

**ONDERWYSERLEER VIR DIE  
EFFEKTIEWE IMPLEMENTERING VAN  
GEDIFFERENSIEERDE ONDERRIG  
IN DIE GRONDSLAGFASE**

deur

**CORLIA BURGER**

(BEd GSF; BEdHons)

*Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes*

*vir die graad van  
Magister in Opvoedkunde (Opvoedkundige Ondersteuning)  
in die Fakulteit Opvoedkunde  
aan die  
Universiteit Stellenbosch*

The crest of the University of Stellenbosch is centered behind the text. It features a shield with a blue and gold design, topped with a crown and a banner that reads 'Petersa tubercant'.

**Studieleier: Dr MM Oswald**

**April 2014**



## OPSOMMING

Leerders betree die klaskamer met verskillende akademiese vermoëns, leerprofiële en belangstellings. Inklusiewe onderwys word tans as 'n moontlike antwoord gesien om individuele diversiteit in die klaskamer tegemoet te kom en in elke leerder se behoeftes te voorsien. Tydens Suid-Afrika se era van apartheidsonderwys is verskille en ook gestremdhede as probleme ervaar wat in die leerder gesentreer is, en dit het tot die etikettering, marginalisering en uitsluiting van sodanige leerders gelei. In die lig van voorafgaande word die implementering van inklusiewe onderwys, wat die bestaan van verskille tussen leerders (en tussen mense in die algemeen) as 'n basiese deel van die menslike lewe aanvaar, in Suid-Afrika as uitdagend beleef. Gedifferensieerde onderrig kan as onderrigstrategie gebruik word om inklusiewe onderwys te bevorder, aangesien die fokus van inklusiewe onderwys leerdergesentreerd is en op die filosofie gegrond is dat alle leerders kan leer mits hulle in die leerproses ondersteun word. Alhoewel gedifferensieerde onderrig internasionaal en nasionaal nie onbekend is nie en waarskynlik wel in klaskamers geïmplementeer word, word die effektiewe toepassing daarvan nie altyd ten volle verstaan nie.

In hierdie navorsingstudie is van deelnemende aksienavorsing as ontwerp gebruik gemaak met die hoofdoel om deur middel van kollaboratiewe onderwyserleer die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in die Grondslagfase te bevorder. Daar is van 'n kwalitatiewe metodologie gebruik gemaak, met ses onderwysers as die deelnemers en die skool waarin hulle onderrig (in die Grondslagfase) die natuurlike omgewing. Die skool is in 'n minder welvarende stedelike gemeenskap in die Wes-Kaap-provinsie, een van die nege provinsies in Suid-Afrika, geleë.

Ná afloop van die eerste aksienavorsingsiklus is bevind dat nie alle aspekte van gedifferensieerde onderrig genoegsaam geïnternaliseer is om effektiewe toepassing in die klaskamer te verseker nie. Die ontwikkelende aard van deelnemende aksienavorsing as navorsingsontwerp het egter ruimte gelaat vir 'n addisionele fase van probleemafbakening om 'n verdere aksienavorsingsiklus in die navorsingskool te inisieer. Die resultate van hierdie fase sal met die deelnemers gedeel word en ook aan die betrokke distrikskantoor en die leerondersteuner, wat die posisie gedurende 2014 sal beklee, bekend gemaak word in 'n poging om die volhoubaarheid van die proses te verseker. Individuele onderhoude is met elke deelnemende onderwyser gevoer ten einde 'n probleemstelling vir die volgende siklus in die deelnemende aksienavorsingproses te formuleer.

Alhoewel daar ná afloop van die eerste siklus bevind is dat nie alle aspekte van gedifferensieerde onderrig genoegsaam geïnternaliseer is om effektiewe toepassing te verseker nie, het die onderwysers wel van die benadering tot onderrig kennis geneem en reeds veranderinge in hul klaskamers begin inisieer. Die hoop bestaan dus dat 'n langer intervensieperiode waardevolle uitkomst kan meebring

Wanneer hierdie studie se volgende siklus van die onderwyserleerproses in aanvang neem, moet geheelskoolontwikkeling, waar daar 'n kollaboratiewe verhouding in die skool as 'n inklusiewe gemeenskap bestaan en waarby alle rolspelers betrek word, as vertrekpunt dien.

**Sleutelwoorde: gedifferensieerde onderrig; onderwyserleer; inklusiewe onderwys; sosiaal-kulturele teorie; grondslagfase; deelnemende aksienavorsing**

## ABSTRACT

Learners enter the classroom with different academic abilities, learning profiles and interests. Inclusive education is therefore seen as a possible answer to accommodate individual diversity in the classroom and to address the needs of every learner. During South Africa's era of apartheid education, differences and disabilities were seen as learner-centred, and this led to labelling, marginalising and exclusion of specific learners. In the light of the aforementioned, the implementation of inclusion, which sees difference in learners (and between people in general) as a basic part of human life, is seen as challenging in South Africa. Differentiated instruction can be seen as a teaching strategy to promote inclusive education, as its focus is learner-centred and it is based on the philosophy that all learners can learn provided they are supported in the learning process. Although differentiated teaching is not unknown internationally and nationally and is most probably implemented in the classroom, the effective implementation thereof is not understood fully.

This research study made use of the participatory action research design, and the main aim was therefore to effectively implement differentiated teaching in the Foundation Phase through collaborative teacher learning. A qualitative methodology was used, with six teachers as the participants in the natural setting of the school where they teach (in the Foundation Phase). The school is located in a less affluent urban community in the Western Cape province, one of the nine provinces in South Africa.

During the first action research cycle it was found that not all aspects of differentiated teaching were internalised for effective implementation in the classroom. The evolving nature of the participatory action research design allowed an additional phase for problem definition and therefore the initiation of another action research cycle. The results will be shared with the participants as well as the relevant district's office and the learning support educator, who will be employed during 2014, in an effort to ensure the sustainability of the process. Individual interviews were conducted with the participating teachers to formulate a problem definition for the next cycle in the participatory action research process.

Although it was found after the first cycle that not all aspects of differentiated teaching were internalised for effective implementation, the teachers acknowledged the approach and initiated differences in their classroom. It is hoped that a longer intervention period may result in valuable outcomes.

When the next cycle of the teacher learning process commences, whole-school development should be used as a starting point, where collaborative relationships exist in an inclusive school community and in which all role players are involved.

**Keywords:** differentiated teaching; teacher learning; inclusive education; socio-cultural theory; foundation phase; participatory action research

## DANKBETUIGINGS

Ek wil hiermee opregte dank en waardering betuig aan die verskillende persone wat my regdeur die proses ondersteun en bygestaan het.

Eerstens alle eer en lof aan my Hemelse Vader wat my deur hierdie studie gedra het.

My studieleier, Doktor Marietjie Oswald. Ek was bevoorreg om doktor as my studieleier te kon hê. Dankie vir doktor se oneindigende geduld en moeite. Dankie dat doktor se deur altyd oopgestaan het en dat doktor altyd raad gegee het as ek nie meer geweet het watter kant toe nie. Dankie ook vir al die vriendelikheid en inspirasie. Ek het ongelooflik baie by doktor geleer.

Die vrywillige deelnemers, wat ondanks hul eie besige skedules die leerproses aangegryp het en die beste daarvan gemaak het. Dankie dat julle my altyd welkom laat voel by julle skool.

Dankie vir Laetitia Bedeker wat die deeglike taalversorging van my tesis gedoen het.

Dankie aan my vriendin, Carien, vir al die liefde, ondersteuning, motivering en saamwerkssessies van ons tesse. Dankie ook vir die hulp met die tegniese versorging.

Dankie vir my familie en vriende wat my bygestaan en ondersteun het gedurende hierdie tyd en veral 'n groot dankie aan my ouers. Dankie dat julle nooit ophou glo in elkeen van ons kinders nie. Dankie dat julle vir my die voorreg gegee het om verder te kon studeer.

Ten slotte, 'n baie spesiale dankie aan my ander helfte, Felipé, vir die hulp met al die figure van my tesis en ook al jou geduld, ondersteuning en die opofferings wat jy in hierdie tyd gemaak het.

## INHOUDSOPGAWE

<b>VOORBLAD</b> .....	<b>i</b>
<b>VERKLARING</b> .....	<b>II</b>
<b>OPSOMMING</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>V</b>
<b>DANKBETUIGINGS</b> .....	<b>VII</b>
<b>INHOUDSOPGAWE</b> .....	<b>VIII</b>
<b>LYS VAN BYLAE</b> .....	<b>XII</b>
<b>LYS VAN FIGURE</b> .....	<b>XIII</b>
<b>LYS VAN TABELLE</b> .....	<b>XIV</b>

### HOOFSTUK 1

<b>KONTEKS EN RASIONAAL VAN DIE STUDIE</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 INLEIDENDE ORIËTERING</b> .....	<b>1</b>
1.1.1 Kontekstualisering van die studie .....	1
1.1.2 Motivering vir die studie .....	4
<b>1.2 PROBLEEMSTELLING</b> .....	<b>6</b>
<b>1.3 NAVORSINGSPLAN</b> .....	<b>8</b>
1.3.1 Fase 1: Teoretiese raamwerk.....	9
1.3.2 Fase 2: Voorstelling van die navorser .....	10
1.3.3 Fase 3: Navorsingsparadigma en -ontwerp .....	11
1.3.4 Navorsingsmetodologie.....	16
1.3.5 Die deelnemende aksienavorsingsplan .....	16
1.3.6 Fase 4: Navorsingsmetodes .....	17
1.3.6.1 Die navorsingskonteks .....	17
1.3.6.2 Deelnemerseleksie .....	17
1.3.6.3 Metodes van data-insameling .....	18
1.3.7 Fase 5: Metode van data-ontleding .....	19
<b>1.4 ETIESE OORWEGINGS</b> .....	<b>20</b>
<b>1.5 KONSEPVERKLARING</b> .....	<b>21</b>
1.5.1 Inklusiewe onderwys.....	21
1.5.2 Gedifferensieerde onderrig.....	21
1.5.3 Grondslagfase.....	22
<b>1.6 HOOFSTUKINDELING</b> .....	<b>22</b>
<b>1.7 SAMEVATTING VAN HOOFSTUK</b> .....	<b>23</b>



<b>HOOFSTUK 2</b>	
<b>LITERATUUROORSIG .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 INLEIDING .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 INKLUSIEWE ONDERWYS .....</b>	<b>24</b>
2.2.1 'n Globale agenda vir inklusiewe onderwys .....	26
2.2.2 Paradigmaskuiwe grondliggend tot die beweging na inklusiewe onderwys .....	27
2.2.2.1 Die mediese model .....	27
2.2.2.2 Kontekstuele modelle .....	28
2.2.3 Onderwysvoorsiening in Suid-Afrika voor 1994 .....	30
2.2.4 Beleide vir inklusiewe onderwys .....	30
2.2.5 Die implementering van inklusiewe onderwys .....	33
2.2.6 Grondslagfase.....	37
<b>2.3 GEDIFFERENSIEERDE ONDERRIG .....</b>	<b>37</b>
2.3.1 Beplanning vir gedifferensieerde onderrig.....	44
2.3.2 Effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig .....	53
2.3.3 Assessering vir gedifferensieerde onderrig .....	54
<b>2.4 ONDERWYSERLEER .....</b>	<b>55</b>
<b>2.5 SLOTBESKOUING .....</b>	<b>63</b>
<b>HOOFSTUK 3</b>	
<b>NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE.....</b>	<b>64</b>
<b>3.1 INLEIDING .....</b>	<b>64</b>
<b>3.2 NAVORSINGSPARADIGMA .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3 FASE 3 en 4: NAVORSINGSONTWERP .....</b>	<b>66</b>
<b>3.4 FASE 3 en 4: NAVORSINGSMETODOLOGIE.....</b>	<b>69</b>
<b>3.5 DIE DEELNEMENDE AKSIENAVORSINGSPLAN.....</b>	<b>71</b>
<b>3.6 FASE 4: NAVORSINGSMETODES.....</b>	<b>73</b>
3.6.1 Die navorsingskonteks .....	73
3.6.2 Deelnemerseleksie .....	74
3.6.3 Metode van data-insameling .....	75
3.6.3.1 Literaturoorsig .....	75
3.6.3.2 Oopeiende-vraelyste .....	75
3.6.3.3 Waarneming.....	76
3.6.3.4 Navorsers se navorsingsjoernaal .....	77
3.6.3.5 Onderwysers se navorsingsjoernaal.....	78
3.6.3.6 Fokusgroeponderhoude.....	78
3.6.3.7 Individuele onderhoude .....	79

<b>3.7 FASE 5: METODE VAN DATA-ONTLEDING .....</b>	<b>80</b>
<b>3.8 FASE 5: GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID .....</b>	<b>81</b>
<b>3.9 FASE 5: ETIESE OORWEGINGS .....</b>	<b>82</b>
<b>3.10 SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK.....</b>	<b>84</b>
<b>HOOFSTUK 4</b>	
<b>AANBIEDING EN BESPREKING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE .....</b>	<b>85</b>
<b>4.1 INLEIDING .....</b>	<b>85</b>
<b>4.2 AANBIEDING VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE .....</b>	<b>87</b>
4.2.1 Probleemafbakening.....	87
4.2.1.1 Ontoereikende kennis en toepassing van beleid .....	87
4.2.1.2 Verouderde siening van differensiasie.....	88
4.2.1.3 Die uitwerking van eksterne faktore .....	88
4.2.2 Intervensie, uitkomste en refleksie.....	89
4.2.2.1 Onderwyserleer wat plaasgevind het .....	90
4.2.2.2 Internalisering wat nie plaasgevind het nie.....	92
4.2.2.3 Faktore wat internalisering verhoed het.....	94
4.2.3 Samevatting van uitkomste .....	98
4.2.4 Tweede aksienavorsingsiklus: Probleemafbakening.....	98
4.2.4.1 Leemtes met betrekking tot die implementering van gedifferensieerde onderrig.....	99
4.2.4.2 Faktore wat internalisering verhoed het.....	106
4.2.4.3 Probleemafbakening .....	107
4.2.4.4 Aspekte wat aandag verdien in 'n volgende onderwyserleersiklus .....	110
<b>4.3 BESPREKING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE.....</b>	<b>110</b>
4.3.1 Inleiding .....	110
4.3.2 Die bevindinge .....	111
4.3.2.1 Aanvanklike probleemafbakening .....	112
4.3.3 Uitkomste van die onderwyserleerproses.....	113
4.3.3.1 Die invloed van die breër onderwysstelsel op die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig.....	113
4.3.3.2 Implikasies van die onderwyserleerproses.....	118
4.3.4 Tweede aksienavorsingsiklus: Probleemafbakening.....	119
4.3.4.1 Geheelskoolontwikkeling en volhoubaarheid van die onderwyserleerproses .....	119
4.3.4.2 Impak van onderwysers se houding ten opsigte van gedifferensieerde onderrig.....	121
<b>4.4 SLOTBESKOUING .....</b>	<b>122</b>

<b>HOOFSTUK 5</b>	
<b>SAMEVATTENDE OPMERKINGS, IMPLIKASIES, TEKORTKOMINGE EN STERK PUNTE .....</b>	<b>123</b>
<b>5.1 INLEIDING .....</b>	<b>123</b>
<b>5.2 SAMEVATTENDE OPMERKINGS.....</b>	<b>123</b>
<b>5.3 AANBEVELINGS.....</b>	<b>127</b>
<b>5.4 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE.....</b>	<b>128</b>
<b>5.5 TEKORTKOMINGE.....</b>	<b>128</b>
<b>5.6 STERK PUNTE VAN DIE STUDIE .....</b>	<b>129</b>
<b>5.7 SAMEVATTENDE REFLEKSIE .....</b>	<b>129</b>
<b>BRONNELYS .....</b>	<b>131</b>

## LYS VAN BYLAE

BYLAAG A: Toestemmingsbrief van Stellenbosch Universiteit.....	139
BYLAAG B: Toestemmingsbrief van die WKOD.....	142
BYLAAG C: Toestemmingsvorm vir Skoolhoof.....	144
BYLAAG D: Toestemmingvorm vir onderwysers.....	148
BYLAAG E: Oop-einde vraelys.....	153
BYLAAG F: Uittreksel van kodering van Oop-einde vraelys.....	156
BYLAAG G: Eerste aanbieding.....	159
BYLAAG H: Tweede aanbieding.....	172
BYLAAG I: Kontrolelys vir waarneming.....	190
BYLAAG J: Fokusgroep-onderhoude.....	192
BYLAAG K: Uittreksel van kodering van Fokusgroep.....	195
BYLAAG L: Temas vir individuele onderhoude.....	198
BYLAAG M: Uittreksel van kodering van individuele onderhoude.....	200

## LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1 Kurrikulêre elemente van leer.....	51
Figuur 2.2 Vygotsky se siening van leer en ontwikkeling.....	58
Figuur 2.3 Die mediasieproses.....	59
Figuur 2.4 Onderwyserleer vir onderrig.....	60
Figuur 4.1 Proses van data-ontleding in deelnemende aksienavorsing.....	86
Figuur 4.2 Oordrag van beleide van nasionale vlak na grondvlak.....	115

## LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1 Intervensieplan.....	13
Tabel 2.1 Rasionaal vir gedifferensieerde onderrig.....	42
Tabel 2.2 Voorstelling van veelvoudige intelligensies.....	48
Tabel 2.3 Opsomming van gedifferensieerde onderrig.....	52
Tabel 3.1 Die sikliese, gelyktydige intervensie- en navorsingsproses.....	67
Tabel 3.2 Die biografiese inligting van deelnemers.....	74
Tabel 4.1 Oopeinde-vraelyste: Afbakening van die probleem.....	87
Tabel 4.2 Uitkomst van intervensieproses.....	90
Tabel 4.3 Fases van bespreking.....	99
Tabel 4.4 Temas en kategorieë vir bespreking.....	112
Tabel 4.5 Vergelyking tussen die KABV, literatuuroorsig en die praktyk.....	116

## HOOFSTUK 1

### KONTEKS EN RASIONAAL VAN DIE STUDIE

#### 1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

In hierdie navorsingstudie is van deelnemende aksienavorsing as ontwerp gebruik gemaak met die hoofdoel om deur middel van kollaboratiewe onderwyserleer die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in die Grondslagfase te bevorder. In gedifferensieerde onderrig is dit belangrik dat die onderwyser die leerder as totaliteit in sy of haar sosiale konteks in sy of haar klaskamer ken, verstaan en onderrig. Gedifferensieerde onderrig kan slegs slaag indien elke leerder in die klaskamer welkom voel en ook uitgenooi word om aan die leerproses deel te neem (Walton, 2012). Gedifferensieerde onderrig is 'n onderrigstrategie wat gebruik word om inklusiewe onderwys te bevorder. Inklusiewe onderwys is leerdergesentreerd en is gegrond op die filosofie dat alle leerders kan leer indien hulle in die leerproses ondersteun word (Dreyer, 2008). Deur van gedifferensieerde onderrig in 'n inklusiewe klaskamer gebruik te maak, kan die leerder begelei word om sy of haar volle potensiaal met betrekking tot kognitiewe, emosionele en kreatiewe kapasiteit te bereik (UNESCO, 2005).

Hoofstuk 1 verskaf 'n raamwerk vir die navorsingstudie. Die kontekstualisering van en motivering vir die studie word eerstens bespreek, waarna die probleemstelling, doel en navorsingsvrae volg. Die navorsingsplan word vervolgens bespreek. Die hoofstuk word afgesluit met 'n verduideliking van belangrike konsepte vir die studie en 'n hoofstukindeling.

##### 1.1.1 Kontekstualisering van die studie

Leerders betree die klaskamer met verskillende akademiese vermoëns, verskillende leerprofiële en verskillende belangstellings (sien hoofstuk 2 vir 'n verdere bespreking hiervan). Inklusiewe onderwys word tans as 'n moontlike antwoord beskou om individuele diversiteit in die klaskamer te hanteer en in elke leerder se behoeftes te voorsien. Tydens Suid-Afrika se era van apartheidsonderwys is verskille en ook gestremdhede as probleme ervaar wat in die leerder gesentreer is, en dit het tot die etikettering, marginalisering en uitsluiting van sodanige leerders gelei. In die lig van voorafgaande word die implementering van inklusiewe onderwys, wat die bestaan van verskille tussen leerders (en tussen mense in die algemeen) as 'n basiese deel van die menselewe aanvaar, in Suid-Afrika as 'n uitdaging ervaar (Engelbrecht, 2006; Walton, Nel, Hugo & Muller, 2009).

Inklusiewe onderwys is tans 'n globale tendens en het as kernagenda 'n meer gelyke gemeenskap (Engelbrecht, 2006). Laasgenoemde kan bewerkstellig word deur skole te ontwikkel wat positief teenoor leerderdiversiteit ingestel is en gelyke opvoedkundige geleenthede vir almal voorstaan (Engelbrecht, 2006; Swart, 2004). Inklusiewe onderwys word as die uitkoms van asook die middel tot transformasie beskou (Swart, 2004). Die

term ‘inklusief’ het verskillende betekenis vir verskillende mense in verskillende kontekste en verskillende tydsgleuwe; daar is dus geen enkele interpretasie van die term nie (Engelbrecht, 2006; Higham, 2012; Oswald, 2010; Swart, 2004). Dyson (2001) identifiseer drie breë beginsels vir inklusiewe onderwys, naamlik sosiale geregtigheid, opvoedkundige gelykheid en die verantwoordelikheid van onderwysers om diversiteit in die klaskamer tegemoet te kom.

Soos reeds genoem, speel Suid-Afrika se apartheidsgeskiedenis steeds ’n rol in die huidige onderwysstelsel. Die apartheidsonderwysstelsel (1948–1994) het segregasie bevorder deur aparte onderwys vir die vier rassegroepe (wit, Indiër, swart en bruin) in Suid-Afrika voor te staan (Oswald, 2010; Swart, 2004). Die rasseklassifikasie van Suid-Afrikaners het ’n impak op alle aspekte van die betrokke mense se lewens gehad (Oswald, 2010). Daar was 19 verskillende onderwysdepartemente wat deur spesifieke wetgewing bestuur is en op grond van ras en gestremdheid gefragmenteer is, met die gevolg dat die skeiding in onderwys versterk is (Naicker, 2005).

Die eerste demokratiese verkiesing in 1994 het ’n nuwe era in die geskiedenis van Suid-Afrika ingelui (Engelbrecht, 2006; Swart, 2004). Die demokratiese regering is daartoe verbind om ’n land te ontwikkel waarin respek, waardes, diversiteit en gelyke geleentheid vir almal sal geld (Daniels, 2008; Swart & Oswald, 2009). Tesame met die sosio-politieke verskuiwing is daar ook baie klem gelê op belangrike waardes soos gelykheid, vryheid van diskriminasie, wedersydse respek en menseregte. Hierdie waardes word in die Suid-Afrikaanse Grondwet van 1996 weerspieël, wat gelyke onderwysgeleentheid vir ’n meer demokratiese en regverdige gemeenskap ten doel gestel het. Die Handves van Menseregte (Republiek van Suid-Afrika [RSA], 1996) erken onderwys as ’n basiese reg van elke individu en staan spesifiek gelyke onderwysvoorsiening vir almal voor, ongeag individuele verskille en diverse vermoëns en behoeftes. Reeds in 1995 in antwoord op Onderwyswitskrif 1 van 1995 (Departement van Onderwys [DvO], 1995) het Suid-Afrika een onderwysstelsel gekry wat die vorige fragmentasie in die onderwysstelsel die hoof gebied het.

Die ontwikkeling van onderwys in Suid-Afrika, spesifiek ook onderwys vir leerders met gestremdhede, het aanvanklik dieselfde tendense as die meeste ander lande gevolg. Suid-Afrika se geskiedenis van komplekse kontekstuele invloede op die onderwys het egter ’n groot impak gehad, wat die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika onderskei van dié van ander lande (Engelbrecht, 2006; Walton et al., 2009). Internasionaal het die Salamanca-wêreldkonferensie in Spanje in 1994, wat oor spesialebehoefte-onderwys gehandel het, tot Suid-Afrika se visie van inklusiewe onderwys en ‘gehalte-onderwys vir almal’ bygedra (Daniels, 2010; Swart, 2004; Walton et al., 2009). Die Salamanca-verklaring van 1994 dien steeds as ’n riglyn vir strategieë om die diverse leerbehoefte van alle leerders aan te pak en is ook die sleutel tot die inklusieweonderwys-beweging en sosiale geregtigheid in die onderwys op internasionale en ook nasionale vlak in Suid-Afrika (UNESCO, 1994).



Inklusiewe onderwys is beskou as die pad vorentoe, maar die ongelykheid en 'n tekort aan voorsiening vir die grootste gedeelte van Suid-Afrikaanse leerders het navorsing vereis om sodoende 'n inklusiewe opvoedkundige stelsel daar te stel waarby alle leerders kon baat (Oswald, 2010). In 1996 is die *National Committee for Education and Training* (NCSNET) en die *National Committee for Education Support Services* (NCESS) aangestel vir hierdie navorsing ten einde aanbevelings te maak vir 'n nuwe nasionale beleid rakende alle aspekte van 'spesiale behoeftes en ondersteuningsdienste' in onderwys en opleiding in Suid-Afrika (Lomofsky & Lazarus, 2001). In die besprekingsdokument het die NCSNET/NCESS erkenning gegee aan internasionale tendense wat na 'n gemeenskap lei waar diversiteit gerespekteer word. Die NCSNET/NCESS-verslag wat na afloop van die navorsing in 1997 uitgereik is, is 'n dokument wat die hindernisse en uitdagings tot leer en ontwikkeling uitlig wat in Suid-Afrika aangepak behoort te word (DvO, 1997). Die NCSNET/NCESS-verslag het die ondersoek se aanbevelings soos volg uiteengesit:

- Die ontwikkeling van 'n geïntegreerde onderwysstelsel
- Die instelling van spesialebehoefte-onderwys en ondersteuningsdienste deur die stelsel heen
- Die ontwerp van 'n 'hindernisvrye' en ondersteunende psigososiale leeromgewing in alle opvoedkundige instellings
- Die bevordering van die regte en verantwoordelikhede van alle rolspelers in die onderwys
- Die bevordering van kollaborasie tussen stelsels
- Die ontwikkeling van 'n gemeenskapsgebaseerde ondersteuningstelsel
- Die ontwikkeling van 'n voorkomende en ontwikkelende ondersteuningsbenadering
- Die ontwikkeling van 'n befondsingstrategie om te verseker dat voorheen gemarginaliseerde leerders gehelp kan word
- Transformasie van alle aspekte van die onderwysstelsel om inklusief van aard te wees.

Bogenoemde strategieë dien as die konseptuele raamwerk vir die Nasionale Onderwyswitskrif 6 wat in 2001 gepubliseer is (DvO, 2001). Onderwyswitskrif 6 het 'n paradigmaskuif ingelei. Onderwyswitskrif 6 stel dit dat inklusiewe onderwys gegrond is op die verwelkoming van diversiteit, waar almal tegemoet gekom word, afgesien van hul onderskeie vermoëns, geslag, taal, gebrek of agtergrond, eerder as die uitsluiting op grond van verskille (Dyson, 2001; Engelbrecht, 2006; Swart, 2004; UNESCO, 2005). Swart en Pettipher (2011) beklemtoon dat elke leerder deur die skool aanvaar behoort te word en toegang moet hê tot opvoedkundige uitkomst wat die skool bied. In Suid-Afrika word daar na die Handves van Menseregte verwys om bogenoemde te ondersteun. Die Handves beskerm kinders teen diskriminasie op verskeie vlakke. Inklusiewe onderwys is 'n dinamiese proses waarin aandag gegee word aan en gereageer word op leerders se verskillende behoeftes deur verskille as geleentheid te gebruik om leer te verryk (UNESCO, 2005). Inklusiewe onderwys handel dus oor die deelname van alle leerders en die belofte van gehalte-opvoeding (Walton et al., 2009). Deelname gaan oor die gehalte van leerervarings wat verbind is aan inklusiewe kulture, beleide en die kurrikulum, wat gesamentlik die

potensiaal vir optimalisering van leerderprestasie behels. Die paradigmaskuif asook die transformasie van die onderwysstelsel word in hoofstuk 2 in meer diepte bespreek.

Daar is steeds 'n gaping tussen die beleide en die implementering van inklusiewe onderwys in die klaskamer, maar deur daadwerklike veranderinge in die klaskamer te bewerkstellig, kan hierdie gaping verklein word. Hoofstroomklaskamers, veral in die Grondslagfase, is die eerste plek waar inklusiewe onderwys 'n aanvang neem en gedifferensieerde onderrig kan as 'n belangrike bron van leerondersteuning in die hoofstroomklaskamer beskou word.

### **1.1.2 Motivering vir die studie**

Met verwysing na die kontekstualisering van die studie is dit duidelik dat verslae en beleide wat handel oor inklusiewe onderwys belowende uitkomstes inhou. Gedifferensieerde onderrig bied die moontlikheid om leerderdiversiteit in die inklusiewe hoofstroomklaskamer meer effektief te hanteer. Die vraag is egter of onderwysers wel reeds die nodige aanpassings in hul onderrigmetodes gemaak het om effektief op 'n gedifferensieerde wyse te onderrig sodat daar 'n verband gelê kan word tussen die beleid en die praktyk (Subban, 2006).

Elke leerder in die klaskamer is 'n individu met unieke behoeftes. Navorsing het reeds bewys dat nie alle leerders op dieselfde manier leer nie (Kanevsky, 2011; Walton, 2012). Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie van leer, wat ook die teoretiese raamwerk vir die studie is, is gebaseer op die beginsel dat elke individuele leerder in sy of haar spesifieke sosiale en kulturele konteks beskou behoort te word (Daniels, 2008; Gindis, 1999). In Vygotsky se teorie word ook aangevoer dat sosiale interaksie grondliggend tot kognitiewe ontwikkeling is en dat 'n leerder se vaardighede slegs uitgebrei en verdiep kan word deur betekenisvolle volwasse leiding (Daniels, 2008). Dit is tot elke leerder se voordeel om in 'n interaktiewe leeromgewing te leer, waar elke leerder met respek behandel word en waar elke leerder die geleentheid het om sy of haar potensiaal te bereik (Tomlinson, 2005; Walton, 2012). Alhoewel onderwysers saamstem met die feit dat alle leerders op verskillende maniere leer en dat elke leerder individuele vermoëns en behoeftes het, wil dit voorkom asof die meeste onderwysers nog nie hul onderrigmetodes aangepas het om hierdie verskille tegemoet te kom nie. Laasgenoemde is dikwels omdat onderwysers onseker is oor die wyse waarop aanpassings gemaak en ondersteuning gebied behoort te word (King-Sears, 2008; Tobin & McInnes, 2008).

Kragtens Onderwyswitskrif 6 het alle leerders ondersteuning nodig (DvO, 2001), maar dit is ook so dat die huidige onderwysstelsel nie altyd hierdie individuele behoeftes ten volle hanteer nie. Tradisionele onderrigmetodes wat in baie gevalle steeds deur onderwysers gebruik word, fokus dikwels op leerders se intrinsieke probleme, wat 'n reeks mislukkings tot gevolg het en leerders se selfbeeld kan afbreek. Elke leerder

het 'n behoefte aan aanvaarding, respek en versorging. Deur positief op individuele vermoëns en verskille te reageer, word verseker dat elke leerder sukses kan beleef terwyl hy of sy sodoende ook aangemoedig word om as individu na die bereiking van sy of haar potensiaal te streef (Levy, 2008; Tobin & McInnes, 2008). Deur op leerderbehoefes te reageer, word 'n nieverbale boodskap van omgee na die leerders gestuur. Die leerders se ervaring is dat die onderwyser wil verstaan wat en hoe hulle wil leer. Dit ondersteun ook Vygotsky (1978) (soos aangehaal in Kanevsky, 2011) se konsep van die 'sone van proksimale ontwikkeling'. Dié konsep verduidelik dat 'n leerder deur 'n proses van leer deur ondersteuning geneem word vanaf dit wat die leerder werklik kan doen na dit wat hy of sy potensieel kan doen. (Sien hoofstuk 2 vir 'n verdere bespreking hiervan). Dit word gedoen wanneer die onderwyser as mediator optree en hulp aan die leerder verleen.

Die Suid-Afrikaanse Onderwysdepartement onderskryf tans 'n inklusiewe onderwysbenadering (DvO, 2001), wat beteken dat leerderdiversiteit positief tot voordeel van alle leerders in huidige klaskamers bestuur moet word. Wanneer die kurrikulum nie buigsaam hanteer word nie en nie voldoende vir elke leerder se vermoëns en behoeftes aangepas word nie, kan dit beteken dat die leerproses van leerders benadeel kan word. Deur gedifferensieerd te onderrig, word die klaskamer buigsamer bestuur en kan daar aan alle leerders se individuele behoeftes aandag gegee word (King-Sears, 2008; Tomlinson, 2005). Onderwysers moet in staat wees om tussen die gereedheidsvlakke van leerders te onderskei, sodat alle leerders tegemoet gekom kan word en sodat die aktiwiteite wat verskaf word nie te maklik of te moeilik is nie.

Onderwysers moet weet hoe om op diversiteit te reageer en ook hoe om leerders se verskillende belangstellings as 'n effektiewe hulpmiddel in 'n gedifferensieerde klaskamer te gebruik om sodoende leer te ondersteun. Tomlinson (2005) beskou verskillende leerderbelangstellings as 'n kragtige motiveerder wat tot voordeel deur onderwysers gebruik kan word. Onderwysers moet die leerders se belangstellings in die daaglikse verloop van die dag se aktiwiteite inkorporeer (Levy, 2008; Tomlinson, 2005). Deur van lewenswerklike (outentieke) aktiwiteite gebruik te maak, word leer meer betekenisvol vir elke leerder gemaak.

Alhoewel gedifferensieerde onderrig internasionaal en nasionaal nie onbekend is nie en waarskynlik wel in klaskamers geïmplementeer word, word die effektiewe toepassing daarvan nie altyd ten volle verstaan nie (King-Sears, 2008; Tobin & McInnes, 2008). Onderwysers fokus hoogstens op akademiese diversiteit en berei lesse volgens diverse akademiese vermoëns voor. Gedifferensieerde onderrig behels egter meer as net akademiese vermoëns; belangstellings, talente en leervoorkeure (leerprofiele) moet ook in onderrig erkenning geniet (Levy, 2008; Walton, 2012). Ondersteuningstrukture en spanwerk tussen onderwysers is nodig met die beplanning van lesse. Gedifferensieerde onderrig verg voortdurende professionele ontwikkeling, gepaardgaande met intensiewe dialoog en beraadslaging oor hoe hierdie tegnieke effektief in die klaskamer geïmplementeer kan word.

Volgens Subban (2006) is daar sommige aspekte van gedifferensieerde onderrig wat steeds navorsing vereis, soos die impak van gedifferensieerde onderrig op die onderwyser se effektiwiteit, die onderwyser se respons op

die nuwe model, die verskille tussen gedifferensieerde onderrig en die blote gebruik van tradisionele onderrig, die impak van onderwyservarings op die onderwyser se vermoë om gedifferensieerd te onderrig, hoe tyd en hulpbronne tydens gedifferensieerde onderrig benut word en die uitdagings en die rol van sterk punte van onderwysers tydens die implementering van gedifferensieerde tegnieke.

Die oogmerk van hierdie studie was om bogenoemde aspekte onder loep te neem. Die navorser het beoog om deur middel van deelnemende aksienavorsing, in 'n proses van onderwyserleer, onderwysers te bemagtig om gedifferensieerde onderrig effektief te implementeer. Daar word beweer dat onderwyserleer een van die effektiefste metodes is om verandering in die onderrig- en leerproses mee te bring.

## **1.2 PROBLEEMSTELLING**

Weens Suid-Afrika se geskiedenis van ongelykheid en segregasie is dit belangrik vir onderwysers om versigtig te wees as dit by die implementering van enige vorm van onderrig kom waar verskille in leerders se leerervarings ter sprake kom. Ongelykheid en segregasie is in die verlede meestal gebaseer op ras en gestremdheid (Walton et al., 2009). Differensiasie op grond van verskille en tekens van minderwaardigheid was die resultaat van die onregverdige Bantoe-onderwysstelsel, wat ontwerp is om swart kinders voor te berei op 'n lewe van minderwaardigheid (Walton et al., 2009). Die fokus is tans daarop om 'n onderwysstelsel te skep wat ongelykhede van die verlede uitskakel deur onderrig van 'n hoë gehalte aan alle leerders te verskaf. 'n Sterk grondslag moet gelê word vir die ontwikkeling van alle leerders se talente en vermoëns.

Omdat daar 'n afsonderlike kurrikulum vir elke rassegroep tydens die apartheidsjare was, is dit 'n risiko wanneer die kurrikulum verskillend vir leerders aangebied word en is daar dus belangrike fokuspeunte in die leerproses waarop klem gelê moet word (Swart, 2004). Die eerste fokus is op die kurrikulum, wat relevant gemaak moet word vir elke leerder. Dit beteken dat elke leerder teen sy of haar eie pas en volgens sy of haar eie leervoorkeur en akademiese vermoëns moet kan vorder. Die onderwyser moet bemagtig word om geskikte leerondersteuning in die klas te bied, wat behels dat die onderwyser erkenning aan individuele verskille sal gee en elke leerder se sosiaal-kulturele omstandighede in ag sal neem wanneer onderrig plaasvind om sodoende aan elke leerder se individuele behoeftes voldoen (Walton, 2012). Die tweede fokuspunt is op die leerervaring van elke leerder. Daar moet onderrig gegee word vanuit 'n menseregte- en gelykheidsperspektief, sodat elke leerder welkom kan voel in die klaskamer. Gedifferensieerde onderrig met inagneming van hierdie twee fokuspeunte kan inklusiewe onderwys 'n werklikheid maak (Walton, 2012).

Sedert inklusiewe onderwys in Suid-Afrika in 1994 'n aanvang geneem het, vind kurrikulumveranderings gedurig plaas. Daar word aangeneem dat onderwysers onderrig gee op die wyse waarop hulle opgelei is; die probleem is egter dat ouer onderwysers nog in die apartheidsjare opgelei is (Oswald, 2007). Veral onderwysers

wat al 'n geruime tyd in die stelsel is, beleef die voortdurende veranderings as uitdagend en sukkel om aan te pas. Ten spyte van al die veranderings is die ideale uitkomst vir inklusiewe onderwys nog nie ten volle bereik nie (Oswald, 2007). Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat onderwysers se behoeftes selde in ag geneem word wanneer nuwe kurrikulumveranderings aan bod kom. Gewoonlik word kort werksinkels gebruik om onderwysers vir kurrikulumaanpassings voor te berei, maar dit word gewoonlik as onvoldoende beleef en onderwysers vind dit moeilik om sonder verdere ondersteuning die nodige aanpassings in die klaskamer te implementeer. Veranderinge in die klaskamer is dus nie altyd sigbaar nie (Oswald, 2007). Dit wil voorkom asof professionele ontwikkeling vir onderwysers anders benader sal moet word ten einde hulle tot dieper insig en 'n bereidheid om die nodige aanpassings in die klaskamer te maak, te begelei. Johnson en Golombek (2003) beveel aan dat professionele ontwikkelingsinisiatiewe onderwysers aktief deel moet maak van eie leerprosesse in belang van transformasie in die klaskamer en skool. 'n Onderwyserleerproses kan as moontlike antwoord op laasgenoemde gesien word.

Onderwyserleer gaan oor die transformasie van bestaande kennis, oortuiginge en onderrigstrategieë, eerder as om net nuwe teorieë en metodes te probeer implementeer (Johnson & Golombek, 2003). Onderwyserleer is meestal suksesvoller indien onderwysers saam leer om verandering mee te bring. Onderwysers is geneig om in isolasie te werk, maar deur onderwyserleer word onderwysers aangemoedig om deur hierdie mure van isolasie te breek en mekaar se hande te vat deur in verhoudings saam te werk. Hierdie verhoudings kan uitbrei, sodat die ouers en die gemeenskap ook betrek word en gehalte-onderrig gebied kan word (Voltz et al., 2001, soos aangehaal in Oswald, 2007). Ervare asook nuwe onderwysers het leiding nodig wanneer nuwe tegnieke of strategieë geïmplementeer word (Kelly, 2006b). As onderwysers saamwerk, kan dit tot gevolg hê dat hulle nuwe oortuigings en strategieë begin deel wat hulle dan met groter vrymoedigheid in die konteks van hul eie klaskamers kan toepas. Daar word dan ook die geleentheid geskep waar onderwysers bymekaar kan kom om oor hul bevindinge te praat. Op hierdie wyse word onderwyserleer verder bevorder deurdat nuwe idees gegenereer word waaraan die individuele onderwyser moontlik nie op sy of haar eie sou dink nie (Kelly, 2006b). Johnson en Golombek (2003) voer aan dat onderwyserleer 'n proses is wat deurgaans moet plaasvind en nie net by geïsoleerde geleenthede nie. Onderwysers kry dus die geleentheid om nuwe tegnieke te implementeer, ná 'n tydperk die resultate met mekaar te bespreek, te reflekteer, vrae te vra en die konsepte in hul eie strategieë te verfyn en dan weer te gaan toepas tot 'n volgende bespreking (Johnson & Golombek, 2003; Kelly, 2006b). Wanneer onderwyserleer in die praktyk gegrond is, kan dit verandering meebring omdat onderwysers kan sien wat in die praktyk werk en wat hul leerders se resultate positief beïnvloed. Goeie leerdervordering is volgens Kelly (2006b) die enigste faktor wat 'n onderwyser se oortuigings positief kan beïnvloed.

Gedifferensieerde onderrig wat leerondersteuning in die inklusiewe klaskamer kan bevorder, handel daarvoor dat elke leerder die geleentheid moet kry om te wys wat hy of sy kan doen, eerder as dit wat hy of sy *nie* kan doen nie (Walton, 2012). Gedifferensieerde onderrig is die breë term wat gebruik word vir 'n verskeidenheid

onderrig- en assesseringstrategieë ten einde te verseker dat alle leerders toegang tot die kurrikulum het (Walton, 2012). In gedifferensieerde onderrig word voorts in ag geneem dat elke leerder die klas met verskillende gereedheidsvlakke, belangstellings en leerprofiel betree. Ten einde aan elke leerder se individuele behoeftes te voldoen om as resultaat leer te maksimaliseer, is dit nodig dat onderwysers die kurrikulum, hul onderrigmetodes, onderrig- en leerhulpbronne, aktiwiteite in die klas en assesseringstrategieë aanpas sodat dit vir elke leerder relevant is (Walton, 2012).

Swak prestasie in sistemiese toetse en jaarlikse nasionale assessering-(ANA-) vraestelle dien as bewys dat onderwys in Suid-Afrika nie op standaard is nie (Departement van Basiese Onderwys [DvBO], 2012). Gedifferensieerde onderrig wat effektief geïmplementeer word, kan moontlik 'n antwoord op hierdie probleem bied. Die navorser het besluit om deur 'n proses van onderwyserleer deur middel van deelnemende aksienavorsing in kollorasie met verskeie onderwysers bogenoemde stelling in die klaskamer te probeer realiseer en die uitkomst te ondersoek. Die hoofdoel van deelnemende aksienavorsing is om 'n verskil te probeer maak (Babbie, 2010; Gilbert, 2011). Voorts het die navorser beoog om onderwysers aan te moedig om hul onderrigstrategieë aan te pas deur meer effektief gedifferensieerd te onderrig en elke individuele leerder se behoeftes in die klas te probeer ondersteun. Die deelnemende onderwysers is in hierdie proses van onderwyserleer ondersteun sodat hulle met groter selfvertroue leerders met hindernisse kon en in die toekoms kan bystaan om sodoende 'n verskil te maak. Kollaboratiewe probleemoplossingstrategieë en praktiese aktiwiteite het deel van die proses gevorm om gedifferensieerde onderrig meer effektief te implementeer. Die primêre navorsingsvraag wat hierdie studie beoog het om te beantwoord, is as volg:

*Hoe kan onderwyserleer bydra tot die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in die Grondslagfase?*

Die sekondêre vraag wat hierdie studie beoog het om te beantwoord, is:

*Wat kan as effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig beskou word?*

### **1.3 NAVORSINGSPLAN**

'n Navorsingsplan is 'n plan, struktuur en strategie van ondersoek met die doel om antwoorde op die navorsingsvrae te kry en is nodig om die beplande prosedures vir die studie te omskryf. Die navorsingsplan help om die doel van die navorsing duidelik te maak ten einde geskikte antwoorde vir die navorsingsvrae te vind.

In die eerste fase van die navorsingsplan sal die teoretiese raamwerk bespreek word, aangesien die teoretiese raamwerk elke aspek van die navorsingstudie rig. In die tweede fase word die navorser as

leerderondersteuningsonderwyser voorgestel. In die derde fase word die navorsingsparadigma en die navorsingsontwerp wat vir hierdie studie gekies is, verduidelik, waarna die metodologiese verduideliking en geselekteerde metodes vir data-insameling in die studie in die vierde fase bespreek word. In die vyfde en laaste fase word die proses van data-ontleding en die voorstelling van die voorgestelde studie verduidelik, gevolg deur 'n samevattende gevolgtrekking.

In hierdie hoofstuk word die eerste twee fases van die navorsingsplan in meer diepte bespreek. Die res van die fases word slegs inleidend bespreek en daar word verder in hoofstuk 3 daarop uitgebrei.

### **1.3.1 Fase 1: Teoretiese raamwerk**

Die teoretiese raamwerk verskaf die raamwerk waarin die navorsingstudie beslag kry. Die teoretiese raamwerk rig die navorser se denke en ook die navorsingsproses. Soos reeds aangedui, is deelnemende aksienavorsing as ontwerp in hierdie studie gebruik en was onderwyserleer die verwagte uitkomst van die intervensie. In die lig hiervan was dit belangrik om 'n teoretiese raamwerk te gebruik wat as 'n lens kan dien waardeur sosiale interaksie beskou word (Kumar, 2011; Silverman, 2010). Die sosiaal-kulturele teorie is as teoretiese raamwerk in hierdie navorsingstudie gebruik. Die sosiaal-kulturele teorie steun swaar op Vygotsky se werk binne leer- en ontwikkelingsielkunde en is ook as die lens gebruik waardeur data ontleed en geïnterpreteer is (Silverman, 2010). Vervolgens word die teorie in die breë bespreek sodat die toepassing daarvan in die studie verstaan kan word. 'n Grondiger bespreking vind in hoofstuk 2 plaas.

Daar is vier beginsels wat grondliggend tot die begrip van Vygotsky se teorie is. Eerstens word in hierdie teorie aangevoer dat die oorsprong van alle denke in sosiale interaksie is (Eun, 2008). Dit beteken dat onderwysers wat nog nooit van gedifferensieerde onderrig gehoor het nie dit nie sal verstaan of kan toepas nie. Sou hulle wel al die term teëgekomp het, maar dit is nie korrek aan hulle vertolk nie, kan dit tot 'n wanpersepsie van die term lei. Tweedens word in die teorie aangevoer dat denke en gedrag twee aspekte is van 'n integrale stelsel van mense-aktiwiteit (onderwyserleer in die konteks van hierdie studie) (Eun, 2008). Menseleer en -ontwikkeling vind in 'n kulturele en sosiale konteks deur middel van mediasie plaas (Oswald, 2010). Dit is dan ook hierdie integrale stelsel van mense-aktiwiteit wat ontwikkeling tot gevolg het, omdat sosiale en individuele as interafhanklik van mekaar beskou moet word (Oswald, 2010). Derdens word in die teorie aangevoer mediasie die brug span tussen die onderwyser en die objek van die aktiwiteit. Ontwikkeling (ook professionele ontwikkeling) ontstaan vanuit die internalisering van sosiale interaksie, maar mediasie is hiervoor nodig. Mediasie is die proses wat transformasie onderlê en sodoende internalisering tot gevolg het. Alle hoërdenke is eers ekstern in sosiale interaksie gelokaliseer voordat 'n persoon dit internaliseer (Johnson & Golombek, 2003).



Om inligting te internaliseer, beteken om hierdie eksterne inligting jou eie te maak deur daarvoor te reflekteer (Eun, 2008; Johnson & Golombek, 2003). Mediasie kan in drie hoofkategorieë verdeel word, naamlik mediasie deur middel van geskrewe hulpbronne, mediasie deur middel van simboliese stelsels of mediasie deur middel van 'n ander individu. Mediasie bestaan uit een van dié kategorieë, of uit 'n kombinasie daarvan (Mediasie word in hoofstuk 2 verder bespreek). Die navorser het ook as medieerder in die onderwyserleerproses opgetree en het gepoog om deur middel van 'n proses van onderwyserleer onderwysers te begelei rakende die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig. Die onderwyserleerproses is ondersteun deur middel van twee aanbiedinge oor gedifferensieerde onderrig wat tydens die proses gelewer is aan die hand waarvan die navorser die proses kon ondersteun. Omdat sosiale interaksie in die vorm van 'n aktiwiteit moes geskied, byvoorbeeld deur gesamentlike probleemoplossing, het die onderwysers saamgewerk om 'n aksieplan vir die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig saam te stel aan die hand van die eerste aanbieding (bylaag G). Hierna het hulle die plan in hul onderskeie klaskamers geïmplementeer. Die onderwysers het gedurende die proses groepsbesprekings/ opleidingsessies gehou waartydens wenke uitgeruil is.

Die vierde konsep dui op die sielkundige stelsels wat bewys lewer van wanneer verandering plaasgevind het (Eun, 2008). Daar word beweer dat onderwyserleer een van die effektiefste metodes is om verandering in die onderrig- en leerproses mee te bring. Hierdie verandering kan byvoorbeeld getoets word aan 'n onderwyser se veranderende houding teenoor gedifferensieerde onderrig en ook aan die beoefening van gedifferensieerde onderrig met meer selfvertroue in die klaskamer. In hierdie studie is die onderwysers se nuwe denke oor gedifferensieerde onderrig getoets deur waarneming van en gesamentlike refleksie oor die onderwysers se gedrag, aangesien denke en gedrag volgens Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie interafhanklik van mekaar is.

Soos reeds aangedui, word die sosiaal-kulturele teorie van Vygotsky in meer besonderhede in hoofstuk 2 bespreek.

### **1.3.2 Fase 2: Voorstelling van die navorser**

Die navorser het sowat twee jaar gelede haar loopbaan in die onderwys as 'n leerderondersteuningsonderwyser begin. Die navorser streef daarna om suksesvol te wees in hierdie rol en om haar droom, naamlik om 'n verskil in leerders se lewens te maak, te verwesenlik. Haar verantwoordelikheid as leerderondersteuningsonderwyser is om die leerders op skolastiese vlak te ondersteun, asook om die onderwysers te bemagtig om leerders se leer te ondersteun. Hierdie tesis lewer 'n bydrae tot die navorser se meestersgraad in Opvoedkundige Ondersteuning. Haar rol as leerderondersteuningsonderwyser by twee skole, wat in 'n minder welvarende gemeenskap geleë is, was die dryfkrag vir die keuse van hierdie navorsingsfokus. Daar is egter net van een skool gebruik gemaak vir die doel van hierdie studie.



Die betrokke gemeenskap word deur armoede, middelmisbruik en ander sosiaal-maatskaplike euwels gekenmerk. Die meerderheid van die leerders in die twee skole ervaar nie die nodige ondersteuning van hulle ouers om hul leer te bevorder nie en daar is selde die nodige stimulasie tuis wat hulle motiveer om hul beste te lewer. Die skool is dikwels die enigste veilige hawe vir hierdie leerders en stimulasie vir hierdie leerders vind slegs by die skool plaas. Die probleem is egter dat onderwysers soms sukkel om aan elke leerder se behoeftes te voldoen, juis omdat die diversiteit en nood so groot is.

As leerondersteuner in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement is dit die navorser se plig om alle leerders wat na haar verwys word gelyktydig te hanteer, maar steeds individuele aandag aan elkeen te gee. Die navorser het al dikwels gewonder hoe om dit effektief te doen ten einde elkeen betekenisvol te ondersteun, en hoe sy as leerondersteuner haar onderrigstyl so kan aanpas dat elkeen by die les kon baat. Die navorser het dikwels oor hierdie vrae reflekteer ten einde ook die klasonderwysers te ondersteun om met groter sukses die leerders in die klas te hanteer. Alhoewel die navorser vertrouwd was met die term ‘gedifferensieerde onderrig’, het sy die teorie en praktyk wat dit onderlê nie ten diepste verstaan nie. Hierdie studie het aan die navorser die geleentheid gebied om haar kennis vooraf uit te brei ten einde dit in kollaborasie met die onderwysers as deelnemers aan die studie toe te pas en te ondersoek.

Die navorser wou graag tydens hierdie studie die onderwysers bewus maak van die belangrikheid van ’n leerder se sosiaal-kulturele agtergrond, wat ’n belangrike rol speel tydens onderrig. Verder het die navorser beoog om ’n verskil in onderwysers se benadering tot gedifferensieerde onderrig te maak, sodat elke leerder in die klas tegemoet gekom kan word en ’n gevoel van insluiting en aanvaarding kan ervaar.

In die lig van Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie wat hierdie studie onderlê, is dit gepas om te erken dat die navorser sosiale omgewing en kulturele en historiese ervarings haar denke gevorm het en dit steeds vorm, wat ’n belangrike rol speel in haar wêreldbeskouing (Daniels, 2008). Uit die aard van die ondersteunende rol wat sy vertolk, wou die navorser deur hierdie navorsing haar eie onderrigpraktyk verbeter sodat sy ook in die toekoms die onderwysers na die beste van haar vermoë kan ondersteun – spesifiek ook wanneer dit kom by gedifferensieerde onderrig in die klaskamer om sodoende aan elke leerder se behoeftes te voldoen.

Die derde fase, naamlik die navorsingsparadigma en -ontwerp, kom nou aan bod. Slegs die kernelemente word kortliks bespreek. Die dieptebespreking hiervan vind in hoofstuk 3 plaas.

### **1.3.3 Fase 3: Navorsingsparadigma en -ontwerp**

’n Paradigma in die sosiale wetenskappe verwys na die grondliggende kennis waarop enige studie gebou word. Hierdie agtergrondkennis lig ons in van wat reeds bestaan, hoe om dit te verstaan en hoe om dit te bestudeer

(Terre Blance & Durheim, 1999). Wetenskaplikes behoort te let op die teoretiese aannames (paradigmas) wat hul navorsing rig aangesien dit 'n invloed het op die ontwerp van die studie asook die soort data wat ingesamel word en die manier waarop dit geïnterpreteer word (Mouton, 2001). Paradigmas is volgens Mouton (2004) nie slegs 'n versameling navorsingsmetodes en tegnieke nie, maar omsluit spesifieke filosofiese aannames en waardes. Paradigmas verteenwoordig verder dit wat ons dink oor die wêreld en dien as die lens waardeur ons die realiteit interpreteer (Maree, 2010).

Elke paradigma word deur drie dimensies onderlê: ontologie, epistemologie en metodologie. Om die geselekteerde paradigma vir die studie beter te verstaan, is dit belangrik om 'n verduideliking van bogenoemde drie dimensies te gee. Ontologie behels die grondliggende aannames, gerig op oortuigings oor die aard van die werklikheid. Epistemologie dui op die verhouding tussen die kenner en kennis, en metodologie verwys na die wyse waarop navorsers beplan om kennis te bekom en hoe hulle hul oortuiginge/aannames van die wêreld gaan ondersoek (Denzin & Lincoln, 2011; Maree, 2010; Terre Blanche & Durrheim, 2006). (Hierdie dimensies sal verder in hoofstuk 3 bespreek word). Navorsers beweer dat 'n interpretatiewe paradigma of 'n positivistiese paradigma nie voldoende is vir die proses van aksienavorsing nie, maar eerder 'n paradigma van praksis. Vir die doel van die studie is daar dus op 'n paradigma van praksis besluit, aangesien die navorser beoog het om 'n verskil in die praktyk te maak – die teorie word na die praktyk gebring. Die paradigma van praksis of aksie is volgens Somekh (1995) (soos aangehaal in Cohen, Manion & Morrison, 2011) ontwerp om die gaping tussen navorsing en die praktyk te oorbrug. Kennis word in 'n voortdurende proses uit die praktyk bekom en teoretiese kennis word insgelyks weer na die praktyk teruggeneem. In die studie van onderwyserleer het die navorser gepoog om teoretiese kennis aan die onderwysers te bied waaruit 'n aksieplan saamgestel en toegepas kon word. Daar is elke twee weke van 'n besprekings-opleidingsessie gebruik gemaak waar daar reflekteer is oor strategieë wat werk en wat nie werk nie.

Die navorsingsontwerp is die ontwerp van 'n strategie om 'n onderwerp te ondersoek. Die eerste belangrike stap in navorsing is om te besluit wat jy wil ondersoek en tweedens hoe jy dit gaan ondersoek. Die navorsingsontwerp dien as die strategiese raamwerk wat jou navorsingsproses rig tydens die data-insamelings- en data-ontledingsproses ten einde die navorsingsvraag te beantwoord (Babbie & Mouton, 2001; Terre Blanche & Durrheim, 2006). Die navorsingsontwerp fokus verder op die eindproduk deur in ag te neem watter soort studie beplan word en waarna gestreef word as eindresultaat (Babbie & Mouton, 2001; Denzin & Lincoln, 2011). Soos reeds voorheen aangedui, is deelnemende aksienavorsing as ontwerp in hierdie studie gebruik.

Aksienavorsing gaan oor die verandering en verbetering op plaaslike vlak, wat uit 'n kombinasie van aksie en navorsing bestaan (Gilbert, 2011; Gray, 2009; Silverman, 2010). Laasgenoemde kan basies in enige ruimte plaasvind waar daar 'n probleem is wat mense, take en prosedures behels en waarvoor 'n oplossing gevind moet word (Gilbert, 2011; Gray, 2009). Die klem van deelnemende aksienavorsing, wat uit aksienavorsing

voortspruit, val op aksie plus die deurlopende deelname van alle deelnemers aan die navorsingsproses. Die navorser tree slegs as mediator op en nie as die persoon met al die kennis nie. Deelnemende aksienavorsing bestaan uit drie kernelemente, naamlik mense, mag en praktiese toepassing:

- **Mense:** Deelnemende aksienavorsing is mensgesentreerd, wat beteken dat die navorsing nie sonder mense kan plaasvind nie. Die doel is om verandering in die praktyk tot voordeel van die deelnemers teweeg te bring.
- **Mag:** Almal word as gelyke deelnemers in die proses beskou. Die navorser word dus nie as die enigste bron van kennis beskou nie.
- **Praktiese toepassing:** Dit behels die transformasie van teoretiese kennis na die toepassing daarvan in die praktyk.

Soos reeds genoem, is die probleem dat gedifferensieerde onderrig nie effektief in die praktyk geïmplementeer word nie. Deur gebruik te maak van deelnemende aksienavorsing kan onderwysers betrokke wees by die verandering in die praktyk deur hul eie onderrigstyle aan te pas en kan hulle bemagtig word om die teorie op 'n effektiewe wyse met die praktyk te verbind en in kollaborasie by mekaar te leer.

Dit is belangrik om realisties te wees ten opsigte van wat deelnemende aksienavorsing in die praktyk kan bereik, aangesien dit gewoonlik makliker is om jou eie perspektiewe en professionele praktyk te verander as om 'n ander persoon se sieninge en praktyke onder loep te neem. Deelnemende aksienavorsing is 'n intervensie in die praktyk en volg 'n sikliese gang wat klein begin en ontwikkel deur 'n selfreflektiewe 'spiraal'.

In hierdie studie het die spiraalproses begin met die afbakening van die probleem, wat as stap 1 in die aksienavorsingsproses dien. Hierdie stap het ten doel gehad om op 'n grondige wyse ondersoek in te stel na onderwysers se huidige kennis van gedifferensieerde onderrig en ook hoe hulle dit tans in die klaskamer implementeer, al dan nie. Hierdie inligting is deur middel van oopeinde-vraelyste gegeneer. As voorloper tot stap 2 het die navorser 'n aanbieding gelewer om die deelnemers deeglik oor gedifferensieerde onderrig in te lig, waarna daar ook 'n opvolg-aanbieding gelewer is om kennis te verdiep. Die verskil van die huidige praktyk is doelbewus beklemtoon. As stap 2 het die navorser in kollaborasie met die deelnemers 'n aksieplan saamgestel vir die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in hul onderskeie klaskamers. As mediator in die studie het die navorser die struktuur en tydsindeling vir die intervensieplan as volg uitgelê:

**Tabel 1.1 Intervensieplan**

Datum	Onderwyserleer	Navorsingsproses
5 Augustus 2013	<u>Groepsbespreking en aanbieding:</u> Die verband tussen onderwysers se bestaande kennis en	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aanbieding (bylaag G)</li> <li>• Navorser doen 'n joernaal-</li> </ul>

	<p>hoe dit moontlik van die aannames en praktyke van gedifferensieerde onderrig verskil, word uiteengesit. Teoretiese kennis van gedifferensieerde onderrig in die vorm van 'n aanbieding word ook aan onderwysers voorgehou.</p>	<p>inskrywing van bespreking</p>
6 Augustus 2013	<p><u>Bespreking/opleidingsgroep:</u> Onderwysers besluit saam op 'n aksieplan. Daar word nie van onderwysers verwag om dadelik op alle vlakke gedifferensieerde onderrig effektief te implementeer nie. Hulle begin met klein, haalbare stappe en namate hulle aanpas, kan hierdie stappe uitgebrei word.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Navorser doen 'n joernaal-inskrywing van bespreking</li> <li>• Onderwysers doen joernaal-inskrywings.</li> <li>• Onderwysers gee terugvoer vanuit joernaalinskrywings.</li> </ul>
16 Augustus 2013	<p><u>Waarneming:</u> Doen waarneming met die doel om te sien hoe die onderwysers begin het met die implementering van die nuwe strategieë in die aksieplan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Waarneming</li> <li>• Navorser doen 'n joernaal-inskrywing van bespreking.</li> </ul>
19 Augustus 2013	<p><u>Bespreking/opleidingsgroep:</u> Onderwysers deel hul ervarings wat hulle tot dusver in die klas ondervind het.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat het gewerk?</li> <li>• Wat werk nie?</li> <li>• Waar kan hulle veranderinge aanbring om verbeteringe te maak?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Navorser doen 'n joernaal-inskrywing van bespreking.</li> <li>• Onderwysers doen joernaal-inskrywings van bespreking.</li> <li>• Onderwysers gee terugvoer vanuit joernaalinskrywings.</li> </ul>
2 September 2013	<p><u>Groepsbespreking en aanbieding:</u> Die fokus moet op die leerder wees. As die onderwyser die leerder ken, kan die kurrikulum gedifferensieer word om vir die leerder aan te pas. Die samestelling van 'n leerprofiel is die hoofokus. Onderwysers deel hul ervarings wat hulle tot dusver in die klas ondervind het.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat het gewerk?</li> <li>• Wat werk nie?</li> </ul> <p>Hoe kan hulle dit verander/verbeter?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Navorser doen 'n joernaalinskrywing van bespreking</li> </ul>
16 September 2013	<p><u>Waarneming:</u> Doen waarneming met die doel om te sien hoe die onderwysers begin het met die implementering van die nuwe strategieë in die aksieplan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Waarneming</li> <li>• Navorser doen waarneming aan die hand van 'n kontrolelys</li> </ul>
19 September 2013	<p><u>Fokusgroeponderhoud:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflekteer oor die hele proses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fokusgroep-onderhoud</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderwysers kry die geleentheid om aanbevelings te maak vir die volgende siklus in die proses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderwysers deel inligting in hul joernaal-inskrywings</li> <li>• Navorser doen 'n joernaalinskrywing van bespreking</li> </ul>
1 Oktober 2013	<p><u>Individuele Onderhoude</u><sup>1</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflekteer oor die hele proses.</li> <li>• Onderwysers kry die geleentheid om aanbevelings te maak vir die volgende siklus in die proses.</li> <li>• 'n Verdere probleemafbakening word identifiseer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuele onderhoude</li> </ul>

Die implementering van die aksieplan vind in stap 3 plaas. Tydens stap 4 word daar na die uitkomst van die implementering van die aksieplan gekyk. Hierdie uitkomst word gemeet aan onderwysers se nuwe houding om met selfvertroue gedifferensieer te onderrig en uiteindelik ook hoe die leerders daarby baat gevind het.

Die laaste stap, stap 5, is die refleksiefase, waartydens daar weer aktief data van die onderwysers ingesamel is om te bepaal of hulle by die onderwyserleerproses baat gevind het, soos aanbeveel deur Babbie (2010), Mouton (2004) en Gray (2009). Tydens die aksiefase is daar van onderwysers verwag om 'n persoonlike joernaal rakende hulle bevindinge en persoonlike groei by te hou. Die onderwysers se refleksies is gereeld tydens groepsbesprekings bespreek. Die navorser het haar eie reflektiewe joernaal bygehou om haar bevindinge deur middel van waarnemings in die klaskamers aan te teken en terugvoering aan onderwysers te kan gee oor hierdie bevindinge. Hierdie waarnemings het ook deel gevorm van die data. Aan die einde van die eerste siklus is 'n fokusgroeponderhoud gehou om te bepaal of die onderwysers baat gevind het by die onderwyserleerproses en ook om te bepaal wat anders gedoen kan word in die toekoms. Aangesien tyd 'n faktor gespeel het in die studie, het die studie slegs uit een aksienavorsingsiklus bestaan, waarna die onderwysers na verwagting die proses, aan die hand van die tweede siklus se probleemafbakening, as 'n span sal voortsit nadat die navorser as mediator en navorser van die proses onttrek het. Ondersteuning kan egter nog van tyd tot tyd aan die groep gebied word.

Hierdie studie se doel was nie om finale antwoorde op die probleme van gedifferensieerde onderrig in die praktyk te vind nie. Die idee was om verskillende individue se interpretasies en praktiese toepassing daarvan te kombineer, sodat onderwysers die beste pogings in hul klaskamers kan toepas, soos aanbeveel deur Gray (2010). Deur in kollaborasie met die deelnemers te kon werk, het beteken dat die deelnemers die navorsing hul eie kon

<sup>1</sup> Nadat intervensieplan uitgevoer is, is daar van addisioneel van individuele onderhoude gebruik gemaak, om 'n verdere probleemafbakening te identifiseer

maak (internaliseer), omdat hulle ook as selfverantwoordelike agente in die proses beskou word. Die resultaat van deelnemende aksienavorsing is ook bemagtiging (Mouton, 2001), aangesien deelnemers nuwe vaardighede aanleer, byvoorbeeld om inligting in te samel en te ontleed, asook nuwe strategieë om die kurrikulum gedifferensieer toe te pas.

Die sikliese aard van die studie, in die vorm van onderwyserleer, wat verbetering en selfbemagtiging tot gevolg gehad het, gaan akkoord met die navorser se doelwitte vir die studie, naamlik om onderwysers te bemagtig om die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig te verstaan, toe te pas en daarmee vol te hou.

### **1.3.4 Navorsingsmetodologie**

Navorsingsmetodologie verwys na die metodes, tegnieke en prosedures wat gebruik word tydens die implementering van die navorsingsontwerp. In hierdie studie is van 'n kwalitatiewe metodologie gebruik gemaak. Dit is moeilik om 'n enkele definisie vir kwalitatiewe navorsing te kry, aangesien daar nie slegs een metodologiese praktyk vir kwalitatiewe navorsing bestaan nie. Kwalitatiewe navorsing bied 'n wye reeks verweefde interpretatiewe praktyke, met die hoop om 'n beter begrip van die navorsingsondersoek te verkry. Dit word dikwels beskryf as die soort navorsing wat poog om diep, beskrywende data te versamel vanuit 'n spesifieke konteks waar die fokus op individue of groepe is. Kwalitatiewe navorsing vind in die individue se natuurlike omgewing plaas deur middel van interaktiewe kommunikasie en waarneming van die deelnemers (Denzin & Lincoln, 2011; Maree, 2010). In hierdie studie was die deelnemers die onderwysers en hul natuurlike omgewing was die skool waar hulle onderrig. Die fokus het deurgaans op die deelnemers se eie interpretasies gebly. Die wyse waarop gedifferensieerde onderrig deur die onderwysers geïnternaliseer is, het die resultaat van die studie beïnvloed. Die kwalitatiewe metodologie word in meer diepte in hoofstuk 3 bespreek.

### **1.3.5 Die deelnemende aksienavorsingsplan**

Sodra 'n geskikte navorsingsontwerp en metodologie gekies is om die navorsingsproses te rig, is dit nodig om 'n buigsame plan saam te stel sodat die navorsingsvraag beantwoord kan word. Die deelnemende aksienavorsingsplan vir die studie het as 'n buigsame intervensiestrategie plaasgevind. Die intervensieplan vir hierdie studie is in, tabel 1.1, uiteengesit. Die intervensieplan het oor 'n tydperk van sewe weke plaasgevind.

Nadat die navorsingsontwerp, metodologie en intervensieplan bepaal is, moet sekere geskikte kwalitatiewe navorsingsmetodes gekies word om die studie uit te voer. Vervolgens word kortliks na die verskillende navorsingsmetodes wat vir die doel van die studie gekies is, verwys.

### **1.3.6 Fase 4: Navorsingsmetodes**

#### ***1.3.6.1 Die navorsingskonteks***

Ten einde navorsing uit te voer, is dit baie belangrik om te besluit in watter konteks die navorsing die beste sal kan geskied. Die navorser moet presies weet waar, wanneer en in kollaborasie met wie die navorsing gaan plaasvind (Holliday, 2010; Maree, 2010). Die navorsingskonteks en navorsingsvraag hou nou verband met mekaar. Die primêre doel van die navorsing was om onderwysers deur middel van deelnemende aksienavorsing, in 'n proses van onderwyserleer, te bemagtig om gedifferensieerde onderrig effektief in die Grondslagfase te implementeer. Dit was daarom logies om 'n skool te kies waarvan die konteks aan die navorser bekend was en ook waar sy reeds 'n goeie verhouding met die onderwysers het. Die navorser het die skool waarin sy haar eerste jaar se werksondervinding as leerondersteuningsonderwyser opgedoen het vir die studie gekies. Die skool was ideaal, omdat die onderwysers dit dikwels uitdagend vind om leerderdiversiteit effektief te hanteer. Die onderwysers is bereid om te leer en sou graag groter sukses vir hul leerders wou verseker. Hulle is dus altyd bereid om nuwe uitdagings, tot voordeel van die leerders, aan te durf. Die skool se taal van onderrig is slegs Afrikaans en die skool is in 'n minder welvarende stedelike gemeenskap in die Wes-Kaap-provinsie, een van nege provinsies in Suid-Afrika, geleë. Die navorsingskonteks word in meer diepte in hoofstuk 3 bespreek.

#### ***1.3.6.2 Deelnemersseleksie***

Die navorsingskool is 'n kleinerige skool (leerders (280) en onderwysers (11) in totaal) wat in 'n minder welvarende stedelike omgewing geleë is. Daar is 'n totaal van ses onderwysers in die Grondslagfase. Al ses die onderwysers is genader om aan die studie deel te neem. Die rede vir die navorser se keuse van die Grondslagfase-onderwysers as deelnemers is eerstens omdat sy oorspronklik as Grondslagfase-onderwyser opgelei is en tweedens omdat die Grondslagfase die grondslag vir verdere onderrig lê. Sodra gedifferensieerde onderrig in die Grondslagfase sy beslag kry, kan dit na die Intermediêre Fase deurgevoer word. Die navorser het reeds vir 'n jaar lank suksesvol saam met hierdie onderwysers gewerk; daar het dus reeds 'n goeie verhouding tussen hulle bestaan, soos deur Engelbrecht (2006), aanbeveel.

Die geselekteerde deelnemers het uit vrye wil aan die studie deelgeneem, met die wete dat hul identiteite nie bekend gemaak sal word nie en dat hulle die keuse het om op enige stadium aan die studie te onttrek, soos aanbeveel deur Denzin en Lincoln (2011). Die onderwysers is vooraf oor al die etiese kwessies ingelig en ook oor wat die navorsing behels (Denzin & Lincoln, 2011). Hierdie gedeelte word in hoofstuk 3 in meer diepte bespreek.

### *1.3.6.3 Metodes van data-insameling*

Data-insameling en -ontleding moet as 'n gelyktydige proses in kwalitatiewe navorsing gesien word (Creswell, 1994). Wanneer kwalitatiewe navorsingsdata ontleed word, word dit tot bevindinge omvorm (Patton, 2002). Om data te ontleed, beteken om die massas data wat ingesamel is, te verwerk om dit dan in bevindinge saam te vat. Deelnemende aksienavorsing is siklies van aard met betrekking tot data-insameling en -ontleding en begin by die identifisering van die probleem, insameling van data (deur 'n verskeidenheid tegnieke), ontleding van die data, die oorgaan tot aksie om die probleem op te los, en evaluering van die uitkomst van die intervensie. Data-insameling het reeds vanaf die eerste stap in die proses plaasgevind. Dit was belangrik om voortdurend seker te maak dat die navorser se doelwitte deur middel van die data-insamelingsproses bereik word. Die metodes wat tydens die studie gebruik is, is 'n oopende-vraelys, waarnemings, die byhou van 'n joernaal deur sowel die navorser as die onderwysers as deelnemers aan die studie, 'n fokusgroeponderhoud sowel as individuele onderhoude.

Aangesien dit 'n deelnemende aksienavorsingontwerp is, vorm die eerste stap van data-insameling deel van die eerste fase van beplanning, sodat 'n algemene idee gevorm kan word en die navorsingsprobleem geformuleer kan word. Tydens die eerste stap van data-insameling is oopende-vraelyste uitgedeel om biografiese inligting asook grondige kennis van onderwysers se huidige kennis van gedifferensieerde onderrig te verkry. Nadat die vraelyste ingevul is, is 'n aanbieding gelewer om inligting oor gedifferensieerde onderrig aan die deelnemers te verduidelik. Hierná het 'n groepsbespreking plaasgevind waartydens die onderwysers die geleentheid gekry het om hul eie kennis met dié van ander te vergelyk. 'n Aksieplan om in die klasse te implementeer, is daarvolgens opgestel.

Waarneming is tydens die hele studie as deel van data-insameling gebruik om te verseker dat die onderwysers die implikasies van effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig verstaan en toegepas het. Volgens Denzin en Lincoln (2011) en Maree (2010) behels waarneming direkte betrokkenheid van die navorser binne die navorsingspraktyk wat ondersoek word en is dit een van die effektiëste data-insamelingsmetodes, aangesien al die sintuie in die proses gebruik word en dit in die deelnemers se natuurlike omgewing plaasgevind – in hierdie geval die klaskamer. Tydens waarneming word daar nie baie vrae gevra en met mekaar gekommunikeer nie. Data wat in hierdie studie deur middel van waarneming ingesamel is, is in 'n persoonlike navorsingsjoernaal uiteengesit. Daar is verder van 'n kontrolelyns gebruik gemaak om te verseker dat alle aspekte van gedifferensieerde onderrig ondersoek word.

Daar is van die onderwysers verwag om tydens die hele onderwyserleerproses in die implementering van gedifferensieerde onderrig 'n persoonlike joernaal van hul bevindinge by te hou. Die doel van die joernaal was om die inligting na die besprekings/opleidingsgroepe te bring vir bespreking. 'n Fokusgroeponderhoud is ook



aan die einde van die navorsingsproses (stap 5) gehou. Fokusgroeponderhoude is gebaseer op die aanname dat groepinteraksie produktief sal wees en dat daar 'n verskeidenheid response is. Fokusgroeponderhoude behels 'n groep deelnemers wat gelyktydig in 'n bepaalde situasie aan die onderhoud deelneem. Alhoewel baie inligting deur fokusgroeponderhoude bekom kan word, kan sommige persone ook bedreig voel deur ander, en dus moes die fokusgroeponderhoud goed gefasiliteer word. Deur middel van fokusgroeponderhoude kry deelnemers die geleentheid om hul eie persepsies aan die hand van ander s'n te evalueer en daarvolgens aan te pas of uit te brei (Babbie, 2010; Patton, 2002). Die individuele onderhoude na afloop van die fokusgroeponderhoude se doel was om ryk, beskrywende data te bekom wat kon bydrae tot 'n ruimer begrip van die deelnemer se ervarings ten opsigte van die onderwyserleerproses en begrip ten opsigte van gedifferensieerde onderrig, soos aanbeveel deur Holliday (2010). Die individuele onderhoud sluit spesifieke vrae in, wat ontwerp is om inligting op 'n relatief konsekwente wyse te ontlok, terwyl die individu se unieke ervaring steeds erken word (Holliday, 2010).

Hierdie data-insamelingstrategieë word in meer diepte in hoofstuk 3 bespreek. Wanneer data ingesamel word, is die volgende stap om hierdie data saam te voeg, te ontleed en op só 'n wyse te struktureer dat dit sin maak (Maree, 2010; Patton, 2002).

### **1.3.7 Fase 5: Metode van data-ontleding**

Die doel van data-ontleding is om data op 'n logiese, stelselmatige wyse te organiseer sodat beskrywings, vergelykings, verwantskappe, risikobepaling, en so meer vasgestel kan word. By kwalitatiewe navorsing behels data-ontleding die ontleding van die inhoud (kwalitatiewe inhoudsontleding), die identifisering van kategorieë, die indeel van die data in die kategorieë, die tref van vergelykings en die identifisering van teenstrydighede (Henning, Van Rensburg & Smit, 2004; Holliday, 2010; Maree, 2010). Namate die data deur die navorsingsproses ingesamel is, word dit met betrekking tot die navorsingsvraag ontleed (Silverman, 2010). Die doel van data-insameling is om data tot bevindinge te omvorm en dit kan gedoen word deur van kodering gebruik te maak waar bevindinge in temas georganiseer word en patrone sodoende ontdek word (Babbie, 2010; Henning et al., 2004; Silverman, 2010). Patrone in die data word benodig met die doel om inligting te verkry om die navorsingsvraag te beantwoord (Babbie, 2010; Boeije, 2010; Henning et al., 2004). Die refleksie oor hierdie fase van die deelnemende aksienavorsingsproses vorm die basis vir die volgende siklus van aksienavorsing. Die bevindinge en die bespreking van die bevindinge sowel as aanbevelings wat 'n tweede siklus van aksienavorsing kan inlei, word in hoofstuk 4 en 5 aangebied.

## 1.4 ETIESE OORWEGINGS

Deelnemende aksienavorsing is in kollaborasie saam met die geselekteerde deelnemers van die studie uitgevoer en het dus mense in 'n 'regte' wêreld behels, soos deur Gray (2009) aanbeveel. Omdat mense betrokke was, het etiese kwessies altyd 'n rol in die beplanning, implementering en terugvoeringproses van die navorsing gespeel, soos aangevoer deur Creswell (1994) en Gray (2009). Volgens Gray (2009) is daar vier hoofareas waaronder enige etiese beginsels gekategoriseer word. Dit word vervolgens bespreek.

- Deelnemers mag nie benadeel/geskaad word nie.

Deelnemers mag onder geen omstandighede in gevaar geplaas word nie en die navorser het geen mag teenoor die deelnemers nie. Deelnemers mag dus nie gedwing word om aan enige aktiwiteit deel te neem nie en hulle het die reg om op enige stadium van die studie te onttrek.

- Ingeligte toestemming van die deelnemers is nodig vir enige navorsing.

In hierdie studie was die eerste stap om toestemming van die Departement van Onderwys te verkry om die studie in die skool te onderneem. Daarná is die betrokke skoolhoof se toestemming verkry asook – die belangrikste – ingeligte toestemming van die deelnemende onderwysers, aangesien hulle direk by die studie betrek is, soos aanbeveel deur Gray (2009).

- Die privaatheid van deelnemers moet gerespekteer word.

Die deelnemers se name moet te alle tye anoniem bly sodat hulle in geen vorm van gevaar geplaas kan word nie.

- Die deelnemers mag nie mislei word nie.

Dit is belangrik dat die navorser te alle tye eerlik is teenoor die deelnemers, sodat hulle presies weet wat tydens die studie van hulle verwag word. Dit is belangrik dat die navorser die deelnemers tydens die navorsingstydperk aanmoedig om te alle tye eerlik te wees, sodat die data wat ingesamel word korrek is. Deur 'n wedersydse eerlike verhouding tussen die navorser en die deelnemers kan negatiewe uitwerkings op die navorsing verhoed word.

Die doelwit van hierdie etiese kwessies is om die navorsingsproses so professioneel en eerbaar moontlik te hou. Deur die hele navorsingsproses heen was dit die navorser se plig om seker te maak dat hierdie etiese beginsels die navorsing gerig het. Inligting rakende hierdie etiese beginsels word verder in hoofstuk 3 bespreek.

## **1.5 KONSEPVERKLARING**

### **1.5.1 Inklusiewe onderwys**

Die term ‘inklusiwiteit’ kom algemeen in nasionale en internasionale wetgewing, in beleidsdokumente, artikels, boeke en mediaberigte voor. Verskillende persepsies en interpretasies van die begrip bestaan, wat die implementering van inklusiewe onderwys bemoeilik (Engelbrecht, 2006; Higham, 2012; Oswald, 2010; Swart, 2004). Die onderliggende sienings bevat egter gemeenskaplike faktore. Sommige van hierdie ooreenkomste sluit die toewyding in om ’n meer demokratiese gemeenskap te bou wat gelyk is en waarin diversiteit gevier word (Dyson, 2001; Swart & Pettipher, 2011). Die verantwoordelikheid word daar gestel dat gewone skole diverse leerders in die skoolstelsel moet tegemoet kom en ondersteun (Dyson, 2001). Kortliks gaan inklusiewe onderwys daarvoor dat almal in die skoolstelsel tegemoet gekom moet word, afgesien van verskille ten opsigte van vermoëns, geslag, taal, gebrek, asook agtergrond. Swart en Pettipher (2011) lig die feit uit dat elke leerder deur die skool aanvaar behoort te word en toegang moet hê tot die opvoedkundige uitkomst wat die skool bied, met ander woorde die skool moet by die leerder aanpas en nie die leerder by die skool nie. Inklusiewe onderwys begin dus by die reg van die leerder om toegang te hê tot alle onderwysgeleenthede. Dit beteken dat elke leerder uitgenooi moet word om deel te neem aan aktiwiteite in die klaskamers en dat aanpassings gemaak moet word om ondersteuning te gee, sodat gehalte-onderwys aan elke leerder gewaarborg word ten einde sy of haar vordering te ondersteun (UNESCO, 2005; Walton et al., 2009). In Suid-Afrika word daar na die Handves van Menseregte verwys om bogenoemde te staaf. Die doel waarna gestreef word deur die bou van inklusiewe skole is om nader te beweeg aan ’n inklusiewe gemeenskap waarin elkeen in die gemeenskap in staat sal wees om sy of haar potensiaal te bereik en om optimaal deel te kan neem aan die gemeenskap se aktiwiteite, asook waar diversiteit gerespekter word en as ’n aktiewe waarde beskou word (Engelbrecht & Green, 2001).

### **1.5.2 Gedifferensieerde onderrig**

In die verlede het differensiasie beteken om leerders te etiketteer tot voordeel van die onderwyser. Die verantwoordelikheid vir gedifferensieerde onderrig lê nou by die onderwyser om elke leerder in die klas volgens sy of haar unieke aard te onderrig om te leer en te vorder. Gedifferensieerde onderrig is die breë term vir opvoedingspraktyke en assesseringstrategieë wat toegang tot die kurrikulum vir leerders op alle vermoënsvlakke gee (Walton, 2012). Gedifferensieerde onderrig behels dat alle leerders met verskillende onderrigbehoefte na die klaskamer kom, insluitende verskillende vermoënsvlakke, belangstellingsvelde of agtergronde, en dat die kurrikulum elke individu se leervermoë sal optimaliseer deur die kurrikulum vir elke individu se behoeftes aan te pas (Walton, 2012). Laasgenoemde kan gedoen word deur van verskillende onderrigstyle, aktiwiteite, hulpbronne asook assesseringstrategieë gebruik te maak. Inklusiewe onderwys vier diversiteit en verwag van

leerders om te verskil, dus is dit noodsaaklik dat onderwysers gedifferensieerd sal onderrig om inklusiewe onderwys 'n realiteit te maak (Walton, 2012).

### **1.5.3 Grondslagfase**

'Grondslagfase' is die Departement van Basiese Onderwys se term om na leerders vanaf graad R (voorskoolse jaar) tot graad 3 te verwys. In die Grondslagfase leer die leerder basiese vaardighede aan waarop voortgebou kan word. In die Grondslagfase word vier vakke, naamlik Huistaal, Eerste Addisionele Taal, Wiskunde en Lewensvaardighede, aangebied (DvBO, 2012).

Vir die doel van hierdie studie verwys 'Grondslagfase-onderwysers' na enige onderwysers wat onderrig gee in een van die graad R- tot graad 3-klasse.

## **1.6 HOOFSTUKINDELING**

Volgend op bogenoemde uitleg word 'n kort oorsig oor die struktuur en voorstelling van die voorgestelde studie gegee.

Hoofstuk 1 dien as inleiding tot die agtergrond en ontwerp van die navorsingstudie en bied 'n uitleg van die navorsingsproses. Die relevansie van die navorsingstudie is bespreek en gekontekstualiseer. Fase 1 van die studie, naamlik die teoretiese raamwerk, is voorgestel, sowel as fase 2, waartydens die navorser haarself bekend gestel het. Die probleemstelling, navorsingsdoelwitte en navorsingsvrae is uitgelê en die navorsingsontwerp, metodologie en relevante konsepte is in die breë bespreek.

Hoofstuk 2 bevat die literatuuroorsig, wat handel oor inklusiewe onderwys en hoe gedifferensieerde onderrig as vernaamste onderrigstrategie gebruik kan word om inklusiewe onderwys 'n werklikheid te maak.

Hoofstuk 3 begin met fase 3 van die studie, waar die navorsingsparadigma, navorsingsontwerp, die metodologiese oorweging vir die studie, asook die metodes wat tydens die studie gebruik is in meer diepte verduidelik word. Die deelnemende aksienavorsingplan wat as intervensieplan gedien het, word ook in meer diepte bespreek. Fase 4 volg, wat die navorsingskonteks, die deelnemenseleksie, kwessies oor geldigheid en betroubaarheid, sowel as etiese oorwegings wat relevant tot die studie is, verduidelik. Laastens word fase 5, die metode van data-insameling, asook die ontleding en interpretasie van data in diepte bespreek.

In hoofstuk 4 word die implementering en resultate van die aksieplan, asook die uitkomst van die studie, bespreek.

Hoofstuk 5 dien as 'n samevatting van die studie. Daar word na die implikasies van die studie verwys en aanbevelings vir toekomstige navorsing word gemaak.

## **1.7 SAMEVATTING VAN HOOFSTUK**

Hierdie eerste hoofstuk bied 'n verduideliking en motivering vir die noodsaaklikheid van die studie. Die probleemstelling, doelwitte vir die studie en navorsingsvraag is in die hoofstuk voorgestel. Die navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie is bespreek en daar is breedvoerig na die metodes van data-insameling en data-ontleding verwys. Sommige van die kernkonsepte is gedefinieer, soos dit in die konteks van die studie gebruik is. Ten einde is 'n uitleg van die struktuur en 'n voorlegging van die studie gegee. Die volgende hoofstuk bied 'n oorsig van die literatuur oor inklusiewe onderwys en gedifferensieerde onderrig en lig die kernelemente in die studie uit.

## HOOFSTUK 2

### LITERATUUROORSIG

#### 2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bied 'n oorsig en interpretasie van relevante literatuur rakende die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in 'n inklusiewe klaskamer sowel as onderwyserleer. Die interpretasie van die literatuur maak dit moontlik om gapings daarin te identifiseer ten einde te bepaal waar 'n bydrae op die gebied gemaak kan word (Jesson, Matheson & Lacey, 2011).

'n Verdere doel van 'n literatuuroorsig is om as 'n bron van beplanning en leiding in die uitvoering van die navorsingstudie te dien (Henning et al., 2004). 'n Literatuuroorsig kan op verskillende wyses voorgestel word na gelang van die probleemstelling (Jesson et al., 2011). In hierdie studie is Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie as teoretiese raamwerk vir die studie gekies. Soos reeds in hoofstuk 1 aangedui, is die grondslag van hierdie ontwikkelings- en leerteorie dat leer (ook onderwyserleer) in sosiale interaksie beslag kry. Hierdie hoofstuk begin deur inklusiewe onderwys as kontekstualisering vir hierdie studie te beskryf. Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika word ondersoek deur eerstens op onderwysvoorsiening voor 1994 te fokus en vervolgens na die onderwysbeleide wat ná die eerste demokratiese verkiesing ontwikkel is, te kyk. Die huidige onderwyskonteks met verwysing na die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys deur van gedifferensieerde onderrig as ondersteuningstrategie in die klaskamer gebruik te maak, word verder ondersoek. Laastens word gekyk na die doel en belangrikheid van onderwyserleer in die konteks van Vygotsky se leer- en ontwikkelingsteorie.

#### 2.2 INKLUSIEWE ONDERWYS

Daar is wêreldwyd verwarring oor die betekenis van inklusiewe onderwys. Hierdie verwarring kan toegeskryf word aan die feit dat inklusiewe onderwys op verskillende maniere gedefinieer kan word (Ainscow & Cesar, 2006; Ainscow & Miles, 2008). Dit is belangrik om te besef dat daar nie een enkele perspektief van inklusiewe onderwys in een land of selfs in een skool of konteks gevind sal word nie. 'Inklusiewe onderwys' het volgens Swart en Pettipher (2011) verskillende betekenisse vir verskillende mense, alhoewel daar 'n paar ooreenkomste onder die potensieel uiteenlopende sienings is. Sommige van hierdie ooreenkomste sluit in die verbintenis tot die bou van 'n meer demokratiese, gelyke gemeenskap deur 'n gelyke en billike onderwysstelsel te vestig waarin positief op leerderdiversiteit gereageer word en waarin toepaslike opvoedkundige geleenthede vir alle leerders beskikbaar is (Swart, 2004; Swart & Pettipher, 2011). Inklusiewe onderwys beteken verder dat ons sal leer hoe om met mense wat van die deursnee verskil saam te leef, asook hoe ons saam kan leer. Verskille moet as 'n

integrale deel van enige samelewing aanvaar word (Borman & Rose, 2010; Swart & Oswald, 2009). Daar is steeds baie onderwysers wat van mening is dat inklusiewe onderwys nie in die Suid-Afrikaanse konteks uitvoerbaar is nie (Walton et al., 2009). Dit is egter belangrik om die term ‘inklusiewe onderwys’ eers te verstaan voordat enige oordele uitgespreek of gevolgtrekkings gemaak kan word (King-Sears, 2008; Walton et al., 2009).

Inklusiewe onderwys is die term wat gebruik geword om ’n onderwysstelsel te beskryf waarin alle leerders aanvaar word en ten volle deel van die leergemeenskap gemaak word. Inklusiewe onderwys behels die bevordering van gelyke deelname en nediskriminasie in ’n enkele onderwysstelsel en die bevordering van die reg van elke leerder om toegang tot die hoofstroomklaskamer te hê (Bornman & Rose, 2010; Engelbrecht, 2006). Dit beteken dat aanpassings gemaak en ondersteuning gegee sal moet word ten einde aan elke leerder se behoeftes te voldoen en te verseker dat elke leerder, sover moontlik, aan alle leeraktiwiteite kan deelneem (Lindsay, 2007; Lomofsky & Lazarus, 2001; Walton et al., 2009).

Inklusiewe onderwys het die terme ‘hoofstroming’ (*mainstreaming*) en ‘integrasie’ vervang, waarvolgens van leerders verwag is om die aanpassings te maak om by die skool aan te pas. Dit is verder ook belangrik om te verstaan dat inklusiewe onderwys nie net fokus op die insluiting van leerders met gestremdhede of leerhindernisse in die hoofstroomklaskamer nie, maar ook ’n wyer agenda het (Ainscow & Cesar, 2006; Voltz, Brazil & Ford, 2001; Walton, 2012). Inklusiewe onderwys gaan oor die insluiting van elke leerder wat potensieel deur die onderwysstelsel uitgesluit kan word en die waarborg van gehalte-onderwys aan elke leerder. Alhoewel alle leerders die skool met hul eie identiteit en agtergrond betree, word in die inklusiewe onderwysdiskoers beklemtoon dat elke leerder kan leer en dat elke leerder op een of ander stadium van sy of haar lewe moontlik ondersteuning van ’n aard kan benodig, selfs dié leerders wat geen oënskynlike hindernisse tot leer ervaar nie (DvO, 2001).

Die doel waarna gestreef word met inklusiewe onderwys is om sosiale uitsluiting op grond van negatiewe en stereotipiese houdings en reaksies op diversiteit met betrekking tot ras, etnisiteit, sosiale klas, geloof, geslag en gereedheidsvlakke te elimineer. Laasgenoemde begin by die oortuiging dat basiese onderwys ’n mensereg is en dat dit die grondslag vir ’n meer gelyke samelewing kan lê. In die lig hiervan het inklusiewe onderwys ten doel dat hoofstroomskole die verantwoordelikheid sal aanvaar om diverse leerders in die skoolstelsel tegemoet te kom en te ondersteun (Ainscow & Cesar, 2006; Ainscow & Miles, 2008; Dyson, 2001; Swart & Pettipher, 2005). Wanneer die oorsprong van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en die implementering daarvan ondersoek word, is dit belangrik om globale en sosiale veranderinge, onderwystransformasie in Suid-Afrika en kontekstuele kwessies in gedagte te hou (Swart, 2004).

### 2.2.1 'n Globale agenda vir inklusiewe onderwys

Insluiting is 'n universele filosofie en praktyk wat deur enige kultuur aangeneem kan word. Daarom het inklusiewe onderwys 'n globale agenda en het dit reeds 'n groot rol in die hervorming van onderwysstelsel oor die wêreld heen gespeel (Walton et al., 2012). Suid-Afrika onderskryf tans die internasionale fokus op menseregte en niediskriminasie. Hierdie beginsels word in die land se Grondwet verskans (Engelbrecht, Oswald & Forlin, 2006; Walton et al., 2012). Die Handves van Menseregte, soos in die Grondwet vervat, beklemtoon dat elke leerder deur die skool aanvaar behoort te word en toegang moet kry tot opvoedkundige uitkomst wat die skool bied (DvO, 1996; Swart & Pettipher, 2005).

Die globale agenda vir inklusiewe onderwys het ontstaan en ontwikkel uit die wêreldwye menseregtekultuur en fokus op gestremdeheidsregte, kinderegte en onderwysregte. Tot aan die einde van 1980 was hoofstroming/integrasie die grootste gesprekspunt op die agenda tydens ontmoetings van die internasionale gemeenskap en nasionale regerings om gestremde mense se regte te bevorder (Vislie, 2003). In die negentigerjare is daar van inklusiewe onderwys begin praat met betrekking tot gelyke regte vir almal. Die skuif na 'inklusief' het internasionaal erkenning gekry tydens die Wêreldkonferensie vir Spesiale Behoefte-onderwys in Salamanca, Spanje (Ainscow & Cesar, 2006; Vislie, 2003). Tydens hierdie Wêreldkonferensie in 1994 is die Salamanca-verklaring en die Raamwerk vir Aksie vir Spesiale Behoefte-onderwys aangeneem. Hierdie dokument beklemtoon dat elke kind 'n basiese reg tot onderwys het en dat alle leerders uniek is en individuele leerderverskille en -eienskappe daarom in onderwysstelsels in ag geneem moet word (Ainscow, 2005; Ainscow & Miles, 2008; Walton et al., 2012). Die Salamanca-verklaring beklemtoon voorts dat leerders met spesiale behoeftes toegang tot die hoofstroomklaskamer moet hê.

Die grondbeginsel van inklusiewe skole, soos in hierdie dokument beskryf, is dat alle leerders saam en op dieselfde tyd moet leer (Walton et al., 2012). Daar moet beplanning gedoen en voorsiening gemaak word met leerders se individuele verskille en leerbehoefte in gedagte (Lindsay, 2007; Walton et al., 2012). Omdat inklusiewe onderwys diversiteit verwelkom, word in die Salamanca-verklaring aangevoer dat hoofstroomskole met 'n inklusiewe oriëntasie die effektiwste plek is om diskriminerende houdings teen te werk en sodoende 'n inklusiewe gemeenskap te begin bou waarin gelyke onderwys vir almal behaal kan word (Ainscow, 2005; Ainscow & Miles, 2008). Daar word verder aangevoer dat sulke skole doeltreffender vir die meeste leerders is. Inklusiewe onderwys is ook in die algemeen meer kostedoeltreffend vir die onderwysstelsel (UNESCO, 1994).

Die Salamanca-verklaring van 1994 dien steeds as 'n riglyn vir strategieë om die diverse leerbehoefte van alle leerders voor oë te hou en is ook die sleutel tot die inklusiewe onderwysbeweging en sosiale geregtigheid in die onderwys op internasionale en ook op nasionale vlak in Suid-Afrika (UNESCO, 1994). Die dryfkrag agter inklusiewe onderwys is UNESCO, die United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation van die Verenigde Nasies (Ainscow & Miles, 2008; Vislie, 2003; Walton et al., 2012). Volgens Oswald (2010) het



UNESCO sonder twyfel die grootste bydrae tot die stimulering van globale bewustheid en bevordering van nasionale ontwikkeling op die gebied van inklusiewe onderwys gemaak. Die Salamanca-verklaring is reeds in hoofstuk 1 bekend gestel. Wat hier van belang is, is dat insluiting as kerndoel 'n meer gelyke samelewing het en dat inklusiewe onderwys as sowel die resultaat van as die middel tot verandering in enige onderwysstelsel kan dien (Swart, 2004).

### **2.2.2 Paradigmaskuiwe grondliggend tot die beweging na inklusiewe onderwys**

Een van die grootste probleme in vandag se samelewing blyk die uitsluiting van sekere individue op grond van spesifieke sosiale kategorieë van aktiewe deelname aan die ekonomiese, sosiale, politieke en kulturele lewe te wees. Dít is die besondere uitdaging wat deur inklusiewe onderwys aangepak moet word (Ferguson, 2008; UNESCO, 2005). Die Salamanca-verklaring (UNESCO, 1994) beveel onder andere aan dat 'n verandering moet plaasvind in die benadering dat die leerder met 'n gestremdheid gediagnoseer, gekategoriseer en as probleem geëtiketteer word na 'n meer holistiese benadering tot assessering van die totale interaksie tussen die leerder en al sy of haar sistemiese konteks. Om te verstaan hoe inklusiewe onderwys geïmplementeer behoort te word, is dit nodig om die paradigmatuif van die mediese model na kontekstuele modelle te verstaan (Walton et al., 2012)

#### **2.2.2.1 Die mediese model**

In die verlede het slegs die mediese model gegeld in die ondersteuning van leerders wat leeruitdagings ervaar (Dreyer, 2009). Volgens die mediese model word die oorsake van die leerder se leerhindernisse uitsluitlik aan die leerder self toegeskryf. Die klem is op die diagnose, behandeling en remediëring van die leerder (Walton et al., 2009; Swart & Pettipher, 2011). In hierdie model van ondersteuning word leerders met gestremdhede tuis versorg of in beskermende omgewings soos spesiale skole en klaskamers geplaas (Walton, 2012; Swart & Pettipher, 2011). Hierdie model het sy plek in die mediese gebied, waar 'n dokter 'n persoon/kind moet diagnoseer om uit te vind hoe om hom of haar te help, maar in die sosiale wetenskappe is hierdie model tot 'n groot mate uitgedien aangesien daar erken word dat hindernisse en risiko-eienskappe ook in die sistemiese konteks van die individu voorkom, nie uitsluitlik in die individu self nie (Swart & Pettipher, 2011).

Onder invloed van die mediese model is onderwyseropleiding vroeër in twee afsonderlike bane ingedeel, naamlik hoofstroom- en spesiale onderwys. Voordiens-onderwyseropleiding vir spesiale onderwys het 'n spesifieke soort opleiding en kwalifikasie vereis (Naicker, 2005; Swart & Pettipher, 2011; Walton et al., 2012). Daar is dus onderskeid getref tussen onderwysers wat opgelei is om leerders in hoofstroomonderwys te onderrig,

en onderwysers wat addisionele opleiding ontvang het om leerders met spesiale onderwysbehoefte te onderrig. Laasgenoemde onderwysers is as spesiale klasonderwysers of remediërende onderwysers opgelei. Die gevolg was dat onderwysers wat in spesiale onderwys opgelei is as meer bekwaam geag is. Hulle ‘gespesialiseerde’ kennis, soos Swart en Pettipher (2011) daarna verwys, het hierdie onderwysers uit ’n professionele oogpunt in kundiges verander. Slegs hierdie spesifieke groep onderwysers is gesien as toegerus met die nodige kennis om hierdie leerders te assesser en leerders met spesiale onderwysbehoefte te identifiseer en te onderrig. Hoofstroomonderwysers is nie as bekwaam genoeg geag om hierdie leerders wat spesiale behandeling nodig gehad het, te kan help nie. Die mediese model het egter oor die jare kritiek ontvang en is geleidelik deur kontekstuele modelle van gestremdheid en diversiteit betwis. Daar is besef dat nie die onderwysstelsel óf die individu in isolasie funksioneer nie. Almal word beïnvloed deur veelvoudige sisteme in unieke kontekste (Swart & Pettipher, 2011).

#### ***2.2.2.2 Kontekstuele modelle***

Kontekstuele modelle fokus veral op die interafhanklikheid van verhoudings tussen verskillende mense en hul omgewings. Volgens hierdie siening word leerders as totaliteitswesens benader en daar word veral gekyk na watter invloed hul konteks op hulle het (Le Roux & Perold, 2008; Swart & Pettipher, 2011). Die individu word dus nie soos in die mediese model as geïsoleerd van sy of haar konteks gesien nie. Die individu as ’n geheel ontwikkel in ’n proses van wederkerige interaksie tussen hom- of haarself en sy of haar eie omgewing (Swart & Pettipher, 2011; Walton et al., 2012). Hierdie model sluit by Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie aan deurdat erkenning gegee word aan die impak van ’n leerder se konteks op sy of haar leer en ontwikkeling. Kennis word dus nie intern gekonstrueer nie, maar word in interaksie met die omgewing aktief gevorm (Daniels, 2008).

In onderrig sal dit beteken dat leer nie net in die skool plaasvind nie, maar ook in die leerder se wyer omgewing. Daarom is dit belangrik dat onderrig ’n kontekstuele benadering volg. Leerders verskil van mekaar – in skole, maar ook tuis en in hul ander omgewings. Die klem word geplaas op die kollaboratiewe verband wat tussen die skool- en die gesinstelsel geskep moet word. Hierdie twee stelsels staan nie afsonderlik van mekaar nie, maar is eerder aanvullend tot mekaar (Swart & Pettipher, 2011; Walton et al., 2012). Sonder die nodige kollaborasie tussen die skool en die huis sal leerondersteuning minder effektief wees omdat ondersteuning nie net op die individu in isolasie van sy of haar sistemiese konteks kan fokus nie. Die onderwyser, ouer en leerder moet betrokke wees by die leerproses. Volgens Le Roux en Perold (2011) moet ouerbetrokkenheid aangemoedig word om leerhindernisse te voorkom en in leerders se leerbehoefte te voorsien. Dit is duidelik dat die ‘probleem’ nie meer in die leerder self gesoek word nie. Die fokus is tans op die komplekse interaksie tussen die leerder en sy of haar unieke konteks (Ferguson, 2008).

Baglieri en Shapiro (2012) ondersoek die verskil tussen die mediese en sosiale modelle in die konteks van gestremdheid. Volgens hulle fokus sosiale modelle nie soseer op die gestremdheid nie, maar op die sosiale konteks waarin hierdie gestremdheid betekenis gegee word. Die sosiale modelle sien die individu met 'n gestremdheid as 'n geheel, met die fokus op die individu se ondervinding van komplekse interaksies tussen die liggaam en sosiale en kulturele omgewings (Baglieri & Shapiro, 2012). In Suid-Afrika onderskryf Onderwyswitskrif 6 byvoorbeeld 'n sosiale model van gestremdheid en diversiteit (DvO, 2001). Die sosio-politieke model is 'n verdere voorbeeld van 'n sosiale model. Hierdie model voer aan dat almal gelyke regte het en dat daar nie teenoor individue wat 'n gestremdheid ervaar, gediskrimineer mag word nie (Baglieri & Shapiro, 2012). Skole moet aanpassings maak sodat leerders met gestremdhede in die skoolstelsel tegemoet gekom kan word en deel daarvan gemaak kan word (Miles & Singal, 2010).

Gemeenskappe raak al hoe meer divers, grotendeels ook omdat individue met gestremdhede nie meer soos in die verlede weggesteek word nie (Bornman & Rose, 2010). Dit bring mee dat die leerders wat tans in die klaskamer aangetref kan word afkomstig is uit uiteenlopende etniese, linguïstiese, kulturele en sosio-ekonomiese agtergronde en soms gestremdhede het (Bornman & Rose, 2010). Groter leerderdiversiteit kan uit hierdie veranderinge in klaskamers voortspruit. Vanuit 'n politieke en ekonomiese perspektief word egter daarna gestreef om opvoedkundige kontekste te skep wat volgens demokratiese beginsels funksioneer en die beleid nastreef om gelyke opvoedkundige geleenthede aan alle leerders (met inbegrip van leerders met leerhindernisse en gestremdhede) te bied (Bornman & Rose, 2010; Swart & Pettipher, 2011).

Bo en behalwe die sosiale modelle soos hierbo bespreek, dien die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner as 'n verder voorbeeld van 'n kontekstuele model wat teenoor die mediese model geplaas word. Bronfenbrenner se bio-ekologiese model van menslike ontwikkeling is deurgaans hersien tot en met sy afsterwe in 2005 (Tudge, Mokrova, Hatfiel & Karnik, 2009). Sy bydrae tot die begrip van menslike ontwikkeling kan in twee fases ingedeel word. Aanvanklik het sy teorie, soos in sy 1979-publikasie verwoord, slegs die konteks van die ontwikkelende individu sterk beklemtoon. Sy welbekende sisteme in die konteks van die ontwikkelende individu het veral wyd aandag geniet. Hy het aangevoer dat daar in elke individu se konteks vier sisteme in wedersydse interaksie met mekaar te vind is: die mikrostelsel, mesosisteem, eksosisteem en makrosisteem. Hierdie vier sisteme tree ook in interaksie met 'n vyfde sisteem naamlik die chronosisteem, wat die aspek van tyd verreken. Volgens Tudge et al. (2009) het Bronfenbrenner gaandeweg besef dat sy fokus op die sisteme in die konteks van die individu té enkelvoudig is. Sy proses-persoon-konteks-tyd- (PPKT-) model, wat ook die invloed van die individu op sy of haar eie sistemiese konteks in ag neem, het hierná gevolg. Tans verduidelik sy bio-ekologiese model hierdie wederkerige invloede wat die verskillende sisteme, wat die individu insluit, op mekaar uitoefen (Swart & Pettipher, 2011). Die karaktereienskappe van die ontwikkelende leerder, tesame met die konteks waarin hy of sy grootword, moet in ag geneem word wanneer daar na 'n leerder se ontwikkelingsuitkomstes gekyk word om die leerder te ondersteun (Swart & Pettipher, 2011). Die fokus van 'n leerder se leerhindernis

word met ander woorde nie meer net in die leerder self gesoek nie, maar ook in die verskillende sisteme waarin hy of sy funksioneer met inagneming dat die leerder ook sy of haar eie leerproses kan beïnvloed. Vir 'n vollediger bespreking van Bronfenbrenner se model word u verwys na Swart en Pettipher (2011) en ook Tudge et al. (2009). Vir die doeleindes van hierdie tesis is dit slegs belangrik om te verstaan hoedanig die verskuiwing van die mediese model na meer kontekstuele modelle van gestremdheid en diversiteit die beweging na inklusiewe onderwys internasionaal (en ook nasionaal) beïnvloed het.

Volgens die UNESCO-dokumente beveel inklusiewe onderwys op internasionale vlak aan dat alle uitsluitende beleide en praktyke in die onderwys vervang word om te verseker dat alle leerders ingesluit word, ongeag hul gestremdheid of agtergrond, en om gehalte-onderrig vir almal te waarborg (Vislie, 2005).

### **2.2.3 Onderwysvoorsiening in Suid-Afrika voor 1994**

Tydens die apartheidsera in Suid-Afrika (1948–1994) is segregasie in die onderwys bevorder deur 'n afsonderlike onderwysstelsel vir elk van die onderskeie rassegroepe (wit, Indiër, swart en bruin) (Lomofsky & Lazarus, 2001; Oswald, 2010; Swart, 2004). As gevolg van Suid-Afrika se apartheidregering was ongelykheid en diskriminasie kenmerkend van die land (Daniels, 2010). Tydens hierdie tydperk in Suid-Afrika se geskiedenis het die rasseklassifikasie 'n impak op alle aspekte van die individu se lewe gehad (Lomofsky & Lazarus, 2001; Oswald, 2010). Daar was 19 verskillende onderwysdepartemente wat deur spesifieke wetgewing bestuur is en op grond van ras en gestremdheid gefragmenteer was. Laasgenoemde het die land se sosio-politieke omgewing negatief beïnvloed en die skeiding in die onderwys versterk (Naicker, 2005). Daar word beweer dat die doel van die aparte onderwysbeleide was om vir wit kinders beter onderwys te gee as vir ander rasse. Ongelykheid in alle opvoedkundige praktyke was die eindresultaat (Lomofsky & Lazarus, 2001; Sayed, 2001).

Sedert 1994 is die nuwe demokratiese Suid-Afrika in 'n proses van sosiale, politieke, ekonomiese en opvoedkundige transformasie met as doel 'n inklusiewe en gelyke samelewing (Lomofsky & Lazarus, 2001; Swart, 2004). Sekere plaaslike en nasionale beleide is egter ingestel ten einde Die transformasie van die onderwysstelsel te rig.

### **2.2.4 Beleide vir inklusiewe onderwys**

Sedert 1994 is verskeie pogings aangewend om menseregte en sosiale geregtigheid te bevorder (Daniels, 2010; Engelbrecht et al., 2006; Lomofsky & Lazarus, 2001). Ná baie jare van onderdrukking en diskriminerende wetgewing was daar aanvanklik baie nuwe energie vir staatsgedrewe inisiatiewe om nuwe beleide en wetgewing in te stel om die ongelykhede, diskriminasie en uitsluiting van die verlede uit te skakel. Dit was ook die geval in

die onderwys. Reeds in 1995 is *Onderwyswitskrif 1* gepubliseer, waarin voorgestel is dat die gefragmenteerde onderwysstelsel in 'n enkele onderwysstelsel saamgesnoer moet word (Daniels, 2010). Suid-Afrika se nuwe demokratiese Grondwet, wat die Handves van Menseregte insluit, het 'n sterk menseregteperspektief gevestig wat die ontwikkeling van alle wetgewing en beleidsdokumente onderlê. Die Handves van Menseregte het verseker dat alle leerders die reg het op basiese onderwys, met inbegrip van volwasse basiese onderwys en verdere onderwys (RSA, 1996). Kort hierná is die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 uitgevaardig, wat basiese onderwys vir alle leerders vanaf die jaar waarin 'n leerder sewe word totdat hy of sy 15 jaar oud is, of graad 9 voltooi het, na gelang van watter een eerste kom, verpligtend gemaak het (DvO, 1996). Hierdie verpligting geld vir alle leerders, ook vir dié met gestremdhede (Lomofsky & Lazarus, 2001).

Ongelykheid en 'n tekort aan gepaste onderwysvoorsiening vir die grootste gedeelte van Suid-Afrikaanse leerders het ondersoek en navorsing genoodsaak (Oswald, 2010). In 1996 is die National Committee for Education and Training (NCSNET) en die National Committee for Education Support Services (NCESS) aangestel vir hierdie navorsing ten einde aanbevelings te maak vir 'n nuwe nasionale beleid rakende alle aspekte van 'spesiale behoeftes en ondersteuningsdienste' in onderwys en opleiding in Suid-Afrika (Lomofsky & Lazarus, 2001). In die besprekingsdokument wat daaruit gespruit het, het die NCSNET/NCESS onder andere, in ooreenstemming met die Salamanca-verklaring van 1994, die waarde van 'n inklusiewe onderwysstelsel vir Suid-Afrika beklemtoon. Hierdie dokument is reeds meer breedvoerig in hoofstuk 1 (afdeling 1.1.1) bespreek.

Die beginsels en strategieë wat in die NCSNET/NCESS-dokument voorgestel is, het as konseptuele raamwerk gedien vir die ontwikkeling van *Onderwyswitskrif 6*, wat in 2001 gepubliseer is (DvO, 2001). Die dokument se beginsels vir inklusiewe onderwys is sosiale geregtigheid vir almal en gelyke menseregte, sosiale integrasie en gelyke deelname, gelyke toegang tot onderwys, gelyke toegang tot die kurrikulum en kostedoeltreffendheid (DvO, 2001; Swart & Pettipher, 2011). *Onderwyswitskrif 6* het 'n paradigmaskuif tot gevolg gehad waar die model van 'n 'individu met spesiale behoeftes' verskuif het na 'n model van 'hindernisse tot leer en ontwikkeling'. Hindernisse tot leer en ontwikkeling verwys na enige faktor wat 'n leerder verhoed om te leer en te ontwikkel en kan in die leeromgewing, die onderwysstelsel en/of in die leerder self voorkom (DvO, 2005e). Ekstrinsieke sowel as intrinsieke faktore kan met ander woorde bydra tot hindernisse in leer en ontwikkeling. Ekstrinsieke faktore sluit faktore soos sosio-ekonomiese welstand, ouerbetrokkenheid en die hulpbronne wat beskikbaar is vir leer in, terwyl intrinsieke faktore in die leerder self bestaan, byvoorbeeld neurologiese, sensoriese, fisiese en ook kognitiewe hindernisse (Daniels, 2010; Swart, 2004). Die paradigmaskuif het tot gevolg gehad dat die basiese onderwysstelsel in Suid-Afrika tans 'n inklusiewe onderwysbenadering onderskryf. Hierdie paradigmaskuif is reeds in afdeling 1.1.1 beskryf.

Sedert inklusiewe onderwys sy beslag in Suid-Afrika gekry het, is sekere beleidsdokumente in plek geplaas om hierdie waardes te weerspieël. *Onderwyswitskrif 6* is 'n bewys van sodanige wetgewing wat nuwe betekenis aan

die beginsels van inklusiewe onderwys gegee het (Bornman & Rose, 2010). Die volgende dokumente wat ter aanvulling van Onderwyswitskrif 6 gepubliseer is, hou direk verband met die implementering van inklusiewe onderwys.

**Guidelines for inclusive learning programmes** (DvO, 2005e). Hierdie dokument verskaf riglyne oor hoe om die Nasionale Kurrikulum, wat ten tye gegeld het, aan te pas om toepaslik op verskillende leerbehoefte te reageer. Riglyne is ook verskaf oor hoe om gedifferensieerde leerprogramme, werkskodes en lesplanne te ontwerp om alle leerders tegemoet te kom.

**Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: District-based support teams** (DvO, 2005c). Dié dokument bied inligting oor die samestelling en funksionering van distriksgebaseerde spanne. Die funksies sluit die volgende in: die verskaffing van ondersteuning aan ondersteuningspanne op institusionele vlak, die verbinding van instellings met gemeenskapsondersteuningstelsels en die verskaffing van direkte en indirekte ondersteuning aan leerders. Die rol van gemeenskapsrolspelers en ander regeringsdepartemente in die ontwikkeling van holistiese en omvattende ondersteuning word ook in die dokument uitgelig.

**Conceptual and operational guidelines for special schools as resource centres** (DvO, 2005b). In hierdie dokument word die veranderde rol van spesiale skole uiteengesit. Spesiale skole moet as hulpbronsentrums omskep word ten einde as deel van die distriksgebaseerde spanne kundigheid en ondersteuningsbronne aan voldiensskole en hoofstroomskole beskikbaar te stel. Leerders wat intensiewe ondersteuning benodig, word ook by spesiale skole onderrig.

**Conceptual and operational guidelines for full-service schools** (DvO, 2005a). Hierdie dokument omvat die riglyne vir die ontwikkeling van skole as voldiensskole. 'n Voldiensskool word gedefinieer as 'n hoofstroomskool wat die hele spektrum (laag tot intensief) van ondersteuning aan die leerder kan bied. 'n Voldiensskool het gespesialiseerde persone soos 'n leerderondersteuningsonderwyser, 'n arbeidsterapeut en 'n spraakterapeut in diens.

**Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all** (DvO, 2005d). Die doel van enige onderwysstelsel is die verskaffing van gehalte-onderwys aan alle leerders, afgesien van hul vlak van onderwys. Hierdie dokument het ten doel om leiding aan onderwysers te gee oor hoe leerders wat steeds uitgesluit word, ingesluit kan word.

**Guidelines for inclusive teaching and learning** (DvBO, 2010c). Hierdie dokument maak voorsiening vir die feit dat nie een leerder dieselfde is nie. Addisionele inligting in verband met toestande, siektes en gestremdhede wat 'n impak op leerders se vermoë het om effektief te kan leer, word in hierdie dokument aan onderwysers

voorgehou. Karaktereienskappe, hindernisse wat leerders toon en strategieë vir effektiewe onderrig om hierdie hindernisse te oorkom, word bespreek.

**Guidelines for responding to learner diversity in the classroom through curriculum and assessment policy statements** (DvBO, 2011). In hierdie dokumente word riglyne en strategieë aan onderwysers, skoolhoofde, vakadviseurs, administrateurs, beheerliggame en ander personeel verskaf oor hoe om op leerderdiversiteit deur middel van die kurrikulum te reageer. Die riglyne is meer spesifiek ontwikkel om kurrikulumdifferensiasie in die klaskamer te fasiliteer en te ondersteun. Hierdie dokument is gebaseer op die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV).

**Guidelines for full-service/inclusive schools** (DvBO, 2010a). Die doel van hierdie riglyne is om die hoofbeginsels van volediensskole te verduidelik. Die skole se karaktereienskappe word beskryf en die uitleg van die institusionele ontwikkelingsproses word verduidelik, terwyl skakels gebou word tussen die verskillende vennote op alle vlakke van ondersteuning.

Deur basiese onderwys verpligtend vir alle leerders te maak, word verseker dat alle leerders met gestremdhede ingesluit word, ook dié wat as gevolg van byvoorbeeld armoede uitgesluit kan word. Inklusiewe onderwys word op hierdie wyse bevorder (Lomofsky & Lazarus, 2001). Dit is egter belangrik dat die onderwysstelsel op so 'n wyse gestruktureer word dat die funksionering daarvan op 'n relevante en effektiewe wyse op diversiteit reageer sodat elke leerder by die stelsel ingesluit en daarin tegemoet gekom kan word (Swart & Pettipher, 2011). Die gehalte van onderrig in die implementering van inklusiewe onderwys bly egter steeds 'n kwessie, aangesien onderwysers al hoe meer begin ontdek dat inklusiewe onderwys meer as net 'n 'een-skoen-pas-almaal'-program behels. Inklusiewe onderwys is nie altyd die maklikste opsie nie, maar volgens outeurs soos Bornman en Rose (2010) is dit altyd die beter opsie.

### **2.2.5 Die implementering van inklusiewe onderwys**

Die ontwerp, keuse en gebruik van spesifieke onderrigbenaderings en -strategieë word beïnvloed deur elke onderwyser se persepsies rakende leer en leerders (Ainscow & Miles, 2008). Die hart van die onderwys lê in onderrigpraktyk in die klaskamer. Die rol wat onderwysers in die ontwikkeling van inklusiewe onderwys speel, staan dus sentraal tot die effektiwiteit van inklusiewe onderwys. Dit is daarom belangrik dat onderwysers 'n positiewe houding teenoor inklusiewe onderwys het (Lindsay, 2007). Soos reeds genoem, is sekere beleide ingestel ter bevordering van inklusiewe onderwys. Die implementering van die beleide is egter steeds problematies in talle skole op grondvlak. In Onderwyswitskrif 6 word dit duidelik gestel dat klaskameronderwysers die primêre hulpbron vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys is. Dit beteken dat onderwysers hul kennis en vaardighede sal moet aanpas, en selfs moet verander waar nodig (Nel,



Lazarus & Daniels, 2010; Swart & Pettipher, 2011). Inklusiewe onderwys behels nie net die aanleer van nuwe tegnieke nie; dit beteken ook om in kollaborasie tussen die stelsels en tussen die skole te werk, asook om die gemeenskap te betrek sodat kollaborasie tussen die verskillende kontekste, byvoorbeeld tussen ouers en onderwysers, kan plaasvind (Ainscow, Booth & Dyson, 2004; Ainscow & Miles, 2008; Voltz et al., 2001). Dit is verder belangrik dat die beleide wat deur die Departement van Onderwys ontwikkel is korrek geïmplementeer word (Landsberg, 2011). Die verskillende stelsels wat in kollaborasie moet funksioneer, sluit onderwysdepartemente op nasionale, provinsiale en distriksvlak, die skoolgebaseerde ondersteuningspan, die gemeenskap en ouers in (Landsberg, 2011).

### **i. Nasionale vlak**

Die funksie van die Nasionale Departement van Basiese Onderwys is om beleide, soos in afdeling 2.2.4 bespreek, in kollaborasie met al die rolspelers wat betrokke is by onderwys, te formuleer (Landsberg, 2011). Die doel is om 'n buigsame, inklusiewe onderwysstelsel op die been te bring waarin alle leerders welkom is en tegemoet gekom kan word (DvO, 2001). Die korttermyn doelwitte, soos ook in Onderwyswitskrif 6 uiteengesit, is om huidige struikelblokke in die onderwysstelsel te identifiseer en stelselmatig aan te pak sodat almal toegang tot die onderwysstelsel kan verkry (DvO, 2001).

### **ii. Provinsiale vlak**

Die rol van die provinsiale onderwysdepartemente in al nege provinsies behels die implementering van die beleide wat deur die Nasionale Departement van Basiese Onderwys uitgevaardig is (Landsberg, 2011). Die provinsies is verantwoordelik vir hulpbronnontwikkeling, die bou van skole, die bydra van finansies en hulpbronnemateriaal, die aanstel van opvoeders, asook die administrasie van leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Al laasgenoemde moet in verhouding tot die provinsiale behoeftes geskied (DvO, 2001).

### **iii. Distriksvlak**

Elke provinsie is in verskeie onderwysdistrikte verdeel, waarvan elke distrik 'n span het wat onder andere vir die bestuur van inklusiewe onderwys verantwoordelik is. Hierdie span staan as die distriksgebaseerde ondersteuningspan bekend (Landsberg, 2011). Elke afsonderlike onderwysdistrik in 'n provinsie is vir die skole in daardie distrik verantwoordelik. Hierdie skole sluit die spesiale skole, die voldiensskole en die gewone skole in die distrik in (Landsberg, 2011). Onderwyswitskrif 6 stel dit duidelik dat elke leerder ondersteuning moet ontvang tot die mate wat hy of sy dit benodig. Leerondersteuning word dus nie meer deur die intrinsieke uitdaging van 'n leerder gemotiveer nie, maar deur die sistemiese intervensie wat nodig is ten einde die leerder maksimaal te laat vorder (DvO, 2001). Leerders word volgens 'n buigsame skaal deur die assesseringspan geassesseer en op 'n kontinuum volgens sy of haar behoeftes geplaas: 1 (laeintensiteit-ondersteuning) tot 5 (hoëintensiteit-ondersteuning) (DvO, 2001). Die Departement van Onderwys aanvaar dat leerders wat



aanvanklik intensiewe ondersteuning nodig het mettertyd sodanig kan vorder dat slegs 'n lae intensiteit van ondersteuning nodig sal wees. Dit sal derhalwe beteken dat leerders dienooreenkomstig tussen skole sal beweeg na gelang van hul vordering. Die assessering van leerders vir leerondersteuning is dus baie buigsamer as in die verlede. Leerders met 'n hoëintensiteit-ondersteuningsvlak word in spesiale skole as hulpbronsentrum onderrig, terwyl leerders wat 'n matige tot hoë vlak van ondersteuning benodig in voldiensskole onderrig word en die leerders wat laeintensiteit-ondersteuning benodig in gewone skole onderrig word (Landsberg, 2011).

Volgens die Departement van Onderwys (2008) moet elke distrik ten minste een spesiale skool hê waarin leerders met 'n hoë vlak van ondersteuning onderrig kan word. 'n Verdere verantwoordelikheid van hierdie skool is ook om as hulpbronsentrum vir ander skole te dien. Daar word vereis dat die skool se hulpbronne met 'n distriksgebaseerde ondersteuningspan geïntegreer sal wees met die doel dat gespesialiseerde en professionele ondersteuning ten opsigte van die kurrikulum, assessering en instruksie aan voldiensskole en gewone skole in die distrik gebied word (DvO, 2008).

Die Departement van Onderwys vereis verder dat elke distrik ten minste een voldiensskool sal hê. 'n Voldiensskool is 'n hoofstroomskool waarin gehalte-onderrig vir alle leerders moontlik is deurdat aan 'n volle reeks leerderbehoefte voldoen word (Landsberg, 2011). Leerders met die behoefte aan matige tot hoë vlakke van ondersteuning kan in hierdie skole ondersteun word (Landsberg, 2011). Dit is belangrik dat die voldiensskool eerstens sy eie kapasiteit vir leerders met hoëintensiteit-ondersteuning bepaal voordat plasing in 'n spesiale skool oorweeg word. Alle voldiensskole het die verantwoordelikheid om saam met ander skole in die distrik te werk en ondersteuning aan hul buurskole te bied. Ander skole kan nuwe vaardighede en idees by voldiensskole aanleer, deurdat die voldiensskool riglyne aan ander skole se personeel kan gee in die ondersteuning van leerders wat leerhindernisseervaar (DvBO, 2009).

Hoofstroomskole se verantwoordelikheid is om leerders met laeintensiteit-behoefte te hanteer. Onderwysers word deur die distriksgebaseerde ondersteuningspan of deur ander skole met die nodige deskundigheid ondersteun. Laasgenoemde proses van ondersteuning word ook deur die distriksgebaseerde ondersteuningspan gefasiliteer. Leerders wat meer ondersteuning benodig, kan op korttermynbasis na ander skole oorgeplaas word sodat die leerder gespesialiseerde ondersteuning kan ontvang totdat hy of sy weer gereed is om in die hoofstroomklas opgeneem te word (Landsberg, 2011). Dit beteken dus dat die gewone skool se onderwysers en dié van die spesiale en voldiensskole hul professionele kennis en vaardighede kan integreer om as 'n span saam te werk in die hulpverlening aan en ondersteuning van diverse leerders (Engelbrecht et al., 2006; Ferguson, 2008).

Dit is verder belangrik dat elke skool (spesiale skool, voldiensskool en hoofstroomskool) 'n leerderondersteuningspan het wat saam met die onderwysers vir die ondersteuning van leerders verantwoordelik is (DvO, 2005e). Hierdie span staan as die skoolgebaseerde span bekend (DvO, 2005e). Die hoofdoel van hierdie

span is om leerbehoefes te identifiseer en saam met die distriksgebaseerde ondersteuningspan, asook enige ander relevante ondersteuningsnetwerke, te werk om leerders met hierdie leeruitdaginge te ondersteun (DvO, 2002). Behoeftes kan betrekking hê op die kurrikulum, die onderwysers of die leerders. Die kurrikulum kan byvoorbeeld aangepas word vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Onderwysers kan opgelei word om hierdie leerders te ondersteun en op gepaste wyse te assesseer. Voorkomingsprogramme vir byvoorbeeld MIV en vigs, tienerswangerskap, dwelmmisbruik, en so meer kan ook deur hierdie span vir die leerders aangebied word. Dit is belangrik dat die klasonderwysers voortdurend terugvoering gee oor die leerders wat na die skoolgebaseerde span verwys is (DvO, 2002).

Dit is daarom belangrik om te beseef dat onderwysers se rol verander het van ‘oordrag van kennis’ na ‘leerdersgesentreerde’ onderwys. Onderwysers moet verantwoordelikheid vir al die leerders in hul klas aanvaar, ook dié wat hindernisse tot leer ervaar (Swart & Pettipher, 2011). Vir ondersteuning om enigsins in die klaskamer plaas te vind, is dit noodsaaklik dat die onderwyser toestande skep waarin die leerders uitgenooi word om deel te neem aan die leerproses (Scrimsher & Tudge, 2003; Voltz et al., 2001). Dit is die onderwyser se verantwoordelikheid om elke leerder in sy of haar klas te ken en te verstaan, sodat elkeen die nodige ondersteuning kan ontvang (Delpit, 1995, soos aangehaal in Scrimsher & Tudge, 2003). Walton stel dit as volg:

[T]oo much saying that everyone is the same will result in some learners not receiving the support they need to overcome the very real barriers that they experience. Too much saying that everyone is different will result in a focus on what separates rather than on what unites and fragmentation and exclusion are the result.

(Walton, 2006, aangehaal in Walton, 2012, bl. 123)

In die wetenskap word aanvaar dat ’n diverse ekosisteme sterker, gesonder en blywender is (Bornman & Rose, 2010). Insgelyks moet diversiteit in die samelewing ook as ’n bousteen tot ’n kragtige samelewing gesien word, terwyl ’n diverse groep leerders in ’n klas eenvoudig beteken dat erkenning gegee moet word aan die uniekheid van elke individu (DvBO, 2011). Tans word leer- en leerderdiversiteit as een van die hoofkenmerke van klaskamers erken. Alhoewel diversiteit uit ’n breë spektrum elemente bestaan, dra veral taal- en kulturele verskille in Suid-Afrika by tot die kompleksiteit in klaskamers (Bornman & Rose, 2010). Leer- en leerderdiversiteit in die klaskamer dra wel daartoe by dat die onderwyser se rol in die klaskamer ’n groter uitdaging geword het (Van Huizen, Van Oers & Wubbels, 2005). Sommige leerders benodig slegs ondersteuning totdat nuwe inhoud klaar verduidelik en vasgelê is, terwyl sommige leerders voortdurend ondersteuning benodig (Ferguson, 2008; Voltz et al., 2001). Dit is belangrik dat onderwysers elke leerder se agtergrond en kultuur aanvaar en ook leerders aanmoedig om mekaar te aanvaar en te respekteer (Onchwari, Onchwari & Keenwe, 2008). Die fokus is nie meer op die ‘andersheid’ van die leerders nie, maar eerder die leerder se individuele behoeftes en sterk punte, sodat die hindernisse tot leer aangepak en deelname verhoog kan word (Bornman &

Rose, 2010; Scrimsher & Tudge, 2003). Sodoende word leerders aangemoedig om na die verwesenliking van hul volle potensiaal te streef (Bornman & Rose, 2010). Elke individu is uniek en kan 'n eie bydrae tot die leerproses lewer (Scrimsher & Tudge, 2003).

Onderrig moet daaglikse effektief vir elke leerder wees en onderwysers speel 'n kernrol in die vertolking en suksesvolle implementering van die kurrikulum; dus is kritiese refleksie oor onderrigmetodes nodig (Van Huizen et al., 2005). Leer gebeur net indien die leerder nuwe inligting met bestaande kennis en ervarings kan verbind, en hiervoor is onderrig van goeie gehalte nodig (Van Huizen et al., 2005). Goeie onderrig behels nie net insig in leerders se verskillende kontekste nie, maar vind plaas wanneer die onderwyser bereid is om te waag met verskillende onderrigbenaderings en -strategieë ten einde elke leerder effektief tegemoet te kom. Ten einde dít te bewerkstellig, is dit nodig om wedersydse respek vir diversiteit te koester (VOLTZ et al., 2001). Wedersydse respek kan slegs verwesenlik as onderwysers 'n voorbeeld vir hul leerders stel (VOLTZ et al., 2001). Onderwysers moet byvoorbeeld in hul optrede wys dat regverdigheid nie altyd beteken dat almal dieselfde kry nie, maar eerder dat almal kry wat hulle benodig (VOLTZ et al., 2001).

Onderwyswitskrif 6 van 2001 doen 'n dringende beroep op die onderwysstelsel om te verander ten einde almal deur middel van gehalte-onderrig tegemoet te kom (DvO, 2001). Deur respek vir diversiteit te toon, beteken om daarin te glo dat elke leerder die potensiaal het om te leer (DvBO, 2011). Elke leerder se leeruitkomst verskil, omdat elke leerder se vermoëns verskillend is. Dít is een van die kernstrategieë vir die hantering van leerdiversiteit in die klaskamer deur middel van gedifferensieerde onderrig (DvBO, 2011).

### **2.2.6 Grondslagfase**

Die fokus van hierdie studie is op die onderwysers in die Grondslagfase en die spesifieke rol wat die Grondslagfase-onderwyser in die klaskamer speel ten opsigte van die ondersteuning van leerdiversiteit. Wanneer die kind die grondslagfase betree, is dit die tydperk waar formele onderrig begin (Karpov, 2005). Die kind in die grondslagfase (vroë middelkinderjare) ondergaan bepaalde ontwikkelingsveranderinge.

Leerders in die Grondslagfase is tussen die ouderdom van ses en elf jaar. Hierdie tydperk staan as die middelkinderjare in 'n individu se ontwikkeling bekend (Karpov, 2005). Hierdie is 'n redelike rustige tydperk in 'n persoon se fisieke ontwikkeling, maar dit is 'n baie belangrike tydperk van kognitiewe, sosiale, emosionele en selfkonsepsieontwikkeling (Louw, Van Ede & Louw, 1998).

Piaget het geglo dat kognitiewe ontwikkeling uit vier fases van ontwikkeling bestaan, naamlik sensories-motoriese periode (van geboorte tot twee jaar), pre-operasionele periode (twee tot sewe jaar), konkreet-operasionele periode (sewe tot elf/twaalf jaar) en formeel-operasionele periode (adolessensie) (Louw et al.,

1998). Vygotsky se siening het egter hiervan verskil. Hy het geglo dat ontwikkeling 'n lewenslange proses is wat reeds by geboorte begin. Hy het ontwikkeling as te gekompliseerd beskou om in fases te verdeel (Karpov, 2005). Vygotsky het geglo dat ontwikkeling 'n proses is wat afhanklik is van sosiale interaksie, waar sosiale leer tot kognitiewe ontwikkeling bydra (Karpov, 2003; Louw et al., 1998). Hy het geglo dat 'n kind met 'n 'natuurlike geheue' (lae-orde-denke) gebore word. Hierdie 'natuurlike geheue' is geneties van aard (Karpov, 2005). Alle hoër-orde-denke moet egter medieer word ten einde te ontwikkel. Hy het geglo dat kinders reeds van 'n jong ouderdom af betekenis skep tydens die interaksie met hul ouers, sibbe, onderwysers en vriende. Betekenis is volgens Vygotsky dus 'n sosiale gebeurtenis wat in sosiale kontekste gevorm en oorgedra word. Namate mense van verskillende sosiale kontekste en perspektiewe in aanraking kom, word betekenis uitgeruil en verander (Karpov, 2005). Betekenisskepping is derhalwe 'n dinamiese proses wat voortdurend verander en ontwikkel word (Donald, Lazarus & Lolwana, 2010).

Vygotsky het wel nie spesifieke ontwikkelingsstadia voorgestel nie, maar hy het na verskillende prominente aktiwiteite verwys wat meer relevant is vir verskillende ontwikkelingsfases (Karpov, 2005). Hy het dus aangevoer dat elke ontwikkelingsperiode sy eie aktiwiteit het wat uitstaan. Hierdie aktiwiteite sluit 'affiliasie' vir babajare, 'speel' vir vroeë kinderontwikkeling, 'leer' (skool) vir middelkinderjare, 'portuurgroepaktiwiteite' vir adolessensie, 'werk' vir volwassenes en 'teoretisering' vir aftrede in (Karpov, 2005).

Alhoewel die ouers se rol nie buite rekening gelaat kan word nie, is die rol van die onderwyser en die skool van kardinale belang tydens die middelkinderjare (grondslagfase) as ontwikkelingsstadium (Louw et al., 1998). Onderwysers speel tydens hierdie fase die sentrale rol in alle fasette van 'n leerder se ontwikkeling (Karpov, 2005; Louw et al., 1998). Vygotsky het egter genoem dat dit belangrik is om te besef die enigste goeie onderrig is onderrig wat bo 'n leerder se ontwikkeling geskied en die ontwikkeling sodoende lei (Vygotsky, 1978, soos aangehaal in Karpov, 2005). Die onderwyser wat as mediator tydens hierdie fase optree, moet ook leerders toerus met sosiale vaardighede om sodoende hul leefwêreld te verbreed (Karpov, 2005). Omdat leerders se denke reeds vanaf geboorte ontwikkel, moet onderwysers op reeds bestaande kennis bou en uitbrei, eerder as om kennis buite leerders se konteks van ontwikkeling te probeer ontwikkel (Karpov, 2005). Die resultaat van ontwikkeling wat plaasgevind het in die middelkinderjare kan gemeet word aan leerders se denke wat al hoe meer onafhanklik van hul persoonlike ervaring word (Karpov, 2005).

Aan die einde van die middelkinderjare ontwikkel leerders die vermoë om op 'n vlak van formeel-logiese denke te funksioneer (Karpov, 2005). In teenstelling met Piaget, wat die invloed van die skool buite rekening in 'n leerder se ontwikkeling gelaat het, het Vygotsky leerders se vermoë om op 'n vlak van formeel-logiese denke te funksioneer as die direkte uitkoms beskou van hoe goed 'n skool se onderrig georganiseer is (Karpov, 2005). Die formeel-logiese denke wat in die middelkinderjare-tydperk ontwikkel, is van kritiese belang om aan te kan

beweeg na die volgende fase van ontwikkeling (Karpov, 2005). Daarom is dit belangrik dat onderwysers die verantwoordelikheid en die groot invloed wat hulle op leerders in die middelkinderjare het, besef.

### **2.3 GEDIFFERENSIEERDE ONDERRIG**

Gedifferensieerde onderrig is die breë term wat vir opvoedingspraktyke en assesseringstrategieë gebruik word wat alle leerders toegang tot die kurrikulum gee (Walton, 2012). Gedifferensieerde onderrig is nie 'n resep vir onderrig nie en is dus nie iets wat die onderwyser doen wanneer hy of sy tyd het nie. Gedifferensieerde onderrig is 'n denkwysie oor onderrig en leer met die wete dat elke leerder verskillend is en verskillend leer (Kanevsky, 2011; Tomlinson, 2001).

Weens Suid-Afrika se verskillende kulture is kurrikulumontwikkeling 'n komplekse en uitdagende taak. In Suid-Afrika is dit die Departement van Basiese Onderwys se plig om die kurrikulum toeganklik vir elke leerder te maak, asook om in leerders se diverse leervermoëns en -behoefte te voorsien. Volgens die DvO (2000, bl. 11) kan 'kurrikulum' as volg gedefinieer word:

[A]lle onderrig en leer wat in leerinstellings plaasvind; dit behels die doelstellings en doelwitte van die opvoedingstelsel, die inhoud wat geleer word, die vaardighede wat daarmee saamgaan, die strategieë vir onderrig en leer, vorme van assessering en evaluering, hoe die kurrikulum in stand gehou en nagevors word, en hoe dit die behoeftes en belange reflekteer van diegene vir wie dit bedoel is, insluitende die leerders.

Suid-Afrika se skoolkurrikulum het die afgelope twee dekades baie hersiening en verandering ondergaan, wat 'n totale transformasie in die kurrikulum tot gevolg gehad het (Ramatlapana & Makonye, 2012). Al hierdie veranderinge het ten doel gehad om kwessies soos sosio-ekonomiese ontwikkeling aan te pak deur gehalte-onderrig aan almal te bied (Ramatlapana & Makonye, 2012). Skerp kritiek is teen die kurrikulum in die tyd voor 1994 uitgespreek. Dit is onder andere as te inhoudsgebaseerd gesien en daar is gevoel dat die fokus te veel op memorisering was. Ná 1994 het die Departement van Onderwys besluit om Kurrikulum 2005 in te faseer (Barkhuizen & Steyn, 2011). Die doel van Kurrikulum 2005, wat op die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys geskoei was, was om die klem te verskuif na die bereiking van uitkomste wat, wanneer dit bereik word, leerders in staat sou stel om hulself meer suksesvol in hul onmiddellike omgewing, in die breë samelewing en in die internasionale gemeenskap te handhaaf (Kirstein & Wolhuter, 2005, soos aangehaal in Barkhuizen & Steyn, 2011). Kurrikulum 2005 is as die antwoord gesien om Suid-Afrika se onderwys te hervorm sodat almal ingesluit kon word (Oswald, 2010). Dit is egter geïmplementeer nog voordat 'n behoorlike implementeringsplan ontwerp is en die onderwysstelsel was gevolglik nie gereed vir verandering nie (Oswald, 2010). Behoorlike riglyne vir die implementering van Kurrikulum 2005 het ontbreek. Kurrikulum 2005 het

vereis dat onderwysers die leeruitkomste self uiteen kon sit om die bepaalde uitkomste te bereik, en dus is die kurrikulumstandaarde bevestigend (Van der Horst & McDonald, 2003).

Kurrikulum 2005 was die beginpunt vir die ontwikkeling van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) (Van der Horst & McDonald, 2003). Weens die talle probleme wat ervaar is tydens die implementering van Kurrikulum 2005, is 'n amptelike hersieningskomitee in 2000 aangestel. Hierdie komitee het 'n daadwerklike verandering in die kurrikulum voorgestel om dit meer bruikbaar vir onderwysers en leerders te maak (Chrisholm, 2003, soos aangehaal in Oswald, 2010). Die HNKV is in 2002 bekend gestel en ook beleid gemaak (Chrisholm, 2003, soos aangehaal in Oswald, 2010). In die HNKV is die groot aantal spesifieke uitkomste van Kurrikulum 2005 in elke leerarea saamgegroeper om 'n kleiner aantal leeruitkomste te vorm. Asseseringstandaarde is ontwerp om meer besonderhede te verskaf oor die konsepte, vaardighede, kennis en persoonlike eienskappe wat verwerf moes word (Barkhuizen & Steyn, 2011). Kritiek teen die HNKV is uitgespreek, onder andere teen die administratiewe las wat op onderwysers gelaai is (Barkhuizen & Steyn, 2011) en die swak leerderprestasie in nasionale en internasionale assesserings (Howie, 2001, aangehaal in Barkhuizen & Steyn, 2011). Die huidige Minister van Basiese Onderwys, Angie Motshekga, was van mening dat HNKV 'n te groot las op onderwysers gelaai het en het daarom belowe dat sekere wetgewing en beleide sal verander (Barkhuizen & Steyn, 2011).

Ten einde die nasionale kurrikulum te verbeter, is die kurrikulum aangepas en sodoende is 'n enkele Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring (KABV) saamgestel (DvBO, 2011). Die KABV is die mees resente poging in 'n reeks pogings oor 'n tydperk van 17 jaar om 'n geskikte kurrikulum te vind (DvBO, 2011). Die KABV het reeds in Januarie 2012 in die Grondslagfase en in graad 10 in werking getree. In Januarie 2013 is dit in die Intermediêre Fase en graad 11 infaseer en in 2014 sal die nuwe kurrikulum ook vir die Senior Fase en graad 12 geld. Die KABV is daarop ingestel om te verseker dat leerders kennis en vaardighede verwerf wat hulle op wyses kan toepas wat betekenisvol vir hul lewens is in plaaslike en bekende kontekste, maar terselfdertyd ook 'n sensitiwiteit ten opsigte van globale vereistes toon (DvBO, 2011). Om seker te maak dat gehalte-onderwys in elke skool gebied word, word alle handboeke aan die skole vir al die vakke voorsien en die gebruik van die handboeke word deur amptenare van die Departement van Onderwys ondersteun. Die kurrikulum het die volgende doelwitte (DvBO, 2011):

- Om leerders op 'n inklusiewe wyse toe te rus met kennis, vaardighede en waardes wat nodig is vir selfverwesening en betekenisvolle deelname in die samelewing as burgers van 'n vrye land
- Om toegang tot hoër onderwys te verskaf
- Om leerders met vaardighede toe te rus om vanaf die onderwysinstelling na 'n werksplek oor te kan gaan

- Om die leerder se profiel van vermoëns voldoende te maak vir werkgewers.

'n Vroeë studie deur Ramatlapana en Makonye (2012) toon dat onderwysers voel dat die KABV die onderwysers se eienaarskap weggeneem het en dat daar nie meer ruimte is om eie insette in die kurrikulum te integreer nie. Die kurrikulum vir die Grondslagfase bestaan tans uit vier vakke, naamlik Huistaal, Eerste Addisionele Taal, Wiskunde en Lewensvaardigheid (DvBO, 2011). Die grootste tydstoedeling gaan aan die leerder se Huistaal en aan Wiskunde. Die hoofdoel van die Grondslagfase is om leerders se basiese vaardighede, soos dié van lees en skryf, te ontwikkel, sodat die leerder met gemak na die Intermediêre Fase kan aanbeweeg, waar inhoudsvakke tot die kurrikulum toegevoeg word (DvBO, 2011). Leerders in die Grondslagfase het slegs een onderwyser per graad wat al die vakke aanbied en seker maak dat die leerders die nodige basiese vaardighede bekom (DvBO, 2011). Die onderrigtyd vir die KABV het toegeneem en die fokus in die Grondslagfase is veral op die bemeestering van inhoud.

Navorsing het bewys dat onderwysers wat 'n hoë vlak van motivering het en wat hul werk as bevredigend ervaar gewoonlik effektiewe onderwysers is. Sulke onderwysers erken leer- en leerderverskille en fokus op die leerders se talente en sterkpunte, wat 'n positiewe invloed op leerders se leer het (Kelly, 2006b; Tobin & McInnes, 2008). In Suid-Afrika geld die KABV vir alle leerders en moet die kurrikulum so aangebied word dat elke leerder daarby kan baat vind en optimale leer verseker word (DvBO, 2011). Laasgenoemde kan slegs deur middel van gedifferensieerde onderrig in die klaskamer bewerkstellig word (DvBO, 2011). Gedifferensieerde onderrig is gegrond op die aanname dat leerders verskillende gereedheidsvlakke, belangstellings en leerprofiel het (DvBO, 2011). Sosio-ekonomiese agtergronde, taal, kultuur, godsdiens, ras, geslag, seksuele oriëntasie en gereedheidsvlakke is verdere aspekte van leerderdiversiteit. In hierdie verband beweer Tomlinson (2001, bl. 1) as volg:

Kids do have many things in common because they are human beings and because they are all children, but they also have important differences. What we share in common makes us human. How we differ makes us individuals.

Hierdie uniekheid van leerders noop onderwysers om individuele verskille tydens hul beplanning, onderrig en assessering (inhoud, proses en produk) in ag te neem (Tomlinson, 2005; Tomlinson et al., 2003). Indien onderwysers nie hierdie uniekheid in ag te neem nie, kan hindernisse tot leer ontstaan (DvBO, 2011). Dit is belangrik dat onderwysers alle leerders met betrekking tot hul agtergrond, leervoorkoor, prominentste intelligensie(s) (sien Gardner se teorie van veelvoudige intelligensies, wat in 2.3.1 bespreek word), leeromgewing, groepsorientasie (leerprofiel), belangstellings sowel gereedheidsvlakke sal verstaan (Kanevsky, 2011; Tomlinson, 2001). Alhoewel elke onderwyser sy of haar eie waarnemings ten opsigte van leerders maak, is dit belangrik dat 'n profiel vir elke leerder saamgestel word waarin belangrike inligting vertroulik bewaar kan word. 'n Leerprofiel bevat belangrike dokumente oor die leerder se persoonlike lewe, soos agtergrond, mediese



inligting en skoolgeskiedenis (Walton, 2012), asook ’n aanduiding van ’n leerder se voorkeurgroepskombinasie (onafhanklik leer, in pare leer, volwasse-leer of in groepe werk), leervoorkoor en veelvoudige intelligensies (Tomlinson, 2001). Onderwysers moet daarteen waak om nie ’n leerder volgens sy of haar profiel te kategoriseer nie, maar om eie onderrig volgens die leerder se leerprofiel aan te pas. Die onderwyser is daarvoor verantwoordelik om die aanpassing te maak, en nie die leerder nie (Walton, 2012). Die beplanning vir gedifferensieerde onderrig volgens leerders se gereedheidsvlakke, belangstellings en leerprofiel word in afdeling 2.3.1 bespreek.

As bostaande in Suid-Afrika die verwagting vir die inklusiewe klaskamer is, beteken dit dat hoofstroomonderwysers oor die nodige kennis en vaardighede moet beskik om die diverse leervermoëns en -behoefes van leerders te hanteer. Indien hulle nie vaardig is in die implementering van gedifferensieerde onderrig nie, sal daar van hulle verwag word om die nodige kennis en vaardighede te verwerf. Sodoende word van onderwysers verwag om die uitdaging te aanvaar om voortdurend gedurende hul onderwysloopbaan te leer en te ontwikkel (Eun, 2008).

Volgens Walton (2012) behels die rasionaal vir gedifferensieerde onderrig die volgende ses beginsels: beleide wat opdrag gee dat gedifferensieerde onderrig moet geskied, gedifferensieerde onderrig as ’n strategie wat gebruik kan word om inklusiewe onderrig ’n realiteit te maak, gedifferensieerde onderrig wat leerders in staat stel om sukses te beleef, gedifferensieerde onderrig wat voorkom dat leergapings plaasvind, gedifferensieerde onderrig wat geleenthede vir kognitiewe ontwikkeling bied en gedifferensieerde onderrig wat uitdagende gedrag in die klas voorkom. Tabel 2.1 bied ’n verdere uitbreiding van die rasionaal vir gedifferensieerde onderrig in Suid-Afrikaanse klaskamers.

**Tabel 2.1 Rasionaal vir gedifferensieerde onderrig** (aangepas uit Walton, 2012)

<b>Rasionaal vir gedifferensieerde onderrig</b>	
Beleide	<ul style="list-style-type: none"> <li>iv. Salamanca-verklaring en die Raamwerk vir Aksie vir Spesiale Behoefte-onderwys</li> <li>v. Onderwyswitskrif 6 van 2001</li> <li>vi. Suid-Afrikaanse Onderwyserraad (SACE)</li> <li>vii. Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)</li> <li>viii. Guidelines for full-service/inclusive schools</li> </ul> <p>(Beleide is reeds in 2.2 volledig bespreek)</p>
Strategie om inklusiewe onderrig ’n realiteit te maak	<p>Alle leerders word in die klaskamer verwelkom en word uitgenooi om deel te neem aan die aktiwiteite en gesamentlik as ’n groep te leer (Walton, 2012). Omdat inhoud, prosesse en produkte volgens individuele behoeftes aangepas word, is gedifferensieerde onderrig ook ’n wyse waarop diversiteit gevier word</p>



	(Ferguson, 2008).
Stel leerder in staat om sukses te beleef	Gedifferensieerde onderrig is 'n wyse waarop leerders wys wat hulle kan doen, eerder as wat hulle nie kan doen nie. Gedifferensieerde onderrig maak dit moontlik vir leerders om op hul vlak van prestasie sukses te ervaar en sodoende 'n goeie selfbeeld te ontwikkel, sowel as die vertroue om aan te hou probeer. Dit beteken dat onderwysers hul leerders moet ken ten einde te weet wanneer om byvoorbeeld sekere leerders vir sekere aktiwiteite in sekere groepe te laat saamwerk (Walton, 2012).
Voorkom gapings in leer	Wanneer grondliggende konsepte van die vorige graad nog nie by leerders vasgelê is nie, vergroot die gapings jaarliks. Gedifferensieerde onderrig verseker egter dat leerders vordering maak en leerders wat nog nie vorige werk bemeester het nie, word die geleentheid gegun om eers die vorige werk in te haal voordat voortgegaan word met die nuwe inhoud (Walton, 2012). Om egter net werk minder te maak vir swakker leerders en meer te maak vir sterker leerders is nie gedifferensieerde onderrig nie (Tomlinson, 2001). Die resultaat sal wees dat swakker leerders voel dat hulle nie meer hoef te doen nie en sterker leerders voel dat hulle gestraf word omdat hulle meer werk kry.
Kognitiewe ontwikkeling kan plaasvind	Vygotsky se grootste bydrae tot die ontwikkeling van kinders was sy siening dat kinders se kognitiewe ontwikkeling sosiaal mediteer en bevorder word deur middel van die interaksie wat met bevoegde persone bestaan (Louw et al., 1998). Vygotsky het na laasgenoemde verwys as die sone van proksimale ontwikkeling, wat ontstaan tussen dít wat die leerder onafhanklik kan doen en dít wat die leerder met hulp kan vermag. Laasgenoemde is 'n goeie aanduiding vir die onderwyser om vir individuele behoeftes te beplan (Kanevsky, 2011). Enigiets wat te moeilik of te maklik is, sal nie optimale kognitiewe ontwikkeling tot gevolg hê nie. Gedifferensieerde onderrig verhoog die moontlikheid dat leerders op hul eie vlak van kognitiewe funksionering sal probeer presteer (Walton, 2012).
Voorkom uitdagende gedrag in die klas	Wanneer leerders besig is met interessante en relevante leeraktiwiteite is daar min of geen tyd vir uitdagende gedrag in die klas nie. As 'n leerder egter lank voor sy of haar portuurgroep klaar is en dan verveeld raak of selfs glad nie die aktiwiteit kan doen nie en dan gefrustreerd raak, is uitdagende gedrag dikwels die resultaat (Tomlinson, 2001; Walton, 2012).

### 2.3.1 Beplanning vir gedifferensieerde onderrig

In a differentiated classroom, the teacher proactively plans and carries out varied approaches to content, process, and product in anticipation of and response to student difference in readiness, interest, and learning needs. (Tomlinson, 2001, bl. 7)

Onderwysers moet leer om beplanning so te varieer dat daar aan die diverse leervermoëns en -behoefte van alle leerders in die klas voldoen word. Die beplanning vir gedifferensieerde onderrig sluit in om aan verskillende wyses te dink waarop die les aangebied kan word sodat dit in die leerders se behoeftes voorsien (Ferguson, 2008; Lawrence-Brown, 2004). Groepwerk, kurrikulumverryking en die positiewe hantering van gedragsuitdagings in die klaskamer moet onder andere deur die aanbied van lesse aan bod kom (DvO, 2001). Beplanning van die kurrikulum sluit onder andere in die verskillende intelligensies, leervoorkeure (leerprofiel), belangstellings en gereedheidsvlakke van elke leerder, en daar moet op só 'n wyse beplan word dat die onderwyser in elkeen se behoeftes voorsien en sodoende die belangrike konsepte in die kurrikulum by elke leerder vaslê (Tomlinson, 2001).

Om leerders se gereedheidsvlakke te bepaal, kan daar van basislynassessering gebruik gemaak word aan die begin van elke nuwe leerafdeling om agtergrondkennis en die vlak van vaardighede te bepaal (Tomlinson, 2001; Wormeli, 2006). Om inhoud volgens leerders se gereedheidsvlakke te onderrig, beteken om huidige vaardighede en kennis uit te brei deur leerders uit hul gemaksone te skuif deur 'n sone van proksimale ontwikkeling te skep. Die onderwyser bied dan ondersteuning aan die leerder om die gaping tussen die bekende en die onbekende te oorbrug (Tomlinson, 2001). Dit beteken dat die onderwyser nie 'n graad 3-leesstuk vir 'n leerder kan gee wat reeds op graad 5-vlak funksioneer nie en insgelyks ook nie indien die leerder nog net op 'n graad 1-vlak lees nie (Tomlinson, 2001). Die leerder moet oor die nodige kapasiteit beskik om die opdrag te kan lees en te verstaan (Tomlinson, 2001). Onderwysers kan besluit of hulle al drie elemente van die kurrikulum (inhoud, proses en produk) volgens gereedheidsvlakke wil differensieer of slegs eers op een element wil fokus (Tomlinson, 2001). Wanneer onderwysers volgens gereedheidsvlakke op die produk (assessering) fokus, moet hulle hulself gedurig afvra of die opdrag uitdagend genoeg is vir die onderskeie leerders. Aan die ander kant is dit ook belangrik om te bepaal of die leerders oor die nodige kennis en vaardighede beskik om die taak onafhanklik af te handel en of leerondersteuning as 'n proses van steiering (*scaffolding*) oorweeg moet word (Tomlinson, 2001). Die volgende belangrike aspek wat tydens gedifferensieerde onderrig oorweeg moet word, is leerders se belangstellings.

'n Wyse onderwyser weet dat dit belangrik is om beplanning op so 'n wyse te doen dat leerders opgewonde sal raak oor die onderwerp (Tomlinson, 2001). Twee magtige en verwante motiveerders vir verandering tot leer is eerstens om op die leerders se belangstellings te fokus en tweedens om vir leerders 'n keuse te gee ten opsigte

van hoe hulle wil leer. Leer vind makliker plaas wanneer leerders opgewonde raak oor 'n onderwerp (Tomlinson, 2001). Dit is belangrik dat leerders eienaarskap van hul eie leer neem. Die probleem is egter dat nie alle leerders in die klaskamer dieselfde belangstellings het nie, en daarom is gedifferensieerde onderrig nodig (Tomlinson, 2001). Belangstellings moet dus ook volgens inhoud, proses en produk gedifferensieer word. Inhoud kan maklik gedifferensieer word wanneer dit by lees- en skryf-aktiwiteite kom. Dieselfde vaardighede en beginsels is nodig om te lees en te skryf, maar leerders kan 'n keuse uitoefen ten opsigte van wat hulle wil lees en waarvoor hulle wil skryf (Tomlinson, 2001). Die onderwyser moet steeds die leerders in hul keuses lei. Elke leerder sal met 'n bepaalde belangstelling en agtergrond die klas betree, maar dit is die onderwyser se voorreg om leerders aan 'n wêreld vol idees en geleenthede voor te stel. Die onderwyser moet daarteen waak om nie net op bestaande belangstellings voort te bou nie, maar leerders ook lei om nuwe belangstellings te ontdek (Tomlinson, 2001). Die onderwyser moet met entoesiasme die onderwerpe aanbied en die konteks na die leerder toe bring of die leerder op uitstappies na die konteks toe neem waar nuwe ontdekkings gemaak kan word. Dit is belangrik dat die onderwyser daarop sal let dat die kurrikulum steeds in ag geneem word wanneer daar volgens belangstelling gedifferensieer word. As onderwysers hul leerders kan help om die essensiële kurrikulêre elemente te openbaar om te leer deur hulle belangstellings, kan sowel die doelwitte van die leerders as dié van die kurrikulum bereik word (Tomlinson, 2001). Leerprofiel is ook 'n belangrike aspek wat tydens gedifferensieerde onderrig in ag geneem moet word.

Leerprofiel verwys na die maniere waarop leerders die beste leer as individu. Indien onderwysers die roetes kan ontdek waarop leerders die beste leer, kan leer meer effektief plaasvind (Tomlinson, 2001). Die doel van gedifferensieerde onderrig ten opsigte van leerders se leerprofiel is om die leerder te help verstaan watter metodes van leer werk vir hom of haar die beste, sodat leer die maklikste plaasvind (Tomlinson, 2001). Daar is sekere kategorieë wat in ag geneem word in die samestelling van leerders se leerprofiel (ook in bylaag H). Tydens die onderwyserleerproses is daar spesifiek op vier kategorieë gefokus. Alhoewel die ander nie buite rekening gelaat moet word nie, is die vier wat gekies is dikwels dié waaraan geen of min aandag in die klas geskenk word. Die vier kategorieë is groepsoriëntasie, leeromgewing, leervoorkeure en voorkeurintelligensie.

Groepsoriëntasie verwys na 'n leerder se voorkeur ten opsigte van samewerking in groepe, in pare of eerder individueel. Leeromgewing verwys na 'n leerder se voorkeur ten opsig van 'n stil omgewing of een waar dit raserig is en die leerders almal met mekaar praat (Tomlinson, 2001). Leerders se leervoorkeure en voorkeurintelligensie word in meer diepte bespreek.

Leerders leer op verskillende wyses en het dus verskillende leervoorkeure. 'n Leervoorkeur verwys na die spesifieke wyse waarop 'n leerder die maklikste konsentreer, prosesseer en nuwe akademiese inligting internaliseer en ook nuwe inligting behou vir latere gebruik (Burke & Dunn, 2002; Lovelace, 2005; Tomlinson, 2001). Een van die wyses waarop leervoorkeure uitgedruk kan word, is om te let op leerders wat by voorkeur

visuele, ouditiewe of kinestetiese leerders is (Armstrong, 2009). Onderwysers moet spesifiek let op leerders se leervoorkeure en seker maak dat die spesifieke leervoorkeure in die klaskamer aandag geniet. Dieselfde leeromgewing, hulpbronne en metodes van onderrig sal nie noodwendig vir alle leerders effektief wees nie (Burke & Dunn, 2002). Wanneer onderrigstrategieë en hulpbronne egter gebruik word wat elke leerder se leervoorkeur op een of ander manier tegemoet kom, kan leerderprestasie dramaties verhoog (Burke & Dunn, 2002). Onderrigstrategieë moet soveel as moontlik van die sintuie betrek, sodat soveel as moontlik leerders by die les kan baat. Onderwysers kan van waarneming gebruik maak om leerders se spesifieke leervoorkeur te bepaal. Waarneming sluit ook aspekte in soos of 'n leerder dit verkies om in groepe, pare of individueel te werk in (Burke & Dunn, 2002). Dit is belangrik dat hierdie waarnemings deel van die leerder se profiel uitmaak sodat onderwysers daarna kan terugverwys en reflekteer oor hoe om hul beplanning en onderrig tot voordeel van elke leerder aan te pas (Walton, 2012).

Net so belangrik as wat dit is om leerders se leervoorkeure in die klaskamer in ag te neem, is dit ook belangrik om ander teorieë ten opsigte van menslike vermoë in gedifferensieerde onderrig te verreken. Een van hierdie teorieë is Howard Gardner se teorie van veelvoudige intelligensies (Gardner, 1993). Howard Gardner het aanvanklik sewe tipes veelvoudige intelligensie ontwikkel, maar hierdie teorie is aangepas en daar word nou van nege verskillende tipes intelligensies gepraat, wat moontlik verder uitgebrei kan word (Armstrong, 2009; Fleetham, 2007).

Mense se sieninge oor wat ons intelligensie noem, verskil wêreldwyd (Woolfolk, 2010). Meer as die helfte van die kenners beskou hoër kognitiewe denke soos abstrakte redenering, probleemoplossing en besluitneming as belangrike aspekte van 'n hoër intelligensie, maar almal se sienings verskil ten opsigte van die struktuur van intelligensie (Woolfolk, 2010). Die vraag is of intelligensie een algemene vermoë beslaan en of daar wel sprake kan wees van veelvoudige intelligensies, soos byvoorbeeld deur Howard Gardner beweer (Gustafsson & Undheim, 1996, soos aangehaal in Woolfolk, 2010). Omdat daar gemiddelde tot hoër ooreenkomste in intelligensietoetse van individue is, glo sommige mense dat intelligensie die basiese vermoë is wat alle prestasies op kognitiefgerigte aktiwiteite (soos wiskundige probleme, ontleding van gedigte, en so meer) beïnvloed (Woolfolk, 2010). Ten spyte van hierdie oënskynlike ooreenkomste is daar deskundiges soos Gardner (1983) wat glo dat intelligensie uit verskillende vermoëns bestaan (Woolfolk, 2010). Gardner se teorie oor veelvoudige intelligensies gee betekenis aan individue se sterk punte om sodoende individue te help om meer effektief te leer en te werk. Veelvoudige intelligensie kan as 'n spiraal voorgestel word, eerder as 'n geslote sirkel. Dit beteken dat leerders op hul eie pas kan beweeg en dat elke ontwikkelingsarea vanuit die vorige ontwikkelingsareas groei en ontwikkel en op sy beurt weer tot 'n volgende ontwikkelingsarea lei (Fleetham, 2007).

Die uitdaging vir onderwysers is om aan elke leerder se voorkeur-intelligensie erkenning te gee deur hiervoor in lesse voorsiening te maak (Armstrong, 2009). In die lig van die teorie van veelvoudige intelligensies moet

onderwysers ook die moontlikheid ondersoek dat leerders in die klas nie noodwendig met opset moeilik is en gedragsprobleme toon nie. Dit kan dalk wees dat hulle spesifieke intelligensies nie ten volle benut word nie (Fleetham, 2007). Wanneer onderwysers voorsiening maak vir elke leerder se intelligensie, kan gedragsprobleme ook afneem. Dit is belangrik om te besef dat alhoewel elke individu 'n sterker area(s) van intelligensie het, die ander intelligensies ontwikkel moet word deur van die sterker areas gebruik te maak (Fleetham, 2007). Geeneen van die onderstaande intelligensies is stabiel nie, maar ontwikkel en versterk eerder met verloop van 'n mens se ontwikkeling (Fleetham, 2010). Die nege intelligensies, asook 'simptome' waarop die onderwyser bedag moet wees en maniere waarop die onderwyser aandag kan gee aan elke spesifieke intelligensie, is in tabel 2.2 uiteengesit.

**Tabel 2.2 Voorstelling van veelvoudige intelligensies** (aangepas uit Armstrong, 2009; Fleetham, 2007; Pritchard, 2009)

Intelligensie	Vaardighede en eienskappe	Toon van 'ontwrigtende' gedrag	Leergereedskap en geleenthede om in die klaskamer te verryk
Logies-wiskundig	Vermoë om te bereken, te kwantifiseer, voorstelle en hipoteses te oorweeg en komplekse wiskundige bewerkings uit te voer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vra hoekom-vrae</li> <li>• Soek gedurig duidelikheid, byvoorbeeld Hoeveel moet ek skryf? Hoeveel vrae is daar? Hoeveel tyd is oor?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rekenaars</li> <li>• Sakrekenaars</li> <li>• Logiese probleme</li> <li>• Meetinstrumente</li> <li>• Verskeidenheid vrae</li> <li>• Vloedigramme</li> </ul>
Visueel-ruimtelik	Vermoë om driedimensioneel te dink	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moet in sy/haar stoel sit</li> <li>• Hou nie daarvan as persoonlike area ongeorganiseerd is nie</li> <li>• Gedrag is meer ontwrigtend in 'n vreemde klaskamer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breinkaarte</li> <li>• Glimpenne</li> <li>• Penne, verf en potlode</li> <li>• Diagramme</li> <li>• Kunsmateriaal</li> <li>• DVD's</li> </ul>
Interpersoonlik	Vermoë om effektief met ander om te gaan en hulle te verstaan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hou daarvan om te weet wat in ander se lewens gebeur</li> <li>• Praat baie oor sosiale lewe</li> <li>• Aandag word maklik deur ander afgelei</li> <li>• Hou daarvan om die</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buigsame sitplek- en tafelorganisering</li> <li>• Gesamentlike leer</li> <li>• Groepswerk</li> <li>• Debatvoering</li> <li>• Klasbesoeke deur kundiges</li> </ul>

		<p>middelpunt van aandag te wees</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderhoude</li> <li>• Groepsaanbiedings</li> <li>• Portuuronderrig</li> <li>• Portuurassessering</li> <li>• Geleentheid om vrae te vra</li> </ul>
Intrapersoonlik	Vermoë om jousef te verstaan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hou sy/haar kop heeltyd omlaag</li> <li>• Neem nie maklik deel aan aktiwiteite in die klas nie</li> <li>• Deurdink dinge by hom-/haarsel</li> <li>• Praat nie graag met sy/haar portuurgroep nie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buigsame sitplek- en tafelorganisering</li> <li>• Individuele leer</li> <li>• Tyd en ruimte om te reflekteer</li> <li>• Selfgekoose studie-onderwerpe</li> <li>• Selfassessering</li> <li>• Geleentheid om vrae te vra</li> <li>• Skriftelike dagboeke</li> </ul>
Liggaamlik-kinesteties	Vermoë om voorwerpe te manipuleer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vroetel die heeltyd en vind dit moeilik om stil te sit</li> <li>• Speel met die apparaat</li> <li>• Staen enige tyd op in die klas</li> <li>• Raak gedurig aan ander mense</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hanteerbare voorwerpe</li> <li>• Sportgereedskap</li> <li>• Handseine</li> <li>• “Brain gym”</li> <li>• Skryfmateriaal</li> <li>• Ruimte om rond te kan beweeg</li> <li>• Liggaamstaal en handseine</li> </ul>
Musikaal-ritmies	Vermoë om toonhoogte, toonkleur, ritme en klank te onderskei	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neurie heeltyd by hom-/haarsel</li> <li>• Tik/klop die heeltyd ritmies op die bank</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klavier</li> <li>• Dromme</li> <li>• Musiek-CD’s</li> <li>• Dans</li> <li>• Konsert</li> <li>• Optredes</li> <li>• Agtergrondmusiek</li> <li>• Geleentheid om musiek te maak</li> </ul>
Verbaal-linguisties	Vermoë om in woorde te dink en te verstaan hoe om taal effektief te gebruik.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maak heeltyd seker wat daar van hom/haar verwag word om te doen</li> <li>• Praat terwyl hy/sy ’n opdrag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skryfmateriaal</li> <li>• Woordeboeke</li> <li>• Oorfone</li> </ul>

		voltooi <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vind dit moeilik om eksamentoestande te handhaaf (soos om stil te sit en die vraestel in te vul)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boeke</li> <li>• Liedjies</li> <li>• Geleentheid om vrae te vra</li> <li>• Besprekingstyd</li> </ul>
Naturalisties	Vermoë om plante, diere en ander voorwerpe in die natuur te herken en te kategoriseer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vind dit moeilik om in 'n toe kamer te wees</li> <li>• Kyk gedurig by die venster uit</li> <li>• Hou daarvan om naby die deur te sit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sit naby 'n venster</li> <li>• Plante in die klas</li> <li>• Werk soms buite</li> <li>• Diere</li> <li>• Opvoedkundige uitstappies</li> </ul>
Eksistensialisties	Sensitiwiteit en kapasiteit om dieper vrae te vra, soos Hoekom leef ek/ons? Hoekom moet ons sterf?	<i>(Nie in die bronne uitgelig nie)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uitdagende vrae</li> <li>• Ruimte en tyd om te dink</li> <li>• Etiese debattering</li> <li>• Geestelike/filosofiese sienings</li> </ul>

Ons leef in 'n samelewing waarin daar dikwels net aan die logies-wiskundige en die verbaal-linguistiese intelligensie erkenning gegee word. Leerders word as minder intelligent beskou as hulle nie in hierdie twee intelligensies presteer nie. Die realiteit is dat elke individu ten minste in een van bogenoemde nege intelligensies intelligent is (Fleetham, 2007; Gardner, 1993). Elke individu besit al die intelligensies, maar die wyse waarop daar aan hulle voorkeur verleen word, maak elke individu uniek (Fleetham, 2007). Deur op 'n leerder se sterkste intelligensie tesame met sy of haar leervooreure te fokus, kan die ander intelligensies mettertyd versterk word namate die leerder selfvertroue ontwikkel (Fleetham, 2007). Leerders sal ook geleidelik begin deelneem aan leeraktiwiteite, eerder as om net te luister. Wanneer 'n leerder se houding teenoor leer verander, kan leerdoelwitte gouer bereik word (Burke & Dunn, 2002). As leerders oor hul betrokke leervooreure en sterker intelligensies ingelig word, kan hulle groter insig in hul eie leerproses ontwikkel, wat tot verbeterde resultate kan lei. Algehele prestasie in sistemiese en jaarlikse nasionale assesserings- (ANA-)toetse (soos in Suid-Afrika in gebruik) kan hierdeur ook moontlik positief beïnvloed word (Burke & Dunn, 2002). Alhoewel waarneming een metode is om leerders se leervooreure en intelligensies te bepaal, is dit moontlik dat onderwysers se interpretasies onakkuraat kan wees (Lovelace, 2005). Onderwysers kan van vraelyste gebruik maak om leerders se intelligensie te bepaal om hul eie interpretasies te staaf. 'n Voorbeeld van so 'n vraelys is deur Armstrong (2009) ontwikkel (sien bylaag H in hierdie verband).

Onderwysers kan van multivlak-onderrig gebruik maak (sien bylaag G), waar leerders in groepe volgens hul gereedheidsvlakke, belangstellings en/of leerprofiel verdeel word en hiervolgens onderrig word (Walton, 2012). Wanneer leerders in kleiner groepies verdeel is, kan die onderwyser addisionele ondersteuning aan leerders gee wat ondergemiddeld presteer en uitdagende en kreatiewe take aan leerders gee wat bogemiddeld presteer of selfs ander talente soos vir drama, kuns of musiek het. Groepe moet egter gereeld afgewissel word, sodat leerders nie voel dat hulle in 'n sekere kategorie geplaas word nie. Groepe vir die verskillende vakke sal ook verskil, aangesien elke leerder verskillende vermoëns in verskillende vakke sal toon. Walton (2012) lê klem op die feit dat leerders in groepe verdeel word volgens sekere aspekte van die werk wat hulle nog nie behartig het nie. Sodra 'n leerder egter hierdie aspek behartig het, word hy of sy na 'n ander groep geskuif. Dit beteken dat groepe weekliks, en selfs daagliks, kan verander, na gelang van die ondersteuning wat die onderskeie leerders benodig (Tomlinson, 2001; Walton, 2012). Dit kan gebeur dat een of twee van die leerders altyd hulp sal benodig en dat daar een of twee van die leerders is wat altyd verryking sal benodig. Kurrikulumverryking beteken om ook aanpassings in die kurrikulum te maak om die begaafde leerder tegemoet te kom (Kanevsky, 2011; Tomlinson, 2001; Walton, 2012). Onderwysers moet egter leer om ook ten opsigte van die groter groep leerders te onderskei wanneer een hulp nodig het en wanneer nie. Soos reeds genoem, sal elke leerder in een of ander stadium van sy of haar lewe ondersteuning benodig. Dit is belangrik dat die onderwysers elke leerder se sterk punte ken om daarvolgens gedifferensieerd te onderrig. Sodra die onderwyser daarin slaag om laasgenoemde strategie te beheers, weerhou dit die onderwyser daarvan om leerders se akademiese ontwikkeling te beperk (Lawrence-Brown, 2004). Gedifferensieerde onderrig kan verder bydra tot die hantering van gedragsprobleme deurdat die leerders opdragte op hul gereedheidsvlak uitvoer (Lawrence-Brown, 2004). Wanneer die werk te maklik of te moeilik vir die leerders is, kan gedragsprobleme ontstaan omdat die leerders dan óf te vinnig werk óf glad nie die werk kan doen nie en dan uit frustrasie die ander leerders in die klas steur.

Wanneer die kurrikuluminhoud en die aanbod van die kurrikulum aangepas word om deelname en leer te fasiliteer, moet die onderwyser daarteen waak om nie die uitkomst daarvan af te water nie (Tomlinson, 2001). Dit gebeur dikwels dat 'n leerder wat nie kan leer nie as passief beskryf word. Die resultaat van so 'n houding is dat daar geen verwagtinge gestel word nie en dat almal dan alles vir die leerder doen (Bornman & Rose, 2010). 'n Onderwyser wat nie daarop voorbereid is om gedifferensieerd te onderrig is nie, sal byvoorbeeld vir die leerders wat sukkel sê dat hy of sy slegs sekere dele van die aktiwiteitskaart hoef te voltooi, sonder om alternatiewe maniere van onderrig op die proef te stel. Sulke leerders voel dikwels dat die onderwyser lae verwagtinge van hulle koester en wend dus nooit 'n poging aan om beter te presteer nie (Bornman & Rose, 2010; Tomlinson, 2001). Dit is moeilik om gelyktydig op verskille en ooreenkomste tussen leerders te reageer. Die uitdaging is om deur die oë van die leerder na die kurrikulum te kyk, eerder as om deur die oë van die kurrikulum na die leerder te kyk (Bornman & Rose, 2010). Die onderwyser moet die reeds bestaande brûe soek en kyk waar hy of sy nuwes kan bou (Bornman & Rose, 2010). Onderwysers wat proaktief vir 'n



gedifferensieerde klaskamer beplan, weet dat elke leerder verskillende gereedheidsvlakke het, anders dink en anders doen en beplan dan hiervolgens hul lesse op só 'n wyse dat elke leerder tegemoet gekom word (Tomlinson, 2001).

'n Verdere belangrike aspek van gedifferensieerde onderrig lê daarop klem dat daar drie kurrikulêre elemente van leer is wat in die klaskamer in gedagte gehou moet word tydens die beplanning van 'n les. Onderwysers kan op grond van inhoud, prosesse en produkte (assessering), sowel as gereedheidsvlakke, belangstellings en leerprofiel, differensieer. Die onderwyser kan byvoorbeeld besluit wat elke leerder moet leer (inhoud), hoe elke leerder dit moet leer (proses) en hoe die leerder bewyse van sy of haar leer moet lewer (produk/assessering). Dit kan gebeur dat die klas 'n bietjie raseriger en besiger word wanneer gedifferensieerde onderrig toegepas word, maar produktiewe leer is meestal die resultaat (Tomlinson, 2010). Die opeenvolging van elemente word in figuur 2.1 aangedui, sodat dit as geheel gesien kan word. Die elemente kan dus nie van mekaar geskei word nie en moet in die spesifieke volgorde plaasvind.



**Figuur 2.1 Kurrikulêre elemente van leer**

Inhoud verwys na dit wat die leerder moet leer, proses verwys na hoe elke individuele leerder gaan sin maak van die inhoud en produk (assessering) verwys na hoe die leerder die leer wat plaasgevind het, gaan demonstreer. Deur hierdie drie elemente tydens die beplanning van 'n gedifferensieerde kurrikulum in ag te neem, bied die onderwyser aan elke leerder ingevolge sy of haar leerprofiel die geleentheid om optimaal te leer. Die onderwyser gaan dus verskillende benaderings hê vir **wat** leerders gaan leer, **hoe** hulle gaan leer en hoe hulle gaan **demonstreer** wat hulle geleer het (Tomlinson, 2001). Die onderwyser bepaal met ander woorde vooraf watter leerder die beste in watter groep gaan pas ten opsigte van belangstellings, gereedheidsvlakke en leerprofiel. Die assesseringstaak kan na aanleiding van laasgenoemde ook aangepas word (Tomlinson, 2001; Womeli, 2006). Sommige leerders gaan kies om die produk van leer te demonstreer deur te skryf, terwyl ander miskien verkies om 'n mondeling te doen. Gedifferensieerde assessering word in afdeling 2.3.3 verder bespreek.

Daar word beweer dat die implementering van gedifferensieerde onderrig suksesvoller sal wees wanneer onderwysers presies weet wat die rasionaal vir gedifferensieerde onderrig is en wanneer kollegas saam beplan om op gepaste wyse en geleidelik gedifferensieerde onderrig doeltreffender te implementeer (Tomlinson, 1995). Die intervensieplan wat in hoofstuk 3 in detail bespreek word, gee aandag aan die manier waarop deelnemende onderwysers in hierdie studie ondersteun is om gedifferensieerde onderrig effektief in hul klasse te

implementeer. Tabel 2.2 voorsien 'n opsomming van hoe beplanning vir gedifferensieerde onderrig kan plaasvind in terme van inhoud, proses en produk ten opsigte van leerders se gereedheidsvlakke, belangstellings en leerprofiel (Tomlinson, 2001).

**Tabel 2.3 Opsomming vir gedifferensieerde onderrig (Aangepas uit Walton, 2012; Tomlinson, 2001)**

	<b>Inhoud</b>	<b>Proses</b>	<b>Produk</b>
<b>Gereedheidsvlakke</b>	<p>Dieselfde inhoud, maar verskillende vaardighede word in ag geneem.</p> <p>Beweeg leerder uit sy/haar gemaksones en ondersteun hom/haar dan om dit te oorbrug (sone van proksimale ontwikkeling).</p>	<p>Gee huiswerk/aktiwiteite oor dieselfde begrip, maar verskillende moeilikheidsvlakke.</p>	<p>Maak gebruik van verskillende wyses van assessering om te demonstreer of leer plaasgevind het.</p>
<b>Belangstellings</b>	<p>Wanneer 'n leerder opgewonde word oor 'n onderwerp, vind leer makliker plaas.</p> <p>Belangstelling kan deur die onderwyser se entoesiasme gekweek word.</p> <p>Maak voorsiening vir verskillende onderwerpe om byvoorbeeld 'n storie te skryf.</p> <p>Dieselfde vaardighede word steeds demonstreer.</p>	<p>Wanneer breë onderwerp onderrig word, vra vir leerders watter deel van die onderwerp is die interessantste en laat leerders volgens hierdie belangstelling in groepe verdeel en 'n bespreking hou.</p> <p>Elke groep kan aan die ander groepe verduidelik.</p>	<p>Gee vir leerders elemente van begrip en vaardighede en help hulle om hul eie produkte te ontwikkel.</p>
<b>Leerprofiel</b>	<p>Maniere waarop 'n individueel die beste leer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Groepsoriëntasie</li> <li>• Leervoorkeur</li> </ul>	<p>Gee verskillende maniere van probleemoplossing en laat leerders kies watter een is die maklikste.</p>	<p>Gee keuses om produkte te demonstreer.</p> <p>Soms in groepe, soms</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veelvoudige intelligensies</li> <li>• Leeromgewing</li> </ul>	Ná 'n leesstuk kan leerders bv. 'n rolspel hou.	individu, soms 'n keuse.
--	--	---	--------------------------

### 2.3.2 Effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig

Die teoretiese raamwerk van gedifferensieerde onderrig is op drie basiese beginsels geskoei. Die eerste beginsel is in Vygotsky se sosiaal-kulturele leerteorie gegrond. Volgens hierdie teorie moet 'n individuele leerder in sy of haar kulturele konteks geken word. Die individuele leerder kan slegs optimaal onderrig word indien hy of sy nie as losstaande van 'n eie unieke konteks gesien word nie. Verder beweer Subban (2006) dat die onderwyser-leerder-verhouding kollaboratief van aard is omdat die leerervaring as wederkerig beskou word. Sosiale interaksie is volgens Vygotsky grondliggend tot die ontwikkeling van kognisie. Die onderwyser neem dus elke leerder se vlak van ontwikkeling (gereedheidsvlak), leerprofiel en belangstellings in ag tydens die onderrig- en leerproses (Subban, 2006; Tomlinson, 2005; Walton, 2012). Die tweede beginsel is dat die konteks waarin die leerder leer 'n sosiale konteks moet wees wat die ontwikkeling van kognitiewe funksies sowel as kommunikasievaardighede aanmoedig (Subban, 2006). Om 'n kollaboratiewe verhouding tussen die leerder en die onderwyser te verseker, moet die klaskamer op so 'n manier rangskik word dat interaksie aangemoedig word (Subban, 2006). Die derde beginsel fokus op leerders se verskillende leervoorkeure en veelvoudige intelligensie, en ook op die beginsel dat leerders se nuut toegevoegde kennis op reeds bestaande kennis moet voortbou (Subban, 2006). Sodoende word die leerder aangemoedig om van hoër kognitiewe denke gebruik te maak en kan leer plaasvind.

Dit is onregverdig om almal op dieselfde wyse te behandel, omdat ons almal nie dieselfde is nie en daarom nie dieselfde leervermoëns en -behoefes het nie (Walton, 2012). Goeie onderrigpraktyk beteken om elke leerder se karaktereienskappe en leervoorkeure te ken en in elke leerder se gemaksone te onderrig, waar leermateriaal nie te maklik of te moeilik is nie (Bornman & Rose, 2010; Lawrence-Brown, 2004; Walton et al., 2009; Tomlinson, 2001). 'n Sone van proksimale ontwikkeling, wat leerders deur 'n kognitiewe en aktiewe proses neem vanaf hul werklike ontwikkelingsvlak na hul potensiële ontwikkelingsvlak, kan geskep word (Daniels, 2008). Dit beteken dat die onderwyser elke leerder se leerprofiel sal ken en voorbereid sal wees en groepe op so 'n wyse sal indeel en tegemoet sal kom dat elkeen 'n genotvolle leerervaring kan hê. Gedifferensieerde onderrig is 'n kragtige manier om hindernisse af te breek (Bornman & Rose, 2010) deurdat die klas as 'n portuurgroepgemeenskap erken en ondersteun kan word en as individue gekoester kan word (Lawrence-Brown, 2004).

Resente navorsing deur De Jager (2013) het getoon dat Suid-Afrikaanse onderwysers voel dat hulle nie opgelei is om effektief aanpassings en beplanning vir gedifferensieerde onderrig te doen nie. In die lig hiervan is dit gewens om onderwysers aan te moedig om aan 'n onderwyserleerprogram deel te neem ten einde hulself te bemagtig om effektief saam te beplan vir gedifferensieerde onderrig. Dit is so dat oorvol klasse, veral in minder

welvarende gebiede, 'n groter uitdaging vir gedifferensieerde onderrig is (De Jager, 2013), maar verandering kan egter slegs plaasvind wanneer onderwysers die regte houding teenoor gedifferensieerde onderrig het.

Leer vind eers plaas wanneer internalisering plaasvind. Soos reeds genoem, word internalisering verhoog deur mediasie (Vygosky, 1978). Wanneer onderrig nie aan leerders se behoeftes voldoen nie, kan internalisering nie plaasvind nie. Die onderwyser tree as tydelike mediator in elke leerder se sone van proksimale ontwikkeling op om die leerder effektief te ondersteun om geleidelik te leer om onafhanklik te werk (Tomlinson, 2001). Nuwe leer wat plaasgevind het, kan aan eksternalisering as produk gemeet word (Tomlinson, 2001). Omdat elke leerder se vlak van onafhanklikheid verskil, sal die wyse waarop eksternalisering plaasvind, verskil. In 'n inklusiewe klaskamer waar daar van gedifferensieerde onderrig gebruik gemaak word, is dit dus ook belangrik dat die assessering hierdie benadering tot onderrig sal weerspieël (DvBO, 2011; Walton, 2012).

### **2.3.3 Assessering vir gedifferensieerde onderrig**

Net soos wat gedifferensieerde onderrig beteken dat leerders op verskillende gereedheidsvlakke, met verskillende belangstellings en met verskillende leeprofile onderrig word, is gedifferensieerde assessering ook op die beginsel geskoei dat leerders nie almal op dieselfde tyd aan dieselfde uitkomst kan voldoen nie (DvBO, 2011; Wormeli, 2006). Die hoofdoel van assessering is om effektiewe onderrig en leer in die klaskamer te ondersteun (Walton, 2012) deurdat assessering die leerder help om individueel of in groepe die internalisering wat oor 'n lang tydperk plaasgevind het, te herdink, te gebruik en uit te brei (Tomlinson, 2001). Assessering help ook om hindernisse tot leer so gou as moontlik te identifiseer en dan ook aan te dui hoe en waar hierdie hindernisse hanteer kan word (Wormeli, 2006). Assessering dui dus aan waar die leerder se sone van proksimale ontwikkeling is en hoe die volgende stap aangeleer kan word (Wormeli, 2006). Dit kan dan ondersteuning aan die leerder self insluit of daar kan van die onderwyser verwag word om 'n aanpassing in die kurrikulum te maak om die hindernis te hanteer (Tomlinson, 2001; Walton, 2012; Wormeli, 2006). Op hierdie wyse ondersteun onderrig en assessering mekaar deurdat die twee inligting aan mekaar verskaf en sodoende die beplanningsfase vergemaklik (Wormeli, 2006). Voordat leer plaasvind, kan daar reeds van assessering gebruik gemaak word om inligting oor 'n leerder se gereedheidsvlakke, belangstellings, leervoorkeure, agtergrondkennis en huidige kennis en insig (leerprofiel) te bekom (Wormeli, 2006). Laasgenoemde kan nou onderwysers lei wanneer daar aanpassings in die assesseringstake gemaak moet word (Tomlinson, 2001).

Dit is belangrik dat onderwysers gedifferensieerde assessering as 'n integrale deel van daaglikse onderwyspraktyk moet erken en nie as geïsoleerd sien nie. Dit is belangrik dat assessering regverdig, volgens leerders se behoeftes, in die hoofstroomklaskamer geskied. Formele sowel as informele assesseringsaktiwiteite moet op so 'n wyse ontwerp word dat die leerders die geleentheid kry om te wys wat hulle kan doen en wat hulle

weet, eerder as om net weer te gee wat hulle nie kan doen nie (Walton, 2012; Wormeli, 2006). Gedifferensieerde assessering beteken nie dat die uitkomst van leer verander nie; dit beteken slegs dat die wyse van eksternalisering vir elke leerder kan verskil (Wormeli, 2006). Laasgenoemde beteken dat daar van onderwysers verwag sal word om verskillende projekte en opdragte vir dieselfde uitkomst saam te stel (Tomlinson, 2001; Wormeli, 2006). Dit kan ook byvoorbeeld gedoen word deur aan die leerders verskillende onderwerpe vir opstelle te gee waaruit hulle volgens hul belangstellings kan kies waaroor om te skryf. Dit is verder belangrik dat die onderwyser individuele terugvoering oor take en aktiwiteite aan die leerders gee en sodoende ook elke leerder gedurigdeur aanmoedig (Tomlinson, 2001; Walton, 2012). Namate die onderwyser sy of haar leerders leer ken, sal assessering volgens die leerder se behoefte meer natuurlik en geïntegreerd met onderrig plaasvind (Wormeli, 2006). Onderwysers moet verseker dat leerders presies weet wat van hulle verwag word en wat die doel en verwagtinge van die produk is (Tomlinson, 2001).

Uit die navorsing se eie praktykervaring die afgelope twee jaar wil dit voorkom asof die ANA- asook sistemiese toetse bydra tot die feit dat onderwysers nie op 'n gedifferensieerde wyse in die klaskamer wil assesser nie. Hulle vrees dat die leerders dan nie gereed sal wees vir hierdie nasionale vraestelle nie. Die literatuur bevestig egter dat gedifferensieerde onderrig en assessering bydra tot 'n beter houding teenoor leer en daarom behoort dit ook sistemiese toetse se uitslae positief te beïnvloed (Tomlinson, 2011). Dit is egter ook so dat onderwysers nog nie assessering as 'n integrale deel van daaglikse klaskamerpraktyk beskou nie. Onderwyserleer is daarom nodig om onderwysers te ondersteun in die fyn beplanning vir gedifferensieerde onderrig en assessering.

## **2.4 ONDERWYSERLEER**

Onderwyserleer kan gedefinieer word as daardie prosesse en aktiwiteite wat ontwerp is om professionele kennis, vaardighede en houdings van onderwysers te verbreed en te verdiep, sodat gehalte-onderrig kan plaasvind en leerders se leer gevolglik kan verbeter (Eun, 2008). Onderwyserleer word gewoonlik gedefinieer as 'n proses wat deur sosiale onderhandeling plaasvind waar bestaande kennis, oortuigings en praktyke herstruktureer eerder as vervang word (Johnson & Golombek, 2003; Kelly, 2006b). Die aanname word gemaak dat alle onderwysers bestaande kennis en vaardighede as gereedskap in hul gereedskapkis het, maar dit wil voorkom asof onderwysers, vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys, nuwe vaardighede sal moet aanleer om 'n diverse klas te kan hanteer (Bornman & Rose, 2010; Swart & Oswald, 2009). Met onderwyserleer word van onderwysers verwag om oor hul eie onderrigstrategieë te reflekteer en sodoende nuwe insigte rakende gedifferensieerde onderrig te ontwikkel (Webster-Wright, 2009).

Dit wil voorkom asof onderwyserleer een van die belangrikste wyses is waarop doelwitte soos gehalte-onderrig en beter leerderprestasie behaal kan word (Opher & Pedder, 2011). Darling-Hammond en Richardson (2009)

voer aan dat as die onderwysstelsel nie effektiewe onderwyserleer aan onderwysers waarborg nie, gehalte-onderrigstrategieë nie ontwikkel sal word nie. Ash en Levitt (2003) beweer eweneens dat onderwysers wat aktief en strategies deelneem aan aktiwiteite in 'n onderwyserleerkonteks bykans verseker kan wees van professionele groei. Op die breë gebied van die opvoedkunde kry die idee van lewenslange leer vir die onderwyser ten einde deurgaans 'n hoë vlak van gehalte-onderrig te verseker al hoe meer aandag.

Die druk van die buitewêreld vir effektiewe en bekwame onderwysers neem toe (Webster-Wright, 2009). Evaluasieverslae in Suid-Afrika toon dat opleidingsprogramme vir onderwysers behulpsaam is, maar dat die oordrag van nuwe kennis na onderwysers, wat nie die opleidingsgeleentheid benut het nie, tot afgewaterde deurgang van kennis lei, met die gevolg dat verandering in skole nie plaasvind nie (DvO, 2002). Daar word onder andere aangevoer dat kennis wat tydens formele onderwyseropleiding verwerf word nie altyd suksesvol deel word van die alledaagse praktyk in 'n spesifieke konteks nie. In die lig hiervan word onderwyserleer in die praktyk wat oor 'n verlengde periode voortduur as 'n meer effektiewe manier van kennisverwerwing beskou (Webster-Wright, 2009). Dit wil dus voorkom asof kort werksinkels, veral weg van die onderwysers se werksplek, nie die antwoord op die suksesvolle implementering van gedifferensieerde onderrig is nie. Onderwysers is meestal nie bereid om verandering in hul klaskamers aan te bring wanneer nuwe strategieë slegs deur 'n aanbieding oorgedra word en daar dan van onderwysers verwag word om die nuwe strategieë te memoriseer en te gaan implementeer nie (Wayne, Yoon, Zhu, Cronen & Garet, 2008).

Onderwyserleer word verder versterk wanneer die skool as 'n geheel by die leerproses betrek word eerder as wat onderwyserleer in isolasie plaasvind (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Navorsing toon dat ontwikkelingsprogramme in die vorm van onderwyserleer in die onderwysers se eie konteks moet geskied, sodat die implementering daarvan meer suksesvol (Oswald, 2010), sowel as volhoubaar kan wees (Webster-Wright, 2009). Om te leer, beteken om betekenis uit nuwe kennis te maak en daarom moet onderwysers die geleentheid kry om in hul eie konteks nuwe strategieë te ontwikkel, te implementeer en daaroor te reflekteer (Van Huizen et al., 2005; Webster-Wright, 2009). In vorige studies het onderwysers die beste sin van gedifferensieerde onderrig gemaak toe die nuwe aktiwiteite vereis het dat hulle dit met hul eie konteks moes integreer (Opher & Pedder, 2011; Van Huizen et al., 2005). Onderwyserleer wat 'n aantal intensiewe ure oor 'n langer tydperk behels, word ook met groter effektiwiteit geassosieer (Fisler & Firestone, 2006; Guskey, 2000).

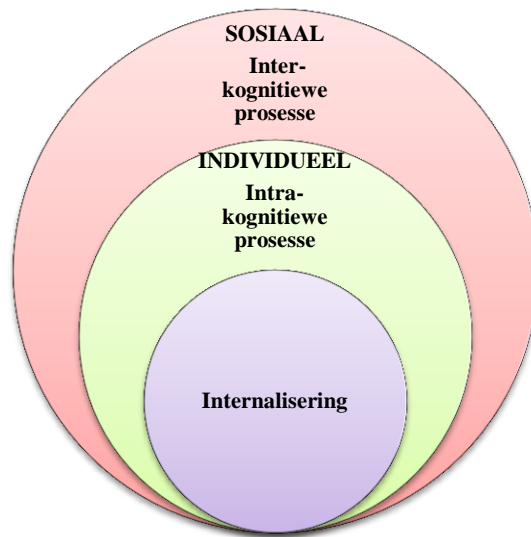
Omdat gedifferensieerde onderrig in Suid-Afrika nog nie so effektief of in sommige gevalle glad nie geïmplementeer word nie, is dit moeilik om te voorspel wat die direkte impak van gedifferensieerde onderrig op die leerders sal wees (Tomlinson et al., 2003). Juis daarom is dit in hierdie studie as nodig geag om deur middel van onderwyserleer onderwysers te ondersteun in die ondersoek na effektiewe strategieë om suksesvol op 'n gedifferensieerde wyse te onderrig. Weens die beperkte omvang van hierdie tesis is daar slegs op onderwysers in

die Grondslagfase gefokus. Daar word oorweeg om die res van die onderwysers in die skool te betrek ná die suksesvolle afhandeling van hierdie studie.

Die sosiaal-kulturele teoretiese raamwerk vorm die grondslag van die bespreking van onderwyserleer in die konteks van hierdie studie. Alhoewel Vygotsky se teorie sy oorsprong reeds in die sewentigerjare in die Westerse kultuur gekry het, is die teorie deur die jare hersien en aangepas en lê die teorie vandag steeds die grondslag vir onderwysers in 'n poging om die verhouding tussen leer en ontwikkeling in die mensebrein te verstaan (Daniels, 2008). Vygotsky het aanvanklik die rol van die sosiale konteks waarin 'n individu funksioneer, ondersoek deur spesifiek op die ontwikkeling van psigologiese funksies te fokus (Van Huizen et al., 2005). Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie wat stel dat 'n individu nie van sy of haar sosiale konteks geskei kan word nie, het tydens hierdie ondersoek sy oorsprong gekry (Van Huizen et al., 2005). Die hart van Vygotsky se teorie lê daarin om menslike kognisie en leer as 'n sosiale en kulturele verskynsel eerder as 'n individuele verskynsel te verstaan (Kozulin, Gindin, Ageyev & Miller, 2003). Leer ontstaan uit sosiale prosesse en volgens Vygotsky is elke individu en sy of haar sosiale omgewing interafhanklik van mekaar, en daarom het die unieke konteks 'n invloed op die individu se leer en ontwikkeling (Billitt, 2008; Swart & Oswald, 2009; Wong, 2001). Individuele leer is dus onlosmaaklik deel van die sosiale konteks. Wertsch (2007, bl. 187) verduidelik hierdie beginsel as volg: "Vygotsky made this point by arguing that higher mental functioning appears first on the 'intermental' and then on the 'intramental' plane".

Vanuit bogenoemde stelling kan afgelei word dat Vygotsky aangevoer het dat elke kognitiewe funksie by twee geleenthede tydens ontwikkeling voorkom – eerstens wanneer direkte sosiale interaksie tussen mense plaasvind ('inter') en tweedens wanneer die persoon op sy of haar eie hierdie sosiale interaksie prosesseer en sodoende die inligting internaliseer ('intra') (Eun, 2008; Kozulin, 2003). Die internalisering van nuwe kennis en vaardighede vind plaas in die interaksie tussen 'n individu en sy of haar materiële konteks (Eun, 2008, Wong, 2001). Wanneer internalisering plaasgevind het, kan die nuut gevormde psigologiese stelsel gewysigde uitkomste lewer in die vorm van veranderde algemene optrede, bekend in Vygotskiaanse teorie as eksternalisering. Alle gedrag en optredes is dus eers intern voordat dit geëksternaliseer kan word (Scrimsher & Tudge, 2003). Dit beteken egter nie dat elke sosiale interaksie noodwendig geïnternaliseer sal word nie. Die individu as agent behou die reg voor om nuwe kennis en vaardighede eers op 'n latere stadium of glad nie te internaliseer nie (Wertsch, 2007). Die proses kan op die volgende wyse in figuur 2.2 voorgestel word:

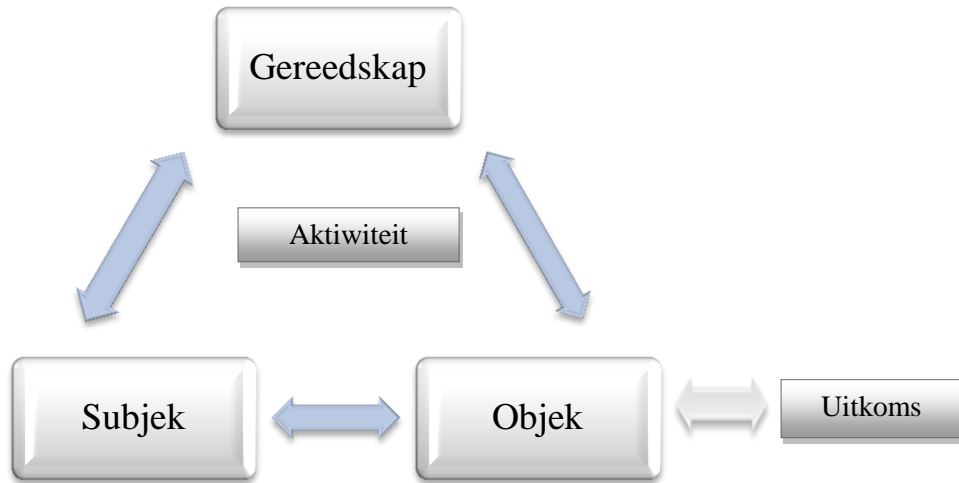




**Figuur 2.2 Vygotsky se siening van leer en ontwikkeling**

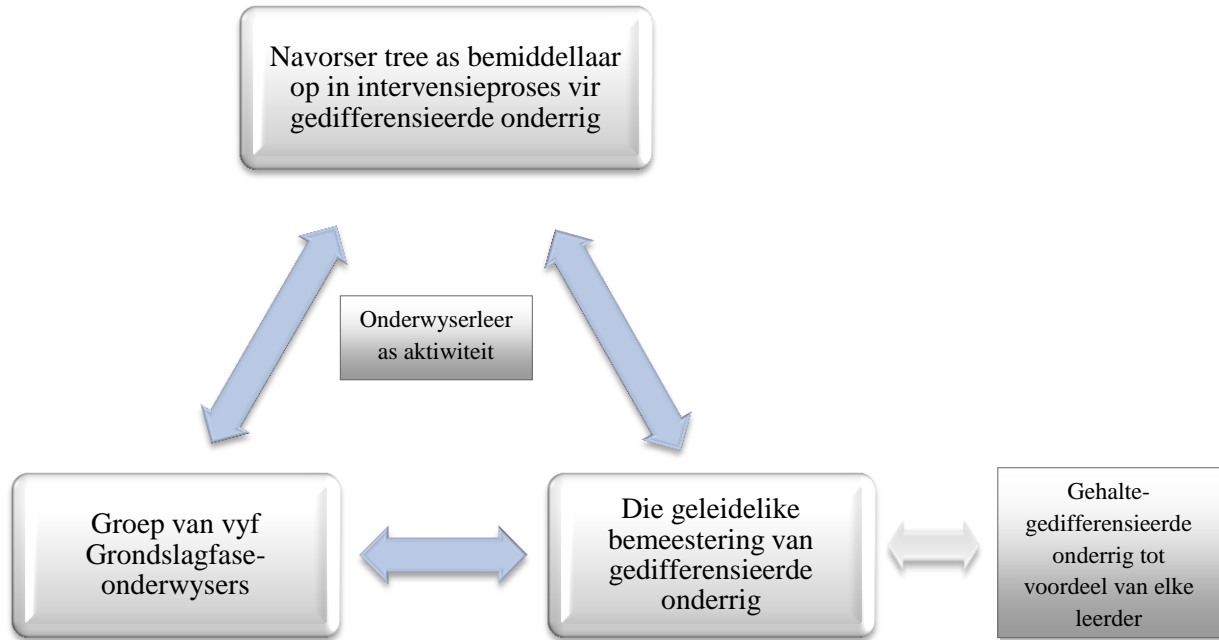
Deur na die model te verwys, kan daar gesê word dat individue van vroeg af betekenisstelsels opbou deur middel van interaksie met ander mense in hul sosiale en kulturele konteks. Hierdie betekenis word egter deurlopend verander en aangepas namate die individu se verwysingsraamwerk verbreed word (Billett, 2008; Johnson & Golombek, 2003; Le Roux & Perold, 2008; Wong, 2001). In die konteks van hierdie studie beteken dit dat die onderwyser van die begin af vorige ervarings en oortuigings na die klaskamer bring, maar dit beteken ook dat hierdie oortuigings mettertyd verander en aangepas kan word. Vygotsky beklemtoon as 'n belangrike verdere beginsel die rol van mediasie wat 'n brug span tussen die individu en die leermateriaal wat geïnternaliseer moet word (Eun, 2008). Daar is drie hoofkategorieë van mediasie, naamlik mediasie deur konkrete 'gereedskap', mediasie deur simboliese stelsels en mediasie deur middel van 'n ander individu (Eun, 2008). Alle hoërordende is mediterende aktiwiteite deur middel van een van die laasgenoemde of deur middel van 'n kombinasie daarvan. Die proses van transformasie vind nie outomaties en dadelik plaas nie; transformasie behels 'n verhouding tussen twee of meer mense wat by 'n praktiese aktiwiteit betrokke is (Eun, 2008). Vygotsky maak gebruik van die driehoekige model om mediasie, wat op sy beurt tot transformasie lei, voor te stel. Hierdie model word as die driebeens van subjek, objek en gereedskap in figuur 2.3 voorgestel:





**Figuur 2.3 Die mediasieproses** (aangepas uit Daniels, 2008)

In hierdie studie met onderwyserleer as sentrale aktiwiteit word daar na die subjek as die onderwyser verwys. Die objek is gemik op die deelnemende onderwysers as subjekte se geleidelike bemeestering van gedifferensieerde onderrig met as uiteindelijke uitkomst die aanbieding van gehalte- gedifferensieerde onderrig as integrale vorm van leerondersteuning in die hoofstroomklaskamer ten einde optimale leergeleenthede vir alle leerders te verseker. Onderwyserleer vir die bemeestering van gedifferensieerde onderwys word medieër deur 'n deelnemende aksienavorsingsproses waar die navorser in kollaborasie met die deelnemers die implementering van gedifferensieerde onderrig in hul onderskeie klaskamers ondersoek. Vygotsky se driehoek sien derhalwe vir die doeleindes van hierdie studie as volg daar uit (figuur 2.4)



**Figuur 2.4 Onderwyserleer vir onderrig**

Vir die doel van hierdie studie is die Grondslagfase-onderwysers van 'n geselekteerde skool uitgenooi om deel te neem aan die studie van onderwyserleer ter wille van die bevordering van gedifferensieerde onderrig. Om te kan leer, moet sosiale interaksie in die vorm van 'n aktiwiteit met 'n spesifieke doel geskied, byvoorbeeld deur gesamentlike probleemoplossing en refleksie (Billett, 2008; Eun, 2008). Sosiale interaksie is nodig vir kognitiewe ontwikkeling om plaas te vind, omdat slegs konkrete sosiale interaksie wat in 'n doelgerigte aktiwiteit gegrond is, met spesifieke doelwitte, die ontwikkeling sal strek (Eun, 2008; Kozulin, 2003; Wertch, 2007).

Hierdie studie is begin deur 'n mediasieproses waarin 'n aanbieding vir die onderwysers gehou is om die regte terminologie rakende gedifferensieerde onderrig aan die onderwyser te verduidelik. Nadat onderwysers die proses van onderwyserleer asook die implikasies van gedifferensieerde onderrig verstaan het, het hulle gesamentlik op 'n aksieplan besluit. Gedurende die implementering van die aksieplan het die onderwysers joernaalinskrywings bygehou, waarin selfrefleksie plaasgevind het. Hierdie refleksie is tweeweekliks met mekaar bespreek. Onderwyserleer, as praktiese aktiwiteit in die studie, verbind die onderwyser en sy of haar konteks. Deelnemende aksienavorsing het dit vir die navorser moontlik gemaak om deel te word van die span (geselekteerde onderwysers) en om 'n mediterende rol te vertolk wat sosiale interaksie deur middel van kollaboratiewe onderwyserleer gerig het. Leer en ontwikkeling (die internalisering van nuwe kennis, houdings en praktyke) vind plaas wanneer individue hul kennis en ervarings deur middel van aanbiedinge, aktiwiteite en besprekings kan deel (Eun, 2008).

Mediasie onderlê derhalwe transformasie van eksterne sosiale interaksie in die vorm van geïnternaliseerde denkfunksies (Eun, 2008). Verbale en nieverbale kommunikasie en wedersydse onderrig en leer moet aangemoedig word vir internalisering om plaas te vind (Botha, 1996, soos aangehaal in Le Roux & Perold, 2008). Taal fasiliteer kennisverwerwing en vaardigheidsontwikkeling en is ook die medium waardeur interne betekenis aan eksterne stimuli gegee word (Engelbrecht & Green, 2001; Onchwari et al., 2008). Dit beteken dat alhoewel dieselfde taal gebruik word, dit verskillend deur verskillende individue geïnterpreteer kan word. Dit is interessant om te weet dat Vygotsky beweer dat denke en taal aanvanklik onafhanklik van mekaar ontwikkel (Louw et al., 1998). Op ongeveer tweejarige ouderdom ontmoet hierdie ontwikkelingspaaie mekaar en word denke dan verbaal en taal intellektueel. Formele onderrig deur middel van taal bepaal die vlak van denke wat 'n individu sal bereik (Louw et al., 1998).

Tydens die onderwyserleerproses het die navorser in die deelnemende aksienavorsingsproses as medieerder opgetree om die onderwysers aanvanklik bekend te stel aan die teorie wat die spesifieke onderrigbenadering onderlê en praktiese strategieë vir die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig. As medieerder het die navorser die onderwysers gelei in die toepassing van hierdie kennis en strategieë. Namate die onderwysers selfvertroue verkry het en hul insig in en kennis van gedifferensieerde onderrig toegeneem het, is aanvaar dat hulle mettertyd sonder hulp en op 'n volhoubare wyse gedifferensieerde onderrig suksesvol in die klaskamer as resultaat hiervan sal kan toepas, soos aangevoer deur Johnson en Golombek (2003) en Kelly (2006b). Die aanname sal dan gemaak kan word dat die onderwysers deur internalisering nuwe kennis, houdings en praktyke verwerf het wat insgelyks professionele ontwikkeling verseker het. Die onderwysers se professionele ontwikkeling sal dan as 'n proses van eksternalisering in veranderde optrede in die klaskamer waargeneem kan word. Die totale uitkomst van die intervensie kan dus gemeet word aan eksternalisering, byvoorbeeld die mate waartoe die denke die onderwysers se gedrag verander het, of hoe die onderwyser se houding verander het deur met meer selfvertroue gedifferensieerde onderrig toe te pas, soos deur Eun (2008) aangevoer.

Professionele ontwikkeling, soos in die Vygotskiaanse leer en ontwikkelingsmodel verstaan, verg dat daar tyd en ruimte geskep word vir betekenisvolle en volgehoue sosiale interaksie (Eun, 2008). Verandering (oftewel leer) verg tyd en elke onderwyser se leerproses is uniek, wat beteken dat genoegsame tyd aan professionele ontwikkeling in 'n skool afgestaan moet word (Opfer & Pedder, 2011). Dit kan byvoorbeeld gebeur dat onderwysers se oortuigings verander het, maar nog nie hul praktyk nie; dat hul praktyk verander het, maar nie hul oortuigings nie; of dat hul praktyk verander het, maar dat die verwagte verbeterde leeruitkomst by die leerders nie behaal is nie (Opfer & Pedder, 2011). Vir onderwyserleer om suksesvol te wees en vir groei om plaas te vind, beteken dit dat onderwysers hul oortuigings en onderrigstrategieë moet verander sodat leerderprestasie as uitkomst verbeter kan word (Opfer & Pedder, 2011).

Vygotsky se konsep van die sone van proksimale ontwikkeling is 'n verdere belangrike bousteen van sy teorie wat in hierdie studie ter sake is. Die sone van proksimale ontwikkeling behels die gaping tussen 'n individu se sigbare gereedheidsvlakke wat hy of sy reeds sonder hulp kon bereik, en die onsigbare gereedheidsvlakke; dit wat bereik kan word wanneer daar in kollaborasie met 'n meer ervare persoon gewerk word (Ash & Levitt, 2003; Johnson & Golombek, 2003; Vygotsky, 1997). Die proses begin deur die mediator wat die onderwyserleerproses begelei en kennis oordra. Nadat kennis oorgedra is, deel die mediator en die deelnemende onderwysers die verantwoordelikheid om die implementering van gedifferensieerde onderrig effektief toe te pas en daaroor te reflekteer, waarna die onderwysers op hul eie in staat behoort te wees om gedifferensieerde onderrig effektief te implementeer. Die sone van proksimale ontwikkeling kry gestalte wanneer die kundige (die navorser wat in hierdie studie as mediator optree) en die onderwysers saamwerk (Scrimsher & Tudge, 2003). Die ervarings wat die onderwysers en die navorser met mekaar gedeel het, het 'n sone van proksimale ontwikkeling geskep vir almal wat betrokke was by die leerproses. Hierdie sone van proksimale ontwikkeling tussen die navorser en die onderwysers kon verander namate die navorser die onderwysers begelei het om vaardighede en kennis te bekom wat ten tye buite die onderwysers se vermoëns gelê het.

Dit is belangrik dat onderwysers gedurig selfrefleksie oor onderrigstrategieë doen om sodoende leer te bevorder (Opfer & Pedder, 2011). Selfrefleksie kan deur middel van 'n joernaal geskied, soos die geval in hierdie studie. Transformasie vind plaas wanneer 'n bestaande strategie aangepas of verbeter word (Johnson & Golombek, 2003). Transformasie sal in albei die partye plaasvind, omdat die onderwyser by die spesialis leer en sy of haar potensiële vlak van ontwikkeling kan verhoog, maar ook omdat die spesialis sy of haar interaksie verander om by die onderwyser aan te pas (Eun, 2008).

Vorige navorsing oor effektiewe onderwyserleer het die belang van 'n kollaboratiewe verhouding tussen onderwysers beklemtoon, veral wanneer verandering verlang word (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Gately en Gately (2001, bl. 40) stel dit as volg: "Teachers involved in collaborative partnerships often report increased feelings of worth, renewal, partnership and creativity".

'n Kollaboratiewe verhouding is een wat tussen onderwysers bestaan waar almal interafhanklik van mekaar is en as ondersteuningsbasis vir mekaar in die verbetering van klaskamerpraktyk kan dien (Tomlinson, 2005). Dit beteken dat almal een of ander tyd hulp aan mekaar sal moet bied en ook hulp van ander sal moet ontvang. Kollaborasie beteken verder dat daar gelykheid, vertroue en kommunikasie tussen die onderwysers sal wees (Tomlinson, 2005). Sodra daar 'n vertrouensverhouding tussen die onderwysers ontwikkel, word 'n atmosfeer geskep wat hulle toelaat om te reflekteer en vrae vir mekaar te vra, sonder om bang te wees vir wat die ander een gaan dink. Onderwysers sal ook stelselmatig gedeelde verantwoordelikheid vir individuele groei begin aanvaar (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Kollaborasie beteken ook om gereeld bymekaarkomgeenthede vir onderwysers te skep waar hulle die geleentheid kry om leerdervordering met mekaar te bespreek en saam insig te

verwerf in strategieë in die klas wat werk en wat nie werk nie (Austin, 2001). Onderwysers kan ook tydens hierdie geleentheid saam beplan en sodoende aktiwiteite tussen die grade uitruil, veral wanneer daar leerders in die klas is wie se gereedheidsvlak laer is as dié van sy of haar portuurgroep.

'n Verdere verskynsel in die onderwys is gesamentlike onderrig, waar 'n spesialis (byvoorbeeld 'n leerderondersteuningsonderwyser) en die klasonderwysers gesamentlik onderrig gee (Reinhiller, 1996, soos aangehaal in Gately & Gately, 2001). Laasgenoemde is ook 'n vorm van kollaborasie. Wanneer daar van gesamentlike onderrig as strategie vir kollaboratiewe onderrig gebruik gemaak word, gee dit die twee partye geleentheid om by mekaar te leer en in die beste belang van die leerder op te tree.

Onderwysers is die middel tot verandering in die positiewe implementering van inklusiewe onderwys (Swart & Oswald, 2009). Inklusiewe onderwys behels om gehalte- en relevante onderrig te gee, en die beste manier om dit te bereik is deur kollaborasie en gedifferensieerde onderrig (Bornman & Rose, 2010; Gately & Gately, 2001).

## **2.5 SLOTBESKOUIING**

In hierdie hoofstuk is die sentrale fokus die voorgestelde literatuur oor die verwesenliking van inklusiewe onderwys deur middel van onderwyserleer. Daar is spesifiek na Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie verwys, wat as teoretiese raamwerk in hierdie studie as grondslag gebruik is. Hierdie hoofstuk het ten doel gehad om die kontekstualisering van die studie saam te vat en relevante inligting oor die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in 'n inklusiewe klaskamer deur middel van onderwyserleer voor te stel. Die volgende hoofstuk is 'n beskrywing van die navorsingsplan asook die uitvoering van hierdie plan.

## HOOFSTUK 3

### NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

#### 3.1 INLEIDING

Die oorkoepelende doel van hierdie studie was om deur middel van onderwyserleer die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in die Grondslagfase-klaskamer te bevorder. Die primêre vraagstelling wat hierdie studie lei, is soos volg in hoofstuk 1 geformuleer:

Hoe kan onderwyserleer bydra tot die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in die Grondslagfase?

Die sekondêre vraagstelling is as volg geformuleer:

Wat kan as effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig beskou word?

In hoofstuk 1 is die verskillende navorsingsfases van die navorsingsproses, soos dit in hierdie studie geld, bekendgestel. Hierdie hoofstuk fokus spesifiek op die derde en vierde fases van hierdie studie. Die derde fase verwys na die navorsingsontwerp en die vierde fase dui die metodologie en metodes van data-insameling aan. In hierdie hoofstuk word bewys gelewer waarom deelnemende aksienavorsing, met 'n kwalitatiewe metodologie, as die geskikste navorsingsbenadering in die paradigma van praksis beskou word met die doel om die bepaalde navorsingsvrae so doeltreffend moontlik te beantwoord. Aksienavorsing word dus in meer diepte bespreek met spesifieke verwysing na deelnemende aksienavorsing en die voordele van sodanige navorsingsontwerp.

Die volgende hoofstuk bied die navorsingsoriëntasie vir hierdie studie aan. Die paradigma van praksis soos vir hierdie studie verkies, word vlugtig bespreek, voordat meer aandag aan deelnemende aksienavorsing en die metodologie van die studie gegee word. Die metode van data-insameling en data-ontleding word verder bespreek. Dit was ook belangrik om die etiese kwessies te staaf om te verseker dat die studie die regte van deelnemers respekteer en erken, sodat elke deelnemer 'n geldige bydrae het (Babbie, 2010).

#### 3.2 NAVORSINGSPARADIGMA

'n Paradigma kan gedefinieer word as die lens waardeur ons die realiteit interpreteer (Maree, 2010). Elke paradigma is saamgestel uit sekere filosofiese aannames wat ons direkte aksies en denke lei (Mertens, 2005). Soos reeds in hoofstuk 1 verwys, is paradigmas die allesomvattende stelsels van interafhanklike denkpatrone en praktyke wat dit vir die navorser duidelik maak wat die aard van die ondersoek volgens die drie dimensies (ontologie, epistemologie en metodologie) is (Denzin & Lincoln, 2011; Henning et al, 2004). Soos reeds

aangedui, is hierdie studie in die breë raamwerk van praxis as paradigma gebed. Die paradigma van praxis (of aksie en refleksie) bied 'n belangrike brug tussen dit wat in teorie geleer word en dit wat in die praktyk geïmplementeer word. Sleutelemente in die paradigma van praxis sluit dus die integrering van teorie en praktyk, die samevoeging van aksie en refleksie, werk **saam** met mense en werk **vir verandering** in (Ahmed, 2009).

Die ontologie-dimensie verduidelik die paradigmatische aannames oor die aard van die realiteit wat nagevors gaan word (Denzin & Lincoln, 2005). Rosche (2000) voer aan dat ontologiese aangeleenthede in die opvoedkundige arena geld ondanks die paradigma waarin die studie geposisioneer is. Die realiteit in hierdie studie word verteenwoordig deur die navorser wat as mediator optree in 'n proses van onderwyserleer waarin die deelnemende onderwysers gelei is om gedifferensieerde onderrig effektief in hul onderskeie klaskamers te implementeer. Elke onderwyser het sy of haar eie persoonlikheid en agtergrond wat hy of sy na die studie gebring het, en hierdie eienskappe kon nie buite berekening gelaat word nie. Die studie het plaasgevind in 'n skoolstelsel, met 'n vasgestelde rooster en kurrikulum, en die onderwysers as deelnemers het nuwe onderrigstrategieë in hul natuurlike omgewing toegepas. In die geval van onderwyserleer is dit belangrik dat die skoolstelsel as geheel bestudeer word. Die deelnemende onderwysers moet in die realiteit van hul eie skoolstelsel en klaskamers in die proses van leer en ontwikkeling betrokke gemaak word (Van Huizen et al., 2005). Dit is belangrik dat deelname aan die navorsingsproses betekenis vir die onderwyser se persoonlike groei inhou ten einde sukses te verseker. Die navorsingsontwerp en metodologie moet dus hierdie realiteit verreken.

Die epistemologie-dimensie dui op hoe die navorser die realiteit soos hierbo geformuleer kan leer 'ken' en verduidelik dus die interaksie wat daar tussen die navorser en die 'kennis' plaasvind (Henning et al., 2008). Alhoewel die paradigma van praxis 'n aantal perspektiewe met dié van die interpretatiewe paradigma deel en daar van ooreenstemmende metodologieë gebruik gemaak kan word, is daar sekere navorsers wat beweer dat nie die positivistiese óf die interpretatiewe paradigma werklik vir die doel van aksienavorsing geskik is nie. Die doel van die studie was om 'n verskil te maak deur die teorie praktyk toe te neem. Alhoewel bykans alle sosiale navorsing een of ander vorm van verandering as rasionaal het, bevat slegs deelnemende aksienavorsing verandering en aksie as 'n ingebede en kritiese element van die ontwerp (Walter, 2009). Die besondere verband tussen navorsing en aksie, oftewel teorie en praktyk, word deur die term 'praxis' voorgestel (Hughes, 2002, soos aangehaal in Adendorff, 2007). Praxis kan gedefinieer word as die interafhanklikheid en integrasie tussen teorie en praktyk, navorsing en ontwikkeling, sowel as denke en aksie (Walter, 2009). Die feit dat kennis vanuit die praktyk ontwikkel word en dat praktyk nou met die teoretiese verweef is, verseker 'n deurlopende proses wat as die hoeksteen van aksienavorsing dien (O'Brien, 1998).

Die metodologiese dimensie van die betrokke paradigma dui aan hoe die navorser data in die betrokke studie gaan invorder en verwys dus na die navorsingskonteks, die seleksie van die deelnemers en die metodes van data-insameling (Henning et al., 2008) Die metodologiese aspek van die studie word verder in afdeling 3.4 bespreek. In die volgende gedeelte word die geselekteerde navorsingsontwerp vir die studie en die manier waarop dit in die paradigma van praksis inpas, voorgestel.

### **3.3 FASE 3 en 4: NAVORSINGSONTWERP**

Die navorsingsontwerp sluit die hele proses vanaf die beplanning tot die uitvoering van die navorsingstudie in (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Wanneer die navorsingsontwerp gekies word, is dit belangrik om die doel, die paradigma, die konteks waarin die studie gaan plaasvind, sowel as die navorsingstegnieke ter insameling van data wat gebruik gaan word in gedagte te hou (Terre Blanche & Durrheim, 2006).

Hierdie studie is in die paradigma van praksis geleë en daarom is dit belangrik dat die navorsingsontwerp hierdie paradigma ondersteun. Deelnemende aksienavorsing is gekies vir die studie omrede dit 'aksie ter wille van verandering' as sentrale doelwit het en omdat daar op die probleem in 'n spesifieke konteks gefokus word (Patton, 2002). Die studie het in 'n skool in 'n minder welvarende gebied in die Wes-Kaap plaasgevind en die probleem waarop gefokus is, was onderwysers se uitdaging om gedifferensieerde onderrig effektief in hul klaskamers te implementeer. In hierdie studie het die onderwysers as deelnemers die geleentheid gekry om hul eie probleme te identifiseer en betrokke te wees by die veranderingsproses (Patton, 2002). Mouton (2001) lê sterk klem daarop dat probleme slegs opgelos kan word deur middel van aktiewe intervensie en aksie en daarom is deelnemende aksienavorsing as navorsingsontwerp vir die studie gekies.

Deelnemende aksienavorsing wat vanuit aksienavorsing ontstaan het, fokus uitsluitlik op die verandering en verbetering van die sosiale situasie wat bestudeer word. Deelnemende aksienavorsing word met ander woorde nie gebruik om slegs 'n verskynsel te bestudeer nie, maar om ook 'n bydrae tot verandering in 'n sosiale situasie te lewer (Gilbert, 2011). Dit is egter ook so dat verandering slegs kan plaasvind wanneer die deelnemers bereid is om te verander. Navorsing het wel bewys dat die direkte betrokkenheid van deelnemers aan 'n navorsingstudie kan bydra tot meer effektiewe verandering in die praktyk (Gilbert, 2011). Vir effektiewe en volhoubare verandering om plaas te vind, is dit belangrik dat deelnemers 'n gevoel van eienaarskap tydens die proses ervaar. In deelnemende aksienavorsing vestig die navorser 'n kollaboratiewe vennootskap met die deelnemers en word navorsing *saam* met die deelnemers gedoen en nie 'op' hulle nie (Gilbert, 2011).

Deelnemende aksienavorsing word as een van die gewildste metodes beskou wanneer deelname as element in die studie gebruik word (Mouton, 2004). Deelname beteken dat die deelnemers wat in die studie gebruik word as



'n integrale element van die navorsing gesien word deur volkome en aktief van die begin tot die einde aan die navorsingsproses deel te neem. In die breë kan daar na deelname verwys word as die samekoms van diverse deelnemers wat gesamentlik aan die oplossing vir 'n probleem werk (Mouton, 2004). Kollaboratiewe probleemoplossing en die implementering van 'n intervensie is dus ter sake.

Deelnemende aksienavorsing geskied in 'n sikliese proses van beplanning, aksie, waarneming en refleksie (Gilbert, 2011). Hierdie sikliese proses vereis dat die navorser buigzaam sal wees tydens die proses. Deelnemers se perspektiewe kan moontlik tydens die verloop van die proses verander en om 'n kollaboratiewe verhouding te behou, is dit belangrik dat deelnemers besef dat erkenning aan hul menings gegee word (Berg, 2009; Gilbert, 2011). Deelnemende aksienavorsing word as 'n informele proses van data-insameling beskou, aangesien die deelnemers in die proses direk betrokke is by die data-insamelingsproses om sodoende hulself in die praktyk te bestudeer (Patton, 2002). Daarom vind die intervensieplan en die navorsingsproses gelyktydig plaas. Soos in hoofstuk 1 genoem, is deelnemende aksienavorsing 'n intervensie in die praktyk en volg dit 'n sikliese gang in die navorsingsproses, wat klein begin en ontwikkel deur 'n selfreflekerende spiraal. Tabel 3.1 dui die gelyktydige proses van die intervensieplan en die navorsingsproses aan.

**Tabel 3.1 Die sikliese, gelyktydige intervensie- en navorsingsproses**

Intervensieplan	Navorsingsproses
<p><u>Stap 1: Probleemafbakening</u></p> <p>Die doel van probleemafbakening in 'n deelnemende aksienavorsingsproses is om gesamentlik die behoefte van die ondersoek te identifiseer, ten einde goed gerigte verandering mee te bring (Mouton, 2004; Walter, 2009). Alhoewel die oorkoepelende probleem van die studie was dat gedifferensieerde onderrig nog nie effektief in die Grondslagfase geïmplementeer word nie, kon die onderliggende probleme volgens Walter (2009) nie alleenlik deur die navorser bepaal word nie. Die probleemafbakening asook die doelwitte van die studie word in kollaborasie met die personeel in die Grondslagfase onderneem, soos aanbeveel deur Mouton (2004).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatuuroorsig</li> <li>• Oopeinde-vraelyste</li> </ul> <p>Die doel was om onderwysers se agtergrondkennis oor gedifferensieerde onderrig te bekom, sodat die navorser as mediator in die studie haar aanbieding daarvolgens kon voorberei.</p>
<p><u>Stap 2: Groepsbespreking: Beplanning van aksies</u></p> <p>Alhoewel vroeëre teoretiese insigte wel deur middel van navorsing (in die literatuuroorsig) bekom word, is die fokus van deelnemende aksienavorsing nie soseer op teorievorming nie, maar op toegepaste navorsing</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bespreking/opleidingsgroep</li> </ul>

<p>(Gray, 2009; Walter, 2009). Die navorser en die deelnemers aan die studie besluit gesamentlik hoe die studie aangepak gaan word (Mouton, 2004; Walter, 2009). Die kernstappe in die navorsing word bespreek, wat die ontwikkeling van navorsings- en aksietegnieke asook die tydsbeplanning insluit.</p>	
<p><u>Stap 3: Implementering van die aksieplan</u> Die implementering van die aksieplan geskied binne die geselekteerde navorsingsparadigma, navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie vir die studie (soos vroeër bespreek). Nadat laasgenoemde bepaal is, is die plan in aksie gestel. Terwyl die aksie geïmplementeer word, word data deurgaans ingevorder en die implementering word gesamentlik as 'n groep gemonitor, soos deur Mouton (2004) voorgestel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Waarneming deur die navorser</li> <li>• Joernaalinskrywings (navorser en onderwysers)</li> </ul>
<p><u>Stap 4: Refleksie</u> Die refleksie verwys na die voorlê van bevindinge en terugvoering oor lesse wat geleer is. Die belangrikste is dat inligting wat bekom is nie net vir akademiese doelwitte gebruik word nie, maar ook aan die deelnemers deurgegee word. Die uitkomst van hierdie studie is bepaal deur onderwysers se nuwe houding om met selfvertroue gedifferensieerd te onderrig, omdat die hoofdoelwit van die studie was om onderwysers se denke en veral gedrag deur 'n proses van onderwyserleer te transformeer. Kennis van gedifferensieerde onderrig moet geïnternaliseer word en nuwe tegnieke moet hul eie gemaak word, sodat hierdie kennis effektief geïnternaliseer kan word. Wanneer hierdie proses plaasgevind het, gaan onderwysers die geleentheid kry om hul perspektief oor leerdervordering weer te gee.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bespreking/opleidingsgroep</li> </ul>
<p><u>Stap 5: Refleksie</u> Die finale stap is om oor die uitkomst van die aksie te reflekteer sodat daar in die toekoms weer hierop verbeter kan word. Dit is belangrik dat onderwysers steeds as 'n span saamwerk ná voltooiing van die</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fokusgroep</li> <li>• Refleksieblad</li> </ul> <p>Onderwysers moet terugvoering gee oor wat hulle bygeleer het, hoe hulle nuwe tegnieke hul eie kan maak en in die klaskamer gebruik en ook hoe</p>

<p>studie sodat hulle hul onderrigmetodes voortdurend kan aanpas . Op dié manier kan onderwysers by mekaar leer en hul onderrigmetodes verander en aanpas totdat die eindresultate na wense is. Hierdie was dus die eerste sikliese stap in die deelnemende aksienavorsingsproses. Onderwysers kry ook die geleentheid om aanbevelings vir die volgende siklus te maak.</p>	<p>hulle die proses sou wou verander.</p>
---	---

Deelname aan 'n studie van deelnemende aksienavorsing beteken dat deelnemers die navorsing vir hul eie onthalwe onderneem (Mouton, 2004). Dit beteken dat hulle nie noodwendig in elke fase geraadpleeg word nie, maar eerder as selfstandige en verantwoordelike agente in die studie hanteer word. Verder het deelnemende aksienavorsing nie net ten doel om die geldigheid van deelnemers se kennis te erken nie, maar ook om deelnemers aan te moedig om die waarde van hul eie kennis te erken en te versterk om sodoende ten volle aan die studie te kan deelneem (Mouton, 2004). Op hierdie wyse kan hulle op volhoubare wyse hul praktyk verbeter. Akademiese kennis is nie altyd genoegsaam vir geldige data nie, maar deelnemende aksienavorsing bring kennis én praktyk bymekaar deurdat daar op 'n spesifieke probleem in 'n konteks gefokus word (Mouton, 2004). Dit is egter so dat daar ook kritiek rakende deelnemende aksienavorsing bestaan, veral wat betref die geldigheid en betroubaarheid van die studie (Mouton, 2004). In afdeling 3.8 word die geldigheid en betroubaarheid van hierdie studie bespreek.

Soos reeds genoem, was die hoofdoel van onderwyserleer in hierdie studie om 'n verskil in 'n spesifieke konteks rakende die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig te maak, en daarom word deelnemende aksienavorsing as die effektiefste navorsingsontwerp vir die studie beskou. Hierdie ontwerp gee voorkeur aan kwalitatiewe navorsing omdat die metodes wat in die studie gebruik word vanuit sosiologiese tradisies ontstaan het. Laasgenoemde het 'n kwalitatiewe, interpretatiewe en induktiewe aard, wat beteken dat data in 'n natuurlike konteks ingesamel word (Denzin & Lincoln, 2005; Mouton, 2004). Die volgende gedeelte bied 'n ondersoek van die geselekteerde navorsingsmetodologie in die studie en bied 'n verduideliking van waarom dit die beste keuse vir die studie is.

### **3.4 FASE 3 en 4: NAVORSINGSMETODOLOGIE**

Nadat die doel van die studie en die soort data wat hierdie doelwit sal behaal, vasgestel is, kan die navorser 'n keuse maak ten opsigte van die geskikte metodologie (Terre Blanche & Durrheim, 1999). 'n Metodologie fokus op die navorsingsproses en die implementering van die navorsingsontwerp (Babbie & Mouton, 2001). Vir die

doel van die studie, soos ook in hoofstuk 1 genoem, word daar van 'n kwalitatiewe metodologie gebruik gemaak. Navorsers stem selde ooreen oor wat kwalitatiewe navorsing spesifiek inhou (Merriam, 2009). Volgens Merriam (2009) gee elke skrywer sy of haar eie betekenis aan kwalitatiewe navorsing. Denzin en Lincoln (2011) beskryf kwalitatiewe navorsing as 'n spesifieke aktiwiteit in 'n spesifieke konteks wat die waarnemer in die wêreld posisioneer. Om kwalitatiewe navorsing beter te verstaan, sal daar nou eerstens na 'n paar eienskappe van 'n kwalitatiewe metodologie gekyk word, waarna 'n bespreking sal volg oor waarom dit die beste benadering vir hierdie studie is.

Kwalitatiewe navorsing is naturalisties, holisties en induktief (Durrheim, 2006; Willis, Jost & Nilakanta, 2007). Die naturalistiese eienskap van 'n kwalitatiewe metodologie beteken dat werklike situasies ondersoek word (Schram, 2006). Die situasies of uitkomstes word nie gemanipuleer of beheer nie, die navorsing is ook nie opdringerig nie en daar is 'n oopheid en ontvanklikheid vir enige gebeurtenisse tydens die navorsing (Durrheim, 2006). Die holistiese eienskap wys daarop dat die hele verskynsel (onderwyserleer vir gedifferensieerde onderrig) wat ondersoek word as 'n komplekse stelsel beskou word. Dit is belangrik om 'n holistiese uitkyk op die hele proses as geheel te hê. Die induktiewe aard van 'n kwalitatiewe metodologie gaan oor die navorser wat op intieme wyse by die totale omvang van die rou data betrokke raak om belangrike kategorieë, dimensies en onderlinge verbande te ontdek (Schram, 2006).

Kwalitatiewe navorsing kan in twee kategorieë verdeel word, naamlik basiese navorsing en toegepaste navorsing (Merriam, 2009). Basiese navorsing gaan daarvoor om kennis uit te brei terwyl toegepaste navorsing daarvoor gaan om die gehalte van 'n geselekteerde praktyk te verbeter (Merriam, 2009). Aksienavorsing is 'n vorm van toegepaste navorsing. Die doel van aksienavorsing is om 'n spesifieke probleem in 'n spesifieke konteks aan te pak om verandering te bewerkstellig, soos reeds aangedui.

Afgesien van bogenoemde eienskappe bestaan daar spesifiek vier eienskappe wat sentraal tot kwalitatiewe navorsing staan, wat vervolgens bespreek word. **Dit fokus op betekenisgewing deur die deelnemers:** Kwalitatiewe navorsing is daarop gemik om sin te maak van die manier waarop die deelnemers hul eie ervarings interpreteer, hoe hulle hul wêreld konstrueer en watter betekenis hulle aan hul ervarings heg (Merriam, 2009). **Die navorser is die primêre instrument:** Omdat die doelwit van kwalitatiewe navorsing is om sin te maak van ander se ervarings en betekenisgewing, is die navorser as instrument ideaal om data in te samel en te ontleed, omdat die mens dadelik kan reageer en aanpas. Ander voordele is dat die navorser sy of haar kennis deur middel van verbale en nieverbale kommunikasie kan uitbrei (Merriam, 2009; Willis et al., 2007). Die navorser kan ook dadelik die inligting prosessee en opsom en ook die deelnemers betrek om seker te maak dat die inligting korrek geïnterpreteer is (Merriam, 2009). **Dit is 'n induktiewe proses:** Denzin en Lincoln (2011) is van mening dat kwalitatiewe navorsing 'n uitkoms bied vir navorsing waar geen of beperkte veranderlikes vooraf bepaal kan word. 'n Kwalitatiewe metodologie bied hiervoor 'n oop, induktiewe verkenning van situasies in die

navorsingskonteks waarin gewerk word. Die rede waarom 'n navorser kwalitatiewe navorsing kies, is dikwels omdat daar te min teorie oor 'n spesifieke onderwerp is. Daarom is 'n induktiewe proses kenmerkend 'n kwalitatiewe metodologie (Merriam, 2009). Die navorser samel met ander woorde data in om konsepte, hipoteses en teorieë te vorm, eerder as om die hipoteses te toets. Daar word gefokus op die taal, betekenis en kulturele ondervindinge in sosiale kontekste (Willis et al., 2007). 'n Kwalitatiewe metodologie is dus ook 'n buigsame benadering tot navorsing, wat aanpas by die gegewe konteks en situasie. Tesame met die interpretering van die navorsing het 'n kwalitatiewe metodologie ook 'n deelnemende eienskap. In hierdie studie was die Grondslagfase-onderwysers as deelnemers aktief by die navorsing betrokke. **Dit bevat 'n ryk beskrywing:** Daar word van woorde en prente eerder as van getalle gebruik gemaak om meer oor 'n sekere verskynsel te leer. Die data-insamelingsmetodes wat vir kwalitatiewe navorsing gebruik word, bied 'n ryk, omvattende beskrywing van die probleem (Merriam, 2009; Willis et al., 2007).

Soos reeds in hoofstuk 1 bespreek, is Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie as teoretiese raamwerk in die studie gebruik. Daar word beweer dat metodes wat vir kwalitatiewe navorsing gebruik word 'n navorser se singewing van 'n spesifieke sosiale konteks verdiep (Silverman, 2010). Die hart van Vygotsky se teorie lê daarin om te verstaan dat kognitiewe ontwikkeling en leer 'n sosiale en kulturele verskynsel is, eerder as 'n individuele verskynsel (Eun, 2008; Subban, 2006) en gevolglik kan geen individu buite sy of haar konteks beskou word nie. Dit beteken verder dat individue voortdurend verander en aanpas namate hul eksterne omgewing verander. Deur middel van onderwyserleer kan onderwysers gelei word om hul denke rakende gedifferensieerde onderrig te verbreed en te verander (Kozulin, 2003). Hierdie studie het 'n ontleding van en refleksie oor die proses van onderwyserleer behels. In onderwyserleer moet daar van aangesig-tot-aangesig-tegnieke gebruik gemaak word om data vanuit die natuurlike omgewing in te samel (Babbie & Mouton, 2001). Laasgenoemde hou sterk met 'n kwalitatiewe metodologie verband, aangesien kwalitatiewe navorsing in 'n natuurlike omgewing geskied en naturalisties van aard is. Die naturalistiese aard van die studie laat ruimte vir aanpassings namate die studie vorder en nuwe ontdekkings gemaak word (Babbie & Mouton, 2001; McMillan & Schumacher, 2001).

In die lig van bogenoemde eienskappe van kwalitatiewe navorsing is besluit dat 'n kwalitatiewe metodologie die beste keuse vir die voorgenome deelnemende aksienavorsing was, met Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie as teoretiese raamwerk vir die studie. Voordat die geselekteerde kwalitatiewe navorsingsmetodes vir die studie bespreek word, word die navorser se aksienavorsingsplan vir die onderwyserleerstudie voorgestel.

### 3.5 DIE DEELNEMENDE AKSIENAVORSINGSPLAN

Dit is belangrik dat alle deelnemers aan die studie die geleentheid kry om aktief betrokke te wees by die ontwikkelende veranderinge en verbeteringe wat tydens die studie plaasvind om sodoende effektiewe en

volhoubare implementering te verseker (Gilbert, 2011). Laasgenoemde kan bereik word deur gereelde terugvoeringsessies te hou waartydens deelnemers die geleentheid kry om menings uit te ruil oor die implementering van voorgestelde veranderinge. Weens die deelnemers se uiteenlopende sosiale en kulturele agtergronde, lê Vygotsky se teorie klem op die kennis en ervarings wat individue na interaksies bring, op gebeurtenisse wat tydens sulke interaksies plaasvind en die konteks waarin hierdie interaksies geskied. Elke individu speel dus 'n rol tydens sosiale interaksie en juis daarom kan die volhoubaarheid en die effektiwiteit van die studie verhoog word (Scrimsher & Tudge, 2003). Die poging om volhoubaarheid en effektiwiteit te verseker, is versterk deurdat die volgende punte vooraf met die deelnemers bespreek is (Gilbert, 2011)

- Wie is almal betrokke?
- Hoe is jy as deelnemer betrokke?
- Hoekom is jy as deelnemer genader vir die studie?
- Hoe gaan die deelnemers se deelname in berekening gebring word?

Dit was belangrik dat die deelnemers besef dat hulle deel is van die navorsingsproses en nie 'objekte' in die navorsingsproses is nie (Gilbert, 2011). Die doel van hierdie studie was om deur middel van onderwyserleer onderwysers te lei om effektief gedifferensieerd te onderrig, en dus was dit belangrik om gereeld 'n groepsbespreking te hou waartydens onderwysers hul bevindinge kon deel en kennis kon uitruil. In die tabel 1.1 is die intervensie wat tydens hierdie studie gebruik is, reeds voorgestel.

Om in die doelwit van onderwyserleer vir verbeterde gedifferensieerde onderrig te slaag, was dit nodig om 'n tentatiewe aksieplan te hê voordat die gebied betree is. Die sikliese stappe in die proses is reeds in tabel 3.1 bespreek. Stap 1 het dit vir die navorser en die deelnemers moontlik gemaak om die navorsingsprobleem te identifiseer en af te baken, wat onder andere die literatuuoroorsig en die oopeinde-vraelyste ingesluit het. Die navorser kon hierdeur agterkom wat die implikasies van hierdie probleem is. Tydens stap 2 het die navorser saam met die deelnemers 'n aksieplan beraam vir die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in 'n inklusiewe klaskamer. Laasgenoemde het 'n proses van onderwyserleer aangeneem. Stap 3 het die seleksie van die navorsingsparadigma, navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie behels, voordat die aksieplan geïmplementeer is. Die res van die hoofstuk gee 'n verduideliking van stap 4 en 5. In hoofstuk 4 is die fokus spesifiek op stap 4, terwyl stap 5 in hoofstuk 4 en 5 bespreek word.

### 3.6 FASE 4: NAVORSINGSMETODES

#### 3.6.1 Die navorsingskonteks

Die navorsingskonteks verwys na die fisiese omgewing waarin daar beoog word om die navorsingstudie uit te voer (Babbie, 2010). Omdat die navorser reeds bepaalde navorsingsvrae het wat hy of sy beoog om te beantwoord, is dit belangrik dat die regte konteks vir die bepaalde studie gekies word (Holliday, 2010). Dit is verder belangrik dat wanneer die spesifieke navorsingskonteks gekies word, die navorser hom- of haarself vooraf met die konteks vertrou maak (McMillan & Schumacher, 2001; Mouton, 2001). Omdat die doel van hierdie studie was om 'n bydrae te lewer tot die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig en daar derhalwe van die deelnemende onderwysers verwag is om hul onderrigstrategieë aan te pas, was dit belangrik om eers 'n verhouding met hierdie onderwysers te bou. Die onderwysers moes geensins bedreig voel nie, maar moes dit eerder as 'n leergeleentheid beskou.

Die skool wat vir die doel van hierdie studie as navorsingskool gekies is, het slegs Afrikaans as taal van onderrig en is in 'n minder welvarende, stedelike gemeenskap in die Wes-Kaap-provinsie geleë. Ouerbetrokkenheid en 'n tekort aan voldoende voeding is 'n groot bekommernis in hierdie skool. Middelmisbruik en tienerswangerskap in die gemeenskap is 'n verdere bekommernis, wat bydrae tot die aanmerklike uitdagings waarvoor onderwysers in die skool te staan kom. Die skool se leerdergetalle het die afgelope paar jaar geweldig afgeneem omdat die skool slegs 'n Afrikaanse stroom het en die meeste ouers voel dat hul kinders eerder in Engels onderrig moet ontvang. Daar is tans ongeveer 350 leerders in die skool en saam met die skoolhoof 'n totaal van 11 onderwysers. Daar is ongeveer 195 leerders in die Grondslagfase, en 6 van die 11 onderwysers is by die Grondslagfase betrokke. Die navorser het die voorreg gehad om as leerondersteuner verbonde aan die distriksgebaseerde span 'n jaar lank saam met die onderwysers as kollega te werk. Tydens hierdie jaar is 'n sterk vertrouensband gevorm, wat die keuse vir die skool as navorsingskonteks versterk het.

Die geldigheid van 'n studie hang dikwels af van die deelnemers se 'natuurlike gedrag' tydens die studie (McMillan & Schumacher, 2001). Aangesien die navorser reeds die geleentheid gehad het om as leerondersteuner gedeelde onderrig in die klaskamers te beoefen, was die deelnemers gemaklik met haar as navorser en het hulle haar nie as 'n bedreiging in hul konteks beskou nie. Alhoewel die deelnemers bewus was van die feit dat hulle deel van 'n navorsingsproses gevorm het, is hulle voortdurend aangemoedig om eerlik te wees en natuurlik tydens die studie op te tree sodat belangrike gapings wat mag bestaan in hulle kennis en strategieë uitgewys kon word (McMillan & Schumacher, 2001).

'n Verdere belangrike aspek wat in gedagte gehou moet word, is die tyd wat vir die studie in die bepaalde konteks gekies word (Mouton, 2001). In 'n skoolomgewing is dit moeilik om die 'regte' tyd te kies, aangesien elke kwartaal sy eie uitdagings inhou. Daar is op die derde kwartaal besluit sodat onderwysers die geleentheid

kon kry om eers hul leerders se omstandighede en persoonlikhede te leer ken. Elke klaskamer hou sy eie uitdagings rakende diversiteit in: leerders se sosio-ekonomiese agtergronde verskil, hul huistaal verskil en wissel van Afrikaans tot Xhosa en Engels, en die leerders se persoonlikhede en dus hul leerstyle verskil. Laasgenoemde dra by tot die rykheid van die bevindinge in hierdie studie, aangesien hierdie verskille 'n rol in die implementering van gedifferensieerde onderrig speel.

### 3.6.2 Deelnemerseleksie

Die oorkoepelende doel van 'n navorsingstudie is om die mees omvattende data moontlik in te samel (Babbie, 2010). Om daarin te slaag, is dit nodig om vooraf te besluit hoe die deelnemerseleksie vir die studie daar uit gaan sien. Volgens Cohen et al. (2011) hoef geen spesifieke hoeveelheid deelnemers aan 'n studie gekies te word nie, maar moet die doel van die studie die navorser in die seleksie van deelnemers lei. Die doel van die studie was onderwyserleer en as gevolg van 'n tekort aan toepaslike kennis van beleide wat in die praktyk waargeneem is, is daar van doelgerigte steekproefneming vir die seleksie van deelnemers gebruik gemaak (Babbie, 2010).

Al die onderwysers in die Grondslagfase van die geselekteerde skool is uitgenooi om aan die studie deel te neem ten einde kollaboratiewe onderwyserleer te bevorder. In die onderstaande tabel word die biografiese inligting van die deelnemers weergegee.

**Tabel 3.2 Die biografiese inligting van die deelnemers**

Deelnemers	Ouderdom	Opleiding	Jare onderwys- ondervinding	Huidige graad van onderrig	Aantal jare by huidige skool
Deelnemer 1	37	Nasionale Kwalifikasie Raamwerk vlak 7	13 jaar	Graad R	13 jaar
Deelnemer 2	48	Diploma in Vroeë Kinderontwikkeling	5 jaar	Graad R	8 maande
Deelnemer 3	56	Laer Primêre Onderwys- sertifikaat	30 jaar	Graad 1	28 jaar.
Deelnemer 4	48	Onderwysdiploma III Kindertuin	27 jaar	Graad 1	14 jaar.
Deelnemer 5	56	Junior Primêre Onderwys- sertifikaat	32 jaar.	Graad 2	32 jaar
Deelnemer 6	46	Junior Primêr III & BEd (Hons) Leerder- ondersteuning	23 jaar	Graad 3	17 jaar



### **3.6.3 Metode van data-insameling**

Die metodes vir data-insameling word op so 'n wyse gekies dat die navorsingsvraag beantwoord kan word (Bryman, 2008). Data-insameling vind reeds vanaf die eerste stap in die deelnemende aksienavorsingsproses plaas en die eerste stap van data-insameling vorm ook deel van die eerste fase van beplanning. Die doel is om 'n algemene idee te vorm en die navorsingsprobleem af te baken en te formuleer (Denzin & Lincoln, 2011). In hierdie navorsingstudie is data deur 'n literatuuoroorsig, oopeinde-vraelyste, fokusgroeponderhoude en die byhou van 'n navorsingsjoernaal deur die navorser sowel as die deelnemers gegeneer. Om tot 'n geldige gevolgtrekking te kom, was dit belangrik dat die navorser data insamel wat geldig en betroubaar is om te ontleed en te interpreteer (Merriam, 2009).

#### ***3.6.3.1 Literatuuoroorsig***

Die literatuuoroorsig in hierdie navorsing het op inklusiewe onderwys, onderwyserleer en gedifferensieerde onderrig gefokus. Die literatuuoroorsig word as 'n integrale deel van die navorsingsproses beskou (Denzin & Lincoln, 2011; Merriam, 2009). Die navorsingsproses is met ander woorde deel van 'n groter proses om kennis te konstrueer (Merriam, 2009). Deur 'n oorsig van die literatuur oor die onderwerpe te verkry, word die studie gekontekstualiseer en word die geldigheid daarvan gedemonstreer deurdat dit in 'n betrokke kennisgebied ingebed is (Babbie, 2010; Denzin & Lincoln, 2011). Gevolglik dien die literatuuoroorsig as 'n opsomming van dit wat reeds bekend is in die navorsingsgebied en dit wat voorheen ondersoek is, en om te bepaal of nuut ingesamelde data ooreenstem met dit wat reeds ondersoek is (Babbie, 2010).

#### ***3.6.3.2 Oopeinde-vraelyste***

Vraelyste is 'n welbekende tegniek vir die data-insamelingsproses. Daar is verskillende soorte vraelyste en die volgende reël kan gevolg word om seker te maak die navorser kies die regte opsie vir sy of haar studie: hoe groter die groep, hoe meer geslote en gestruktureer die vraelys en hoe kleiner die groep, hoe minder gestruktureer die vraelys (Cohen et al., 2009). Die navorsingsvraag lei die navorser dus in die keuse van die vraelys. Hierdie studie het 'n baie klein deelnemertal gehad en omdat die doel van die vraelyste was om agtergrondkennis van onderwysers se insig in en kennis van gedifferensieerde onderrig te bekom, is oopeinde-vraelyste as die geskikste keuse vir die doel van hierdie kwalitatiewe studie beskou. Oopeinde-vraelyste stel die deelnemers in staat om hul eie idees en kennis op papier weer te gee en daar is geen beperking ten opsigte van die lengte van antwoorde nie. Omdat die deelnemers vry is om hul eie insigte neer te skryf, is die nadeel van oopeinde-vraelyste dat die data wat verkry word irrelevant kan wees (Cohen et al., 2009). Oopeinde-vraelyste

neem meer tyd as geslote vraelyste en dit kan gebeur dat die deelnemers die vraelys afskeep of selfs die vrae verkeerd verstaan.

In hierdie studie is die oopeinde-vraelyste vooraf uitgegee om data in te samel rakende onderwysers se kennis van gedifferensieerde onderrig. Die probleem kon sodoende afgebaken word. Hierdie inligting was noodsaaklik sodat daar bepaal kon word waar die onderwysers se kennisvlakke op daardie stadium was en wat deur die studie bereik kan word. Laasgenoemde verwys na die sone van proksimale ontwikkeling wat geskep moes word (Daniels, 2008). Die navorser kon gevolglik as mediator optree tussen dít wat die onderwysers van gedifferensieerde onderrig geweet het en dít wat gedifferensieerde onderrig in die praktyk behels (Daniels, 2008). Die data wat deur middel van die vraelyste gegeneer is, is gebruik om 'n aanbieding saam te stel waardeur die onderwysers se kennis van gedifferensieerde onderrig uitgebrei en onsekerhede uit die weg geruim kon word.

### **3.6.3.3 Waarneming**

Waarneming gaan oor meer as net 'om te kyk' (Cohen et al., 2011). Waarneming is 'n komplekse kombinasie van die gebruik van sintuie en persepsie (Gray, 2009). Waarneming behels die sistematiese waarneming van mense se aksies en die verslagdoening, ontleding en interpretering van hul gedrag (Saunders, 2007, soos aangehaal in Gray, 2011). Patton (2002) is van mening dat die waarnemer fyn ingestel behoort te wees op die interaksie wat in die sosiale konteks plaasvind, sodat die situasie nie verkeerd geïnterpreteer word nie. Die uitstaande kenmerk van waarneming is dat dit die navorser die geleentheid gee om lewenswerklike data in te samel en die navorser toelaat om direk die situasie waar te neem, en dus nie op sekondêre data hoef staat te maak nie (Cohen et al., 2011). 'n Verdere voordeel wat eerstehandse data inhou, is dat die geldigheid en betroubaarheid van die studie verhoog word (Cohen et al., 2011). Dit kan gebeur dat dít wat die deelnemers sê en dít wat hulle doen nie met mekaar ooreenstem nie, en as waarneming nie plaasvind nie, verlaag die geldigheid van die studie.

Voordat waarneming enigsins kan plaasvind, is dit belangrik dat die navorser die situasie wat waargeneem gaan word, sal ken en verstaan (Cohen et al., 2011). Die navorser moet verder weet waarvoor daar waargeneem moet word (Denzin & Lincoln, 2011). Waarneming kan gestruktureerd of ongestruktureerd plaasvind (Cohen et al., 2011). Gestruktureerde waarneming is wanneer daar vooraf besluit word waarvoor waargeneem moet word. Semigestruktureerde waarneming het 'n agenda, maar data word baie meer informeel ingesamel, terwyl ongestruktureerde waarneming heeltemal informeel is, met geen vooraf bepaalde agenda nie (Cohen et al., 2011). Vir die doel van die studie is daar van gestruktureerde waarneming gebruik gemaak deurdat daar vooraf 'n kontrolelys (bylaag I) saamgestel is om die navorser in die waarnemingproses te lei. 'n Verdere aspek tydens

waarneming is om sowel verbale as nieverbale gedrag waar te neem (Patton, 2002). Laasgenoemde is veral ook belangrik tydens waarneming in fokusgroeponderhoude, omdat dit belangrike waarde vir die interpretering van die studie inhou (Patton, 2002). 'n Bekwame onderhoudvoerder is ook meestal 'n bekwame waarnemer van verbale en nieverbale kommunikasie tydens onderhoudvoering (Oswald, 2010). Afgesien van die kontrolelys is waarnemings ook in 'n navorsingsjoernaal aangeteken, omdat sekere belangrike gebeurtenisse nie noodwendig op die kontrolelys aangeteken is nie.

Waarneming is as deel van die data-insamelingsproses in die studie gekies sodat daar vasgestel kon word of die onderwysers gedifferensieerde onderrig in die praktyk onder die knie het en wat nog addisioneel aangespreek behoort te word. Onderwyserleer het ook by navorserswaarneming in die klas gebaat aangesien waarnemings verder in groepsbesprekings tot voordeel van alle deelnemers bespreek kon word.

Waarneming het ook sy nadele, deurdat die onderwysers in die periode van waarneming anders kan optree as normaalweg (Cohen et al., 2011). Ten einde hierdie nadeel te verminder, is dit gewens dat waarneming gereeld plaasvind om te verseker dat die deelnemende onderwysers dit as gereelde praktyk aanvaar. Laasgenoemde dra by tot die triangulering van databronne, soos ook in hierdie studie die geval was (Maree, 2009).

#### ***3.6.3.4 Navorsers se navorsingsjoernaal***

Die byhou van 'n navorsingsjoernaal is 'n belangrike metode van data-insameling in deelnemende aksienavorsing (Walter, 2009). Silverman (2010) lig die feit uit dat daar geen regte of verkeerde manier bestaan oor hoe om joernaalinskrywings te doen nie. Dit is egter belangrik dat die individu voortdurend reflekerend skryf. Deur middel van 'n navorsingsjoernaal kan verslag van 'n navorsers se denke gehou word en ontwikkel die navorsers ook 'n reflekerende posisie in die proses (Miles & Huberman, 1994, soos aangehaal in Gray, 2009). Die voordeel van 'n navorsingsjoernaal is dat patrone, temas en verbindings geïdentifiseer kan word, ontleding kan plaasvind en tentatiewe interpretasies gemaak kan word (Walter, 2009).

Die doel vir die navorsers was om die aksienavorsingsproses deur middel van die byhou van 'n navorsingsjoernaal te monitor, soos aanbeveel deur Gray (2009). Deur gebruik te maak van 'n navorsingsjoernaal kon die navorsers as mediator in die studie voortdurend reflekteer oor gebeure in die klas, spesifiek ook of onderwysers by die onderwyserleerproses baat gevind het, soos aangevoer deur Hoffman-Kipp, Artiles en Lopez-Torres (2003). 'n Navorsingsjoernaal stel die navorsers verder in staat om vordering in die studie te monitor en ook kronologiese gebeure uit te wys (Hoffman et al., 2003; Thomas, 2009). Die navorsers se waarnemings waaroor in die joernaal verslag gedoen is, was spesifiek gerig op aanpassings wat die onderwysers in die klaskamer volgens die aksieplan gemaak het. Deur refleksie kan bepaal word watter strategieë suksesvol in die klaskamer geïmplementeer is en of verandering tydens die proses aangebring moes word. Die navorsers

kon sodoende ook deurgaans oor haar eie rol as navorser reflekteer, en kon aanpassings maak waar nodig, soos deur Thomas (2009) aan die hand gedoen. Alhoewel hierdie studie oor die onderwysers se leer en ontwikkeling in die navorsingsproses gehandel het, was die navorser, ook as mediator, deel van die navorsingsproses en daarom het haar idees, gevoelens en persepsies ook 'n rol in die data-insamelingsproses gespeel, soos deur Gray (2009) verduidelik.

### ***3.6.3.5 Onderwysers se navorsingsjoernaal***

Ten einde die onderwysers te lei om hul eie vordering in die klaskamer te monitor en die data-insamelingsproses te verryk, is daar van die onderwysers verwag om 'n navorsingsjoernaal by te hou, wat selfrefleksie ingesluit het. Hul refleksie kon vervolgens met die navorser se waarnemings vergelyk word, soos deur Thomas (2009) aanbeveel.

Aksienavorsing, as navorsingsontwerp, fokus spesifiek op aksie en refleksie, en in hierdie studie is daar dus oor elke aksie wat in die klaskamer plaasvind, reflekteer. Onderwyserrefleksie behels dikwels die ontdekking van selfkennis en dra by tot nuwe insigte deur middel van introspeksie tydens en ná gebeurtenisse wanneer onderwysers 'n joernaal byhou waarin persoonlike ervarings neergeskryf word (Hoffman-Kipp et al., 2003). Joernale is 'n uitstekende manier om onderwyserleer te mediteer, deurdat die onderwyser gebeurtenisse in besprekingsgroepe herroep en deel, waartydens ervarings dan uitgeruil word (Thomas, 2009).

### ***3.6.3.6 Fokusgroeponderhoude***

Daar is verskeie soorte onderhoude, waarvan die fokusgroeponderhoud een is. Volgens Gilbert (2011) verskil fokusgroeponderhoude van ander onderhoude wat met groepe gevoer word omdat dit gefokus is. Gilbert (2011) voer aan dat die fokusgroep op twee maniere 'gefokus' is:

- Deur die spesifieke identifisering van die onderwerpe wat bespreek gaan word
- Om 'n groep saam te stel waarin al die deelnemers belang by of ervaring van die onderwerp(e) het; en ongeveer gelyk is met betrekking tot ander relevante sake (soos gehalte-onderrig deur middel van gedifferensieerde onderrig vir beter leerderprestasie).

Fokusgroepe bestaan gewoonlik uit 'n klein groepie deelnemers en 'n fasiliteerder wat poog om 'n gemaklike en vertroulike atmosfeer te skep (Gray, 2009). Sodoende word vertrouwe gebou en relevante persepsies en idees vanaf die groep verkry. Silverman (2010) is van mening dat sodanige atmosfeer ook 'n gepaste konteks vir innoverende deelname bied. Die fasiliteerder moedig die groepslede aan om almal aan die gesprek deel te neem

en om terugvoering oor mekaar se antwoorde te gee. Navorsers is van mening dat kleiner groepe geneig is om meer op hul gemak te wees en om hulself makliker uit te druk en hul mening te lug (Gray, 2009). Fokusgroeponderhoude is interpersoonlik van aard en word baie gebruik vir navorsing wat in gemeenskappe gedoen word om persepsies, denke en gevoelens van die gemeenskapslede te bepaal (Henning et al., 2004). Die voordeel wat fokusgroeponderhoude inhou, is dat dit meestal ryk, kwalitatiewe data vanaf die betrokkenes genereer.

Tydens hierdie studie is 'n fokusgroeponderhoud tydens die refleksiefase gehou waartydens die onderwysers hul ervarings oor die onderwyserleerproses kon deel. Die doel van hierdie fokusgroeponderhoud was om oor die uitkomst van die intervensie te reflekteer, soos aanbeveel deur Henning et al. (2004). Die fokusgroeponderhoud het deel gevorm van die sikliese deelnemende aksienavorsingsproses. Daar is van 'n onderhoudskedule gebruik gemaak om die fokusgroeponderhoud te rig en as raamwerk te dien vir kwessies wat tot die volgende vrae gelei het. Die fokusgroeponderhoud het dus die vorm van 'n semigestruktureerde onderhoud ingeneem, soos aanbeveel deur Thomas (2009). (bylaag J). Die data wat tydens hierdie fokusgroeponderhoud ingesamel is, is gebruik in 'n poging om te verstaan watter impak die onderwyserleerproses op die onderwysers gehad het, spesifiek ook om te bepaal of die onderwysers uit die proses geleer het en aanpassings en veranderings in hul onderrigpraktyk gemaak het ten einde gedifferensieerde onderrig effektief te implementeer. Die onderhoud het ook geleentheid gebied om helderheid te kry oor data wat reeds ingesamel is (Thomas, 2009).

Nadat hierdie fokusgroeponderhoude afgehandel was en die data analiseer is, het die navorser bevind dat internalisering ten opsigte van gedifferensieerde onderrig nie genoegsaam plaasgevind het nie. Uit die aard van die keuse van die paradigma vir die navorsingstudie, is daar ruimte gelaat vir 'n verdere siklus van deelnemende aksienavorsing en het die navorser besluit om die probleemafbakening vir die volgende siklus te doen.

### ***3.6.3.7 Individuele onderhoude***

Omdat die dinamika binne die deelnemersgroep nie altyd na wense was nie, het die navorser besluit om van individuele onderhoude gebruik te maak. Individuele onderhoude kon die navorser toelaat om 'n meer in-diepte begrip van die onderwysers se denke en probleme na afloop van die onderwyserleerproses bekom, soos aanbeveel deur Gray (2009). Die navorser het hierdie data gebruik ter afbakening van die volgende probleem en daarom was dit belangrik dat die navorser daarop sou let dat haar eie denke nie die onderhoud beïnvloed nie, soos aanbeveel deur Cohen et al. (2011). Die navorser moes voortdurend daarop let dat dit oor die onderwysers se begrip rondom gedifferensieerde onderrig en die probleme wat hulle steeds na afloop van die eerste siklus van deelnemende aksie-navorsing ervaar gaan, soos aanbeveel deur Kelly (2006b).

### 3.7 FASE 5: METODE VAN DATA-ONTLEDING

Henning et al. (2004) beskryf data-ontleding as die hartklop van navorsing. Soos ook in hoofstuk 1 genoem, word data tydens die hele navorsingsproses ingesamel en opgeteken en deurlopend ontleed. Die data-insamelingsproses tydens kwalitatiewe navorsing fokus dikwels op kleiner groepe, maar die ingesamelde data is dikwels ryker as dié van kwantitatiewe navorsing (Cohen et al., 2011). By kwalitatiewe navorsing word die ontleding van data en die interpretering daarvan gewoonlik gelyktydig hanteer (Cohen et al., 2011).

Data-ontleding is 'n proses wat sowel die organisering van data as die interpretering en bespreking van ingesamelde data behels (Cohen et al., 2011). Data-ontleding is in hierdie studie aan die hand van kwalitatiewe inhoudsontleding gedoen op grond van aanbevelings deur Henning et al. (2004). Kwalitatiewe inhoudsontleding is die term wat in die algemeen verwys na enige poging wat aangewend word om kwalitatiewe navorsing te reduceer met die doel om sin van die data te maak en temas te identifiseer (Patton, 2002). Die aanname van kwalitatiewe inhoudsontleding is dat die data geldig is omdat streng metodes van kodering en kategorisering toegepas word (Henning et al., 2004). Henning et al. (2004) verwys spesifiek na twee prosesse van data-ontleding. Die eerste proses staan as oopeinde-kodering bekend, waardeur betekenis en kategorieë geïdentifiseer word, terwyl die tweede proses die groepering van die betekenis en kategorieë insluit (Henning et al., 2004).

Die oopeinde-koderingsproses kan in duidelike stappe verdeel word wat gevolg moet word om die koderingsproses suksesvol af te handel. **Stap 1:** Voordat enige ontleding van data gedoen kon word, moes die oopeinde-vraelyste, fokusgroeponderhoud, navorsers se joernaalinskrywings, onderwysers se joernaalinskrywings, sowel as die individuele onderhoude eers woord vir woord getranskribeer word. Laasgenoemde het die navorser in staat gestel om eers 'n algemene oorsig oor die data te verkry en het ook die betroubaarheid van die navorsing verseker. Hoe beter die navorser met die data vertrou is, hoe bekwaam sal hy of sy wees om die eenhede en betekenis te kodeer (Henning et al., 2004). **Stap 2:** Nadat hierdie data getranskribeer is, het die navorser weer deur die data gelees en notas gemaak om sodoende tentatiewe temas te identifiseer voordat oopeinde-kodering plaasgevind het. Temas is met verskillende kleure onderstreep en in een of meer sinne saamgevat. **Stap 3:** Nadat hierdie sinne in temas gegroepeer is, is die sinne in een of meer woorde saamgevat en in 'n kolom langsaan neergeskryf. **Stap 4:** Die eerste proses (oopeinde-kodering) is 'n induktiewe proses. Dit beteken dat die kodes gekies word namate die data betekenis vir die navorser kry (Henning et al., 2004) en daarom was dit nodig om eers stap 1 tot 3 te volg. Die temas is dus in hierdie stap gekodeer. **Stap 5:** Nadat oopeinde-kodering plaasgevind het, het die groepering en kategorisering van die temas plaasgevind. Die teoretiese kennis wat tydens die navorsingstudie die studie gelei het, het tydens hierdie proses 'n bydrae gelewer. Nadat hierdie stappe gevolg is, het die navorser al die kodes op een bladsy geskryf en weer deur al die data gelees om seker te maak dat die kodes sin maak en om te bepaal of daar 'n verband tussen die temas gevorm kan

word (Henning et al., 2004). Die belangrikste deel van data-ontleding is om aan die einde 'n geheelbeeld te kan vorm en seker te maak dat die navorsingsvrae beantwoord kan word. Hierdie geheelbeeld word in hoofstuk 4 bespreek.

Die laaste deel van die deelnemende aksienavorsingsproses het 'n refleksiefase behels waartydens 'n geheelbeeld van die onderwyserleerproses gevorm kon word. Die refleksiefase fokus veral daarop om voorstellings vir die volgende siklus van onderwyserleer te maak, soos aanbeveel deur Gilbert (2011) en Gray (2009). Voorbeelde van hierdie proses word in bylaag K gegee. Die doel was om genoegsame data te bekom om die studie se navorsingsvraag te beantwoord. Hierdie ingesamelde data het ook die grondslag vir die volgende sikliese aksienavorsingsproses gelê. Die ontleding en bespreking vind in hoofstuk 4 plaas, gevolg deur die refleksie in hoofstuk 5.

### **3.8 FASE 5: GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID**

'n Studie word as geldig en betroubaar beskou as akkuraat verslag gedoen word oor die interpretasies en die beskrywings wat uit die data verkry is (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Die basiese beginsels van geldigheid en betroubaarheid in 'n kwalitatiewe navorsingstudie is nie dieselfde beginsels wat vir kwantitatiewe navorsing geld nie (Oswald, 2010). Geldigheid het te make met die eerlikheid en opregtheid waarmee dít wat in die studie bevind is, weergegee word (Bryman, 2008). Betroubaarheid verwys na die akkuraatheid waarmee die data ingesamel en weergegee is (Bryman, 2008). Een van die betroubaarheidskwessies in studies is of die resultate van die studie geldig en betroubaar sal wees, al word dit in 'n ander konteks gebruik as dié waarin die oorspronklike studie plaasgevind het (Bryman, 2008). Omdat elke skool se skoolkonteks verskil en sy eie uitdagings inhou, kan dit wees dat die geldigheid van die studie beperk is tot die spesifieke konteks waarin dit plaasgevind het. In 'n poging om die geldigheid te verhoog, is die onderwysers in hul natuurlike konteks bestudeer en het die studie oor 'n tydperk van sewe weke plaasgevind. Vervolgens word die wyses waarop geldigheid en betroubaarheid in die studie verseker is verder bespreek.

Volgens Mouton (2001) en Silverman (2010) sal die gebruik van veelvuldige data-insamelingsmetodes in die navorsingsproses die waarheidswaarde van die studie verhoog. Omdat elke metode van data-insameling beperkings het, word die beperkings van 'n enkele metode gedeeltelik oorkom deur van verskillende metodes gebruik te maak (Henning et al., 2004; Mouton, 2001). Laasgenoemde staan as triangulering bekend en is 'n wyse waarop daar van veelvoudige databronne, deelnemers en data-insamelingsmetodes gebruik gemaak word om sodoende die bevindinge in die navorsing te staaf (Merriam, 2009). In hierdie studie berus triangulering op die gebruik van veelvuldige metodes van data-insameling en databronne. Denzin en Lincoln (2005) is van mening dat die belangrikste eienskap van triangulering nie soseer die kombinasie van verskillende soorte data is



nie, maar eerder hoe hierdie data met mekaar in verband gebring word met die doel om die geldigheid van die studie te verhoog. Die ingesamelde data in die studie is voortdurend met mekaar vergelyk tydens die proses van data-ontleding.

Deelnemerskontrole is 'n strategie wat gebruik word om seker te maak dat interpretasies wat gemaak is korrek is. Soos aanbeveel deur Merriam (2009) is die ingesamelde data en die tentatiewe interpretering daarvan in hierdie studie teruggeëem na die deelnemers om seker te maak dat hulle daarmee saamstem.

Die navorser was te alle tye by die data-insamelingsproses betrokke deurdat groepsbesprekings gereeld plaasgevind het. Waarneming het gereeld in die klasse plaasgevind en die navorser asook die deelnemers het 'n navorsingsjoernaal bygehou, soos reeds bespreek. Die betroubaarheid van die navorsing in die studie is bepaal deur die noukeurige interpretering en ontleding van alle data wat verkry is uit die transkribering van die fokusgroeponderhoud, waarnemings, sowel as die byhou van 'n navorsingsjoernaal.

Hoë prioriteit word geplaas op die navorser se integriteit, objektiwiteit, noukeurigheid, korrektheid en eerlikheid waarmee inligting weergegee is om sodoende die geldigheid van die ondersoek te verhoog (Babbie, 2010; Gray, 2009). Op grond van aanbevelings deur Merriam (2009) het die navorser gereeld krities selfrefleksie gedoen rakende aannames, wêreldbeskouings, bevooroordeeldheid, teoretiese oriëntasie en verhoudings in die studie wat die ondersoek kon beïnvloed.

Die hele studie is deur 'n studieleier gemonitor en gelei, wat bespreking tydens en na die intervensie ingesluit het. Die besprekings het die ooreenkomste in die bevindinge wat na vore gekom het uit die rou data en tentatiewe interpretasies ingesluit. 'n Verifikasie-onderzoek beteken dat gedetailleerde uiteensetting van metodes, prosedures en besluitnemingspunte gered is voordat die studie uitgevoer is (Merriam, 2009). Die verifikasie-onderzoek is met die studieleier bespreek en voorberei voordat die veldwerk begin het.

Die kontekstualisering en bevindinge van die studie is deurgaans in diepte in die tesis bespreek ten einde die lesers in staat te stel om die bevindinge van die studie in hul eie konteks te herhaal.

### **3.9 FASE 5: ETIESE OORWEGINGS**

'n Belangrike aspek van enige navorsing is die respek en bedagsaamheid wat teenoor die deelnemers in die studie betoon word (Babbie, 2010). Etiese maatreëls dien as beskerming van die deelnemers se menswaardigheid (Wassenaar, 2006). Wassenaar (2006) voer spesifiek aan dat deelnemers se menswaardigheid belangriker is as die navorsing wat onderneem word. Soos reeds in hoofstuk 1 genoem, maak deelnemende aksienavorsing van mense in die 'regte' wêreld gebruik (Gray, 2009). Volgens Blumber (2005, soos aangehaal in Gray, 2009) beteken 'eties' dat norme en waardes daargestel word om morele besluite en gedrag in die navorser se



verhouding met die deelnemers te rig. In enige studie is dit belangrik dat die navorser verseker dat die deelnemers se regte, privaatheid en menswaardigheid te alle tye in ag geneem word en dat hierdie kwessies ook die fokus in die studie vorm (Babbie, 2010). Die vier belangrikste etiese beginsels soos in hoofstuk 1 bespreek, is as volg: Deelnemers mag nie benadeel/geskaad word nie; ingeligte toestemming van die deelnemers is nodig vir enige navorsing; die privaatheid van deelnemers moet gerespekteer word; en die deelnemers mag nie mislei word nie.

Etiese toestemming is deur die Universiteit Stellenbosch se Etiekkomitee (DESC\_Burger2013) verkry en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement het toestemming verleen dat die studie in die betrokke skool mag plaasvind (bylaag B). Die skoolhoof moes eerstens ingeligte toestemming gee dat die studie wel in sy skool onderneem mag word (sien bylaag C). Hierdie inligting is ook mondelings in die deelnemers se voorkeurtaal aan elkeen verduidelik, soos aanbeveel deur Kelly (2006a). Die skoolhoof en al die deelnemers het skriftelik die ingeligte toestemmingsbriewe onderteken, wat as bewys dien dat hulle al die prosesse verstaan het en gewillig was om aan die studie deel te neem (bylae C en D). Die doel hiermee was om seker te maak dat die deelnemers sou weet dat hulle as deelnemende agente in die studie optree en dat hul menswaardigheid te alle tye gerespekteer en hul identiteit beskerm sou word (Babbie, 2010; Gray, 2009; Kelly, 2006a). Die deelnemers is ook ingelig dat hulle die reg het om op enige stadium van die studie hulself te onttrek, soos aanbeveel deur Babbie (2010) en Silverman (2010).

Die doel en verwagtinge van die studie is vooraf met die deelnemers bespreek, soos aanbeveel deur Gray (2009). Daar is aan die deelnemers verduidelik dat hulle deelnemende agente in die navorsingstudie is en dat die navorsing onderwyserleer insluit, asook dat die bevindinge van die studie na afloop daarvan aan al die deelnemers beskikbaar gemaak sal word, soos aanbeveel deur Gray (2009). Die deelnemers het toestemming verleen dat die besprekingsgroepe, fokusgroeponderhoud en individuele onderhoude opgeneem mag word en nadat dit getranskribeer is veilig bewaar mag word, soos deur Babbie (2010) aanbeveel. Die deelnemers is van 1 tot 6 genummer om in die verslagdoening oor die bevindinge tussen die onderwysers te onderskei, soos verduidelik deur Cohen et al., (2011) en Gray (2009).

Die inligting wat tydens die navorsing ingesamel is, is op die navorser se persoonlike rekenaar met 'n wagwoord geberg. Die data is slegs deur die navorser en die betrokke studieleier in die studie bekombaar en die transkriberings sal vir vyf jaar geberg word om as bewys te dien dat die studie op 'n etiese wyse geskied het, soos aanbeveel deur Denzin en Lincoln (2011) en Silverman (2005).

### **3.10 SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK**

In hierdie hoofstuk is stap 3 in die deelnemende aksienavorsingsproses vir die voorgestelde studie in besonderhede beskryf. Daar is spesifiek gefokus op die geselekteerde navorsingsparadigma vir die studie, tesame met fase 3 in die sikliese aksieplan, wat die navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie ingesluit het. Fase 4 het deel gevorm van laasgenoemde en 'n verduideliking van die navorsingsmetodes is gebied. Die hoofstuk is afgesluit met fase 5, waarin die data-ontleding, geldigheid en betroubaarheid, sowel as die etiese kwessies wat in gedagte gehou moet word tydens die studie, verduidelik is. In die volgende hoofstuk word die aanbieding en bespreking van die bevindinge gedoen.

## HOOFSTUK 4

### AANBIEDING EN BESPREKING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE

#### 4.1 INLEIDING

Soos in hoofstuk 1 en 3 bespreek, is die primêre navorsingsvraag wat hierdie studie gerig het as volg:

Hoe kan onderwyserleer bydra tot die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in die Grondslagfase?

Die sekondêre vraag wat beantwoord moes word, was as volg:

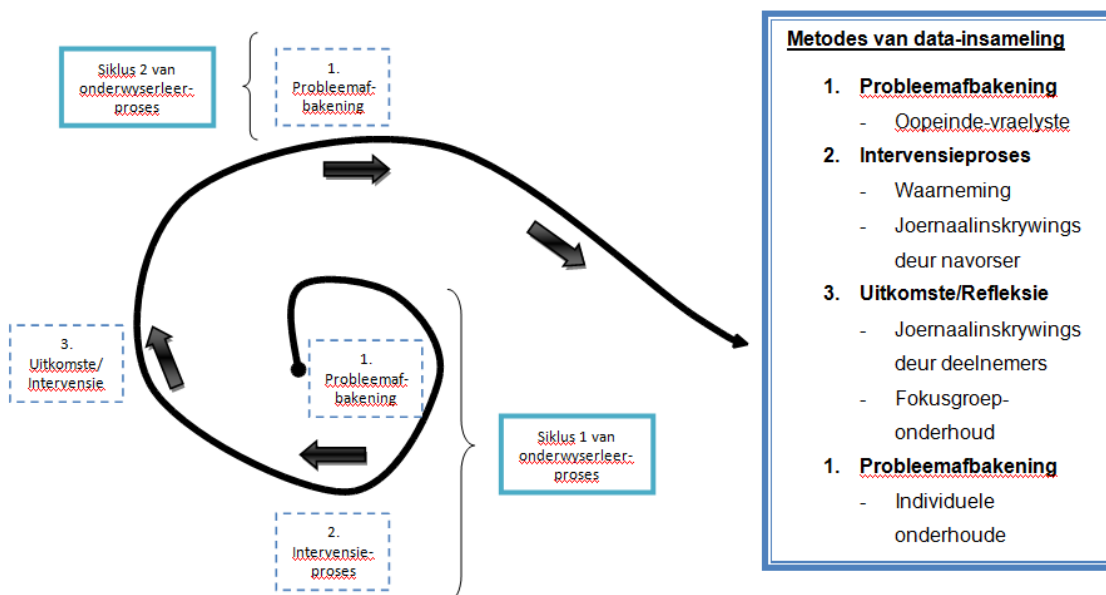
Wat kan as die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig beskou word?

In hierdie hoofstuk word stap 5 in die deelnemende aksienavorsingsproses bespreek in 'n poging om bogenoemde navorsingsvrae te beantwoord. Stap 5 sluit die refleksiefase van die hele proses in, sodat ingeligte besluite geneem kan word om die volgende siklus te verbeter voordat dit aangepak word. Tot dusver is stap 1 tot 4 reeds bespreek. Stap 1 het die oorspronklike refleksie ingesluit, wat my toegelaat het om die navorsingsvrae saam te stel. Stap 2 het die praktiese en teoretiese navorsing en ontleding van die probleem bespreek, terwyl stap 3 die intervensieplan en navorsingsplan om die navorsingsvrae te beantwoord, behels het. Stap 4 omvat die uitkomst van die intervensieplan asook die data-insamelingsproses tydens die implementeringsproses.

Gedurende stap 4 is data voortdurend ingesamel deur van verskeie metodes van data-insameling gebruik te maak. Soos reeds in afdeling 3.6.3 en 3.7 bespreek, is data deur middel van oopende-vraelyste aan die begin van die studie ingesamel (bylaag E), gevolg deur groeps-/opleidingsessies oor 'n tydperk van sewe weke. Gedurende die implementeringsfase is daar van waarneming gebruik gemaak. Die waarneming van die navorser is in 'n dagboekjoernaal aangeteken. Daar is ook van die onderwysers verwag om 'n dagboekjoernaal gedurende die onderwyserleerproses by te hou. Die studie se uitkomst is deur middel van 'n fokusgroeponderhoud ondersoek, waartydens die deelnemers versoek is om oor die uitkomst van en die totale intervensieproses te reflekteer (getranskribeerde onderhoud in bylaag K). Die navorser het deurentyd bevindinge van besprekings, waarnemings en interpretasies in 'n dagboekjoernaal aangeteken, soos aanbeveel deur Gray (2009). Ter samevatting: Die ingesamelde data is aan die hand van 'n proses van kwalitatiewe inhoudsontleding, soos deur Henning et al. (2004) voorgestel, verfyn om 'n paar prominente temas te identifiseer. Eerstens is die rou data ontleed deur van 'n koderingstelsel gebruik te maak. Hierná is die data verder gekategoriseer, geëvalueer en vergelyk ten einde prominente temas te identifiseer.

Ná afloop van die eerste aksienavorsingsiklus is bevind dat nie alle aspekte van gedifferensieerde onderrig genoegsaam geïnternaliseer is om effektiewe eksternalisering deur die deelnemende onderwysers moontlik te maak nie. Die ontwikkelende aard van deelnemende aksienavorsing as navorsingsontwerp het egter ruimte gelaat vir 'n addisionele fase van probleemafbakening om 'n verdere aksienavorsingsiklus in die navorsingskool te inisieer. Ná afloop van die eerste aksienavorsingsiklus is daar bykomend tot die beplande navorsingsproses individuele onderhoude met elke deelnemende onderwyser gevoer ten einde 'n probleemstelling vir die volgende siklus in die deelnemende aksienavorsingsproses te formuleer. Die resultate van hierdie fase sal met die deelnemers gedeel word en ook aan die betrokke distrikskantoor en die leerondersteuner, wat die posisie in 2014 sal beklee, bekend gemaak word in 'n poging om die volhoubaarheid van die proses te verseker. Tydens die eerste aksienavorsingsiklus is data deurgaans ingesamel ten einde te bepaal of die onderrigpraktyk van die Grondslagfase-onderwysers as deelnemers met betrekking tot die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig by onderwyserleer gebaat het. Die data is dus met die navorsingsvrae in gedagte ontleed. Die deelnemers se biografiese inligting is reeds in Tabel 3.3 voorgestel.

Data-ontleding in hierdie studie het in prosesse geskied, waaroor ook in die aanbieding van die bevindinge reflekteer sal word. Die aanbieding van die bevindinge begin met die probleemafbakeningsfase gevolg deur die aanbieding van data wat tydens die intervensieproses ingevorder is. Die bevindinge rakende die uitkomst van die intervensie en refleksie oor die hele proses volg hierná. Soos hierbo verduidelik, word die bevindinge van 'n nuwe proses van probleemafbakening wat in 'n nuwe probleemstelling moet invoer ten slotte aangebied. Figuur 4.1 bied 'n diagrammatiese voorstelling van die data-ontledingsproses en ook die uiteensetting van die aanbieding van die bevindinge aan.



**Figuur 4.1** Proses van data-ontleding in deelnemende aksienavorsing

## 4.2 AANBIEDING VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE

Soos aangedui volg die aanbieding van die bevindinge die sikliese gang van die aksienavorsingsproses na aanleiding van temas wat uit die verskillende databronne deur 'n proses van kwalitatiewe inhoudsanalise geïdentifiseer kon word. Die temas wat tydens die probleemafbakeningsfase geïdentifiseer kon word, word dus eerstens bespreek.

### 4.2.1 Probleemafbakening

Ter afbakening van die aanvanklike probleem het die deelnemende onderwysers oopeinde-vraelyste ingevul. Hierdie vraelyste het spesifiek op onderwysers se huidige kennis van en insig in inklusiewe onderwys en die toepassing van gedifferensieerde onderrig ter ondersteuning van alle leerders in die klaskamer gefokus. Vervolgens word die bevindinge op grond van die oopeinde-vraelyste verkry na aanleiding van die temas wat in tabel 4.1 uiteengesit word.

**Tabel 4.1 Oopeinde-vraelyste: Afbakening van die probleem**

Temas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontoereikende kennis en toepassing van beleid</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verouderde siening van differensiasie</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die uitwerking van eksterne faktore</li> </ul>

#### 4.2.1.1 *Ontoereikende kennis en toepassing van beleid*

Talle beleidsdokumente (sien afdeling 2.2.4) bevat riglyne rakende die implementering van inklusiewe onderwys en ook gedifferensieerde onderrig as strategie om leerdiversiteit meer suksesvol in die klaskamer te hanteer. Kennis van en insig in bogenoemde beleidsdokumentasie en die gevolglike toepassing van hierdie beleidsriglyne ontbreek soms, met die gevolg dat dit nie effektief geïmplementeer word nie. Deelnemersreponse op wat inklusiewe onderwys is, het merendeels op die insluiting van leerders met gestremdhede gefokus. 'n Voorbeeld van so 'n respons was dié van deelnemer 5: “Om vir leerders met gestremdhede voorsiening te maak in die hoofstroom”.

Onderwysers het wel begrip getoon vir die feit dat leerders verskillende vermoëns en behoeftes het: “Elke leerder kan leer, maar nie op dieselfde manier en op dieselfde tyd nie” (deelnemer 2), maar dit was duidelik dat die onderwysers nie noodwendig geweet het hoe om op 'n betekenisvolle wyse vir leerdiversiteit in 'n inklusiewe klaskamer voorsiening te maak nie. Deelnemer 3 se kennis van gedifferensieerde onderrig is soos volg verwoord: “Wanneer leerders op hul vlak onderrig word en nie dieselfde skriftelike takies kry nie”. Dit is duidelik dat die onderwysers wel 'n vae begrip van beleidsriglyne gehad het, maar dit was duidelik dat daar

steeds 'n gaping in die praktyk was rakende die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig. Deelnemer 1 was eerlik hieroor deur te sê: “Ek bereik nie alle leerders nie”. Die onderwysers het 'n behoefte aan kennis en strategieë om leerders te bereik, uitgespreek: “Ek benodig heelwat wenke en metodes om [gedifferensieerde onderrig] ten volle aan te bied” (deelnemer 2).

#### ***4.2.1.2 Verouderde siening van differensiasie***

Dit het voorgekom asof die meeste van die deelnemende onderwysers opleiding oor differensiasie in die Grondslagfase ontvang het, maar dat dit op die verouderde siening van differensiasie gebaseer was, waarvolgens die mediese model in die ondersteuning van leerders geld. Alhoewel die onderwysers hul leerders in groepe verdeel het, was die groepe slegs op leerders se vermoëns geskoei: “Nadat die leerders getoets is, word hulle volgens hul vlak in groepe gedeel” (deelnemer 3). Alhoewel daar wel 'n vae begrip van gedifferensieerde onderrig was, soos deur deelnemer 4 verwoord: “Gedifferensieerde onderrig is om een begrip op elke kind se vlak aan te bied”, is dit steeds met die verouderde siening van differensiasie verwar. Deelnemer 4 se verdere respons ondersteun hierdie afleiding: “Ek werk in verskillende groepe [vermoëns-groepe], want dan weet ek waarmee sukkel die leerder”. Dit was duidelik dat sy haar leerders op grond van hul vermoëns soos in die klas gedemonstreer word, ingedeel het, en dat die fokus spesifiek op leerders se probleme was.

Die feit dat onderwysers slegs op leerders se probleme gefokus het en nie op hul sterk punte nie, was 'n wesentlike bekommernis, maar 'n verdere bekommernis was dat die intelligente leerders ook afgeskeep is. In plaas daarvan dat die intelligente leerders verrykende werk kry om hul potensiaal te stimuleer, het hulle slegs by geleentheid ekstra werk gekry nadat hul daaglikse aktiwiteite voltooi is: “Ek gee ekstra werk as ons klaar is met die aktiwiteite van die dag” (deelnemer 5). Die onderwysers het geglo dat hulle wel op gedifferensieerde wyse onderrig, maar dit blyk duidelik uit hul response dat hulle die verouderde siening van differensiasie in hul klaskamers gebruik het. Dit sou 'n uitdaging wees om hierdie siening ten opsigte van gedifferensieerde onderrig te verander.

#### ***4.2.1.3 Die uitwerking van eksterne faktore***

Eksterne faktore soos onder andere oorvol klasse, swak ouerbetrokkenheid, swak sosio-ekonomiese omstandighede en middelmisbruik het 'n uitwerking op skole wat in 'n minder welvarende gemeenskap geleë is. Deelnemer 4 se respons het haar kommer verwoord oor hoe om in 'n groot klas suksesvol gedifferensieerd te onderrig: “Hoe moet mens gedifferensieerde onderrig toepas in 'n klasgroep van 40 leerders en steeds almal bereik?” Alhoewel 'n oorvol klas wel 'n groot hindernis in die skoolomgewing kan wees, wil dit uit hierdie

studie voorkom asof dit onderwysers se houding teenoor gedifferensieerde onderrig is wat hul sukses of mislukking sal bepaal. Die meeste van die deelnemende onderwysers wou egter graag hul leerders effektief onderrig om leer maksimaal te bevorder en het probeer om hierdie hindernisse te oorkom. Daar is egter ook onderwysers, soos deelnemer 6, wat die eksterne faktore blameer en daarom 'n gebrekkige poging aangewend het om leerdiversiteit te hanteer: “Op die oomblik met 'n groot klas word dit nie op so 'n intense manier gedoen nie”.

Swak ouerbetrokkenheid is seker een van die grootste hindernisse en frustrasies in die spesifieke skool. Daar moet daagliks onderrigtyd afgestaan word om leerders te voed wat nie voeding by die huis kry nie. Ouers is ook geneig om hul kinders uit die skool te hou omdat hulle nie die noodsaaklikheid van kinders se opvoeding besef nie. Huiswerk word selde gedoen, wat die vaslegging van inhoud en vaardighede bemoeilik en 'n verdere negatiewe uitwerking op onderrig in die klas het. “Die ouers stel nie belang om te help nie” (deelnemer 6). Dis belangrik dat onderwysers die oorsaak van swak ouerbetrokkenheid ondersoek, eerder as om ouers bloot daarvoor te blameer.

'n Verdere faktor wat die onderwysers verhoed het om gedifferensieerd te onderrig, is die nasionale sistemiese toetse en die jaarlikse ANA-toetse wat deur die Departement van Basiese Onderwys afgedwing word. Die onderwysers was werklik bekommerd dat hul leerders nie vir hierdie toetse gereed sal wees indien daar van ander onderrigstrategieë en gedifferensieerde assessering in die klaskamer gebruik gemaak word nie. Deelnemer 4 het haar bekommernis in die verband soos volg verwoord: “Leerders word net op een vlak getoets vir ANA en sistemiese toetse”. Vrae wat ook ontstaan het, is: “Hoe kan leerders gereed gemaak word met die oog op sistemiese toetse?” (deelnemer 6).

Uit bogenoemde bespreking blyk dit duidelik dat daar verskeie faktore is wat die implementering van gedifferensieerde onderrig in die Grondslagfase kan bemoeilik. Hierdie faktore is in die ontwikkeling van die intervensie in ag geneem.

#### **4.2.2 Intervensie, uitkomst en refleksie**

Ná afloop van die intervensie en die refleksie oor die uitkomst is bevind dat, alhoewel onderwyserleer wel plaasgevind het, wat in veranderde gedrag en praktyke in die klaskamer gemanifesteer het, sekere fasette van gedifferensieerde onderrig nie na waarde vasgelê nie. Die data wat rakende die uitkomst van die intervensieproses ingesamel is, word aan die hand van tabel 4.2 bespreek en wys ook die leemtes in kennis aangaande gedifferensieerde onderrig uit.

**Tabel 4.2 Uitkomst van intervensieproses**

Onderwyserleer wat plaasgevind het:	Internalisering wat nie plaasgevind het nie:	Faktore wat onderwyserleer teengestaan het:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Groepering</li> <li>• Leerondersteuning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerprofiel word nie altyd in ag geneem nie</li> <li>• Verouderde differensiasie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kort kwartaal met min onderrigtyd</li> <li>• KABV oorlaai onderwysers</li> <li>• Oorvol klasse</li> <li>• Swak oerbetrokkenheid</li> <li>• Individuele onderwyserleer</li> </ul>

#### 4.2.2.1 Onderwyserleer wat plaasgevind het

##### i. Groepering

Groepindelings het aanvanklik aan die hand van die aanvangsassessering aan die begin van die jaar plaasgevind. Hierdie groepe is vir die grootste gedeelte van die jaar so behou en het as byvoorbeeld die hasies en die skilpaadjies bekend gestaan. Die eerste opmerklike verandering in klaskamerpraktyk wat waargeneem kon word, was dat onderwysers wegbeweeg het van vaste vermoëns-groepe. Die meeste deelnemers het dadelik die groepies van homogeen na heterogeen verander en ook op 'n gereelde basis die groepies se samestelling verander. Deelnemer 1 se respons dien as voorbeeld hiervan:

*Waar ek groepe van dieselfde vlak saamgesit het, het ek swak leerders en sterk leerders saamgesit – dit het 'n groot verskil gemaak.*

Onderwysers het ook hul beplanning begin aanpas om aan leerders se verskillende behoeftes te voldoen. Alhoewel die meeste onderwysers se fokus nog sterk op gereedheidsvlakke was, het die intervensie waaraan hulle kollaboratief deelgeneem het die bewuswording gebring dat beplanning op 'n gedifferensieerde wyse gedoen moet word. Die meeste van die deelnemers het begin om daaglik leerders se vordering in 'n joernaal by te hou, na aanleiding van die dag se aktiwiteite. “Wat ek ook doen, ek assesseer elke aktiwiteit wat hulle doen dan kan ek sien of hy/sy vorder in die gebied” (deelnemer 3). Deelnemer 3 werk sodoende met die leerder se sone van proksimale ontwikkeling deur voortdurend vordering te monitor en ondersteuning te bied in die bereiking van uitkomst. Deelnemer 4 maak van verskillende strategieë gebruik om te beplan, nadat sy vordering in 'n joernaal opgeteken het. Een van die wyses waarop sy beplan, is deur haar aktiwiteite op so 'n wyse uiteen te sit dat elke leerder 'n aktiwiteit volgens sy of haar gereedheidsvlak of soms ook volgens sy/haar belangstelling 'n kleurkaart kry. Elke kleurkaart het dan verskillende aktiwiteite.

*In die oggend kry elke leerder sy kleur waar hy 'n werkskaartjie moet gaan haal. Ek het op dié manier die naamgroepies uitgeskakel en ek kan elke leerder bereik.*



Deelnemer 4 maak van informele groepies gebruik om aandag aan sekere aspekte van die leerprofiel te skenk. Sy beskryf dit soos volg: “Deur informele groepies in te stel, word probleemareas baie gouer aangespreek en bereik ek ook leerders wat buitengewoon stadig is”. Deelnemer 5 het ook van informele strategieë soos speletjies begin gebruik maak om leer aan te moedig. Wanneer leerders die geleentheid kry om opvoedkundige speletjies te speel, mag hulle hul eie groepe en eie speletjie kies. Op dié wyse word leerders se belangstellings tydens groepering in ag geneem en ontwikkel leerders se taalvermoë asook hul leervaardighede.

*Elke tweede Vrydag mag hulle speletjies speel (Domino's, Ludo, Slangetjies en Leertjies). Dit help veral die swakste leerders met hul telwerk.*

Die onderwysers het besef dat 'n belangrike deel van 'n leerder se ontwikkeling deur middel van speel, op 'n informele wyse, geskied. Laasgenoemde skep ook 'n uitnodigende leeromgewing waar leerders tuis voel. Die meeste van hierdie leerders het nie blootstelling aan bordspeletjies by die huis gekry nie.

## **ii. Leerondersteuning**

Die deelnemende onderwysers het nou, bykomend tot ondersteuning in die klaskamer, ook begin om sekere leerders sommige dae ná skool te help. Hulle het besef dat sekere leerders meer ondersteuning as ander benodig om dieselfde uitkomst te behaal. Met leerderondersteuning kon sekere begrippe en vaardighede vinniger vasgelê word.

Hulle het verder gegaan en het ook die 'maatjie'-stelsel geïmplementeer. Alhoewel hulle aanvanklik skrikkerig was, het elke onderwyser mettertyd hierdie strategie op 'n unieke wyse geïmplementeer. Sommige het gevoel dat hulle eers die maatjie moes leer hoe om die maatjie te ondersteun. Ander het weer dadelik 'n maatjie vir elke leerder gegee. Die reaksie van die onderwysers was baie positief en almal het gevoel dat die leerders vinniger leer wanneer hul eie portuurgroep aan hulle verduidelik en dat leerders se selfbeeld in die proses verbeter. As voorbeeld van die verandering wat plaasgevind het, meld deelnemer 3 as volg:

*Daar is sterker kinders en swakker kinders in die groepie. Die maatjies wat 'buddies' is, sit langs mekaar. Een maatjie sê 'n woord, dan moet al die maatjies dit skryf en die een wat die woord gesê het, moet kyk of dit reg geskryf is. As die maatjie nie weet hoe om die woord te spel nie, dan sê die 'buddy' dit sodat hy kan hoor watter klank kom eerste en so help hulle mekaar. Almal voel deel en elkeen het 'n maatjie.*

Hierdie verduideliking rakende die 'maatjie'-stelsel, wat selfs in die groepies plaasvind, het uitgestaan, veral omdat daar ook van verskillende leervoorkeure in die strategie gebruik gemaak word. Deelnemer 1 het vertel van 'n seuntjie wat skielik sy naam kon begin skryf, nadat 'n maatjie hom op 'n spelende wyse begin help het. Die seuntjie se selfbeeld het in die proses verbeter. Sy verwoord dit soos volg:

*... hy praat nou, hy is nie meer die outjie wat agter in die ry gaan staan nie, so dis een van my kinders wat ek nogal goeie vordering in gesien het.*

Verdere leerondersteuning wat in die klas plaasgevind het, is onderwysers wat aktiwiteite vir leerders wat sukkel begin aanpas het. Deelnemer 2 verduidelik dit soos volg: “Ek gee vir die leerders wat stadig werk ’n spesiale aktiwiteit soos knip en skeur”. Met laasgenoemde het die onderwyser op sekere leerders se fynmotoriese vaardighede gefokus, omdat dit nog nie bemeester was nie. Hulle moes sekere klanke uitknip en klanke vorm met skeur en plak. Die leerders wat al fynmotoriese vaardighede bemeester het, moes prente met sekere beginklanke in tydskrifte soek en plak. Dieselfde begrip (klanke) is aangeleer, maar net op verskillende vlakke. Deelnemer 5 het selfs na kollegas in ander grade begin gaan om aktiwiteite vir die leerders te kry wat nog nie die werk bemeester het nie of gereed was om van die volgende graad se werk te begin doen.

#### **4.2.2.2 Internalisering wat nie plaasgevind het nie**

##### **i. Leerprofiele word nie ten volle in ag geneem nie**

Alhoewel onderwysers op ’n nuwe wyse vir leerders se gereedheidsvlakke voorsiening gemaak het, het leerders se leerprofiele nog nie die nodige aandag gekry nie. Laasgenoemde kan daaraan toegeskryf word dat onderwysers te veel nuwe kennis in ’n te kort tydperk moes internaliseer en implementeer. Deelnemer 1 het bevestig dat die implementering van gedifferensieerde onderrig moeilik was.

My waarnemingsnotas het bevestig dat internalisering by onderwysers rakende leerders se leerprofiele nog nie ten volle plaasgevind het nie. Alhoewel die onderwysers die aanbiedings getrou bygewoon het, het nie almal daarmee in hul klasse geëksperimenteer nie. Dit kan moontlik aan die administratiewe las van die onderwysers toegeskryf word. Deelnemer 5 het dit so verduidelik:

*Ek sal sê, ek het nie alles geïmplementeer nie wat ons saam besluit het nie. Ek het dit gevat wat ek gesien het wat haalbaar vir my is om nou reeds te gebruik en daar is goedjies wat ek [nagelaat] het.*

Dit wil voorkom asof onderwysers addisionele ondersteuning benodig om in gedifferensieerde onderrig ook vir leerders se leerprofiele voorsiening te maak. Slegs deelnemer 4 het aangetoon dat sy wel met die leerprofiele van die leerders begin eksperimenteer het: “Ek het nou nog net met twee leerders die veelvoudige intelligensievraelys gedoen”.

##### **ii. Gedifferensieerde assessering**

Gedifferensieerde onderrig fokus onder andere op die aanpassing van die produk wat leerders moet lewer ter ondersteuning van leer wat plaasgevind het (’n proses van eksternalisering, in die taal van Vygotsky). Volgens

die data wil dit voorkom asof gedifferensieerde assessering die moeilikste in die klasse geïmplementeer gaan word. Alhoewel die literatuur dit duidelik stel dat gedifferensieerde onderrig en ook assessering as 'n intergrale deel van daaglikse praktyk in die klaskamer moet geld en nie as bykomend tot klaskameronderrig moet geskied nie, vind onderwysers dit steeds moeilik om die implementering daarvan effektief te doen.

Dit het na vore gekom dat daar talle faktore is wat verhoed dat onderwysers op 'n gedifferensieerde wyse assessee. Een van die grootste hindernisse is die jaarlikse ANA- en sistemiese assesseringstoetse. Die deelnemende onderwysers het aangedui dat leerders direk vir hierdie toetse voorberei moet word en dus nie hiervoor gereed sal wees mits hulle nie leer hoe daardie tipes assessering werk nie. Deelnemer 6 het aangedui dat sy nie eens daaraan sal dink om die produk vir elke leerder aan te pas nie, aangesien hulle dan nie vir bogenoemde toetse voorbereid sal wees nie. Sy argumenteer soos volg:

*Getalle wat ek laer moet maak om almal in te pas gaan glad nie werk nie, want nou werk ek met hulle, maar wanneer toetstyd kom weet hulle nie wat aangaan nie.*

Selfs nadat aan haar verduidelik is dat leerders beter behoort te presteer met hierdie assesserings as hulle deur die jaar selfvertroue begin ontwikkel en leer om effektief te leer, was haar argument steeds dat dit nie net oor die ANA-vraestelle gaan nie, maar dat haar leerders dan ook nie gereed sal wees vir die kwartaallikse assessering wat op die kurrikulum gerig is nie: "...vraestelle wat op 'CAPS' gerig is en dan kan die kind ook nie dit doen nie".

'n Verdere hindernis vir die meeste onderwysers was dan ook die kwartaallikse assessering wat deur distrikskantore en vakhoofde aan die skole voorgelê word. Die doel van die assesseringsmateriaal wat aan die onderwysers beskikbaar gestel word, is om as riglyn te dien, maar die deelnemende onderwysers het aangedui dat hulle dit as 'voorgeskryf' beskou en getrou daarby hou. Hierdie assesseringsmateriaal word elke kwartaal gebruik om skedules saam te stel ten einde verseker dat hul leerders op peil is. Die graad R-assessering word ook op 'n kwartaallikse basis deur die Departement van Basiese Onderwys voorgeskryf. en alhoewel alle aspekte van skoolgereedheid hierin vervat word en dit op 'n informele basis plaasvind, was deelnemer 1 se reaksie die volgende:

*Vir my was assessering en ken my kind weer 'n nuwe storie [nuwe uitdaging], om te kyk [te identifiseer], ken ek my kinders in hulle groepe, weet ek wat hulle belangstellings is, weet ek wat hulle potensiaal is.*

Vir deelnemer 1 was die praktyk van gedifferensieerde assessering 'n nuwe uitdaging, deurdat sy besef het dat assessering eintlik gebruik word om die leerder se nuwe gereedheidsvlakke te bepaal en daarvolgens aanpassings te maak. Sy het verder besef dat sy nog nooit voorheen op leerders se belangstellings gefokus het nie en dat sy leerders slegs kan help om hul potensiaal te verwesenlik deur op al die aspekte te fokus. Assessering is met ander woorde nie net iets wat gedoen word om 'n verslag uit te stuur nie.

Hierdie reaksie toon dat alhoewel onderwysers hierdie departementele assesserings doen, hulle nie noodwendig ingestel is op leerders se belangstellings en leerprofiel nie en daarom werk hulle dikwels ook nie in die kind se sone van proksimale ontwikkeling nie. Vir gedifferensieerde assessering om suksesvol geïmplementeer te word, sal fyn beplanning verg sodat strategieë ontwikkel kan word om assessering saam met onderrig te inkorporeer. Assessering word deur die gemeenskap gesien as 'n belangrike indikator van leerders se vordering en daarom is dit belangrik dat onderwysers gedifferensieerde assessering op die besmoontlike manier sal deelmaak van onderrig.

#### **4.2.2.3 Faktore wat internalisering verhoed het**

##### **i. Kort kwartaal met min onderrigtyd**

Die intervensie is vir die derde kwartaal van die jaar beplan en ook binne bestek van hierdie kwartaal uitgevoer. Terugskouend was dit egter nie 'n goeie tyd vir die intervensie nie. Die derde kwartaal was 'n baie kort kwartaal (10 weke), en al die verskillende assesserings het boonop die grootste deel van die kwartaal in beslag geneem. Die nasionale ANA-toetse geskied onder andere in die derde kwartaal, met die gevolg dat die onderwysers grotendeels op die voorbereiding hiervoor gefokus het. Tydens my waarneming in die verskillende klaskamers was dit duidelik dat die onderwysers, veral teen die einde van die kwartaal, slegs op die voorbereiding vir die ANA-toetse gefokus het. Die Departement van Basiese Onderwys stel oefenvraestelle op die webwerf ter voorbereiding van die ANA-vraestelle beskikbaar, wat bydra tot die feit dat onderwysers vir minstens twee weke slegs op die inoefening van hierdie vraestelle fokus.

Ten spyte van die min onderrigtyd tot hul beskikking, het die meeste van die onderwysers 'n daadwerklike poging aangewend om 'n verandering in hul onderrigpraktyk te maak. Soos reeds aangedui, het verskeie aspekte van gedifferensieerde onderrig wel in hul klaskamers aandag gekry. Deelnemer 6, wat van die begin af weerstand getoon het, het slegs 'n geringe poging aangewend om aan die onderwyserleerproses deel te neem. Haar reaksie ná afloop van een van die groepsbesprekings word as volg verwoord:

*Kyk hier, ek weet nou nie van die res van die program nie. Ek berei nou voor vir ANA, ek gaan nie nou meer als kan doen nie. Ek fokus nou meer op die kinders en wat is vir hulle 'n probleem.*

Hierdie betrokke deelnemende onderwyser was van meet af aan weerstandig en het gevolglik geen of min verandering in haar klaskamer gemaak. Die res van die onderwysers het wel 'n poging aangewend om hul onderrigpraktyk te verbeter, maar hulle het dikwels gevoel dat dit te veel, te vinnig was. Hulle het aangedui dat so 'n onderwyserleerproses in die toekoms oor 'n langer tydperk moet plaasvind. Indien die implementering van nuwe strategieë teen 'n stadiger pas kan plaasvind, kan dit meer gemaklik deel word van hul daaglikse roetine.

Deelnemer 4 het dit as volg gestel: "... as jy aan die roetine wil verander, moet jy twee [veranderings] op 'n slag [maak] dink ek ...".

## ii. KABV oorlaai onderwysers

Die nuwe Nasionale Kurrikulum was veronderstel om die druk wat onderwysers in die onderwysstelsel ervaar, te verlig. Dit wil egter voorkom asof die kurrikulum te oorlaai is en of onderwysers sukkel om die mas op te kom. Dit wil verder voorkom asof die kurrikulum te veel, te gou van die leerders verwag, met die gevolg dat vaslegging bemoeilik word. Deelnemer 3 voel dat die Departement te hoë verwagtinge stel, en nie die struktuur en ondersteuning bied om aan die eise te voldoen nie. Omdat die kurrikulum reeds baie eise aan die onderwysers stel, was die onderwyserleerproses (intervensie) wat verandering in die onderwysers se roetine afgedwing het vir hulle 'n uitdaging. Tydens een van die groepsbesprekings rakende die implementering van die nuwe strategieë in die klaskamer het deelnemer 5 as volg erken:

*Ek moet eerlik wees, ek het begin, maar ek het nou weer lui begin word, want daar is net te veel ander goed wat aandag moet kry, ek moet nou maar net weer gaan optel waar ek gelos het, want ek weet dit werk.*

Myns insiens is dit nie 'n kwessie van luiheid nie, maar eerder 'n geval van verdeelde aandag en te veel druk wat veroorsaak het dat die onderwysers nie na waarde uit die proses kon leer nie. Die feit dat die onderwysers gereeld in besprekingsgroepe bymekaargekom het, het hul aandag meer gefokus gehou, en ná afloop van elke besprekingsgroep was die onderwysers weer gemotiveerd om nuwe strategieë te probeer, veral wanneer kollegas oor hul sukses reflekteer het. Die pas en intensiteit van die werk in die skool en klaskamer het egter gou weer hul aandag afgelei.

## iii. Oorvol klasse

Oorvol klasse is 'n algemene hindernis in sekere staatskole in die land. Die leerdergetalle per klas van die spesifieke skool waarin die studie plaasgevind het, wissel tussen 30 en 40. Met die kurrikulum wat reeds hoë eise stel, sukkel onderwysers om individuele aandag aan leerders te gee. Begaafde leerders word afgeskeep, omdat onderwysers voel dat hulle die werk kan bemeester en derhalwe nie ondersteuning benodig nie, met die gevolg dat hul leerproses ook nie verryk word nie. Die gemiddelde leerder kry aandag, maar dikwels ook net totdat 'n konsep vasgelê is, terwyl die ondergemiddelde leerder dikwels geen aandag kry nie, omdat die onderwyser voel dat die leerder nie oor die vermoë beskik om te kan presteer nie. In teenstelling kry laasgenoemde groep leerders in sommige klasse selfs al die aandag en dan word die res van die leerders afgeskeep. Die uiteinde is dat al die leerders inderwaarheid benadeel word. Oorvol klasse het 'n langtermyn-

negatiewe uitwerking op elke aspek van die skool. Omdat daar dikwels nie aan leerders se behoeftes voldoen word nie, raak gedragsprobleme 'n algemene tendens in die skool. Onderwysers word verbouereerd omdat hulle sukkel om by almal uit te kom en stresvlakke word verhoog, soos deelnemer 1 ontsteld genoem het: “Ek kom nie elke dag by almal uit nie”. Die suksesvolle implementering van gedifferensieerde onderrig behoort verligting in hierdie verband te bring.

Die ‘lekker’ word dikwels uit onderwys gehaal omdat die oorvol klasse onbeheerbaar raak wanneer daar van ander onderrigstrategieë (buiten die gewone) gebruik gemaak word. Die navorser en deelnemers het spesifiek oor rolspel in die hantering van leerders met 'n verbaal-linguistiese intelligensie gepraat. Deelnemer 3 se reaksie hierop was soos volg:

*As mens rolspel doen, moet mens baie goed voorbereid wees, want terwyl die een rolspel doen, dan is daar een of twee kinders wat hand uit ruk, want ek moet mos nou kwaai wees en ek moet vriendelik wees.*

Oorvol klasse is egter 'n faktor wat vir baie lank nog deel van die onderwysstelsel gaan wees, en daarom is dit belangrik dat onderwysers strategieë leer om hierdie hindernis te oorbrug. Alhoewel die meeste van die onderwysers slegs op die negatiewe gefokus het, het deelnemer 4 'n strategie aangewend om van ander onderrigstrategieë soos rolspel gebruik te maak:

*Ek maak groepies en laat hulle nou maar in 'n koor praat, vir een mamma is daar sê nou maar vyf meisies, dan ruil ons maar net weer om. Dan gaan dit beter, want dan voel almal hulle word betrek en die maatjie wat swaar praat, het nog maatjies wat saam met hom kan praat. Dan voel hy darem ook nie so uitgesluit nie.*

Sodra alle leerders in die onderrigproses betrek word en daar 'n atmosfeer van ‘behoort aan’ geskep word, sal leerderprestasie verbeter. Alhoewel oorvol klasse 'n wesentlike hindernis is, is onderwysers se houding dikwels die grootste hindernis. Omdat die klasse oorvol is, is ouerbetrokkenheid van uiterse belang om die leerders te ondersteun.

#### **iv. Swak ouerbetrokkenheid**

Soos voorheen aangedui, is die skool geleë in 'n gemeenskap waar werkloosheid, armoede, middelmisbruik en mishandeling 'n algemene verskynsel is. Soos deelnemer 4 dit stel: “Baie van ons leerders kry nie eens kos by die huis nie, dan voed ons hulle by die skool”. Die aanname is dadelik gemaak dat dit slegs ongeletterde ouers is wat nie hul kinders ondersteun nie, maar deelnemer 5 het dit duidelik gemaak dat ook ander ouers nie die nodige aandag en ondersteuning aan hul kinders bied nie: “Baie van ons ouers is geleerd, maar hulle is te besig en het nie tyd om die kind te help nie”. Swak ouerbetrokkenheid is dus 'n algemene verskynsel en 'n groot hindernis vir die onderwysers. In die lig hiervan het die deelnemende onderwysers aangevra dat 'n oerleidingprogram vir

die ouers gereël moet word. Die oerleidingsinisiatief is oor 'n tydperk van drie dae aangebied en is deur 'n bekwame maatskaplike werker gelei. Dit was 'n interaktiewe program wat groot waarde vir die ouers ingehou het. Die program is ongelukkig swak deur die ouers ondersteun, alhoewel die getalle elke dag toegeneem het. Dit het ongelukkig weereens bewys hoe min belangstelling hierdie ouers in hul kinders se opvoeding het.

#### **v. Groepsdinamika**

Die groepsdinamika in die skool skep nie 'n baie bevorderlike kultuur vir kollaboratiewe onderwyserleer nie. Onderwysers is nie bereid om hande te vat, mekaar te ondersteun en mekaar te help nie. Alhoewel die meeste deelnemende onderwysers graag 'n omgee-verhouding met kollegas wil hê, is daar sommige onderwysers in die skool wat die skool se moraal negatief beïnvloed. Ongelukkig het hierdie groepsdinamika 'n negatiewe invloed op elke aspek van die skool en dus het dit ook 'n invloed op die onderwyserleerproses, wat deur hierdie studie bevorder moes word, gehad. Deelnemer 6 het reeds vooraf aangedui dat die intervensie nie sal help nie: “Dit kan miskien toegepas word, maar dit help nie vir my graad nie”. Ander onderwysers het aangedui dat hul harde werk tot niet gaan: “Ons werk hard en dan gaan verdwyn ons harde werk tog maar, miskien verdwyn dit nie, maar ons voel so” (deelnemer 5). Deelnemer 4 het aan die einde van die eerste siklus genoem dat die proses nie 'n sukses kan wees as almal in die groep en in die skool nie saamwerk nie:

*Dit hang net van 'n onderwyser af, want jy kan nie vir 'n onderwyser sê nie, maar as jy as skool besluit, almal begin nou byvoorbeeld met groeps onderrig, dan kan ons nog steeds 'n sukses daarvan maak, dit hang net af hoe ons as personeel daarna kyk.*

#### **vi. Individuele onderwyserleer**

Een van die bevindinge tydens die probleemafbakeningsfase was die verouderde siening van differensiasie (afdeling 4.2.1.2). Die deelnemende onderwysers was vas oortuig dat hulle al vir baie lank gedifferensieerd onderrig, soos deur deelnemer 3 verduidelik is: “Oor die jare maak ek gebruik van gedifferensieerde onderrig”, maar in werklikheid gebruik hulle dikwels steeds die verouderde siening van differensiasie as onderrigstrategie. Die onderwysers wat al lank in die onderwys is, het gevestigde metodes en verandering in hul gewoontes sal 'n paradigmaskuif vereis. Van die onderwysers val dikwels nog terug op homogene vermoënsgroepies waar die fokus slegs val op die aspekte wat die leerder nie kan doen nie, en waar die leerder dan nie as 'n totaliteitswese gesien word nie.

Die navorser se waarneming het die volgende ten opsigte van individuele onderwyserleer uitgewys: Een van die deelnemers het bykans elke aspek van die aanbiedinge en onderwyserleerproses ter harte geneem, dit geïmplementeer, vrae gevra en sukses beleef. Sy het van die begin af 'n positiewe houding teenoor die

onderwyserleerproses getoon. Hierdie deelnemer dien as bewys dat gedifferensieerde onderrig effektief geïmplementeer kan word. Twee van die deelnemers was baie gewillig om te leer en het hul bes probeer in hul onderskeie klaskamers. Hul agtergrondkennis het hulle egter effens in die steek gelaat, maar mettertyd behoort hulle ook gedifferensieerde onderrig effektief te kan implementeer. Twee van die onderwysers het slegs klein veranderinge in hul onderrigpraktyk aangebring, omdat hulle nog baie vasgevang is in ou onderwysgewoontes, wat die skuif na gedifferensieerde onderrig bemoeilik. Die laaste onderwyser het probleme ervaar om die sin van gedifferensieerde onderrig in te sien en dit wou voorkom asof sy ook nie 'n groot poging aangewend het om dit met haar klaskamerpraktyk te integreer nie. Haar onderrigpraktyk het geen verbetering getoon nie, omdat sy van die begin af 'n negatiewe houding gehad het en moontlik ook omdat haar hart nie meer by die onderwys lê nie.

#### **4.2.3 Samevatting van uitkomst**

Die navorser se verwagtinge van die onderwyserleerproses was dat internalisering sou plaasvind en as uitkomst sou gedifferensieerde onderrig effektief geïnternaliseer word. Met die entoesiasme en baie energie waarmee die navorser die onderwyserleerproses aangepak het, was sy oortuig daarvan dat dit 'n suksesvolle uitkomst sou hê. Daar was egter te veel faktore, soos reeds in die intervensieproses bespreek, wat hierdie proses teengewerk het. In die lig van die proses wat oënskynlik nie die verwagte uitkomst behaal het nie, is die raadsaamheid van 'n volgende siklus van probleemafbakening ondersoek. Aangesien die groepsdinamika nie na wense was nie, is daar besluit op individuele onderhoude om die waarneming en interpretering van die uitkomst van die intervensiefase te bevestig, asook om individuele leerbehoefte te bepaal vir die probleemafbakening van die volgende siklus. Dit is belangrik om te weet waar bewuswording wel plaasgevind het en wat in die volgende siklus slegs versterk moes word, en waar leer nog glad nie plaasgevind het nie. Kwalitatiewe inhoudsontleding is weer gebruik om die data wat deur die individuele inhoude gegenereer is, te ontleed. Sien hoofstuk 3 in hierdie verband.

#### **4.2.4 Tweede aksienavorsingsiklus: Probleemafbakening**

Internalisering van sekere aspekte van gedifferensieerde onderrig het suksesvol by die hele groep plaasgevind en sal slegs versterking in die volgende siklus benodig. Sekere aspekte van gedifferensieerde onderrig het op sy beurt slegs by sekere onderwysers plaasgevind. Daar is egter ook aspekte van gedifferensieerde onderrig waar internalisering nie plaasgevind het nie, en dit kan toegeskryf word aan sekere faktore wat hierdie proses verhoed het.



In die gedeelte wat volg, word gedifferensieerde onderrig eerstens bespreek, waarin daar ook verwys word na die versterking van kennis wat plaasgevind het, sowel as internalisering wat nie plaasgevind het nie. Hierdie bespreking word gevolg deur 'n afdeling waarin die faktore wat die onderwyserleerproses verhoed het, bespreek word, en ten laaste kry die temas aandag wat in 'n verdere aksienavorsingsiklus aan bod moet kom. Tabel 4.3 omvat die uiteensetting van die fases en temas wat vervolgens bespreek word:

**Tabel 4.3 Fases van bespreking**

FASES VAN BESPREKING	TEMAS
1. Leemtes met betrekking tot die implementering van gedifferensieerde onderrig	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gereedheidsvlakke</li> <li>• Belangstellings</li> <li>• Leerprofiele</li> </ul>
2. Faktore wat internalisering verhoed het	
3. Probleemafbakening	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negatiewe skoolkultuur</li> <li>• Ontoereikende kennis in die samestelling van leerprofiele</li> <li>• Verouderde onderwysgewoontes</li> </ul>

#### ***4.2.4.1 Leemtes met betrekking tot die implementering van gedifferensieerde onderrig***

Soos in tabel 4.3 hierbo aangedui, word die leemtes met betrekking tot die implementering van gedifferensieerde onderrig in die temas van gereedheidsvlakke, belangstellings en leerprofiele bespreek. In elke tema word gekyk na inhoud, proses en produk as komponente van gedifferensieerde onderrig. Internalisering wat plaasgevind het asook internalisering wat nie plaasgevind het nie word bespreek.

##### **i. Gereedheidsvlakke**

Gereedheidsvlakke word gewoonlik aan die begin van die jaar deur middel van basislynassessering bepaal. Die doel van die basislynassessering is om te bepaal of die vorige graad se werk vasgelê is om sodoende op vorige boublokke in die leerproses te kan bou. Deelnemer 1 se respons dien as voorbeeld van die deelnemers se response in hierdie verband:

*Ons gebruik die grondlynassessering om te kyk watter vlak die kind is en wat die kind se vooraf kennis is sodat jy die kind kan begin onderrig waar hy is.*

Die leerders wat uit hierdie gemeenskap na die skool toe kom, is dikwels leerders wat vir die eerste keer in graad 1 aan 'n skool blootgestel word en geen of min stimulering by die huis ontvang het nie. Dit maak dus sin om eers 'n uitnodigende leeromgewing te skep voordat leerders aan formele basislynassessering onderwerp word. Die bepaling van gereedheidsvlakke moet in die parameters van gedifferensieerde onderrig ten opsigte van die beplanning van inhoud, die proses in die klas, asook wanneer leer in die vorm van 'n produk gedemonstreer moet word, onderneem word. Alhoewel onderwysers in die algemeen vertrouwd is met gedifferensieerde onderrig ten opsigte van leerders se gereedheidsvlakke, moet daarteen gewaak word dat onderwysers nie by hierdie aspek stilstaan nie, maar ook belangstellings en leerprofiel in ag neem.

- **Inhoud**

Riglyne word in die KABV voorgeskryf wat onderwysers in hul beplanning van lesse lei. Hierdie riglyne stel eise aan die onderwysers ten opsigte van die vaardighede wat die leerders aan die einde van elke kwartaal moet behaal. Die data toon dat leer ten opsigte van beplanning vir gereedheidsvlakke by die meeste van die deelnemers plaasgevind het. Deelnemer 2 bewoord dit as volg:

*Ek doen beplanning sodat ek vir die gereedheidsvlakke voorsiening maak. Ek beplan vooraf. Ek werk ook my aktiwiteite so uit dat ons dieselfde konsep doen, maar [op] verskillende gereedheidsvlakke.*

Ná die intervensie het die onderwysers ook verstaan dat leerders se aktiwiteite kan verskil ten opsigte van verskillende gereedheidsvlakke. Dit is daarom belangrik om gereeld aantekeninge te maak ten opsigte van leerders se vordering. Deelnemer 4 het veral in hierdie strategie geslaag en verduidelik soos volg:

*Ek beplan vir 'n week aaneen, maar as ek vandag gemerk het, dan skryf ek nou in die boek waarmee elkeen nog sukkel en waar moet ek meer verrykende werk gee en dan fokus ek vir die week op dit.*

Soos reeds voorheen verduidelik, het een deelnemer nie werklik in die proses ingekoop nie. Haar fokus was grotendeels op die nasionale assesseringsvraestelle wat geskryf moes word en haar doelwit was eerder om alle leerders op dieselfde vlak te kry. Sy het wel bewus geword van die feit dat sy gereeld notas oor elke leerder se vordering moet byhou. Sy skryf ongelukkig net neer waarmee hulle sukkel en begryp nog nie die nadruk wat gedifferensieerde onderrig op die sterk punte van leerders plaas nie. Sy het haar benadering as volg verwoord:

*Ek bepaal met die aktiwiteite of die toetse waar is die kind en ek skryf dit nou neer en dan weet ek, oukei, ek moet nou nog met jou sukkel met dit, want jy is nog nie daar nie. Ek probeer almal op dieselfde vlak hou.*

- **Proses**

Soos reeds in afdeling 4.2.2.1 bespreek, is die wyse waarop leerders vir groepwerk ingedeel word 'n belangrike aspek van gedifferensieerde onderrig. In hierdie verband was onderwyserleer wel merkbaar Bykans al die onderwysers se strategie ten opsigte van groepindeling het verander. Deelnemer 1 se bewoording kan as verteenwoordigend van die groep aangehaal word:

*Gewoonlik was dit net jou sterk groep en jou middel-groep en jou swak groep, nou is dit verskillende tipe groepe saam. Elke kind voel nou hy is deel van die klas. Hy is nie deel van 'n groep nie, hy is deel van die klas. Hy is nie stadig of vinnig nie, hy is deel van 'n gelyke klas.*

Wanneer onderrig in kleiner groepies plaasvind, is dit belangrik om seker maak dat begrippe vasgelê word voordat 'n volgende begrip onderrig word. Dit is egter ook belangrik om nie die hele klas by 'n begrip te laat stilstaan as slegs 'n paar leerders nog nie die begrip onder die knie het nie. Elke leerder se gereedheidsvlak moet met ander woorde tydens die onderrigproses in ag geneem word. Deelnemer 4 pas hierdie konsep ten volle tydens haar onderrigproses in die klas toe.

*Ek het mos nou gister neergeskryf waar elkeen is, dan probeer ek in kleiner groepies te onderrig waar die kinders nog haakplekke het en daar is ook altyd 'n groepie wat heeltemal by is, hulle roep ek en ons doen gou byvoorbeeld hoofrekeninge, iets uitdagend, sodat hulle verryk kan word en nie verveeld raak nie.*

en ook:

*My groepies is nou al gemeng vir die werkies, maar somtyds soos in lees moet elkeen op sy vlak lees, maar hulle weet nie dit nie, ek se net dat daar nie genoeg boekies is dat almal dieselfde kan lees nie, so ons ruil die boekies, maar die groepies verander ook, want somtyds begin die een skielik als te lees en somtyds vat die een nog bietjie langer om die nuwe leeswoorde onder die knie te kry. Die kinders wat al kan lees en interpreteer, sal 'n ekstra stukkie kry om in hulle boekies te plak om hierdie vaardighede te ontwikkel.*

'n Baie belangrike konsep wat tydens die onderwyserleerproses geïnternaliseer moes word, is dié van die sone van proksimale ontwikkeling. Dit is die onderwyser se plig om die leerder uit sy/haar gemaksones te stoot en dan 'n proses te medieer wat die leerder toelaat om mettertyd sonder hulp nuwe kennis en vaardighede toe te pas. Deelnemer 3 verwoord hierdie proses soos volg:

*Ek probeer vir die kinders nuwe uitdagings te gee. Ek lê baie klem op sekere dinge by 'n kind as ek weet hulle kan, maar hulle is net baie onseker.*

'n Verdere belangrike konsep wat onderwysers moes begryp, is dat die huiswerkaktiwiteite ook nie noodwendig dieselfde hoef te wees nie. Huiswerk kan volgens gereedheidsvlakke, belangstellings of leerprofiel gedifferensieer word. Die meeste van die onderwysers het daarin geslaag om verskillende huiswerkaktiwiteite vir verskillende leerders te gee. Deelnemer 2 doen veral baie moeite met hierdie aspek en verduidelik soos volg:

*Ek skryf elke week vir elke ouer 'n briefie in die huiswerkboekie met die aktiwiteite waarmee die ouer moet hel. So elkeen s'n is op hulle standaard.*

Deelnemer 5 verkies egter om huiswerkaktiwiteite vir vaslegging te gebruik en alhoewel almal se huiswerk dieselfde was in die eerste twee kwartale, het dit as vaslegging en hersiening gedien: "... maar ek het teruggegaan met my tuiswerk om vaslegging en hersiening te doen". Ná afloop van die intervensieproses maak sy egter seker dat die aktiwiteite wat in die klas gedoen word op elke leerder se gereedheidsvlak is.

- **Produk**

Assessering vind deurlopend plaas, veral omdat die kwartaallikse skedules dit van die onderwysers vereis. Wat egter nie op oomblik plaasvind nie, is gedifferensieerde assessering. Die assesseringstake van basiese vaardighede (Wiskunde en Eerste Taal) wat leerders vir die rigiede, voorgeskrewe skedules voltooi, is in meeste van die klasse dieselfde vir al die leerders. Deelnemer 4 en 5 maak gebruik van vraagstelling om seker te maak dat leerders verstaan wat hulle doen en om seker te maak hulle bereik al die leerders. Deelnemer 4 verwoord dit soos volg:

*Ek vra baie vrae om te kyk of leerders verstaan en ek laat hulle verduidelik. Ek vra altyd hoekom doen ons iets en ek verduidelik. Hulle moet nie net doen nie, hulle moet ook nie net sê nie, hulle moet verduidelik hoekom hulle iets doen, sodat ek weet of hulle verstaan.*

Deelnemer 5 maak gebruik van vraagstelling en gee ook gereeld assesserings vir die leerders om te bepaal waar daar nog uitdagings is:

*Ek sal vrae vra om te kyk of leer regtig plaasgevind het, ek gee vir hulle toetsies om te kyk. Ons doen spoedtoetse om te kyk waar die kinders nog is.*

Dit wil voorkom asof onderwyserleer wel plaasgevind het ten opsigte van die inhoud- en proseskomponente van gedifferensieerde onderrig wat betref gereedheidsvlakke, maar die wyse waarop leerders kan demonstreer hoe leer plaasgevind het (produk), is baie beperk wanneer dit by die finale kwartaallikse assessering kom. Assesseringstake vir Wiskunde en Eerste Taal word elke kwartaal aan die skole verskaf om as riglyn te dien. Daar word ook jaarliks ANA-vraestelle en sistemiese toetse geskryf om die nasionale standaard van die onderrig te bepaal. Hierdie nasionale vraestelle skep 'n vrees by onderwysers oor hul leerders se standaard. Hulle vrees verder dat leerders nie hiervoor gereed sal wees as hul leerders nie vertrou is met die skryf van vraestelle, soos deur die distrik uitgereik, nie. Onderwysers wil ook verder hul leerders se standaard bepaal en daarom skryf hulle eerder die departementele assesserings. As gevolg hiervan het die skool besluit om hierdie kwartaallikse assessering verpligtend te maak en nie net as 'n riglyn te gebruik nie. Sommige onderwysers gebruik dan hul eie assesserings, sowel as die distrik se vraestelle, terwyl ander verkies om net die distrik se vraestelle te gebruik. Deelnemer 3 verduidelik soos volg:

*Ons maak gebruik van die departementele assessering en ons stel ons eie ook op. Die assessering is nie verpligtend nie, maar ek voel dat ons moet weet of ons op dieselfde vlak is.*

Daar is verder sprake dat die onderwysowerhede hierdie kwartaallikse assessering wat op die KABV gebaseer is in die toekoms verpligtend wil maak. Die rede hiervoor sal wees om al die skole op dieselfde standaard te probeer kry. Deelnemer 4 het ook hiervan te hore gekom: “Dis 'n riglyn, maar klink of dit nog later 'n moet gaan raak”.

## ii. Belangstellings

Om leerders se belangstellings te leer ken en boonop hierdie belangstellings tydens gedifferensieerde onderrig in ag te neem, is slegs gedeeltelik deur sommige onderwysers geïnternaliseer. In hierdie opsig moet nog baie werk gedoen word. Deelnemer 3 is gedeeltelik bewus van leerders se belangstellings in die klas en vertel soos volg:

*Ek hou my swak groepie dop vir belangstellings en ek weet waarvan hulle hou, maar dan het ek twee kinders wat net in niks belangstel nie, hy sit net daar, hy is totaal weg. Ek hou die kinders in die algemeen dop om te kyk waarin is hulle goed is en probeer dan as hulle skryf om dit in te bring.*

- **Inhoud**

Beplanning van die inhoud van die lesse volgens 'n leerder se belangstellings is nog vaag vir die onderwysers en hierdie aspek benodig nog aandag in die toekoms. Onderwysers het wel daarvan bewus geword dat waarneming van leerders baie belangrik is, soos deelnemer 5 noem: “Lewensvaardigheid wys ook vir my baie uit waarin 'n kind belangstel”. Sy noem ook dat dit vir haar belangrik is om presies te weet watter kennis en vaardighede die week by leerders vasgelê moet word en dan doen sy beplanning van daar af:

*Ek probeer presies weet wat ek elke week moet doen en dan kan ek uit die inhoud voorsiening maak vir die verskillende belangstellings en gereedheidsvlakke.*

Deelnemer 1 meen dat die verskillende temas voorsiening maak vir die verskillende belangstellings in die klas en dat jy van die verskillende temas af kan aflei wat die leerder se belangstellingsveld is:

*In die beplanning word alles gedek, jy moet seker maak dat die beplanning verskillende belangstellings in het. Jy maak gebruik van verskillende temas vir die verskillende belangstellings.*

- **Proses**

Deelnemer 1 se aktiwiteite vir die dag word so uiteengesit dat elke tafel 'n ander vaardigheid vaslê. Sy het genoem dat wanneer sy die leerders toelaat om na enige tafel toe te gaan, die leerders dadelik na die aktiwiteit toe gaan wat hulle die meeste geniet:

*As jy hulle in verskillende groepe laat gaan, kinders met dieselfde belangstelling eindig sommer bymekaar. Die groepe het nie meer name nie, dit word nie meer geklassifiseer as die skilpad of die hasies nie. Elke kind voel nou hy is deel van die klas. Hy is nie deel van 'n groep nie, hy is deel van die klas. Hy is nie stadig of vinnig nie, hy is deel van 'n gelyke klas.*

Deelnemer 4 slaag wel deeglik daarin om haar onderrig volgens die leerders se belangstellings aan te bied. Die aanhaling word volledig gegee om haar proses na waarde te verduidelik:

*Wanneer ons 'n nuwe boekie doen, dan praat ons oor dit en ek laat die kinders praat oor hulle eie ervaring of soos nou het Biebie se boekie oor 'n teddiebeer gegaan. Party kinders het van hulle beertjies vertel, terwyl ander gesê het, maar hulle het nie 'n beertjie nie, maar dan het ek hulle oor hulle gunsteling speelding laat praat en nou kan ek sien ek moet vir hom iets anders gee om te skryf as oor 'n*

*teddiebeer, so môre weet ek as ek nou weer 'n storie moet doen, moet ek nou byvoorbeeld oor hom wat daarvan hou om saam met sy hond te hardloop, praat. Ek sal dan gewoonlik 'n besprekingsprent vat wat baie van die kinders se belangstellings wat ek mos nou vandag gehoor het in het en dan bespreek ons dit in die prent en die volgende dag sê nou maar oor parkies, want van die kinders hou daarvan, en so probeer ek praat waaroor elkeen belangstel, maar soos ek werk 'tick' ek ook nou af maar dis waarvan daai een hou, spesifiek ook my stiller maatjies, want van hulle praat nog nie met selfvertroue nie, so ek probeer onderwerpe kies waaroor hulle ook lekker kan praat.*

- **Produk**

Omdat die basiese vaardighede wat vasgelê moet word deur die Departement voorgeskryf word en daar dus nie ruimte toegelaat word vir aanpassings aan assessering nie, vind onderwysers dit nog moeilik om klein veranderings in hul assesseringstake ten opsigte van belangstellings te maak. In die vak Lewensvaardigheid assesser hulle wel op 'n gedifferensieerde wyse verskillende belangstellings. Die assesseringstake wat vir Lewensvaardighede opgestel word, sluit aktiwiteite soos dans, tusspring en drama in. Deelnemer 5 verduidelik:

*In Lewensvaardigheid word daar aan verskillende belangstellings en leervoorkeure voldoen, want van die aktiwiteite is kuns, van dit is balspele, klim deur die stoele, van dit is dans, sing, rolspel, vertel vir my.*

### iii. **Leerprofiel**

Hierdie aspek van gedifferensieerde onderrig verdien nog heelwat aandag in die volgende siklus van die aksienavorsing. Deelnemer 4 was die enigste onderwyser wat moeite gedoen met hierdie aspek van gedifferensieerde onderrig. Haar pogings in die verband dien as bewys dat leerders se leerprofiel in 'n gedifferensieerde klaskamer in ag geneem kan en moet word. Haar pogings in die verband word in die volgende aanhaling uitgelig:

*Ek observeer my leerders, veral as ons gaan LO doen, want dan kan jy sien waarin is die leerders sterk. Daai enetjie is miskien nie so sterk om die span te maak nie, maar hy dryf die span en dan sien jy hy is daarin sterk. Ander kindertjies wil net in 'n groep saam wees, so dan sien jy dit. Ek hou ook my kinders se teken baie dop. As jy jouself net so klein teken, dan weet ek okay daai een se selfbeeld is nog nie heel in plek nie, die kind se hele spasie word nie gebruik nie, dan weet ek, ek moet nog baie aan sy selfbeeld werk.*

- **Inhoud**

Die onderwysers vind dit nog uitdagend om alle leerders se leerprofiel in die klaskamer in berekening te bring. Die onderwysers bied meestal lesse so aan dat die leerders hopelik by een of ander styl sal baat vind. Verskillende vraelyste is aan die onderwysers verskaf om as riglyn te dien in die bepaling van leerders se leerprofiel ten opsigte van leervoorkeure en veelvoudige intelligensies, maar weens die kort kwartaal het min onderwysers hiervan gebruik gemaak. Deelnemer 2 het 'n poging aangewend in die samestelling van 'n leerprofiel:

*Ek het so hier en daar al gebruik gemaak van die vraelyste, maar het nog nie by almal uitgekom nie, maar dit werk, ek hou daarvan. Ek praat ook baie met my kinders, waarvan hulle hou en waarvan nie en dan skryf ek dit neer.*

Beplanning vir verskillende leerprofiel vind dus nie soseer plaas nie. Die onderwysers is met ander woorde nog nie vertrou met die manier waarop hulle in hul beplanning vir elke leerder se leerprofiel voorsiening moet maak nie. Hulle is bewus van die strategieë wat hulle kan gebruik, maar hulle is nie noodwendig altyd seker watter leerders by watter strategieë sal kan baat vind nie. Hulle kort derhalwe meer leiding in hierdie verband.

- **Proses**

Omdat internalisering nog nie ten volle plaasgevind het nie, doen onderwysers nog nie moeite om hul onderrig by leerders se leerprofiel aan te pas nie. Onderwysers het wel geleer dat verskillende leervoorkeure in lesse aan bod moet kom, en hierdie aanpassings is gemaak. Deelnemer 4 was positief oor die veranderinge wat sy kon waarneem in haar leerders se vordering toe sy van verskillende leervoorkeure begin gebruik maak het:

*Ek doen alles baie prakties, ons dink saam en doen saam. Ek gebruik baie maniere en weet jy, my kinders het regtig opgekom.*

Deelnemer 1 kon ook mooi verduidelik hoe sy vir die verskillende leervoorkeure voorsiening maak:

*In gedeeltelike lees beskryf ons eers die storie en jy vra vrae [oudities], jy vertel nog nie die storie nie, jy gee elkeen kans om eers te dink en te redeneer op sy vlak. Die boek het prente [visueel], dan maak ons ook gebruik van drama ná die storie om die storie uit te speel [kinesteties].*

Deelnemer 3 en 6 het die eerste stap gedoen om aanpassings ten opsigte van veelvoudige intelligensies te maak.

Deelnemer 6 verduidelik soos volg:

*Ek het nou liedjies begin gebruik omdat meeste van hulle van musiek hou. Ons luister en dan moet hulle die sin skryf. Hulle weet nie eens wat hulle sing nie, maar nou dink hulle daarvoor as hulle dit geskryf het en hulle probeer.*

- **Produk**

Die data het getoon dat die onderwysers nie voorsiening in assesseringstake vir die verskillende leerprofiel maak nie. Deelnemer 4 is die enigste onderwyser wat wel tot 'n mate voorsiening maak vir leerders se verskillende leerprofiel: "Kinders hoef nie net 'n toets te skryf nie. Van hulle moet kom en by my sit en hulle sommetjie teken of met die blokkies uitpak en doen".



#### 4.2.4.2 Faktore wat internalisering verhoed het

Tydens die intervensie- en uitkomstproses, in afdeling 4.2.2.3 het sekere faktore wat internalisering by onderwysers verhoed het reeds na vore gekom. Daar word slegs kortliks na hierdie faktore verwys, wat weer duidelik in die individuele onderhoude na vore gekom het.

Die eerste hindernis was die kort kwartaal met min onderrigtyd. Sekere aspekte waarvoor riglyne tydens die opleidings-/besprekingsessies gegee is, is nie in die klasse toegepas nie, want daar was te min tyd. Deelnemer 5 het die volgende in hierdie verband opgemerk: “Ek het nog nie sover gekom om elke kind se leervoorkeur en veelvoudige intelligensie te ken nie”. Die navorser het besef dat onderwyserleer oor ’n baie langer tydperk sal moet versterk word vir internalisering om ten volle plaas te vind.

Die volgende hindernis is die kurrikulum wat te veel eise aan die leerders stel en baie voorskriftelik is. Onderwysers word so vasgevang in dít wat die kurrikulum vereis, dat hulle soms nalaat om innoverend in hul onderrig te wees. Deelnemer 2 verwoord dit soos volg:

*Sommige tye dan raak nie kurrikulum nogal ’n probleem, want jy kan nie by alles uitkom nie. Dis te oorvol en dis te veel vir die kontaktyd wat ons met hulle het. Dan moet jy nou daar los en weer oorgaan na dit toe. Die kinders kan nie so baie doen nie. Die kurrikulum is mos nou voorgeskryf wat ons met hulle moet doen.*

Die oorvol klasse is op sigself ’n groot hindernis, maar die feit dat ouers weinig belangstelling in hul kinders se leerproses toon, maak hierdie hindernis soveel groter. Onderwysers het slegs die paar ure by die skool om die vol kurrikulum te onderrig en dan is daar nog al die maatskaplike sake wat ook in hierdie tydperk moet aandag kry. Deelnemer 1 verduidelik soos volg:

*Dit gaan baie beter wees as jy kleiner klasse het en meer effektief gedifferensieerd kan onderrig. As jy en die ouer saam kan werk, sal dit baie help, want as die kind se selfbeeld gebou is van die huis af, dan is dit ’n plus punt vir jou.*

’n Deurslaggewende faktor in die proses was die kollaboratiewe verhouding tussen die kollegas wat nie na wense was nie. Die meerderheid deelnemers het hierdie faktor as ’n hindernis geïdentifiseer. Die atmosfeer by die skool veroorsaak dat onderwysers moedeloos en uitgeput voel. Deelnemer 4 verwoord:

*’n Ander hindernis is as jy alleen op ’n eiland werk ... Daar is baie meer wat uit ons kollegas kan kom, maar dit kom nie. Samewerking is nie goed as ons saam besluit op iets nie, want dis amper soos ek gaan nie vir jou se nie en ek gaan nie na jou toe gaan vir raad nie. Dis amper ons het nie respek vir mekaar nie. Kollegas help nie mekaar nie, want ek doen nie jou werk nie.*

’n Hindernis wat nie noodwendig so sterk verwoord is tydens die intervensiefase nie, maar wat tog ’n groot invloed op onderwysers se onderrig het, is die skryf van die jaarlikse ANA- en sistemiese toetse. Deelnemer 1 argumenteer soos volg:



*Sistemiese toetse is 'n groot hindernis, want ek leer nie soos jy nie, maar ek moet op dieselfde golflengte as die res van die land geassesseer word. Dit voel nou of ons op een vlak moet assesseer, want daar word nie vir die assessering voorsiening gemaak nie. Jy kan gedifferensieerd onderrig, maar ons hou altyd daai ANA en sistemiese toetse in ons agterkop en dis hoekom meeste onderwysers nog op een vlak onderrig.*

#### **4.2.4.3 Probleemafbakening**

Die navorser se doel was dat gedifferensieerde onderrig wel effektief in die toekoms geïmplementeer word en daarom was dit belangrik om uit te vind waar onderwysers voel hulle nog tekortkominge het en wat hulle graag in die volgende fase sal wil leer en sien gebeur. Na aanleiding van die individuele onderhoude is sekere temas identifiseer, wat in tabel 4.3 uiteengesit is.

##### **i. Negatiewe skoolkultuur**

Die deelnemers se visie vir die skool het sterk in hul response na vore gekom. Soos reeds aangedui, is die skoolkultuur (groepsdinamika) by die spesifieke skool kommerwekkend. Hierdie aspek is reeds op die eerste dag van die onderwyserleerproses ter tafel gelê. Die onderwysers onderrig nie in 'n atmosfeer waar almal gelukkig en ondersteunend teenoor mekaar is nie. Deelnemer 1 het dit goed gestel: “Dis veronderstel om 'n ‘I’ in ‘a team’ te wees, maar nou is dit net 'n ‘I’”. Dit wil voorkom asof meeste van die onderwysers net skool toe kom om 'n werk te hê en 'n inkomste te verdien, maar die passie het verlore gegaan. Hierdie passie word grotendeels gesmoor omdat daar nie meer wedersydse omgee en respek tussen die onderwysers bestaan nie. Deelnemer 1 het haar ontmagting soos volg verwoord:

*Ek raak nou al net soos die ander onderwysers, ek kom net skool toe om te kom. Dis 'n frustrasie om so skool te hou teenoor hoe dit altyd was.*

In die verlede was die skool wat in die studie gebruik is een van die topskole in die gemeenskap. As gevolg van swak leierskap, oor die afgelope agt jaar het hierdie skool agteruitgegaan, en wil dit voorkom asof onderwysers steeds aan die verlede vasklou en nog nie vooruit begin kyk het nie. Hierdie faktore is buite die fokus van die navorsingstudie en word nie in diepte bespreek nie, maar het wel 'n wesentlike uitwerking op kollaboratiewe onderwyserleer in die skool. Die passie wat gesmoor word, het 'n negatiewe uitwerking op onderwysers se houdings teenoor verandering in die skool. Verandering en vernuwing word ook nie deur die bestuur van die skool bevorder nie. Deelnemer 4 ervaar laasgenoemde as 'n frustrasie:

*... so jy kan nie ná 'n week vir my kom se dit werk nie, jy moet maniere vind om dit te maak werk, want op die oomblik vind die mense maniere om dit nie te maak werk nie.*

Deelnemer 4 het selfs sover gegaan om te sê dat die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig slegs suksesvol sal wees as dit deel vorm van die beleid van die skool: “As dit deel raak van die skool se etos,

dan eers sal dit werk”. Al die onderwysers het verder aangedui dat die hele skool betrek moet word en nie net die grondslagfase nie en dat daar kollaborasie tussen al die grade moet wees ter bevordering van leerderprestasie. Deelnemer 2 onderrig nog nie lank by die skool nie en haar ervaring tot dusver was die volgende:

*Om eerlik te wees, daar is nie ’n noue samewerking nie wat eintlik nogal behoort te wees, want dit gaan eintlik die kind bevorder, want ons werk met die kind van graad R, regdeur, so vir my is dit net die vordering van die kind is nie goed nie omdat daar nie samewerking tussen die onderwysers is nie. Dit is veronderstel om ’n skoolpoging te wees, maar niemand help mekaar nie.*

Geheelskoolontwikkeling met ’n sterker klem op kollaboratiewe onderwyserleer en probleemoplossing sal definitief in die volgende siklus van ’n aksienavorsingsproses aandag moet geniet. Die skool benodig goeie bestuursvaardighede en leiding. Deelnemer 1 het ’n interessante opmerking gemaak: “Ons kop is vrot, so ons liggaam is vrot”. Al die onderwysers moet na dieselfde doel streef en dit verg goeie leiding en struktuur. Deelnemer 5 het die volgende opmerking gehad:

*As ek nou dink hoe die skool was toe ek hier begin het, daar moet strukture in plek wees, mens moet betyds begin, as ek dink hoe die kind kwaliteit opgevoed is.*

Voordat die skool se bestuur nie weer in orde gaan wees nie, gaan die skool nie weer die sukses van die verlede kan bereik nie. Solank as wat daar nie omgee vir mekaar is nie, gaan die kinders ook nie leer om vir mekaar om te gee en respek vir mekaar te hê nie. Deelnemer 4 het ’n visie vir die skool wat ’n proses van kollaboratiewe onderwyserleer sal ondersteun:

*My grootste droom is dat ons mekaar sal respekteer en ondersteun en dat ons vir mekaar sal omgee en dat ons vir mekaar kan bly wees, want dan is ons ’n span.*

## **ii. Ontoereikende kennis in samestelling van leerprofile**

Alhoewel ’n hele aanbieding afgestaan is aan die samestelling van leerprofile en verskeie vraelyste uitgedeel is om as hulpmiddel vir die onderwysers te dien, benodig hierdie aspek van gedifferensieerde onderrig die meeste aandag in die volgende siklus. Toe daar aan onderwysers gevra is waaruit hul leerders se leerprofile tans bestaan, het die meeste van hul antwoorde met dié van deelnemer 5 ooreengestem:

*Die jaar het ek dit baie [nagelaat], maar ek het in van hulle leerderprofile, hulle geboortesertifikate en dan het ek elke kwartaal se rapport en aan die einde van die jaar sit ek ’n algemene verslag van hulle vordering.*

Hierdie reaksie dui op ’n verwarring tussen die verouderde idee van leerderprofile wat saamgestel is en leerprofile soos dit tans vir gedifferensieerde onderrig behoort gedoen te word. Daar is aan elke onderwyser gevra watter aspek van gedifferensieerde onderrig hulle graag in die toekoms sal wil leer. As die onderwysers se respons was soortgelyk aan dié van Deelnemer 2:

*Ek sal meer wil leer oor die kind se leervoorkeure en veelvoudige intelligensies.*

Omdat tyd afgestaan is om hierdie aspek aan onderwysers te verduidelik, wou die navorser weet of hulle al enigins 'n poging aangewend het om gebruik te maak van die verskillende vraelyste of selfs net deur die notas te werk. Die meeste van die onderwysers se response het met dié van deelnemer 3 ooreengestem:

*Ek het nog nie daarby uitgekóm om gebruik te maak van die verskillende vraelyste nie, maar ek dink dit sal 'n verskil maak.*

Die rede waarom internalisering nog nie plaasgevind het nie, kan toegeskryf word aan die kort intervensieperiode, asook verwarring met die verouderde siening van leerderprofiel wat in die verlede gegeld het.

### **iii. Verouderde onderwysgewoontes**

Die navorser het opnuut besef dat die afleer van 'n ou gewoonte en vestiging van 'n nuwe gewoonte 'n tydsame proses is. Deelnemer 1 het hierdie afleiding bevestig:

*'n Hindernis wat ons het, is die feit dat ons onderwysers het wat van 'n ou stelsel afkom en dis moeilik om hierdie gewoontes af te leer, want hulle is al in 'n stelsel ingebring, ek sal voorstel dat vars onderwysers inkom, sodat ons hierdie stelsels kan begin wat miskien beter gaan werk.*

Om nuwe onderwysers aan te stel, is egter nie altyd 'n oplossing nie, want nuwe onderwysers kan weer baie by onderwysers met ervaring leer. Verouderde onderwysgewoontes het baie met die houding van die onderwyser te doen. Die deelnemer wat die meeste verandering in haar onderrigpraktyk tydens hierdie onderwyserleerproses aangebring het, was een van die onderwysers in die groep wat reeds die langste in die onderwys is. Deelnemer 4 se reaksie teenoor ou onderwysgewoontes was die volgende:

*Ou onderwysergewoontes bly staan, want onderwysers wil nie nuwe strategieë aanleer nie, hulle verval in die groef.*

Deelnemer 5 het ook gevoel dat vernuwing in die klaskamer van die onderwyser self afhang:

*Die onderwyserleerproses was baie waardevol, maar dit hang net af of elkeen dit werklik gaan implementeer of dit werklik gaan doen en nie se maar dit werk nie vir my nie, dit regtig gaan probeer en gaan toepas in die klas.*

Een van die oplossings om gevestigde onderwysgewoontes te oorkom, kan moontlik 'n langer intervensieperiode wees. Die deelnemers het oorwegend gevoel dat die tydperk van die onderwyserleerproses te kort was: "In die toekoms kan die proses langer aangebied word, 'n langer tydperk" (deelnemer 3). Ou onderwysgewoontes wat steeds bestaan, kan dus moontlik aan die kort intervensietyd toegeskryf word.

Ter staving van die bydrae wat die intervensieproses wel tot die bewuswording van effektiewe gedifferensieerde onderrig in die skool in die kort periode gemaak het, was deelnemer 1 se nuwe visie/droom vir die skool ten opsigte van gedifferensieerde onderrig baie waardevol.

*Wel, my droom is om te sien dat elke kind onderrig word op die manier wat hy die beste leer en verskillende maniere van onderrig moet implementeer word, dis my droom, want ek dink as dit gaan gebeur gaan ons die beste uit elke kind kry, of hy nou stadig is en of hy nou vinnig is, elke iets wat hy na die tafel toe bring gaan belangrik wees en dan gaan ons 'n gehele skool kan vorm, want elke kind het iets om te gee. Kwaliteit-onderrig is my droom.*

#### **4.2.4.4 Aspekte wat aandag verdien in 'n volgende onderwyserleersiklus**

Na aanleiding van bovermelde bespreking oor die probleemafbakeningsfase van 'n verdere aksienavorsingsiklus vir onderwyserleer oor gedifferensieerde onderrig blyk dit dat heelwat aspekte verdere aandag sal moet kry. Hierdie aspekte word soos volg gelys:

- Skoolkultuur en leierskap (groepsdinamika)
- Aspekte van gedifferensieerde onderrig, soos die samestelling van leerders se leerprofiel en gedifferensieerde assessering
- Doelbewuste betrekking van ouers by die leerproses – 'n program vir ouerleiding moet op gereelde aangebied word
- Volhoubaarheid van die proses en die ondersteuning daarvan deur die bestuurspan en die distrikskantoor.

### **4.3 BESPREKING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE**

#### **4.3.1 Inleiding**

In die vorige afdeling is die bevindinge van die studie uiteengesit. In hierdie afdeling word die volgende gedeelte van stap 5 in die deelnemende aksienavorsings siklus voorgestel. Die gedeelte bied die bespreking aan van die bevindinge soos in die literatuur en teoretiese raamwerk van die studie ingebed. Hierdie bevindinge is gebruik om aanbevelings en voorstelle te maak vir 'n verdere aksienavorsingsiklus, asook vir soortgelyke navorsingstudies. Dit word in hoofstuk 5 aangebied.

Die doel van hierdie kwalitatiewe studie was om deur middel van kollaboratiewe onderwyserleer die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in die Grondslagfase te bevorder. Soos reeds in hoofstuk 3 bespreek, is die skool wat vir die doel van die studie gekies is in 'n minder welvarende, stedelike gemeenskap in die Wes-Kaap-provinsie geleë. Eksterne faktore soos gebrekkige ouerbetrokkenheid en 'n tekort aan voldoende

voeding is 'n groot bekommernis in hierdie skool en het 'n invloed op effektiewe onderrig en leer. Middelmisbruik en tienerswangerskap in die gemeenskap is 'n verdere bekommernis, wat bydra tot die besondere uitdagings waarvoor onderwysers in die skool te staan kom. Soos vroeër aangedui, is daar ongeveer 195 leerders in die Grondslagfase, en ses van die elf onderwysers is by die Grondslagfase betrokke. Hierdie ses onderwysers het deur middel van deelnemende aksienavorsing aan die onderwyserleerposes deelgeneem in die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig. Alhoewel bykans alle sosiale navorsing een of ander vorm van verandering as rasionaal het, bevat slegs deelnemende aksienavorsing verandering en aksie as 'n ingebedde en kritiese element van die ontwerp (Walter, 2009). Gedifferensieerde onderrig is 'n onderrigstrategie wat gebruik word om individuele behoeftes in ag te neem (Kanevsky, 2011; Walton, 2012). Subban (2006) het die noodsaaklikheid van hierdie studie bevestig deurdat sy kommer uitgespreek het oor of die nodige aanpassings in onderwysers se onderrigpraktyk reeds gemaak is om effektief op 'n gedifferensieerde wyse te onderrig en of daar 'n verband tussen die beleid en die praktyk bestaan. Ook Engelbrecht en Green (2007) vra die vraag of alle leerders werklik ingesluit word en toepaslike onderrig kry in die huidige hoofstroomklaskamer om hul optimale prestasie en ontwikkeling verseker. Die suksesvolle implementering van beleid kan egter nie sonder volhoubare ondersteuning en kollaborasie geskied nie (Engelbrecht & Green, 2007).

Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie is as raamwerk in die studie vir die onderwyserleerproses gebruik. Vygotsky voer aan dat sosiale interaksie grondliggend tot kognitiewe ontwikkeling is en dat vaardighede slegs uitgebrei en verdiep kan word daar van die onderwyserleerproses verwag dat onderwysers oor hul eie onderrigstrategieë moes reflekteer om sodoende nuwe insigte rakende gedifferensieerde onderrig te ontwikkel, soos aanbeveel deur Webster-Wright (2009). Hierdie studie het gepoog om onderwysers te lei om veranderinge in hul onderrigpraktyk te maak met die doel om gedifferensieerde onderrig effektief te implementeer. Deur middel van die onderwyserleerproses kon die navorser sekere leemtes, soos die negatiewe persepsie oor gedifferensieerde onderrig en onderrigstrategieë wat oneffektief is, in die praktyk identifiseer en aanbevelings maak waaruit verdere navorsing kan spruit, wat in hoofstuk 5 bespreek word.

#### **4.3.2 Die bevindinge**

Sekere temas het tydens die ontleding van die data uit die navorser se waarneming en die deelnemers se refleksies na vore gekom. Die waarneming deur die navorser, die dagboekjoernale van die onderwysers, die fokusgroeponderhoude, die individuele onderhoude, sowel as die navorser se ervarings van die onderwyserleerproses word geïntegreerd bespreek aan die hand van die geïdentifiseerde temas. Die temas word gebruik in 'n poging om die verskillende navorsingsvrae te beantwoord. Die temas word met die literatuur verweef ten einde belangrike bevindinge uit te lig, te bespreek en die bevindinge op 'n georganiseerde wyse aan te bied. Tabel 4.4 bied 'n uiteensetting van die temas en kategorieë vir bespreking van die navorsing.

**Tabel 4.4 Temas en kategorieë vir bespreking**

TEMAS	KATEGORIEË
1. Aanvanklike probleemafbakening	
2. Uitkomste van die onderwyserleerproses	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die invloed van die breër onderwysstelsel op die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig</li> <li>• Implikasies van die onderwyserleerproses</li> </ul>
3. Tweede aksienavorsingsiklus: Probleemafbakening	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geheelskoolontwikkeling en volhoubaarheid van die onderwyserleerproses</li> <li>• Impak van onderwysers se houding teenoor gedifferensieerde onderrig</li> </ul>

#### 4.3.2.1 Aanvanklike probleemafbakening

Die Departement van Basiese Onderwys het op nasionale vlak sekere beleide in plek gestel (sien afdeling 2.2.4). Hierdie dokumente behoort as riglyn te dien in die implementering van gedifferensieerde onderrig. Toe die onderwyserleerproses 'n aanvang geneem het, is vasgestel dat die onderwysers se beleidskennis gebrekkig is en die afleiding is gemaak dat dit een van die redes is waarom die implementering daarvan agterweë gebly het. Omdat kennis en die korrekte interpretasie van die beleide ontbreek, het die onderwysers nie verstaan dat gedifferensieerde onderrig 'n spesifieke benadering tot onderrig en leer is wat elke aspek van klaskamerpraktyk raak nie. Die benadering tot onderrig en leer is gebou op die fundamentele beginsel dat alle leerders verskillend is en daarom verskillend leer (Kanevsky, 2011; Tomlinson, 2001) Die verkeerde implementering van beleide strek egter baie verder as net die onderwysers se denkwyses wat aandag moet geniet. Dit wil voorkom asof daar nie genoegsame ondersteuning en kommunikasie tussen die verskillende vlakke van die onderwysstelsel is nie, wat as 'n hindernis uitgewys kan word wat ook op klaskamervlak die onderrig- en leerproses nadelig beïnvloed. Hierdie waarneming word in afdeling 4.3.2.1 in meer diepte bespreek.

'n Verdere probleem wat tans die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig teenstaan, is verouderde onderwysgewoontes. Levy (2008) noem dat tradisionele onderrigmetodes, wat in baie gevalle steeds deur onderwysers gebruik word, dikwels slegs op leerders se intrinsieke probleme fokus. Laasgenoemde dra by tot etikettering van leerders, wat leerders se selfbeeld negatief beïnvloed en veroorsaak dat leerders lae verwagtinge aan hulself stel. Onderwysers se groepering van leerders was aanvanklik homogeen volgens vermoëns. Leerders is aan die begin van die jaar geassesseer om te bepaal in watter gereedheidsgroepe hulle hoort en hierdie groepies het deur die jaar dieselfde gebly. Groepindeling het slegs die vermoëns van die leerders as doel gehad en geen aanpassing is gemaak om sekere aktiwiteite volgens belangstellings of leerprofiel te doen

nie. Leerders is met ander woorde op grond van hul vermoëns gekategoriseer. Soos Walton (2012) beskryf, het laasgenoemde 'n invloed op leerderprestasie, omdat die leerder kan voel dat die onderwyser geen verwagtinge vir hom of haar het nie.

Eksterne faktore word deur die onderwysers as 'n hindernis ervaar. Hulle spreek veral kommer uit oor die swak ouerbetrokkenheid, middelmisbuik in die gemeenskap en wanvoeding van leerders. Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie gee erkenning aan die impak van 'n leerder se konteks op sy of haar leer en ontwikkeling (Daniels, 2008). Hierdie eksterne faktore verhoed in baie gevalle dat leerders hul optimale vermoëns bereik. Wanneer leerders op die ouderdom van ses by die skool kom, het hulle dikwels geen stimulasie tuis gehad nie en is dit 'n ongelooflike uitdaging vir die onderwyser om basiese vaardighede vas te lê.

### **4.3.3 Uitkomst van die onderwyserleerproses**

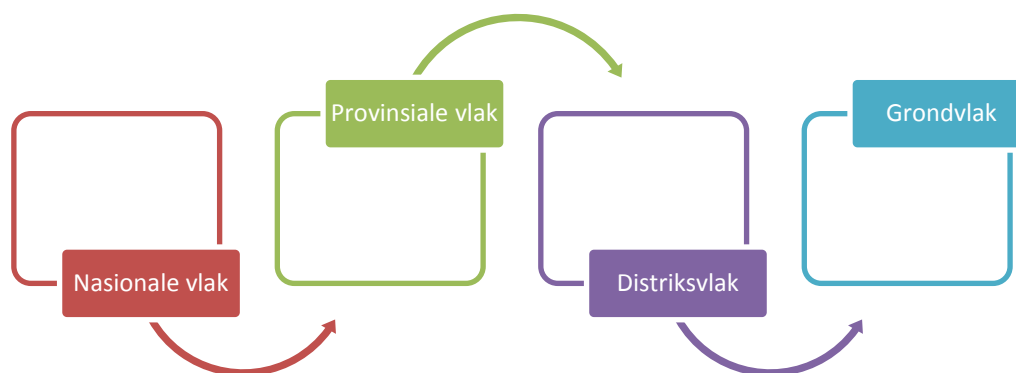
#### ***4.3.3.1 Die invloed van die breër onderwysstelsel op die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig***

Soos reeds in hoofstuk 2 bespreek, is sekere beleide ingestel ter bevordering van inklusiewe onderwys en leerondersteuning. Die implementering van die beleide is egter steeds op grondvlak in talle skole problematies. Oswald en Engelbrecht (2013) het bevind dat die implementering van hierdie beleide nog nie die verwagte uitkomst bereik het nie. Dit is belangrik om ondersoek in te stel na hierdie kwessie. Volgens die onderwysers in hierdie studie is daar geen struktuur om leiding te gee vir die implementering van gedifferensieerde onderrig nie. In Onderwyswitskrif 6 word dit duidelik gestel dat klaskameronderwysers die primêre hulpbron vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys is (Nel et al., 2010; Swart & Pettipher, 2011). Verder stipuleer Onderwyswitskrif 6 dat alle leerders ondersteuning benodig (DvO, 2001), maar dit blyk duidelik uit hierdie studie dat individuele leervermoëns en -behoefte nie noodwendig suksesvol in klaskamers ondersteun word nie. Dit is belangrik dat die beleide wat deur die Departement van Basiese Onderwys ontwikkel word suksesvol geïmplementeer sal word (Landsberg, 2011). Die implementering kan egter nie sonder ondersteuning suksesvol plaasvind nie. Volgens Vygotsky moet alle hoërorde-denke gemedieer word ten einde suksesvol geïnternaliseer te word (Karpov, 2003; Louw et al., 1998). Inklusiewe onderwys behels nie net die aanleer van nuwe tegnieke nie; dit beteken ook om in kollaborasie tussen die stelsels en tussen die skole te werk (Ainscow et al., 2004; Ainscow & Miles, 2008; Voltz et al., 2001). Die onderwysstelsel bestaan uit verskillende vlakke, naamlik onderwysdepartemente op nasionale, provinsiale en distriksvlak, asook die grondvlak (die skole) (Landsberg, 2011), waar beleide geïnternaliseer behoort te word. Hierdie verskillende vlakke moet in kollaborasie met mekaar funksioneer. Aangesien die navorser 'n leerondersteuner is en direk met die distriksvlak werk, dra sy kennis van kommunikasiegapings tussen die Provinsiale Onderwysdepartement, distrikskantore en

skole. Die ervaring het getoon dat onvoldoende kommunikasie en ondersteuning tussen die verskillende vlakke 'n hindernis is in die effektiewe implementering van beleide, en dus ook beleide oor gedifferensieerde onderrig.

Die doel van die Nasionale Departement van Basiese Onderwys is om 'n inklusiewe onderwysstelsel op die been te bring (DvO, 2001). Deur laasgenoemde te bewerkstellig, is hul funksie om beleide, soos in afdeling 2.2.4 bespreek, in kollaborasie met al die rolspelers wat betrokke is by onderwys te formuleer (Landsberg, 2011). Die rol van die provinsiale onderwysdepartemente is dan om hierdie beleide suksesvol te implementeer (Landsberg, 2011). Die vraag kan gewaag word of kommunikasie tussen hierdie twee strukture na wense is. Die vertolking en implementering van beleide deur die Provinsiale Departement van Onderwys kan gebrekkig wees indien daar nie sterk ondersteuning van die Nasionale Departement van Basiese Onderwys is nie. Om 'n verskil op grondvlak te sien, moet die Departement van nasionale vlak tot op distriksvlak sy werk doen (Bloch, 2009). Dit is die Departement se werk om toe te sien dat verandering plaasvind. Bloch (2009) is krities oor die deurvoer van nuwe inisiatiewe in onderwys in Suid-Afrika en beklemtoon dat die Departement van Basiese Onderwys op 'n ondersteunende en geldige wyse 'n diens moet lewer, sonder onnodige burokrasie, papierwerk en simboliese toegewing slegs vir eie gewin (Bloch, 2009). Elke provinsie is op sy beurt in verskeie onderwysdistrikte verdeel, waarvan elke distrik 'n span het wat onder andere vir die bestuur van inklusiewe onderwys verantwoordelik is. Hierdie span staan as die distriksgebaseerde ondersteuningspan bekend (Landsberg, 2011). Dit is hierdie span se plig om seker maak dat beleide suksesvol in die skole in hul distrik geïmplementeer word. Indien opdragte oor die implementering van beleid sonder enige leiding of ondersteuning rakende die implementering daarvan gegee word, kan dit dalk op 'n 'verdraaide wyse' by skole uitkom. Teen die tyd wat die implementering van nuwe inisiatiewe op grondvlak in skole uitgevoer moet word, is die gapings wat tydens die oordrag van beleide tussen die verskillende strukture ontstaan het te groot en word die implementering bemoeilik. Al hierdie faktore het reeds veroorsaak dat onderwysers hul vertrouwe in die onderwysstelsel verloor het. Onderwysers blameer die stelsel vir al die uitdagings wat afgedwing word sonder die nodige leiding en ondersteuning (Bloch, 2009). Die oordrag van beleide na die verskillende strukture word grafies in Figuur 4.2 uiteengesit.





**Figuur 4.2 Oordrag van beleide van nasionale vlak na grondvlak**

In hierdie studie kan die volgende scenario as voorbeeld dien om uit te wys hoe prosesse in die oordrag van beleide kan skeefloop. In die spesifieke skool waarin die studie uitgevoer is, is onderwysers opgelei om die leerders in hul onderskeie klasse in drie groepe slegs op grond van hul vermoëns in te deel. Bewyse van hierdie verskillende groepe is ook vereis. Die uiteinde was dat daar stabiele homogene groepe met verskillende benamings in elke klas was. Die beleid stel egter dat gedifferensieerde onderrig gegrond is op die aanname dat leerders verskillende gereedheidsvlakke, belangstellings en leerprofiel het en dat die sterk punte van leerders in hierdie proses erkenning moet kry (DvBO, 2011). Eun (2008) beklemtoon dat onderwysers hulle moet vergewis van die verskillende vaardighede en kennis om effektief gedifferensieerd te onderrig. Voordat dit egter suksesvol kan gebeur, moet die onderwysers die beleid ten volle verstaan en moet hulle ook die nodige ondersteuning in die implementering van die beleid ontvang. Dit was nie die geval in die skool waarin die navorsing gedoen is nie.

Hierdie studie het ook 'n teenstrydigheid uitgewys in die implementering van gedifferensieerde onderrig in die wyse waarop leerders hul leerproses moes demonstreer. Die verwagting van gedifferensieerde onderrig is dat die produk (die uitkomst van die leerproses) ook op verskillende wyse gedemonstreer kan word, na gelang van die leerders se sterk punte (Tomlinson, 2001; Walton, 2012). Net soos gedifferensieerde onderrig beteken dat leerders op verskillende gereedheidsvlakke onderrig word, is gedifferensieerde assessering ook op die beginsel geskoei dat leerders nie almal op dieselfde tyd aan dieselfde uitkomst kan voldoen nie (DvBO, 2011; Wormeli, 2006). Wat egter tans op grondvlak gebeur, is dat onderwysers voorbeelde van kwartaallikse assesserings van die distrik ontvang (deur die vakadviseurs opgestel) wat as 'n riglyn kan dien in die opstel van hul eie assesserings, maar die onderwysers gebruik hierdie assesseringstake om die totale praktyk in hul onderskeie klaskamer te rig. Baie van die onderwysers gebruik slegs hierdie assesseringstake om leerders aan die einde van die kwartaal te assesser (met ander woorde om die produk van leer te bepaal). Gedifferensieerde assessering is daarom nie deel van hul praktyk nie, veral nie ten opsigte van Eerste Taal en Wiskunde nie. In hierdie studie het die onderwysers genoem dat hulle altyd die nasionale ANA- en sistemiese toetse in hul agterkop het. Hulle verkies om hul leerders direk hiervoor voor te berei aangesien hul leerders se prestasie direk hul waarde as

onderwyser bepaal, soos deur Perold, Oswald en Swart (2012) aangevoer. Perold et al. (2012) het in 'n navorsingstudie bevind dat die druk op onderwysers om goeie leerderprestasie te verseker ander belangrike aspekte van 'n onderwyser se werk, soos byvoorbeeld die omgee vir hul leerders (emosionele aspek) en leerders se leer, nadelig beïnvloed. 'n Vroeë studie van Ramatlapana en Makonye (2012) oor die implementering van die KABV toon dat onderwysers voel dat die KABV onderwysers se eienaarskap weggeneem het en dat daar nie meer ruimte is om eie insette in die kurrikulum te integreer nie. Laasgenoemde verwys veral na die vasgestelde skedules wat onderwysers elke kwartaal moet gebruik in die uitgee van verslae.

Bogenoemde faktore het 'n direkte invloed op die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig. Hierdie faktore sal moet aandag kry ten einde die suksesvolle implementering van gedifferensieerde onderrig te verseker. Veral die assessering van leerders blyk problematies te wees in die implementering van gedifferensieerde onderrig en verdien aandag.

Wanneer die nuutste kurrikulumbeleid, naamlik die KABV van 2012, met die literatuur en die praktyk in die navorsingskool soos uit die data duidelik geword het, vergelyk word, is daar interessante aspekte wat na vore kom. Dit word as volg in Tabel 4.5 vergelyk:

**Tabel 4.5 Vergelyking tussen die KABV, literatuuoroorsig en die praktyk**

KABV (2012)	Literatuuoroorsig	Praktyk in die navorsingskool
<p>Alhoewel die beleid verwag dat onderwysers op 'n gedifferensieerde wyse moet onderrig, is daar nie aanpassings gemaak rakende gedifferensieerde assessering nie. Leerders se leerderprestasie word aangedui op 'n puntestaat wat deur die Departement verskaf word. Die Departement van Basiese Onderwys maak voorsiening vir gedifferensieerde assessering. Net soos wat gedifferensieerde onderrig beteken dat leerders op verskillende gereedheidsvlakke onderrig word, is gedifferensieerde assessering ook op die beginsel geskoei dat leerders nie almal op dieselfde tyd aan dieselfde uitkomst kan voldoen nie (DvBO,</p>	<p>Gedifferensieerde assessering is 'n belangrike komponent van gedifferensieerde onderrig omdat alle leerders se gereedheidsvlakke verskil (Walton, 2012). Elke leerder leer anders en daarom demonstreer leerders op verskillende wyses hoe leer plaasgevind het (Tomlinson, 2001).</p>	<p>Leerders word nie op 'n gedifferensieerde wyse geassesseer nie. Kwartaallikse assesseringstake word as riglyn aan skole deur die distrik verskaf om leiding te gee in die opstel van hul eie vraestelle. Die jaarlikse ANA- en sistemiese toetse assesseer ook leerders op dieselfde wyse en op dieselfde vlak.</p>

<p>2011).</p>		
<p>Die Departement van Basiese Onderwys (2012) praat van leerderprofile, wat die volgende bylae moet bevat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Persoonlike inligting</li> <li>• Mediese geskiedenis</li> <li>• Skole bygewoon en 'n skoolbywoningsverslag</li> <li>• Deelname aan en prestasie behaal in buitemuurse aktiwiteite</li> <li>• Aspekte wat bykomende hulp verg</li> <li>• Leerderprestasie.</li> </ul>	<p>Die literatuur oor gedifferensieerde onderrig verwys egter na leerderprofile as 'leerprofile'. Leerderprofile is nog op die mediese model geskool, waar leerder nie volgens die bio-ekosistemiese model benader word nie, maar as 'n individu met 'n probleem. Alhoewel leerderprofile dieselfde inligting bevat as wat in die beleid vervat word, is Tomlinson (2001) se aanbeveling dat die volgende bykomende inligting ingevoeg word:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerders se kognitiewe styl (leervoorkur)</li> <li>• Leerders se voorkeur-intelligensie</li> <li>• Leerders se voorkeur ten opsigte van groepsoriëntasie</li> <li>• Leerders se leeromgewing</li> </ul> <p>Bogenoemde is belangrike aspekte wat in ag geneem behoort te word tydens onderrig wanneer daar van gedifferensieerde onderrig as onderrigstyl gebruik gemaak word. 'n Leerder se leerprofielfokus is op die bio-ekosistemiese model geskool, omdat die leerders se sterk punte en uniekhede sentraal tot die onderrigproses staan. Die fokus is op die leerder se leer en ontwikkeling wat gedurig gemonitor word. Dit gaan oor onderrig en assessering, waar hierdie assessering dan gebruik word om ondersteuning aan leerders te bied om ontwikkeling te bevorder. Dit gaan</p>	<p>In die praktyk is daar tans groot verwarring rakende wat presies van onderwysers ten opsigte van 'n leerderprofiel/leerprofiel verwag word. Dit wil voorkom asof onderwysers tans slegs die minimumvereistes in hierdie profiel omvat, of in sommige gevalle glad nie so iets saamgestel het nie. Hierdie profiel word in meeste gevalle ook nie as riglyn tydens onderrig gebruik nie.</p> <p>(Hierdie ervaring is slegs van toepassing op die skool waar die studie uitgevoer is. Die navorser is nie bewus van presies hoe ander skole van hierdie profiel gebruik maak nie.)</p>

	eerder op wat die leerder kan doen as dit wat hy of sy nie kan doen nie.	
--	---	--

#### ***4.3.3.2 Implikasies van die onderwyserleerproses***

Soos reeds genoem, was die intervensieperiode te kort om effektiewe eksternalisering deur die deelnemende onderwysers moontlik te maak. In hierdie verband beklemtoon Fisler en Fireston (2006) en Guskey (2000) dat onderwyserleer wat 'n aantal intensiewe ure oor 'n langer tydperk behels met groter effektiwiteit geassosieer word. In hierdie studie is wel gepoog om op 'n intensiewe wyse met die onderwysers te werk, maar die intervensieperiode was te kort. Die studie het nogtans daarin geslaag om die onderwysers van gedifferensieerde onderrig bewus te maak en die hoop bestaan dat, met behulp van 'n verdere intervensie, groter sukses behaal sal word. Ter staving hiervan noem Tomlinson (2001) dat onderwysers eers op sekere aspekte van gedifferensieerde onderrig moet fokus en namate hulle vertrouwd raak met die implementering hiervan dan op verdere aspekte begin fokus. Die aksieplan van die intervensie het behels dat onderwysers sekere onderrigstrategieë in hul onderrigpraktyk moes aanpas en verander, waarna daar 'n geleentheid geskep is om na te dink oor die positiewe en die negatiewe van sodanige aanpassings en veranderinge. Vorige studies het bewys dat onderwysers die beste sin maak van 'n proses van gedifferensieerde onderrig indien hulle die aktiwiteite in hul eie konteks moes integreer (Opher & Pedder, 2011; Van Huizen et al., 2005). Laasgenoemde stem ook ooreen met Vygotsky se siening oor internalisering deurdat hy geglo het dat nuwe kennis en vaardighede geïnternaliseer word deur middel van interaksie tussen 'n individu en sy of haar materiële konteks (Eun, 2008, Wong, 2001). Dit was interessant om waar te neem hoe spoedig een van die onderwysers die beginsels en praktyke van gedifferensieerde onderrig bemeester en ook daarmee in haar klas begin eksperimenteer het, terwyl 'n ander onderwyser, op die ander pool van die kontinuum, tot die einde weerstand getoon het. Vygotsky se teorie maak hiervoor voorsiening deurdat hy stel dat die individu as agent die reg voorbehou om nuwe kennis en vaardighede eers op 'n latere stadium of glad nie te internaliseer nie (Wertsch, 2007). Die navorser van die huidige studie moes haar ook daarby berus.

Die meeste van die onderwysers se bewuswording rakende die indeling van groepe in hul onderskeie klaskamers is suksesvol geïnternaliseer en sal voortaan slegs versterking benodig. Hierdie aspek is ook reeds in die onderwysers se klaskamers geëksternaliseer, deurdat die homogene indeling van groepe slegs op grond van vermoëns na heterogene indeling van groepe verander is. Hierdie indelings geld ten opsigte van sommige van die aktiwiteite en soms word daar van groepe volgens gereedheidsvlakke gebruik gemaak om sekere aspekte te hanteer. 'n Voorbeeld van laasgenoemde is leesaktiwiteite. Daar word nie van leerders verwag om vlak 3-boekies te lees as hulle nog op vlak 1 is nie. Tydens leesonderrig sal groepies dan volgens gereedheidsvlakke verdeel word. Wat egter 'n belangrike aanpassings in onderwysers se onderrigpraktyk is, is die feit dat groepe afgewissel word namate vordering by leerders plaasgevind het. Groepe is met ander woorde nie meer stabiel nie

en daarom word leerders nie meer onnodig geëtiketteer nie. Walton (2012) lê klem op die feit dat leerders in groepe verdeel word volgens sekere aspekte van die werk wat hulle nog nie bemeester het nie. Sodra 'n leerder egter hierdie aspek bemeester het, word hy of sy na 'n ander groep geskuif.

Dit kan ook as 'n deurbraak beskou word dat die onderwysers die waarde van portuurgroep leer as 'n leerstrategie begin besef het. Leerders leer soms makliker van hul eie portuurgroep as by die onderwyser (Tomlinson, 2001). Die onderwysers het dadelik hierdie strategie begin implementeer en die reaksie op die sukses wat hulle beleef het, was merkwaardig. 'n Verdere aspek wat die onderwysers geïnternaliseer het, was om te kan begin onderskei wanneer leerders addisionele hulp benodig het en wanneer nie. Hulle het ook besef dat nie alle leerders op dieselfde wyse leer nie. Die meeste onderwysers het begin om huiswerkgroepe ná skool te hou waar ongeveer twee tot drie leerders op 'n slag agterbly en ekstra ondersteuning ontvang. Sodra onderwysers daarin slaag om onderskeid tussen leerders te tref ten opsigte van ondersteuning wat benodig word, weerhou dit die onderwysers daarvan om leerders se akademiese ontwikkeling te beperk (Lawrence-Brown, 2004).

#### **4.3.4 Tweede aksienavorsingsiklus: Probleemafbakening**

Soos reeds bespreek, is individuele onderhoude ná afloop van die eerste aksienavorsingsiklus, bykomend tot die beplande navorsingsproses, met elke deelnemende onderwyser gevoer ten einde 'n probleemstelling vir die volgende siklus in die deelnemende aksienavorsingsproses te formuleer, wat reeds in afdeling 4.2.3 bespreek is. Hierdie aspekte maak deel van die probleemafbakening, maar die literatuuroorsig het die navorser toegelaat om addisionele aspekte te identifiseer wat aandag in die tweede siklus moet ontvang.

##### ***4.3.4.1 Geheelskoolontwikkeling en volhoubaarheid van die onderwyserleerproses***

Transformasie van hoofstroomskole na inklusiewe skole waar gedifferensieerde onderrig as onderrigstrategie effektief geïmplementeer word, vereis 'n drastiese skuif in onderwysers se denkwyses en behels 'n steil leerkurwe (Oswald, 2014, in druk). In hierdie studie is slegs Grondslagfase-onderwysers aanvanklik by die kollaboratiewe leerproses betrek, met die doel om in 'n volgende aksienavorsingsiklus die res van die skool te betrek. Tydens hierdie studie is bevind dat geheelskoolleer, waar alle partye aan boord is, moontlik 'n groter impak sou gehad het. Daar is bevind dat onderwysers voel dat daar nie kommunikasie tussen die verskillende fases in die skool is nie en daarom word leerderprestasie beperk. Een van die aspekte wat definitief aandag in die volgende siklus vereis, is derhalwe geheelskoolleer ter wille van die suksesvolle implementering van gedifferensieerde onderrig in die skool.

Ongelukkig is die heersende skoolkultuur 'n hindernis in die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in al die fases in die skool. Die deelnemende onderwysers het aangetoon dat hul insette nie gehoor word nie. Effektiewe leierskap is nodig om onderwyserleer te bevorder en te ondersteun. Leierskap in 'n inklusiewe skool word nie meer soos in die verlede slegs deur die skoolhoof onderneem nie. Alhoewel die skoolhoof die dryfkrag is, moet alle onderwysers deelneem aan die veranderingsproses deurdat die individuele onderwysers se sterk punte erken word. Leierskap word daarom deelnemend en inklusief (Oswald & Engelbrecht, 2013). Dit is nie altyd maklik vir skoolhoofde wat in die 'ou' benadering tot leierskap geskoei is om leierskap met almal in die skool te deel nie (Oswald & Engelbrecht, 2013). Navorsing het bewys dat 'n onderwyserleerproses slegs suksesvol sal wees indien die onderwysers in 'n kollaboratiewe verhouding saamwerk en dieselfde doel nastreef (Oswald & Engelbrecht, 2013), soos die suksesvolle implementering van gedifferensieerde onderrig. Die volhoubaarheid van die implementering van gedifferensieerde onderrig is belangrik om transformasie as uitkoms te hê. In hierdie verband sal die resultate van hierdie fase met die deelnemers gedeel word en ook aan die betrokke distrikskantoor en die leerondersteuner, wat die posisie gedurende 2014 sal beklee, bekend gemaak word in 'n poging om volhoubaarheid van die proses te verseker. Dit sal dan die distrikskantoor en die leerondersteuner se plig wees om onderwysers te ondersteun en te lei in die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig.

In 'n skool waar kollaborasie en spanwerk tussen die onderwysers nie die norm is nie, is dit 'n uitdaging om nuwe inisiatiewe te vestig en deel te maak van die skool se werkswyse. Die meeste van die onderwysers kom nog uit die ou onderwysbedeling, waar kollaborasie nie deel van die praktyk was nie (Oswald, 2014, in druk). Onderwyserleer vereis egter 'n kollaboratiewe verhouding tussen die onderwysers, waar konsepte geïnternaliseer kan word en daaglik in die klaskamers geïmplementeer word (Kozulin, 2003). Alhoewel die navorser aan die begin van die onderwyserleerproses geweet het dat daar nie 'n kollaboratiewe werksverhouding in die skool bestaan nie, was sy nie bewus hoe moeilik dit sou wees om hul werkswyse te verander nie. Dit was 'n uitdaging vir die navorser om onderwysers tot 'n kollaboratiewe werksverhouding te begelei, veral omdat die onderwysers van die skool 'n lae onderwysermoraal het, wat 'n negatiewe invloed op elke aspek van die skool het (Bloch, 2009). Resente navorsing deur Oswald (2014, in druk) het bevind dat dit beter sou wees om die distriksgebaseerde span en alle betrokke partye van die begin af deel van die onderwyserleerproses te maak. Baie van die onderwysers voel dat hulle alleen op 'n eiland is en daarom moet die tweede siklus van die onderwyserleerproses van die begin af seker maak dat almal betrokke is. Kollaborasie tussen die onderwysers sal vereis dat hulle 'die mure tussen die klaskamers afbreek' en as 'n span saam te funksioneer ten einde 'n inklusiewe leergemeenskap te wees (Kinsella & Senior, 2008, soos aangehaal in Oswald & Engelbrecht, 2013). Hierdie span sluit die kollaborasie tussen die skool en gemeenskap in en sal van die skool verwag om die ouers doelbewus betrokke te maak by hul kinders se leerervaring. Alhoewel die eenmalige oerleidingprogram nie die

verwagte opkoms gehad het nie, is dit belangrik om vol te hou met hierdie program en stelselmatig die ouers se vertroue te wen. Die ouers moet welkom voel by die skool.

#### ***4.3.4.2 Impak van onderwysers se houding ten opsigte van gedifferensieerde onderrig***

Resente navorsing deur De Jager (2013) toon dat Suid-Afrikaanse onderwysers voel dat hulle nie opgelei is om op effektiewe wyse aanpassings te maak en beplanning vir gedifferensieerde onderrig te doen nie. In die lig hiervan is dit gewens om onderwysers aan te moedig om aan 'n onderwyserleerprogram deel te neem ten einde hulself te bemagtig om effektief saam te beplan vir gedifferensieerde onderrig. Dit is so dat oorvol klasse, veral in minder welvarende gebiede, 'n groter uitdaging vir gedifferensieerde onderrig inhou (De Jager, 2013), maar verandering kan egter slegs plaasvind wanneer onderwysers die regte houding teenoor gedifferensieerde onderrig het.

Alhoewel daar verskeie pogings aangewend is om onderwysers te lei om eienaarskap van hul eie leerproses te aanvaar sodat die volhoubaarheid daarvan verseker kon word, was dit 'n moeilike taak. Die meeste van die onderwysers het tot die bewuswording van die werklike implikasie van gedifferensieerde onderrig gekom. Dit is egter belangrik dat onderwysers eienaarskap van hul eie leer aanvaar om volle transformasie as uitkoms te verseker. Onderwysers is egter aktiewe agente van hul eie leer en behou die reg voor of leer gaan plaasvind of nie (Oswald, in druk). Soos reeds bespreek in afdeling 4.2.4.1, is daar een onderwyser wat merkbare groei in die onderwyserleerproses getoon het. Hierdie onderwyser dien as bewys dat gedifferensieerde onderrig wel met die regte houding effektief geïmplementeer kan word.

Volgens Onderwyswitskrif 6 (2001) kan alle leerders met ondersteuning leer. Dit verg egter dat onderwysers respek sal hê vir leerderdiversiteit, die onderwysstelsel en die leermetodologieë wat spesifiek ontwerp is om aan leerders se behoeftes te voldoen. Verder moet daar ook verandering in onderwysers se houdings teenoor die onderrigpraktyk plaasvind, sodat hul optrede teenoor die leerders verander en hul onderrigmetodes op so 'n wyse aangepas word dat die kurrikulum en die leeromgewing aangepas word vir leerderdiversiteit (Oswald, in druk). Daar is egter baie faktore wat bydra tot onderwysers se negatiewe houding, nie net ten opsigte van gedifferensieerde onderrig nie, maar ook teenoor die stelsel self. Daar word beweer dat onderwysers nie die salarisse betaal word wat hulle verdien nie en word blameer vir al die mislukkings in die stelsel (Bloch, 2009). Onderwysers se houdings word moontlik verder beïnvloed deur die pessimisme wat oor die onderwysstelsel heers, omdat onderwysers dikwels voel dat daar geen waardering vir hul harde werk is nie (Bloch, 2009). Laasgenoemde dra by tot verminderde werksbevrediging en verhoogde negatiwiteit (Perold, Oswald & Swart, 2012). Al hierdie faktore kan moontlik bydraend wees tot swak onderrigpraktyk, maar die ontwerp, keuse en gebruik van spesifieke onderrigbenaderings en -strategieë word beïnvloed deur elke onderwyser se persepsies

rakende leer en leerders (Ainscow & Miles, 2008). Die hart van die onderwys lê in onderrigpraktyk in die klaskamer. Die rol wat onderwysers in die ontwikkeling van inklusiewe onderwys speel, staan dus sentraal tot die effektiwiteit van inklusiewe onderwys. Dit is daarom belangrik dat onderwysers 'n positiewe houding teenoor inklusiewe onderwys sal kweek (Lindsay, 2007).

#### **4.4 SLOTBESKOUING**

Deur die verskeie interpretasies van data wat oor die tydperk van sewe weke ingesamel is, kon sommige van die navorsingsvrae beantwoord word, terwyl sommige data onverwags was.

Die primêre navorsingsvraag het gefokus op die bydrae wat die onderwyserleerproses tot die suksesvolle implementering van gedifferensieerde onderrig kan maak. Alhoewel die onderwyserleerproses nie die verwagte uitkomst behaal het nie, kon veranderde denkwyses waargeneem word. Een van die onderwysers het heelwat veranderinge in haar onderrigpraktyk gemaak, maar daar is bevind dat die onderwyserleerproses nie suksesvol kan wees sonder 'n kollaboratiewe werksverhouding nie. Daar is egter ruimte gelaat vir 'n addisionele fase van probleemafbakening om 'n verdere aksienavorsingsiklus in die navorsingskool te inisieer. Die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig vereis transformasie in onderwysers se denkwyses. Die belangrikste aspek van gedifferensieerde onderrig is om elke leerder as 'n individu in totaliteit te beskou. Gedifferensieerde onderrig moet voorsiening maak vir verskillende gereedheidsvlakke, verskillende belangstellings en verskillende leerprofiel. Alhoewel daar baie faktore is wat hierdie proses teenstaan, is die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig moontlik.

Hoofstuk 5 vat die doelwitte vir die volgende siklus in die onderwyserleerproses saam en stel daarom die samevattende gevolgtrekking voor. Aanbevelings en implikasies vir verdere navorsing word gemaak. Die sterk en swak punte van die studie word ook bespreek, wat samevattend die laaste stap in die deelnemende aksienavorsingsproses is.



## HOOFSTUK 5

### SAMEVATTENDE OPMERKINGS, IMPLIKASIES,

### TEKORTKOMINGE EN STERK PUNTE

#### 5.1 INLEIDING

Hierdie navorsingstudie het gepoog om gedifferensieerde onderrig effektief in die Grondslagfase te implementeer. Die navorsingskool was 'n redelike klein laerskool [leerders (280) en onderwysers (11) in totaal] wat in 'n minder welvarende stedelike omgewing in die Wes-Kaap-provinsie geleë is. Daar is 'n totaal van ses onderwysers in die Grondslagfase. Al ses die onderwysers is genader om aan die studie deel te neem. In 'n poging om die navorsingsvrae te beantwoord, is een siklus van deelnemende aksienavorsing in die paradigma van praksis onderneem. 'n Kwalitatiewe metodologie is gebruik. Die doel was om onderwysers te begelei en te ondersteun om hul eie navorsingspraktyk te verbeter om deur middel van gedifferensieerde onderrig aan diverse leervermoëns en -behoefte in die klaskamer te voldoen.

Hierdie hoofstuk verteenwoordig die finale deel van stap 5 in die deelnemende aksienavorsingsproses, soos bespreek in afdeling 3.5. Die hoofstuk sal daarom finale opmerkings oor die hoofbevindinge van die navorsingstudie saamvat, gevolg deur aanbevelings wat tydens die ontleding van die bevindinge te vore gekom het. Hierdie aanbevelings fokus spesifiek op die volgende siklus van aksienavorsing vir gedifferensieerde onderrig in die navorsingskool, asook op navorsing vir gedifferensieerde onderrig in die algemeen. Die tekortkominge en sterk punte van die studie word ook bespreek. Hierdie hoofstuk word saamgevat deur aanbevelings te maak vir toekomstige navorsingstudies, en sluit af met 'n finale refleksie oor die hele navorsingsproses.

#### 5.2 SAMEVATTENDE OPMERKINGS

Inklusiewe onderwys is internasionaal op die agenda en word tans as 'n moontlike antwoord beskou om individuele diversiteit in die klaskamer te hanteer en in elke leerder se behoeftes te voorsien (Oswald, 2010). Tydens Suid-Afrika se era van apartheidsonderwys is verskille en gestremdhede as probleme ervaar wat op die leerder gesentreer is, en dit het tot die etikettering, marginalisering en uitsluiting van sodanige leerders gelei. In die lig van voorafgaande word die implementering van inklusiewe onderwys, wat die bestaan van verskille tussen leerders (en tussen mense in die algemeen) as 'n basiese deel van die menselewe aanvaar, as 'n uitdaging in Suid-Afrika ervaar (Engelbrecht, 2006; Walton et al., 2009).

Gedifferensieerde onderrig kan as onderrigstrategie gebruik word om inklusiewe onderwys te bevorder, aangesien inklusiewe onderwys fokus op die filosofie dat alle leerders kan leer mits hulle in die leerproses ondersteun word (Dreyer, 2008). Deur van gedifferensieerde onderrig in 'n inklusiewe klaskamer gebruik te maak, kan die leerder begelei word om sy of haar volle potensiaal met betrekking tot kognitiewe, emosionele en kreatiewe kapasiteit te bereik (UNESCO, 2005). Daar word aangeneem dat onderwysers onderrig gee op die wyse waarop hulle opgelei is; die probleem is egter dat ouer onderwysers nog tydens die apartheidsjare opgelei is en beleide intussen verander het (Oswald, 2007). Laasgenoemde is bydraend tot die feit dat daar steeds 'n gaping tussen die formulering van beleide en die implementering van effektiewe gedifferensieerde onderrig in die klaskamer bestaan, maar deur daadwerklike veranderinge in die klaskamer te bewerkstellig, kan hierdie gaping verklein word. Die doel van hierdie studie was om deur middel van 'n kollaboratiewe onderwyserleerproses 'n wesentliche verskil in onderwysers se onderrigstrategieë te maak ten einde gedifferensieerde onderrig effektief in die Grondslagfase te implementeer.

Die navorsingskool is dikwels die enigste veilige hawe vir die leerders, en stimulasie vir hierdie leerders vind hoofsaaklik by die skool plaas. Die probleem is egter dat onderwysers soms sukkel om aan elke leerder se behoeftes te voldoen, juis omdat die diversiteit en nood so groot is. As leerondersteuner het die navorser dikwels reflekteer oor hoe om die klasonderwysers te ondersteun om met groter sukses die leerders in die klas te hanteer. Die oorkoepelende doel van hierdie navorsingstudie was om die onderwysers te ondersteun in 'n onderwyserleerproses om leerders se diversiteit tegemoet te kom, maar ook om eie kennis vooraf uit te brei ten einde dit in samewerking met die onderwysers as deelnemers aan die studie toe te pas en te ondersoek. Die primêre navorsingsvraag wat hierdie studie gelei het, het gefokus op die bydrae wat die onderwyserleerproses kan maak. Alhoewel die onderwyserleerproses nie die verwagte uitkomst behaal het nie, kon veranderde denkwyses waargeneem word. Die meeste van die onderwysers het egter slegs 'n bewuswording rakende die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig ontwikkel, terwyl een van die onderwysers merkbare vordering in hierdie verband getoon het. Daar is bevind dat die onderwyserleerproses nie suksesvol kan wees sonder 'n kollaboratiewe werksverhouding tussen kollegas nie. Vygotsky se teorie beskryf internalisering as daardie sosiale interaksie wat prosesseer word om sodoende weer te kan eksternaliseer (toe te pas in eie onderrigpraktyk) (Eun, 2008; Kozulin, 2003). As 'n uitkomst van die studie het daar wel internalisering plaasgevind met betrekking tot die betekenis van gedifferensieerde onderrig ten opsigte van gereedheidsvlakke, belangstellings en leerprofiel, waarom leerders nie in stabiele groepe gegroepeer moet word nie, hoe om groepe op 'n ander wyse in te deel, sowel as ten opsigte van die gebruik van portuurgroepleer ('maatjie'-stelsel).

Dit lei tot die sekondêre vraag van hierdie studie. Wat kan beskou word as effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig? Die eksternalisering wat suksesvol plaasgevind het en 'n verskil in leerdervordering meegebring het, word deur die navorser as effektiewe implementering beskou. Onderwysers kon sekere aspekte suksesvol eksternaliseer, soos byvoorbeeld die groepering van leerders. Omdat gedifferensieerde onderrig 'n

wyse is waarop leerders wys wat hulle kan doen, eerder as wat hulle nie kan doen nie, en waarop leerders op hul eie vlak van prestasie sukses moet ervaar, beteken dit dat onderwysers hul leerders moet ken ten einde te weet wanneer om byvoorbeeld sekere leerders vir sekere aktiwiteite in sekere groepe te laat saamwerk (Walton, 2012). Laasgenoemde verseker dat leerders nie in sekere groepe gekategoriseer word nie (Walton, 2012). Alhoewel sekere groepe steeds volgens leerders se gereedheidsvlakke individueel gehelp word, is leerders nie meer bewus van die groepe waarin hulle is nie. Hierdie strategie het verandering in leerders se leerderprestasie meegebring, aangesien hulle nie meer kategoriseer is nie. Leerders se leerderprestasie is deur hierdie strategie beïnvloed, aangesien die groepies ook nou van so aard was dat die leerders se verskillende sterk punte mekaar aangevul het wanneer hulle aktiwiteite moes doen. Die tweede strategie wat eksternaliseer is, is die gebruik van die ‘maatjie’-stelsel. Portuurgroep leer is dikwels ’n baie effektiewe leerderondersteuningstrategie in die klaskamer en hierdie studie het bewys dat leerders vordering toon wanneer daar van portuurgroep leer gebruik gemaak word. Die instel van náuurse leerondersteuningsgroepe het ook groot sukses behaal, omdat sommige leerders ekstra hulp nodig het om sekere konsepte vas te lê.

Daar is egter bevind dat die onderwysstelsel moontlik ’n groot impak op onderwysers se onderrig het en daarom ook op die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig. Dit wil voorkom asof die Departement van Basiese Onderwys veral ten opsigte van assesseringspraktyke in die klaskamer voorskrifte voorlê en riglyne verskaf, maar geen ondersteuning bied in die implementering van hierdie voorskrifte nie. Hierdie studie het aangetoon dat alhoewel die beleide voorsiening maak vir gedifferensieerde onderrig, word die implementering daarvan nie ondersteun nie. Jaarlikse ANA- en sistemiese toetse beïnvloed onderwysers se totale onderrigpraktyk, omdat hulle vrees dat leerders nie gereed sal wees vir hierdie assesserings as daar van gedifferensieerde assessering deur die res van die jaar gebruik gemaak word nie. Dit wil ook voorkom asof die kwartaallike vraestelle wat as riglyn vir die Grondslagfase uitgestuur word ’n invloed op die toepassing van gedifferensieerde assessering het, aangesien die assesseringsvraestelle vooraf vasgestel word. Dit wil voorkom asof die Departement van Basiese Onderwys poog om gehalte-onderwys in Suid-Afrika te verbeter deur meer voorskriftelik te word. Onderwysers voel tans dat die Departement ‘mag’ het oor hul onderrigpraktyk. Hulle voel dat daar vir hulle gekies word watter kennis en vaardighede van waarde is om aan kinders te leer. Hulle het verder voorgeskrewe aspekte waaraan onderwysers se onderrigpraktyk moet voldoen om ‘goeie’ onderwysers te wees (Perold et al., 2012). Die probleem kom moontlik in by die ondersteuning en die opleiding van onderwysers wat nie doeltreffend geskied nie en daarom word die verwagtinge wat aan hulle gestel word nie geëwenaar nie. Bloch (2009) argumenteer dat die distriksvlak nie hul fokus op die regte aspekte ten opsigte van hul pligte en ondersteuning in skole plaas nie. Volgens hom voorsien die distriksvlak slegs riglyne rakende die administrasie wat moet plaasvind, oor poste wat gevul moet word, en so meer, maar dit dien nie as ’n basis vir ondersteuning vir die skole nie. Die distriksvlak is egter in die posisie om ’n betekenisvolle bron van ondersteuning vir skole te wees, wat ’n groot aanwinst ten opsigte van die gehalte van ondersteuning in

skole kan wees (Bloch, 2009). Uit die literatuuroorsig en die ingesamelde data, kan die volgende punte as riglyn dien vir die distrik om onderwysers in die toekoms te ondersteun:

- Onderwysers vind dit steeds uitdagend om beplanning volgens leerders se verskillende leerprofiel, belangstellings en gereedheidsvlakke te doen.
- Onderwysers moet gelei word om verskillende benaderings tot leerders se spesifieke vermoëns te hê, ten opsigte van **wat** hulle leerders gaan leer, **hoe** hulle gaan leer en hoe hulle gaan **demonstreer** wat hulle geleer het.
- Onderwysers is geneig om op leerders se hindernisse te fokus, in plaas van leerders se sterkpunte.
- Onderwysers is soms steeds geneig om die kurrikulum af te water vir leerders wat hindernisse ervaar, met die gevolg dat daar geen verwagtinge aan leerders gestel word nie en leerders daarom ook geen verwagtinge aan hulself stel nie.
- Onderwysers moet aangemoedig word om hul klaskamers op so 'n wyse te organiseer dat interaksie tussen die onderwysers en die leerders aangemoedig word.
- Onderwysers se negatiewe houding ten opsigte van gedifferensieerde onderrig is 'n groot hindernis in die effektiewe implementering daarvan.
- Onderwysers se denkwyses is steeds vasgevang in die verouderde siening van differensiasie soos dit in die vorige bedeling gegeld het en omdat dit reeds deel was van hul onderrigpraktyk, is genoegsame leiding en ondersteuning nodig om 'n paradigmatuif mee te bring.

As gevolg van faktore wat verhoed het dat internalisering na wense plaasvind, is ruimte gelaat vir 'n addisionele fase van probleemafbakening om 'n verdere aksienavorsingsiklus in die navorsingskool te inisieer. Faktore wat die onderwysers voel behoort hanteer te word, is eerstens om 'n langer intervensieperiode toe te laat, sodat aspekte soos die samestelling van leerders se leerprofiel in meer diepte met ondersteuning hanteer kan word. Sommige onderwysers het ook gevoel dat verouderde onderwysgewoontes nog geld omdat hulle nog nie voldoende tyd gehad het om nuwe gewoontes aan te leer nie. Verder het dit aan die lig gekom dat die skool hom tans in 'n negatiewe skoolkultuur bevind, waarin die groepsdinamika tussen die onderwysers nie na wense is nie. Die groepsdinamika kan deur middel van geheelskoolontwikkeling verbeter word. Hierdie benadering fokus op

kollaboratiewe leer in 'n skool as 'n inklusiewe leergemeenskap, waarby alle rolspelers betrek moet word (Swart & Pettipher, 2011). Die benadering het vanuit die sisteemteorie ontwikkel met die doel om alle aspekte van die skool as organisasie, waar daar interafhanklike verhoudings tussen die verskillende stelsels bestaan, onder loep te neem. Alle rolspelers en alle stelsels van die skool moet dus in 'n kollaboratiewe verhouding funksioneer ten einde suksesvol as geheel te presteer (Swart & Pettipher, 2011). Uit die navorsing se oogpunt behoort hierdie proses deur die distrikskantoor en die nuwe leerondersteuner gelei te word. Die resultate van hierdie fase sal met die deelnemers gedeel word en ook aan die betrokke distrikskantoor en die leerondersteuner, wat die posisie gedurende 2014 sal beklee, bekend gemaak word in 'n poging om die volhoubaarheid van die proses te verseker.

### **5.3 AANBEVELINGS**

Hierdie studie het getoon dat die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig nie in 'n oogwink suksesvol geïmplementeer gaan word nie. Die beleidmakers en -implementeerders moet Suid-Afrika se unieke konteks en die eise wat aan die onderwysers gestel word in ag neem. Onderwyserleer is 'n langsame proses waartydens die onderwysers ondersteun en gelei moet word.

Wanneer 'n verdere siklus van onderwyserleer vir gedifferensieerde onderrig in die skool geïnisieer word, is dit gewens dat die hele skool betrek word sodat die skool as geheel kan ontwikkel. Die intervensieperiode moet oor 'n langer tydperk geskied, sodat onderwysers die geleentheid kry om stelselmatig nuwe strategieë te implementeer en sodoende ten volle te internaliseer. Die bestuurspan en die distrikskantoor moet betrek word om ondersteuning te bied, sodat die volhoubaarheid van die proses verseker kan word en ook in die beleid van die skool opgeneem kan word.

Die doelbewuste betrekking van ouers by die ondersteuning van hul kinders moet bewerkstellig word. Ouerleidingprogramme moet jaarliks aangebied word, sodat ouers besef dat die skool daar is om hulle te ondersteun, en nie om te kritiseer nie.

Tersiêre opleidingsprogramme behoort derhalwe hersien te word om gedifferensieerde onderrig as onderrigstrategie in te sluit in die opleiding van alle opvoeders. Gedifferensieerde onderrig is 'n strategie waarvolgens alle leerders se leervermoëns (leerders wat intervensie benodig, sowel as leerders wat begaafd is) en leerbehoefte aandag kry. Tydens die opleiding van voordiensopvoeders behoort toepaslike blootstelling in begaafdheidsonderrig 'n belangrike deel van reeds bestaande modules uit te maak.

#### **5.4 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE**

Hierdie studie kan as vertrekpunt dien vir toekomstige navorsing oor die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. 'n Meer omvattende (geheelskool-) studie kan geloods word, waar alle opvoeders van 'n betrokke skool van die begin af aan die onderwyserleerproses deelneem. Hierdie studie kan ook na verskillende kontekste uitgebrei word, soos, omdat al die kontekste verskil. Hierdie kontekste kan van goeie tot gemiddelde tot lae sosio-ekonomiese kontekste strek, om sodoende 'n beter begrip van die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig te verkry en faktore wat die effektiwiteit beïnvloed, te vergelyk.

Dit wil tans voorkom asof daar teenstrydigheid tussen die bevordering van gedifferensieerde onderrig in beleidsdokumentasie bestaan, veral as dit by die assessering van leerders kom. Daar is tans streng voorskrifte rakende die assesseringsdoeleindes van leerders, terwyl gedifferensieerde onderrig voorhou dat alle leerders nie op dieselfde tyd op dieselfde wyse kan demonstree hoe leer plaasgevind het nie. Die fokus van verdere navorsing kan op pogings wees wat aangewend kan word om hierdie twee prosesse te versoen, aangesien dit die implementering van gedifferensieerde onderrig in die klaskamer kan benadeel.

Aangesien ouerbetrokkenheid so 'n groot invloed op gehalte-onderrig het, kan 'n studie geloods word oor faktore wat bydra tot swak ouerbetrokkenheid. Daar kan van deelnemende aksienavorsing gebruik gemaak word om 'n studie in die gemeenskap te loods wat ouerbetrokkenheid ondersoek en bevorder.

#### **5.5 TEKORTKOMINGE**

Hierdie studie het oor 'n relatief kort periode plaasgevind en is moontlik meer geskik vir 'n langtermynstudie. Omdat verouderde gewoontes reeds by die onderwysers gevestig was, het internalisering nie ten volle by almal ten opsigte van al die aspekte plaasgevind nie. In die vervolg kan die intervensieperiode oor 'n langer tydperk geskied, sodat internalisering ten volle kan plaasvind.

'n Ander moontlike beperking van hierdie studie kan op die veralgemeenbaarheid van die resultate dui. Vir praktiese redes is slegs die Grondslagfase-onderwysers van een skool in die Wes-Kaap as deelnemers vir die onderwyserleerproses in die kwalitatiewe studie betrek. 'n Kwalitatiewe studie maak voorsiening vir 'n kleiner aantal deelnemers, omdat data in 'n natuurlike omgewing ingesamel word (Denzin & Lincoln, 2011; Mouton, 2004) Die ses deelnemers (al die Grondslagfase-onderwysers) het vrywillig aan die studie deelgeneem, wat die betroubaarheid van die studie verhoog het. Die studie het in 'n minder welvarende gemeenskap geskied en die eksterne invloede is nie noodwendig geldig by alle skole nie. Die uitkomst van hierdie studie kan dus nie

veralgemeen word in al die kontekste nie. Die probleme rakende die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig kan egter in sommige opsigte soortgelyk wees aan die res van Suid-Afrika, omdat almal dieselfde geskiedenis deel.

Hierdie studie was beperk tot die ervarings van onderwysers in die Grondslagfase ten opsigte van gedifferensieerde onderrig. As gevolg van die beperkte fokus is ander fases en onderwysers van ander skole nie by die studie betrek nie. Dit sal sinvol wees om in die toekoms al die fases in die skool in 'n onderwyserleerproses te betrek met die nodige ondersteuning van die bestuursspan in die skool.

## **5.6 STERK PUNTE VAN DIE STUDIE**

Die studie het in die onderwysers se natuurlike omgewing plaasgevind. Onderwysers was derhalwe vertrouwd met die skoolopset en het geweet waar hulle veranderinge in hul praktyk kon aanbring. Die navorser was ook vertrouwd met die skoolopset en het die deelnemers persoonlik geken. Daar was derhalwe reeds 'n verhouding tussen die deelnemers en die navorser, wat bevorderlik was vir verdere oop gesprekke tussen die navorser en die deelnemers.

Deelnemende aksienavorsing as navorsingsontwerp vir hierdie studie het die navorser die ruimte gebied om onderwysers te bemagtig en onderwyserleer te bevorder. Alhoewel die internalisering van gedifferensieerde onderrig nie genoegsaam plaasgevind het nie, is die nodige bewuswording geskep wat as goeie vertrekpunt vir die volgende siklus van onderwyserleer kan dien.

## **5.7 SAMEVATTENDE REFLEKSIE**

Hierdie studie het gepoog om deur middel van 'n onderwyserleerproses onderwysers te bemagtig om op 'n effektiewe wyse gedifferensieerd te onderrig. Soos deur Gray (2009) aanbeveel, was die doel van hierdie studie nie om finale antwoorde op die probleme van gedifferensieerde onderrig in die praktyk te vind nie. Die idee was om verskillende individue se interpretasies en praktiese toepassing daarvan te kombineer, sodat onderwysers die beste pogings in hul klaskamers kon toepas.

Kanevsky (2011) en Tomlinson (2001) het dit duidelik gemaak dat gedifferensieerde onderrig nie 'n resep vir onderrig is nie en daarom is dit nie iets wat die onderwyser doen wanneer hy of sy tyd het nie. Gedifferensieerde onderrig is 'n denkwysie oor onderrig en leer met die wete dat elke leerder verskillend is en verskillend leer. Om suksesvol gedifferensieerd te onderrig, vereis dus transformasie in onderwysers se denkwyses. Alhoewel daar ná afloop van die eerste siklus bevind is dat nie alle aspekte van gedifferensieerde onderrig genoegsaam

geïnternaliseer is om effektiewe toepassing te verseker nie, het die onderwysers wel van die benadering tot onderrig kennis geneem en reeds veranderinge in hul klaskamers begin inisieer. Die hoop bestaan dus dat 'n langer intervensieperiode waardevolle uitkomst kan meebring. Die navorsingstudie het die navorser toegelaat om die onderliggende hindernisse te ondersoek en te verstaan waarom die internalisering van gedifferensieerde onderrig so moeilik plaasvind. Die een onderwyser wat op 'n gerigte wyse verandering in haar onderrigpraktyk gemaak het, dien as bewys dat gedifferensieerde onderrig wel suksesvol geïmplementeer kan word indien 'n onderwyser 'n positiewe ingesteldheid teenoor die onderwys toon. Die meeste van die onderwysers kon verandering in hul leerders se leerderprestasie waarneem, en dít alleen is 'n beloning. Die doel van onderrig is immers om elke leerder te ondersteun om sy of haar optimale vermoë te bereik.

As daar oor die hele proses reflekteer word, is die persoonlike en professionele groei wat die navorser met verloop van die navorsingstudie ervaar het 'n beloning, veral omdat dit by tye baie uitdagend was. Dit was goed om te besef dat die hindernisse nie noodwendig net op grondvlak is nie, maar dat ander strukture in die onderwysstelsel ook hersiening benodig. Die navorser hoop om hierdie studie in die toekoms na meer skole te neem en die bewuswording van effektiewe gedifferensieerde onderrig nie net op grondvlak nie, maar ook op distriksvlak meer prominent te maak. Die navorser vertrou dat die onderwyserleerproses by die spesifieke skool voortgesit sal word met die ondersteuning van die leerondersteuner en die distriksspan.



## BRONNELYS

- Adendorff, S. A. (2007). *Investigating feedback as element of formative assessment in the teaching of senior phase mathematics* (Ongepubliseerde PhD-proefskrif). Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.
- Ahmed, J.U. (2009). Action Research: A New Look. *KASBIT Business Journal*, 2(1&2), 19-32.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Education Change*, 6, 109–124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139.
- Ainscow, M. & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education XXI*(3), 231–238.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15–34.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3<sup>de</sup> uitg.). Alexandria, VA: ASCD.
- Ash, D. & Levitt, K. (2003). Working in the zone of proximal development: Formative assessment as professional development. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 1–26.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245–255.
- Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. Belmont, MA: Wadsworth.
- Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. New York: Oxford University Press.
- Baglieri, S. & Shapiro, A. (2012). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for creating least restrictive attitudes*. New York: Routledge.
- Barkhuizen, M. & Steyn, H. J. (2011). Die moontlike verandering van uitkomsgebaseerde onderwys in die Grondslagfase-klaskamer. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(1), 36–52.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social science* (6<sup>de</sup> uitg.). Boston, MA: Pearson Education.
- Billett, S. (2008). Learning throughout working life: A relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39–58.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix: what's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Cape Town: Tafelberg.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Londen: Sage.
- Borman, J. & Rose, J. (2010). *Believe that all can achieve: Increasing classroom participation in learners with special support needs*. Pretoria: Van Schaik.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Burke, K. & Dunn, R. (2002). Learning style-based teaching to raise minority student test scores: There's no debate. *The Clearing House*, 76(2), 104–106.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.

- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daniels, B. (2010). Developing inclusive policy and practice in diverse contexts: A South African experience. *School Psychology International*, 31(6), 631–643.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters? *How Teachers Learn*, 66(5), 46–53.
- De Jager, T. (2013). Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in South African secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 80–94.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Londen: Sage.
- Departement van Basiese Onderwys. (2009). *Guidelines for full-service/inclusive schools*. Pretoria: Outeur.
- Departement van Basiese Onderwys. (2010a). *Guidelines for full-service/inclusive schools*. Pretoria: Outeur.
- Departement van Basiese Onderwys. (2010b). *Guidelines for inclusive teaching and learning*. Pretoria: Outeur.
- Departement van Basiese Onderwys. (2011). *Guidelines for responding to learner diversity in the classroom through curriculum and assessment policy statements*. Pretoria: Outeur.
- Departement van Basiese Onderwys. (2012). *Report on the qualitative analysis of ANA 2011 results*. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Departement van Onderwys. (1995). *White Paper on Education and Training*. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Departement van Onderwys. (1996). *South African Schools Act*. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Departement van Onderwys. (1997). *Early childhood development*. Tussentydse beleid. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Departement van Onderwys. (2000). *Norms and standards for educators*. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Departement van Onderwys. (2001). *Education White Paper Six: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Departement van Onderwys. (2002). *Draft guidelines for the implementation of inclusive education*. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Departement van Onderwys. (2005a). *Conceptual and operational guidelines for full-service schools*. Pretoria: Outeur.
- Departement van Onderwys. (2005b). *Conceptual and operational guidelines for special schools as resource centres*. Pretoria: Outeur.
- Departement van Onderwys. (2005c). *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: District-based support teams*. Pretoria: Outeur.
- Departement van Onderwys. (2005d). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Pretoria: Outeur.
- Departement van Onderwys. (2005e). *The guidelines for inclusive learning Programmes*. Pretoria: Outeur.

- Departement van Onderwys. (2008). *National strategy on screening, identification, assessment and support*. Pretoria: Outeur.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2010). *Educational psychology in social context. Ecosystemic applications in southern Africa* (4<sup>de</sup> uitg.). Pretoria: Van Schaik.
- Dreyer, L. M. (2008). *An evaluation of a learning support model in primary schools in the West Coast/Winelands area*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Dreyer, L. M. (2009). *Learning support reconceptualised: A challenge to the traditional role of mainstream teachers* (Ongepubliseerde manuskrip). Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.
- Dyson, A. (2001). *Varieties of inclusion*. Referaat aangebied by VI Jornadas Cientificas de Investigacion sobre Personas con Discapacidad, Salamanca.
- Engelbrecht, E., Oswald, M. & Forlin, C. (2006). Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. *British Journal of Special Education*, 33(3), 121–129.
- Engelbrecht, P. (2006). The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 253–264.
- Engelbrecht, P. & Green, L. (2001). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning* (9<sup>de</sup> uitg.). Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht, P. & Green, L. (2007). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*. Pretoria: Van Schaik.
- Eun, B. (2008). Making connections: Grounding professional development in the development theories of Vygotsky. *The Teacher Educator*, 43:134–155.
- Ferguson, D. L. (2008). *International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone*. St. Louis, MO: Centre for the Study of Disability, Education and Culture, University of Missouri.
- Fisler, J. L. & Firestone, W. A. (2006). Teacher learning in a school-university partnership: Exploring the role of social trust and teaching efficacy beliefs. *Teachers College Record*, 108(6), 1155–1185.
- Fleetham, M. (2007). *Multiple intelligences*. New York: Network Continuum Education.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: Theory into practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gately, S. E. & Gately, F.J., Jr. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40–47.
- Gilbert, N. (2011). *Researching social life*. Londen: Sage.
- Gillen, J. (2000). Versions of Vygotsky. *British Journal of Educational Studies*, 2(48), 183–198.
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's vision. *Remedial and Special Education*, 333–340.
- Gray, D. E. (2009). *Doing research in the real world*. Londen: Sage.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Higham, R. (2012). Place, race and exclusion: University student voices in post-apartheid South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 485–501.
- Hofman-Kipp, P., Artiles, A. J. & Lopez-Torres, L. (2003). Beyond reflection: Teacher learning as praxis. *Theory into Practice*, 42(3), 248–254.
- Holliday, A. (2010). *Doing and writing qualitative research* (2<sup>de</sup> uitg.). Londen: Sage.
- Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Londen: Sage.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (2003). 'Seeing' teacher learning. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, (37), 729–737.
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 279–299.
- Karpov, Y. V. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts: Its role for contemporary education. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (bl.138-158). New York: Cambridge University Press.
- Karpov, Y. V. (2005). *The Neo-Vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.
- Kelly, K. (2006a). From encounter to text. In M. Terre Blanche, K. Durrheim, & D. Painter (Eds.), *Research practice: Applied methods for the social sciences*. (bl. 283-319). Cape Town: UCT Press.
- Kelly, P. (2006b). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505–519.
- King-Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, (23), 56–61.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (bl. 15–38). New York: Cambridge University Press.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. & Miller, S. M. (2003). Sociocultural theory and education: Student, teachers, and knowledge. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (bl. 65–82). New York: Cambridge University Press.
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. Londen: Sage.
- Landsberg, E. (2011). Learning support. In E. Landsberg, D. Kruger, & E. Swart (Eds.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective* (bl. 69–86). Pretoria: Van Schaik.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standard-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(2), 34–62.
- Le Roux, A., & Perold, M. (2008). *Hons BEd Leerondersteuning*. Stellenbosch Universiteit Stellenbosch.

- Levy, H. M. (2008). *Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards*. Danbury: Heldref.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.
- Lomofsky, L. & Lazarus, S. (2001). South Africa: First steps in the development of an inclusive education system. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 303–317.
- Louw, D. A., Van Ede., D. M. & Louw, A. E. (1998). *Menslike ontwikkeling* (3<sup>de</sup> uitg.). Kaapstad: Kagiso Tersiër.
- Lovelace, M. K. (2005). Meta-analysis of experimental research based on the Dunn and Dunn Model. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 176–183.
- Maree, K. (2010). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5<sup>de</sup> uitg.). New York: Addison Wesley Longman.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2<sup>de</sup> uitg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, S. & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1–15.
- Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. (2004). *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Naicker, S. (2005). Inclusive education in South Africa: An emerging pedagogy of possibility. In D. Mitchell (Red.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (bl. 230–252). Londen: Routledge.
- Nel, W., Lazarus, S. & Daniels, B. (2010). Education support services and practice in South Africa: An example of community psychology in action? *Education as Change*, 14(1), 17–31.
- O'Brien, R. (1998). *An overview of the methodological approach of action research*. Verkry vanaf <http://www.web.net/~robrien/paper/arfinal.html>
- Onchwasi, G., Oncwari, J. A. & Keengwe, J. (2008). Teaching the immigrant child: Application of child development theories. *Early Childhood Education*, 36:267–273.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81:376–407.
- Oswald, M. (2007). Training teachers to become inclusive professionals. In P. Engelbrecht & L. Green (Reds.), *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa* (bl. 140–158). Pretoria: Van Schaik.

- Oswald, M. & Engelbrecht, P. (2013). Leadership in disadvantaged primary schools: Two narratives of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 1–20.
- Oswald, M. (in druk). Positioning the individual teacher in school-based learning for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 37, 1–10.
- Oswald, M. M. (2010). *Teacher learning during the implementation of the Index for Inclusion in a Primary School*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>de</sup> uitg.). Londen: Sage.
- Perold, M., Oswald, M. & Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers' lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113–127.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. Londen: Routledge.
- Ramatlapana, K. & Makonye, J. P. (2012). From too much freedom to too much restriction: The case of teacher autonomy from National Curriculum Statement (NCS) to Curriculum and Assessment Statement (CAPS). *Africa Education Review*, 9(1), S7–S25.
- Republiek van Suid-Afrika. (1996). *Constitution of the Republic of South Africa*. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Roche, M. (2000). *How can I improve my practice so as to help my pupils to philosophise?* (Ongepubliseerde MA-tesis). University of the West of England, Bristol.
- Sayed, Y. (2001). Changing patterns of educational management development in South African education. In J. D. Jansen, & Y. Sayed (Reds.), *Implementing education policies: The South African experience* (bl. 188–200). Lansdowne: UCT Press.
- Schram, T. H. (2006). *Conceptualizing and proposing qualitative research* (2<sup>de</sup> uitg.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Scrimsher, S. & Tudge, J. (2003). The teaching/learning relationship in the first years of school: Some revolutionary implications of Vygotsky's theory. *Early Education & Development*, 14(3), 293–312.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research* (3<sup>de</sup> uitg.). Londen: Sage.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Swart, E. (2004). Inclusive education. In I. Eloff, & L. Ebersöhn (Reds.), *Keys to educational psychology* (bl. 230–247). Kaapstad: UCT Press.
- Swart, E., & Oswald, M. (2009). How teachers navigate their learning in developing inclusive learning communities. *Education as Change*, 12(2), 91–108.
- Swart, E., & Pettipher, R. (2011). A framework for understanding inclusion. In E. Landsberg, E. Kruger, & E. Swart (Reds.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective* (bl. 3–26). Pretoria: Van Schaik.
- Terre Blanche, M. & Durheim, K. (1999). *Research in practice*. Kaapstad: UCT Press.
- Thomas, G. P. (2009). *How to do your research project*. Londen: Sage.



- Tobin, R. & McInnes, A. (2008, April). Accommodating differences: Variations in differentiated literacy instruction in Grade 2/3 classrooms. *Literacy*, 3–9.
- Tomlinson, A. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, NJ: Pearson Education.
- Tomlinson, C. (1995). Differentiating instruction for advanced learners in the mixed-ability middle school. *Eric Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA*, 1–7.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2<sup>de</sup> uitg.). Alexandria, NJ: Pearsons Merrill Prentice Hall.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student reading, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E. & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1, 198–210.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Parys: Outeur.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Place de Fontenay: Outeur.
- Van der Horst, H. & McDonald, R. (2003). *Outcomes-based education: Theory and practice* (2<sup>de</sup> uitg.). Pretoria: Outeurs.
- Van Huizen, P., Van Oers, B. & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267–290.
- Vislie, L. 2003. From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.
- Voltz, D. L., Brazil, N. & Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic* 37(1), 23–30.
- Vygotsky, L. (1997). Interaction between learning and development. In M. Gauvain, & M. Cole (Reds.), *Readings on the development of children* (bl. 29–36). New York: W.H. Freeman.
- Walter, M. (2009). *Social research methods*. London: Falmer Press.
- Walton, E. (2012). Learner support through differentiated teaching and learning. In N. Nel, M. Nel & A. Hugo (Reds.), *Learner support in a diverse classroom* (bl. 117–140). Pretoria: Van Schaik.
- Walton, E., Nel, N., Hugo, A. & Muller, H. (2009). The extent and practice of inclusion in independent schools in South Africa. *South Africa Journal of Education*, 29(1), 105–126.
- Wassenaar, D. (2006). Ethical issues in social science research. In M. Terre Blanche, K. Durrheim, & D. Painter (Reds.), *Research practice: Applied methods for the social sciences*. Cape Town: UCT Press.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu., P., Cronen, S. & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469–479.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79, 702–739.

- Wertsch, J. M. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (bl. 178-192). New York: Cambridge University Press.
- Wong, W. (2001). Co-constructing the personal space-time totality: Listening to the dialogue of Vygotsky, Lewin, Bronfenbrenner, and Stern. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31(4), 365–382.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology* (11<sup>e</sup> uitg.). Frenchs Forest, NSW: Pearson.
- Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: Assessing and grading in the differentiated classroom*. Portland, OR: Stenhouse.



## **BYLAAG A**

### Toestemmingsbrief van Stellenbosch Universiteit



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

## Approval Notice

### New Application

16-Apr-2013  
BURGER, Corlia

### Protocol #: DESC\_Burger2013

### Title: Onderwysleer vir die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in die Grondslagfase

Dear Ms Corlia BURGER,

The **New Application** received on **03-Apr-2013**, was reviewed by members of **Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)** via Expedited review procedures on **16-Apr-2013** and was approved.

Please note the following information about your approved research protocol:

Protocol Approval Period: **16-Apr-2013 -15-Apr-2014**

### Standard provisions

1. The researcher will remain within the procedures and protocols indicated in the proposal, particularly in terms of any undertakings made in terms of the confidentiality of the information gathered.
2. The research will again be submitted for ethical clearance if there is any substantial departure from the existing proposal.
3. The researcher will remain within the parameters of any applicable national legislation, institutional guidelines and scientific standards relevant to the specific field of research.
4. The researcher will consider and implement the foregoing suggestions to lower the ethical risk associated with the research. You may commence with your research with strict adherence to the abovementioned provisions and stipulations.

Please remember to use your **protocol number (DESC\_Burger2013)** on any documents or correspondence with the REC concerning your research protocol. Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

### **After Ethical Review:**

Please note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required.

The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

#### **National Health Research Ethics Committee (NHREC) number REC-050411-032.**

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki, the South African Medical Research Council Guidelines as well as the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health).

### **Provincial and City of Cape Town Approval**

Please note that for research at primary or secondary healthcare facility permission must be obtained from the relevant authorities (Western Cape Department of Health and/or City Health) to conduct the research as stated in the protocol. Contact persons are Ms Claudette Abrahams at Western Cape Department of Health ([healthres@pgwc.gov.za](mailto:healthres@pgwc.gov.za) Tel: +27 21 483 9907) and Dr Helene Visser at City Health ([Helene.Visser@capetown.gov.za](mailto:Helene.Visser@capetown.gov.za) Tel: +27 21 400 3981). Research that will be conducted at any tertiary academic institution requires approval from the relevant parties. For approvals from the Western Cape Education Department, contact Dr AT Wyngaard ([awyngaar@pgwc.gov.za](mailto:awyngaar@pgwc.gov.za), Tel: 0214769272, Fax: 0865902282, <http://wced.wcape.gov.za>).

Institutional permission from academic institutions for students, staff & alumni. This institutional permission should be obtained before submitting an application for ethics clearance to the REC.

Please note that informed consent from participants can only be obtained after ethics approval has been granted. It is your responsibility as researcher to keep signed informed consent forms for inspection for the duration of the research.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 0218089183.

### **Included Documents:**

Informed consent

Informed consent teachers Questionnaire

Research proposal REC application Permission letter DESC form

Sincerely,

Susara Oberholzer REC Coordinator

Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

## **BYLAAG B**

### **Toestemmingsbrief van die WKOD**



**Wes-Kaapse  
Regering**

Onderwys

**DIREKTORAAT: NAVORSING**

[Audrey.wyngaard2@pgwc.gov.za](mailto:Audrey.wyngaard2@pgwc.gov.za)

tel.: +27 21 467 9272 faks: 0865902282

Privaatsak x9114, Kaapstad 8000

wced.wcape.gov.za

**VERWYSING:** 20130326-8487

**NAVRAE:** Dr A.T Wyngaard

Mev Corlia Burger  
Honeysuckle 4  
Welgevonden  
Stellenbosch  
7600

**Beste Mev Corlia Burger**

**NAVORSINGSTITEL: ONDERWYSLEER VIR DIE EFFEKTIEWE IMPLEMENTERING VAN GEDIFFERENSIEERDE ONDERRIG IN DIE GRONDSLAGFASE**

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

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **15 Julie 2013 tot 13 September 2013**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste**

**Wes-Kaap Onderwysdepartement  
Privaatsak X9114  
KAAPSTAD  
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.  
Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard  
**Direktoraat: Navorsing**  
**DATUM: 26 Maart 2013**

## **BYLAAG C**

### Toestemmingsvorm vir Skoolhoof



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

**UNIVERSITEIT STELLENBOSCH  
INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING**

---

Datum: 08 Maart 2013

**Geagte Meneer** [REDACTED]

**Onderwysleer vir die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in die Grondslagfase**

U skool is gekies om deel te neem aan 'n navorsingstudie wat uitgevoer gaan word deur Corlia Burger (B.Ed Psig Honneurs), student van die Departement van Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit Van Stellenbosch. Die resultate van die studie sal bydra tot die voltooiing van 'n Meestersgraad-tesis. U skool is gekies vir die beoogde navorsing, aangesien u al aangedui het dat u in bogenoemde studie belang stel en reeds ingewillig het om deel te wees van die studie.

**1. DOEL VAN DIE STUDIE**

Die doel van die voorgestelde studie is om die Grondslagfase-onderwysers te bemagtig om gedifferensieerde onderrig effektief te implementeer. Die studie sal in die vorm van kollaboratiewe onderwysleer in 'n proses van deelnemende aksienavorsing geskied.

**2. PROSEDURES**

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

- Die onderwysers toe te laat om oopeind-vraelyste te voltooi.
- Die onderwysers toe te laat om elke tweede Vrydag aan 'n groepsbespreking in die personeelkamer deel te neem.
- Die navorser toe te laat om op geskeduleerde tye in die klasse te observeer.

**3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID**

Daar sal geen ongemaklikheid in die skool veroorsaak word nie. Die groepsbesprekings sal gedurende pouse of na-ure geskied. Die navorser verseker u dat die onderwysers se kontaktyd nie versteur sal word nie.

**4. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING**

- Onderwysers kry die geleentheid om hul onderrigstrategieë aan te pas en te verbeter in die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig.
- Onderwysers bemagtig hulself om aan elke leerder in die klas se behoeftes te voldoen.

## 5. VERGOEDING VIR DEELNAME

Die deelnemers sal nie vergoeding ontvang nie.

## 6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u skool of die onderwysers in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van 'n koderingsstelsel. 'n Algemene gevolgtrekking sal gemaak word, sonder die noem van enige name. Data sal dadelik elektronies gestoor word. Die data kan slegs bekom word deur 'n wagwoord in te tik, waarvan net ek, Corlia Burger, die wagwoord ken. Soos deur die Universiteit van Stellenbosch verwag, sal die data vir vyf jaar veilig bewaar word.

Ingesamelde data sal aan my studieleier, Dr M. Oswald in die Departement van Opvoedkundige Sielkunde, Universiteit van Stellenbosch, bekend gemaak word. Wanneer die data gebruik gaan word vir die skryf van die tesis, sal alle name anoniem gehou word. Die skool en die onderwyser se identiteite sal nie bekend gemaak word nie.

## 7. DEELNAME EN ONTTREKING

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

## 8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

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

Corlia Burger



[burgercorlia@gmail.com](mailto:burgercorlia@gmail.com)

Dr. Marietjie Oswald



[mmoswald@sun.ac.za](mailto:mmoswald@sun.ac.za)



## 9. REGTE VAN PROEFPERSONE

U kan te enige tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regs middel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling van die Universiteit van Stellenbosch.

### VERKLARING DEUR SKOOLHOOF

Die bostaande inligting is aan my, \_\_\_\_\_ gegee en verduidelik deur Corlia Burger in Afrikaans en ek is dié taal magtig of dit is bevredigend vir my vertaal. Ek is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is bevrediging beantwoord.

Ek willig hiermee in dat die skool/deelnemers mag deelneem aan die studie. `n Kopie van hierdie vorm is aan my verskaf.

\_\_\_\_\_  
**Naam van skoolhoof**

\_\_\_\_\_  
**Handtekening van skoolhoof**

\_\_\_\_\_  
**Datum**

### VERKLARING DEUR ONDERSOEKER

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

\_\_\_\_\_  
**Handtekening van ondersoeker**

\_\_\_\_\_  
**Datum**

## **BYLAAG D**

Toestemmingvorm vir onderwysers



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

**UNIVERSITEIT STELLENBOSCH  
INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING**

---

Datum: 22 Februarie 2013

**Geagte Me**

**Onderwysleer vir die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig in die Grondslagfase**

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie uitgevoer te word deur Corlia Burger (B.Ed Psig Honneurs), student van die Departement van Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit Van Stellenbosch. Die resultate van die studie sal bydra tot die voltooiing van 'n Meestersgraad-tesis. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u 'n Grondslagfase onderwyser by Vorentoe Primêr is en omdat u sal baat vind by die onderwysleerproses.

**1. DOEL VAN DIE STUDIE**

Die doel van die voorgestelde studie is om die Grondslagfase-onderwysers te bemagtig om gedifferensieerde onderrig effektief te implementeer. Die studie sal in die vorm van kollaboratiewe onderwysleer in 'n proses van deelnemende aksienavorsing geskied.

**2. PROSEDURES**

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

- U moet vir 'n tydperk van 2 maande aan die onderwysleerproses deelneem.
- Daar sal van u verwag word om 'n kort oop-einde vraelys in te vul.
- Daar sal van u verwag word om fokusgroeponderhoude by te woon.
- Daar sal van u verwag word om groepsbesprekings elke twee weke by te woon.
- Daar sal tye wees wat die navorser observasie in die klaskamer gaan doen.

### **3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID**

Daar sal geen ongemaklikheid in die skool veroorsaak word nie. Die groepsbesprekings sal gedurende pouse of na-ure geskied. Die navorser verseker u dat u kontaktyd nie versteur sal word nie.

### **4. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING**

- Onderwysers kry die geleentheid om hul onderrigstrategieë aan te pas en te verbeter in die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig.
- Onderwysers bemagtig hulself om aan elke leerder in die klas se behoeftes te voldoen.

### **5. VERGOEDING VIR DEELNAME**

Die deelnemers sal nie vergoeding ontvang nie.

### **6. VERTROULIKHEID**

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u skool of die onderwysers in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van 'n koderingsstelsel. 'n Algemene gevolgtrekking sal gemaak word, sonder die noem van enige name. Data sal dadelik elektronies gestoor word. Die data kan slegs bekom word deur 'n wagwoord in te tik, waarvan net ek, Corlia Burger, die wagwoord ken. Soos deur die Universiteit van Stellenbosch vermag, sal die data vir vyf jaar veilig bewaar word.

Ingesamelde data sal aan my studieleier, Dr M. Oswald in die Departement van Opvoedkundige Sielkunde, Universiteit van Stellenbosch, bekend gemaak word. Wanneer die data gebruik gaan word vir die skryf van die tesis, sal alle name anoniem gehou word. Die skool en die onderwyser se identiteite sal nie bekend gemaak word nie.

### **7. DEELNAME EN ONTTREKING**

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

## 8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

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

Corlia Burger



[burgercorlia@gmail.com](mailto:burgercorlia@gmail.com)

Dr. Marietjie Oswald



[mmoswald@sun.ac.za](mailto:mmoswald@sun.ac.za)

## 9. REGTE VAN PROEFPERSONE

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

**VERKLARING DEUR ONDERWYSER**

Die bostaande inligting is aan my, \_\_\_\_\_ gegee en verduidelik deur Corlia Burger in Afrikaans en ek is dié taal magtig of dit is bevredigend vir my vertaal. Ek is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is bevrediging beantwoord.

Ek willig hiermee in dat die skool/deelnemers mag deelneem aan die studie. 'n Kopie van hierdie vorm is aan my verskaf.

\_\_\_\_\_  
**Naam van onderwyser**

\_\_\_\_\_  
**Handtekening van onderwyser**

\_\_\_\_\_  
**Datum**

**VERKLARING DEUR ONDERSOEKER**

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

\_\_\_\_\_  
**Handtekening van ondersoeker**

\_\_\_\_\_  
**Datum**

## **BYLAAG E**

Oop-einde vraelys

## Oop Vraelys:

### Afdeling 1:

#### Biografiese data:

1. Ouderdom: \_\_\_\_\_
2. Opleiding: \_\_\_\_\_
3. Jare onderwysondervinding: \_\_\_\_\_
4. Graad waar tans onderrig: \_\_\_\_\_
5. Hoe lank is u al by die skool? \_\_\_\_\_

### **Afdeling 2: Beantwoord asseblief die volgende vrae volledig**

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

Wat beteken inklusiewe onderwys vir u?

---

---

Hoe akkommodeer u diverse leervermoëns en –behoefte in u klaskamer?

---

---

---

Hoe besluit u watter leerders moet in watter groepe wees in u klas?

---

---

---



Is die groepe dieselfde in al die vakke en hoekom?

---

---

Wat beskou u as gedifferensieerde onderrig?

---

---

---

---

Het u enige bekommernis rondom die implementering van gedifferensieerde onderrig?

---

---

---

---

Wat sal u graag meer wil leer rondom gedifferensieerde onderrig?

---

---

---

## **BYLAAG F**

Uittreksel van kodering van Oop-einde vraelys

Eerste Fase	Koderingfase	Fokusgroeptema
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderwysers het vae verstaan van inklusiewe onderwys, weet van beleide rondom inklusiewe onderwys en gedifferensieerde onderrig, maar gaping in praktyk. (Fokus is op leerders met hindernisse)</li> <li>• Deelnemer 3 beskryf inklusiewe onderwys: “Om vir leerders met gestremdhede voorsiening te maak in die hoofstroom”.</li> <li>• “Dat alle leerders ongeag agterstand in onderrig, liggaamlik gebrek of ras geregtig is op onderrig” – deelnemer 6</li> <li>• “Inklusiewe onderwys is daar om vir elke leerder wat leergestremd is, voorsiening te maak” – deelnemer 5</li> <li>• “Leerders in die hoofstroom word volgens ouderdomme ingedeel in ‘n klas’-deelnemer 4</li> </ul> <p>• Weet dat leerders</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vae kennis van beleidsdokumente</li> <li>• Vae kennis van beleidsdokumente</li> <li>• Vae kennis van beleidsdokumente</li> <li>• Gaping tussen beleid en praktyk</li> <li>• Gaping tussen beleid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gaping tussen die kennis van beleidsdokumente en die toepassing daarvan in praktyk</li> <li>• Verouderde siening van differensiasie</li> <li>• Gebrekkige insig in die effektiewe implementering van gedifferensieerde onderrig</li> <li>• Intelligente leerders word afgeskeep</li> <li>• Blaam op eksterne faktore</li> </ul> <p>Vereenvoudig na:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effek van eksterne faktore</li> <li>• Ontoereikende kennis en toepassing van beleid</li> <li>• Verouderde siening van differensiasie</li> </ul>

<p>verskillende vermoëns en behoeftes het.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sommige leerders is sterker in wiskunde as in Afrikaans.</li> <li>• “Elke leerder kan leer, maar nie op dieselfde manier en op dieselfde tyd nie” – deelnemer 2</li> <li>• Kinders leer op verskillende maniere.</li> </ul> <p>• Ou persepsie van verskille, op mediese model geskool.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Groepe word volgens vlakke ingedeel.</li> <li>• Werk in verskillende groepe (vermoëns-groepe), weet waarmee sukkel die leerder.</li> <li>• Gedifferensieerde onderrig is wanneer leerders op hul vlak onderrig word en nie dieselfde skriftelike takies kry nie.</li> <li>• “Doen aanvangs-assessering om te bepaal watter leerder op watter vlak sy werk ken”-Deelnemer 4</li> <li>• Interpretasie van</li> </ul>	<p>en praktyk.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verouderde persepsie van differensiasie</li> <li>• Hoe word takies aangepas?</li> <li>• Alhoewel aanvangs-assessering gedoen moet word is die indeel van groepe steeds verkeerd.</li> </ul>	
--	---	--

## **BYLAAG G**

Eerste aanbieding

## Gedifferensieerde Onderrig



### **Onderwyser moet die volgende oortuigings vir die implementering van gedifferensieerde onderrig koester.**

- Dis normaal dat sekere leerders goed is in een ding en die volgende leerder goed in `n volgende ding. Laasgenoemde moet geen verskil maak in hoe ons deur ander mense waardeer word nie.
- Daar is baie verskillende maniere in hoe ons intelligent en slim kan wees.
- Verskille is `n positiewe hulpbron in die klaskamer aangesien dit aan ons ekstra perspektiewe verskaf en ander maniere voorstel in hoe ons die wêreld kan verstaan.
- Sukses is nie net vir sekere mense beskore nie, ALMAL kan suksesvol wees.

## Werkswyse vir onderwyserleer

- Kollaborasie, eerder as kompetisie! Hoe werk ons saam?
- *Almal is interafhanklik en ons kan mekaar ondersteun. Dit beteken dat almal van ons een of ander hulp aan ander sal moet bied en soms ook hulp van ander sal moet ontvang.*
- Gelykheid
- Vertroue
- Kommunikasie



## Beantwoord....

Stelling	Waar of Vals?
•Elke leerder is uniek en het verskillende leervoorkeure.	
•“Regverdig” beteken om almal dieselfde te behandel.	
•Leerders se groepies moet name hê.	
•Voordat leerders in groepe gedeel word moet hul geassesseer word.	
•IK is `n vaste telling en kan nie verander nie.	
•Elke leerder verdien om vordering te maak en deel van die onderrigproses te wees.	

## Besprekingsvrae

- Wat weet u van gedifferensieerde onderrig?
- Watter probleme ervaar u tans in die klas rondom die implementering van gedifferensieerde onderrig?
- Hoe sal julle graag julle onderrigpraktyk wil verbeter om diversiteit in die klas te akkommodeer?

## Gedifferensieerde onderrig

- Gedifferensieerde onderrig beskryf die proses wat gebruik word om aan leerders se diverse vermoëns en behoeftes deur middel van beplanning, onderrig en assessering te voldoen.
- Gedifferensieerde onderrig is nie `n resep nie, dit is ons denke oor onderrig en leer.





## Strategieë om `n Gedifferensieerde klaskamer te bestuur

1. Belangrik om `n sterk rasionaal, gebaseer op leerders se gereedheidsvlakke, belangstelling, en leerprofiel, vir gedifferensieerde onderrig te hê.
2. Begin op `n gemaklike pas gedifferensieerd te onderrig.
3. Ken die regte tyd toe vir aktiwiteite om leerdersukses te ondersteun
4. Maak seker daar `n aktiwiteit beskikbaar vir leerders wat vinnig werk, sodat aandag op leerders wat sukkel gefokus kan wees.
5. Ontwikkel en onderrig aktiwiteite versigtig.
6. Verdeel leerders versigtig in groepe.
7. Leerders moet `n vaste sitplek in die klas hê waar hy/sy moet gaan sit nadat take voltooi is.
8. Maak seker daar is `n plan in werking vir leerders wat hulp nodig het as jy besig is.
9. Verminder geraas.
10. Leerders moet weet waar en wanneer hulle take mag ingee.
11. Gee leerders so veel as moontlik verantwoordelikheid vir hulle eie leer.



## Groepies tans in u klas

- Hoe is daar besluit watter leerders moet in watter groepe wees?
- Het u groepe name?
- Verskil die leerders se take van mekaar?
- Gaan sommige leerders benadeel word deur die groep waarin hy/sy geplaas is, deur byvoorbeeld minder aandag van die onderwyser te ontvang?
- Hoe gereeld word die groepe verander?
- Is die groepe dieselfde vir alle aktiwiteite?

**NB: Leerders wat laer funksioneer mag nie benadeel word nie.**

## Wat moet onderwysers van gedifferensieerde onderrig weet?



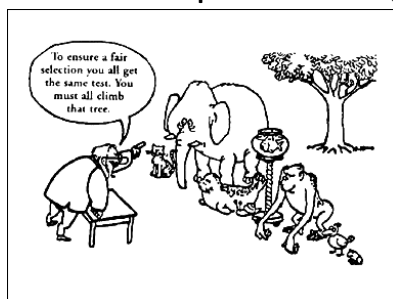
## KEN DIE LEERDERS

- Om suksesvol en effektief gedifferensieerde onderrig te implementeer, sal behels dat onderwysers *leerders* van hul leerders sal word.
- Ons gaan nou 'n paar belangrike punte bespreek oor hoe om bogenoemde stelling te implementeer.



## Basislynassessering

- Basislynassessering moet aan die begin van elke nuwe leergedeelte plaasvind. Die doel hiervan is om gapings wat in leerders se leer bestaan, te identifiseer en aan te spreek voordat nuwe konsepte bekendgestel word.



## Observasie van Leerder

- Onderwysers moet observeer om te kan vas stel:
  - watter leerders dit verkies om in `n groep te werk
  - watter leerders eerder op hul eie wil werk
  - watter leerders vaar baie beter wanneer hulle kan praat oor dit wat hulle geleer het
  - watter leerders hou daarvan om iets te maak
- Onderwysers kan sien wanneer leerders verveeld en frustreer raak of wanneer hulle die werk geniet en sin maak uit die leer.
- Onderwysers kan verder buite die klas observeer en vasstel watter leerders goed is in buitemuurse aktiwiteite.
- Dis goed om `n joernaal oor die leerders te hou.



## Interaksie met leerder

- Onderwysers moet tyd neem en met hul leerders praat om vas te stel waarin hulle belangstel, waarvan hulle hou en nie hou nie.
- Sommige leerders is selfs in staat om aan die onderwyser te kan vertel wat leer makliker of moeiliker maak.
- Onderwysers moet bedag wees wat ander individue in sy mikrosisteem oor die leerder vertel en spesifiek ook die leerder se konteks.



## Leerprofiele

- Elke leerder se profiel moet 'n profiel wees waar belangrike dokumente oor sy persoonlike lewe bevat soos bv. agtergrond, mediese inligting, skoolgeskiedenis, ens.
- Leerders se veelvoudige intelligensie vorm deel van die leerderprofiel.
- Daar moet rekord gehou word van vorige intervensies wat die leerder ontvang het.
- Hierdie inligting moet konfidensieel hanteer word, maar gebruik word om die onderwyser in te lig, sodat haar onderrig hierby kan aanpas.
- Dis belangrik dat die onderwyser nie die leerders sal kategoriseer en daarvolgens hanteer nie.

## KEN DIE KURRIKULUM

- Dis belangrik dat die onderwyser die kurrikulum en die uitkomstes baie goed sal ken.
- Sommige leerders sal in staat wees om al die uitkomstes te bereik, terwyl ander leerders die werk sistematies sal moet aanleer.
- Dit kan gebeur dat sommige leerders aan die kurrikulumuitkomstes van die vorige graad **moet werk** (kollorasie tussen onderwysers speel 'n belangrike rol hier).



## Multivlak-onderrig

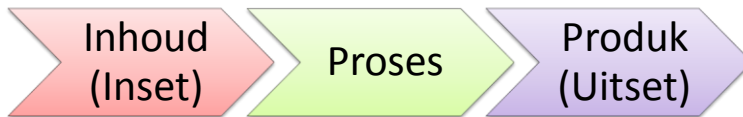
- Multivlak-onderrig is een strategie vir gedifferensieerde onderrig. Leerders kan in groepies verdeel word volgens hul vermoëns, maar daar moet op die volgende punte gelet word:
- Daar moet vir elke groep afsonderlik beplan word, sodat elke leerder volgens sy vermoë kan funksioneer.
- Die groepies moet baie buigbaar wees – Groepies mag nie die hele jaar of selfs die hele kwartaal dieselfde bly nie. Groepies kan weekliks verander, soos wat assessering oor `n seker gedeelte gedoen word.
- Die groepe mag nie name kry bv. die vindere of die hasies nie – op die wyse kategoriseer jy die leerders en die leerders in die swak groepie dink hy/sy is dom en sal nooit daarna streef om beter te doen nie.
- Verskillende leerders sal verskillende hulp in verskillende leerareas benodig. Dit beteken dat elke leerarea se groep sal verskil.

## Vervolg...

- Wanneer daar van groepwerk gebruik gemaak word, is dit belangrik om die groepies volgens verskillende vermoëns in te deel, sodat almal sukses kan ervaar.
- Elke groepie moet daaglik individuele aandag kry en lesse moet aangepas word om by elke groepie aan te pas.
- Daar kan van portuur- groepsleer gebruik gemaak word – leerders leer soms beter by hul maatjies.
- Die ouer leerders in die skool kan gebruik word om `n “huiswerk”- sentrum te stig waar hulle jonger leerders met hul huiswerk help en ondersteun.
- Daar kan van die mammas en oumas in die omgewing gebruik gemaak word om op te lei om leerders wat hindernisse ervaar te ondersteun.

## Gedifferensieerde klaskamer

- Onderwysers differensieer **inhoud**, **proses** en **produk** volgens `n leerder se gereedheidsvlak, belangstelling en leerprofiel.



- **Inhoud**

Dit wat die onderwyser wil hê die leerder moet leer, asook die materiaal wat sy gaan gebruik om hierdie uitkomstes te bereik.

- **Proses**

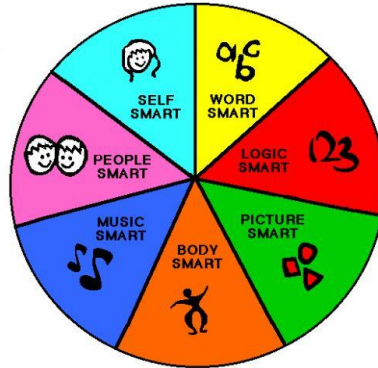
Die aktiwiteite wat ontwerp word om seker te maak dat leerders sin maak uit die werk.

- **Produk**

Alternatiewe wyses waarop die leerder demonstreer wat hy/sy geleer het en hoe leer verryk is.

## Maniere hoe kinders wat sukkel gehelp kan word

- Konkreet
- Visuele stimulasie
- Breinkaarte
- Leesstukke op hul vlak
- Prentjie leidrade
- Eie woordeboek

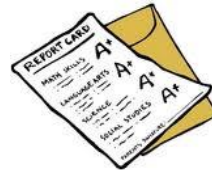


- **ONTHOU:** Elkeen se intelligensie verskil!

## Verslae

- Alhoewel leerders alternatief geassesseer mag word, moet daar eers aansoek gedoen word vir alternatiewe assessering en prosedures moet eers in plek wees.

*INTUSSEN*



- Kan daar `n motiveringsverslag by leerders se verslae gevoeg word indien `n leerder nie in sy/haar graadvlak sukses behaal het nie, maar wel op `n ander graadvlak sukses behaal het.



## Verwysingslys

- Departement van Onderwys. (2011). *Guidelines for Responding to Learner Diversity in the Classroom*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. (2011). *Guidelines for Responding to Learner Diversity in the Classroom through Curriculum and Assessment Policy Statements*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies For Standard-Based Learning That Benefit The Whole Class. *American Secondary Education*, 32(2), 34-62.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms - 2nd ed.* New Jersey: PEARSONS Merrill Prentice Hall.
- Tomlinson, C. (2005). Travelling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development*, 26(4), 8-12.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to Education for All*. Place de Fontenay: UNESCO
- Walton, E. (2012). Learner Support through differentiated teaching and learning. In N. Nel, M. Nel, & A. Hugo, *Learner Support in a Diverse Classroom* (ble. 117-140). Pretoria: Van Schaik.
- Walton, E., Nel, N., Hugo, A., & Muller, H. (2009). The extent and practice of inclusion in independent schools in South Africa. *South Africa Journal of Education*, Vol 29: 105-126.

## BYLAAG H

### Tweede aanbieding

## Samestelling van leerder se leerprofiel



4 Faktore wat in ag geneem moet word:

- Groepsoriëntasie
- Kognitiewe Styl
- Leeromgewing
- Voorkeurintelligensie



## Groepsorientasie

- Onafhanklik/Self georiënteerd
- Groepsgeoriënteerd
- Volwasse oriëntasie
- Kombinasie



## Kognitiewe Styl

### Leervoorkeur

- Verbaal
- Visueel
- Kinesteties

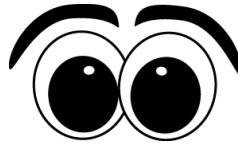
*('n Leerder se leervoorkeur kan bepaal word deur die vraelys in te vul.)*

### Ander Faktore

- Mens-georiënteerd of
- Taak-georiënteerd
- Word aandag maklik afgelei?



## Visuele leerders



- Leer deur te sien
- Wil die onderwyser se gesigsuitdrukking of lyftaal sien
- Hou daarvan om voor in die klas te sit
- Hou daarvan om notas te maak in die klas
- Dink in prentjies
- Leer dikwels die beste d.m.v. diagramme, prente, die oorhoofse projektor, video's, ens.

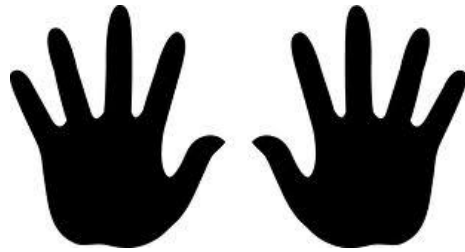
## Ouditiewe leerders



- Leer deur te luister
- Hou daarvan om in die klas te luister en deel te neem aan besprekings
- Leer deur op te let na stemtoon, stemhoogte en praatspoed
- Baat by hardop lees van teks en die gebruik van 'n bandopnemer.

## Tas- of kinestetiese leerders

- Leer deur te beweeg, te doen, aan te raak
- Leer deur die wêreld te ondersoek – 'n 'doen'-benadering
- Raak rusteloos as hy of sy te lank moet stilsit.



## Leeromgewing

- Verkies stil omgewing
- Verkies raserige omgewing
- Verkies buigbare omgewing
- Verkies vaste roetine



# Voorkeurintelligensie

**Veelvoudige intelligensie is `n kragtige instrument vir onderrig en leer.**

*Veelvoudige intelligensie gee betekenis aan individue se sterkpunte om sodoende individue te help om meer effektief te leer en werk. Veelvoudige intelligensie kan as `n spiraal voorgestel word, eerder as `n geslote sirkel, wat voorstel dat jy op jou eie pas kan beweeg en waar elke ontwikkelingsarea vanuit die vorige ontwikkelingsareas groei en ontwikkel en op sy beurt weer tot `n volgende ontwikkelingsarea lei.*



## 9 Verskillende tipe Voorkeurintelligensies

- Logies-Wiskundig
- Visueel-Ruimtelik
- Interpersoonlik
- Intrapersoonlik
- Liggaamlik- Kinesteties
- Musikaal-Ritmies
- Verbaal-Linguisties
- Naturalisties
- Eksistensialisties



- Alhoewel elke individu `n sterker area/areas van intelligensie het, moet die ander ontwikkel word deur gebruik te maak van die sterker areas.
- Dis belangrik om te onthou dat geen van bogenoemde intelligensie stabiel is nie, maar eerder regdeur `n mens se lewe ontwikkel en versterk kan word.



## Die Onderwyser

- Net so belangrik soos wat dit vir die onderwyser is om haar kinders te ken, so belangrik is dit om haarself te ken rakende haar kognitiewe styl en intelligensie.
- Onderwysers kan `n vraelys voltooi om hul eie veelvoudige intelligensie te bepaal.





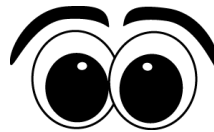
## Hoe kan die onderwyser die leerders beter leer ken?

- Onderwysers kan van die volgende tegnieke gebruik maak om `n leerder se kognitiewe styl en veelvoudige intelligensie te bepaal om sodoende aan individuele behoeftes te voldoen:

- Observasie
- Praat met die ouers
- Praat met die leerders
- Leerders voltooi `n vraelys



### Observasie



- Onderwysers moet observeer om te kan vas stel:
  - watter leerders dit verkies om in `n groep te werk
  - watter leerders eerder op hul eie wil werk
  - watter leerders vaar baie beter wanneer hulle kan praat oor dit wat hulle geleer het
  - watter leerders hou daarvan om iets te maak
- Onderwysers kan sien wanneer leerders verveeld en frustreer raak of wanneer hulle die werk geniet en sin maak uit die leer.
- Onderwysers kan verder buite die klas observeer en vasstel watter leerders goed is in buitemuurse aktiwiteite.
- Dis goed om `n joernaal oor die leerders te hou.

## Praat met die ouers

- Hoe sal u, u kind beskryf?
- Wat geniet u kind om te doen?
- Waarmee is u kind goed?
- Wat vermy u kind om te doen?
- Wat motiveer u kind?
- Wat motiveer u kind nie?
- Hoe spandeer u kind sy/haar vrye tyd?
- Watter beroep wil kind eendag volg?



## Praat met die leerder

- Wat is vir jou lekker om te doen?
- Waarmee is jy goed?
- Waarvan hou jy nie om te doen nie?
- Wat motiveer jou?
- Wat motiveer jou nie?
- Wat doen jy in die middag by die huis?
- Wat wil jy eendag word as jy groot is?



[www.AsVector.com](http://www.AsVector.com)

## Vraelys

- Om te bepaal in watter intelligensie `n kind die sterkste is kan leerders `n vraelys met ondersteuning van onderwyser invul. `n Voorbeeld van so `n vraelys is:

*Die Connel Veelvoudige Intelligensie Vraelys vir kinders.*



## Verwysingslys

- Connell, J.D. (2005). *Brain based strategies to reach every learner*. New York: Scholastic
- Fleetham, M. (2007). *Multiple Intelligences*. New York: Network Continuum Education.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms - 2nd ed.* New Jersey: PEARSONS Merrill Prentice Hall.

## Die Connel Veelvoudige Intelligensie Vraelys vir kinders

<b>Area 1</b>	
	Ek hou daarvan om na liedjies te luister.
	Ek hou daarvan om na musiekvideo's op die televisie te kyk.
	Ek hou daarvan om na musiekkonserte te gaan kyk.
	Dis vir my maklik om `n wysie of `n ritme te onthou.
	Ek neem musieklesse/sanglesse of bespeel `n musiekinstrument.
	Dis vir my maklik om `n liedjie te onthou.
	Ek hou daarvan om te sing.
<b>Area 2</b>	
	Ek hou van kunsklasse.
	Ek hou daarvan om te teken, te verf en dinge uit klei te maak.
	Ek hou daarvan om legkaarte te bou.
	Ek hou daarvan om goedjies uit blokkies te bou.
	Ek hou daarvan om 'playstation' te speel.
	Ek kan `n prentjie in my kop vorm wat my help om dinge te deurdink.
	Ek let op wanneer iemand `n nuwe kar, klere of haarstyl het.
<b>Area 3</b>	
	Ek hou daarvan om boeke en tydskrifte te lees.
	Ek het `n goeie woordeskat en hou daarvan om nuwe woorde te leer.
	Ek hou daarvan om briefies vir my maatjies te skryf.
	Ek hou daarvan om te skryf.
	Ek hou daarvan om speletjies soos blokkiesraaisels en 'Scrabble' te speel.
	Ek sal dit geniet om `n dagboek te hê waarin ek al my gedagtes kan neerskryf.
	Ek hou daarvan om met my maatjies op die telefoon te praat.
<b>Area 4</b>	
	Ek hou daarvan om met diere te speel en hulle op te pas.
	Ek hou daarvan om na parke, dieretuine en akwariums toe te gaan.
	Ek hou daarvan om buite te speel.
	Ek hou daarvan om te gaan stap of draf.
	Ek hou daarvan om die natuur dop te hou, bv. reën, sneeu en sonskyn.

	Ek hou daarvan om produkte te herwin en ons natuur op te pas.
	Ek hou die omgewing dop, bv. die blomme, die bome, klippe, voëls en insekte.
<b>Area 5</b>	
	Ek hou daarvan om wetenskaplike eksperimente te doen en museums te besoek.
	Ek vind wiskundige probleme (somme) interessant.
	Ek geniet dit om raaisels op te los.
	Ek vind getalle baie interessant.
	Ek hou daarvan om skaak en rekenaarspeletjies waar jy baie moet dink, te speel.
	Ek hou van televisieprogramme waar hulle baie oor wetenskap en wiskunde praat.
	Ek doen wiskundesomme in my kop en my antwoord is gewoonlik reg.
<b>Area 6</b>	
	Ek hou daarvan om te dans.
	Ek hou daarvan om aan sport deel te neem soos netbal of rugby.
	Ek hou daarvan om iets met my hande te maak of bou.
	Ek hou daarvan om aan dramastukke/konserte deel te neem.
	Ek hou daarvan om te beweeg wanneer ek oor iets dink.
	Ek hou van aktiwiteite soos bv. tennis, draf, motorfiets ry, skaatsplank, gimnastiek.
	Ek “voel” partykeer aan wat die regte antwoord moet wees.
<b>Area 7</b>	
	Ek hou daarvan om gereeld by my maatjies te gaan speel.
	Ek hou daarvan om ander maatjies te help as hulle hulp nodig het.
	Ek hou daarvan om na fliëks te kyk of boeke te lees wat oor mense se lewens gaan.
	Ek kan gewoonlik sê hoe ander mense voel.
	Ek geniet dit om aktiwiteite/funksies by die skool of by die huis te reël.
	Ek sal eerder tyd saam met ander spandeer as wat ek dit op my eie spandeer.
	Ek hou daarvan om in groepsaktiwiteite te praat.
<b>Area 8</b>	
	Ek hou daarvan om dinge op my eie te doen.
	Ek sal eerder op my eie werk as saam met `n groep.
	Ek hou daarvan om tyd te spandeer om oor dinge te dink en skryf waaroor ek omgee.

	Ek hou daarvan om rekenaarspeletjies te speel.
	Ek weet gewoonlik hoe ek voel.
	Ek hou daarvan om my gedagtes en gevoelens in `n dagboek te skryf.
	Ek weet wat ek goed kan doen en wat ek nie so goed kan doen nie.

**Punte**

<b>Punt</b>	<b>Area</b>
	<b>Area 1: Musikaal-Ritmies</b>
	<b>Area 2: Visueel- Ruimtelik</b>
	<b>Area 3: Verbaal-Linguisties</b>
	<b>Area 4: Naturalisties</b>
	<b>Area 5: Logies-Wiskundig</b>
	<b>Area 6: Liggaamlik- Kinesteties</b>
	<b>Area 7: Interpersoonlik</b>
	<b>Area 8: Intrapersoonlik</b>

**`n Punt van 5 of meer dui op `n baie sterk area.**

**`n Punt van 3 of 4 dui op `n gemiddelde area**

**`n Punt minder as 3 dui op `n area waar daar nog ontwikkeling nodig is.**

**Maak `n regmerkies langs elkeen wat jou beskryf:**

**Lys 1 – Visuele Leervoorkeur (Sien)**

- Vra dat verbale instruksies herhaal word.
- Hou spreker se gesigsuitdrukkings en lyftaal dop.
- Neem graag notas om later na te kyk.
- Onthou die beste deur feite verskeie male neer te skryf of prente en diagramme te teken.
- Spel goed.
- Draai radio of TV se klank hard.
- Volg nie verbale instruksies nie.
- Hou daarvan as inligting visueel voorgestel word (op bord skryf, ens.).
- Kan goed grafieke, kaarte en ander visuele voorstellings maak.
- Kan aanwysings op kaarte maklik verstaan en volg.
- Glo dat die beste manier om iets te onthou d.m.v. 'n geheuebeeld is.
- Volg geskrewe instruksies beter as gesproke instruksies.
- Goed met legkaarte.
- Hoor dikwels die woorde van 'n liedjie verkeerd.
- Goed met visuele kuns (teken, skilder, ens.).

**Lys 2 – Ouditiewe Leervoorkeur (Hoor)**

- Volg mondelinge aanwysings beter as geskrewe instruksies.
- Sal eerder na 'n lesing luister as om oor 'n onderwerp op te lees.
- Verstaan werk beter wanneer dit hardop gelees word.
- Sukkel om werkboeke netjies te hou.
- Verkies om na die radio te luister eerder as om die koerant te lees.
- Sing, neurie, fluit dikwels.
- Hou nie daarvan om van 'n gryserige rekenaarskerm af te lees nie.
- Kan maklik tussen soortgelyke klanke onderskei.
- Benodig die verduideliking van kaarte, grafieke en diagramme.
- Geniet om met ander te gesels.

- Praat met self.
- Gebruik dreunwysies om mee te leer.
- Sal eerder musiek luister as na skilderye kyk.
- Gebruik dikwels vinger as aanwyser wanneer ge lees word.
- Vertel graag stories, grappe en vergelykings om 'n punt te illustreer.

### **Lys 3 – Tas- of Kinestetiese Leervoorkeur**

- Vat dikwels aan voorwerpe.
- Versamel goed.
- Praat vinnig, met handgebare.
- Vroetel gedurig (speel met pen, vroetel met sleutels, ens.).
- Goed in sport.
- Haal goed uitmekaar, sit weer aanmekaar.
- Verkies om te staan en werk.
- Hou van musiek in die agtergrond terwyl daar gewerk word.
- Geniet om met hande te werk – goed te maak.
- Hou daarvan om kougom te kou - in klas te eet.
- Leer deur beweging en ondersoek van wêreld.
- Mag as hiperaktief beskou word.
- Vind maklik rigting.
- Vat maklik aan andere (gee drukkies, ens.).
- Verkies om dinge self te doen eerder as om 'n demonstrasie dop te hou of op te lees in 'n boek.

***Die lys waar die meeste regmerkies is, is jou leervoorkeur***



## Veelvoudige Intelligensies

Intelligensie	Vaardighede en kwaliteite	Openbaring van “ontwrigtende” gedrag	Leergereedskap en geleenthede om in die klaskamer te verryk
Logies- Wiskundig	Vermoë om te bereken, kwantifiseer, voorstelle en hipoteses te oorweeg en komplekse wiskundige bewerkings uit te voer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vra hoekom vrae.</li> <li>• Soek gedurig duidelikheid bv. Hoeveel moet ek skryf? Hoeveel vrae is daar? Hoeveel tyd is oor?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rekenaars</li> <li>• Sakrekenaars</li> <li>• Logiese probleme</li> <li>• Meetinstrumente</li> <li>• Verskeidenheid van vrae</li> <li>• Vloiediagramme</li> </ul>
Visueel- Ruimtelik	Vermoë om driedimensioneel te dink.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moet in sy/haar stoel sit.</li> <li>• Hou nie daarvan as persoonlike area ongeorganiseerd is nie.</li> <li>• Gedrag is meer ontwrigend in 'n vreemde klaskamer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breinkaarte</li> <li>• “Highlighter” penne</li> <li>• Penne, verf en potlode</li> <li>• Diagramme</li> <li>• Kunsmateriaal</li> <li>• DVD's</li> </ul>
Interpersoonlik	Vermoë om effektief met ander om te gaan en hulle te verstaan.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hou daarvan om te weet wat in ander se lewens gebeur.</li> <li>• Praat baie oor sosiale lewe.</li> <li>• Aandag word maklik deur ander afgelei.</li> <li>• Hou daarvan om die middelpunt van aandag te wees.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buigbare sitplekke en tafelorganiserings</li> <li>• Gesamentlike leer</li> <li>• Groepwerk</li> <li>• Debatvoering</li> <li>• Reël kundiges om die klas te kom besoek</li> <li>• Onderhoude</li> <li>• Groepsaanbiedings</li> <li>• Onderrig mekaar</li> <li>• Assesseer mekaar</li> <li>• Geleentheid kry om vrae te vra</li> </ul>

Intrapersoonlik	Vermoë om jousef te verstaan.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hou sy/haar kop heeltyd omlaag.</li> <li>• Neem nie maklik deel aan aktiwiteite in die klas nie.</li> <li>• Deurdink dinge by homself/haarsel.</li> <li>• Praat nie graag met sy/haar portuurgroep nie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buigbare sitplekke en tafelorganiserings</li> <li>• Individuele leer</li> <li>• Tyd en spatie om te reflekteer</li> <li>• Self-geselekteerde studie onderwerpe</li> <li>• Selfassessering</li> <li>• Geleentheid kry om vrae te vra</li> <li>• Geskrewe dagboeke</li> </ul>
Liggaamlik-Kinesteties	Vermoë om voorwerpe te manipuleer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vroetel die heeltyd en vind dit moeilik om stil te sit.</li> <li>• Speel met die apparaat.</li> <li>• Staar enige tyd op in die klas.</li> <li>• Raak gedurig aan ander mense.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hanteerbare Objekte</li> <li>• Sportgereedskap</li> <li>• Handseine</li> <li>• “Brain Gym”</li> <li>• Skryfmateriaal</li> <li>• Spatie om rond te kan beweeg</li> <li>• Liggaamstaal en handseine</li> </ul>
Musikaal-Ritmies	Vermoë om toonhoogte, toonkleur, ritme en klank te onderskei.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neurie heeltyd by homself/haarsel</li> <li>• Tik/klop die heeltyd ritmies op die bank.</li> <li>• Gebruik `n MP3-speler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klavier</li> <li>• Dromme</li> <li>• Musiek CD’s</li> <li>• Dans</li> <li>• Konsert</li> <li>• Optredes</li> <li>• Agtergrondmusiek</li> <li>• Geleentheid kry om musiek te maak</li> </ul>

<p>Verbaal- Linguisties</p>	<p>Vermoë om in woorde te dink en te verstaan hoe om taal effektief te gebruik.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maak heelyd seker wat daar van hom/haar verwag word om te doen.</li> <li>• Praat terwyl hy/sy `n opdrag voltooi.</li> <li>• Vind dit moeilik om eksamineringskondisies te handhaaf (bv. om stil te sit en die vraestel in te vul)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skryfmateriaal</li> <li>• Woordeboeke</li> <li>• Oorfone</li> <li>• Boeke</li> <li>• Liedjies</li> <li>• Die geleentheid kry om vrae te vra</li> <li>• Besprekingstyd</li> </ul>
<p>Naturalisties</p>	<p>Vermoe\ë om plante, diere en ander objekte in die natuur te kan herken en te kategoriseer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vind dit moeilik om in `n toe kamer te wees.</li> <li>• Kyk gedurig by die venster uit.</li> <li>• Hou daarvan om naby die deur te sit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sit naby `n venster</li> <li>• Plante in die klas</li> <li>• Werk soms buite</li> <li>• Diere</li> <li>• Opvoedkundige uitstappies</li> </ul>
<p>Eksisten- sialisties</p>	<p>Sensitiwiteit en kapasiteit om dieper vrae te vra bv. Hoekom leef ons? Hoekom moet ons sterf?</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uitdagende vrae</li> <li>• Spasie en tyd om te dink</li> <li>• Etiese debattering</li> <li>• Geestelike/filosofiese uitkykpunte</li> </ul>

## **BYLAAG I**

### Kontrolelys vir waarneming

**Die navorser gaan op die volgende punte fokus tydens haar observering in die onderskeie klaskamers:**

- Die totale skoolomgewing

A1	Die algemene opset in die skool
A2	<p>Wat is die onderrig-leer verhouding in die skool?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhoudings tussen die leerders en die onderwysers</li> <li>• Algemene gevoel by die skool</li> </ul>
A3	<p>Hoe is die kinders in klaskamers ingedeel?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vind inklusiewe onderrig plaas?</li> </ul>

- Die klaskameromgewing

B1	Word leerders in groepies verdeel vir multivlak-onderrig en verander die groepies die heeltid?
B2	Is dit groepies met name wat kinders klassifiseer?
B3	Is die klas op so `n wyse rangskik dat multivlak onderrig maklik kan plaasvind?
B4	Word verskillende behoeftes/belangstellings/leerstyle in ag neem of word daar slegs op akademiese vermoëns gefokus?
B4	Maak die onderwyser van verskillende leeronderrigstyle gebruik om die leerders se leerstyle te akkommodeer?
B5	Word daar verskillende metodes van assessering gebruik?
B6	Word kinders wat sukkel in die klas ondersteun?
B7	Word spesiale aandag aan kinders gegee wat `n leerhindernis ervaar, deur byvoorbeeld eers die gapings wat mag ontstaan te probeer vul?
B8	Word almal uitgenooi om deel te neem aan aktiwiteite?
B9	Ervaar alle leerders sukses en `n gevoel van behoort-aan?
B10	Word daar van portuurgroepeler in die klaskamer gebruik gemaak?

## **BYLAAG J**

### Fokusgroep-onderhoude

## **FOKUSGROEP ONDERHOUDGIDS**

**SEPTEMBER 2013**

### **1. INLEIDING EN VOORLOPIGE VRAE**

**1.1.** Welkom en dankie dat julle aan die onderwyserleerproses deelgeneem het.

**1.2.** Verduideliking en doel van die fokusgroep

- Om te bevestig dat ingesamelde data tot dusver reg is
- Om data te verryk

**1.3.** Betroubaarheid en anonimiteit

- Herinner dat alle inligting konfidensieel sal bly
- Alhoewel onderhoud opgeneem word, sal dit steeds anoniem bly

**1.4.** Formaat

- Praat stadig en duidelik en wees so eerlik as moontlik
- Probeer om nie te praat voordat een persoon nie klaar gepraat is nie
- Probeer om antwoorde uit te brei en nie net Ja/Nee te antwoord nie

**1.5.** Tydsduur van die onderhoud

- 1 uur tot 1.5 uur

**2. Maak seker dat die onderhoud in 'n gemaklike atmosfeer geskied**

**3. Temas vir fokusgroeponderhoud**

**3.1** Hoe het u die Onderwyserleerproses ervaar?

- Watter waarde het die proses vir u ingehou?
- 

**3.2** Hoe sal u gedifferensieerde onderrig nou na die proses definieer?

**3.3** Wat het u as uitdagings in die proses ervaar?

**3.4** Watter nuwe strategieë het u aangeleer waarvan u nou reeds gebruik maak?

- Hoe om leerders in groepies te deel?
- Invul van vraelyste om veelvoudige intelligensie te bepaal?
- Leerprofiel?
- Leerders se belangstellings?
- Leerders se leervoorkeure?

**3.5** Watter van hierdie strategieë sal u ook in die toekoms gebruik en verder mee eksperimenteer?

**3.6** Kon u al enige verskille in die leerders se vordering oor hierdie klein tydjie waarneem?

**3.7** Wat beskou julle as leer?

**3.8** Hoe verstaan julle orde of dissipline in die klaskamer?

- Wanneer sal julle sê is 'n klas deurmekaar/choas?

**3.9** Wat maak julle versigtig om nuwe strategieë in die klaskamer te waag?

**3.10** As julle as 'n groep gevra word om hierdie proses vir die Intermediêre Fase of selfs vir 'n ander skool se Grondslagfase te moet aanbied, hoe sal julle doen?

- Watter raad sal julle aan die onderwysers gee?

#### **4. Ekstra inligting**

**4.1** Het u enige aanbevelings vir so onderwyserleerproses in die toekoms?

**4.2** Is daar enige verdere inligting wat u graag met my sou wou deel?

#### **5. Afsluiting - Dankie**



## **BYLAAG K**

Uittreksel van kodering van Fokusgroep

## Fokusgroep

### Deelnemer 4

Ek sal die die leerproses was 'n, ek het dit so ervaar, daar was dinge wat bekend was, maar daar was ook dinge wat ek geleer het en daar is ook dinge wat ek van ander kollegas geleer het. Juffrou se aanbiedinge het 'n mens net baie meer gevestig op dit wat 'n mens kan doen in die klas. Dis hoe ek dit ge-ervaar het en mens kyk gewoonlik net na die een kant toe en jy kyk nie waar kan jy wen nie

Comment [C1]: Onderwyseleerprosa

### Deelnemer 1

Baie van die goedjies was vir my, ek het dit geweet en ek het dit geken, maar die implementering daarvan was moeilik omdat jy ken of jy dra kennis van hóm, gedifferensieerde onderrig, maar jy pas dit nie altyd toe nie, maar met die sessies en met die hele proses het dit weer vir my atend gemaak van hoe belangrik dit is en ek het weer 'n tipe begrip van hoe om dit toe te pas en hoe om dit aan te bied vir my kinders en weer die beste uit hulle uit te kry.

Comment [C2]: Implementering

### Deelnemer 2

Ja, daar is sekere goedjies wat ek ook aangeleer het, spesiaal met die groepies werk, met die name groepies en so aan het ek nou weer die swak kinders by die sterker kinders gesit en dan is daar spanne wat die sterker kinders is daar om die swakke kinders te help en dit werk nogal en daar is nie weervan name, die appel en die peer en so aan nie.

### Deelnemer 3

Ja, daar is baie dinge wat ek alreeds gedoen het in die klas en voorheen het ek name gehad vir my groepe, maar hier deur die tyd het ek die name gelos en dan het ek die "buddy-system" ingebring en dit werk nogal. Ek het nou weer gefokus op die huistaal en dan het hulle mekaar gehelp met sinsbou en my heel swakste outjies, ek het hulle teruggevst na graad R toe en daar gaan aktiwiteite haal om vir hulle werk te gee en vir

hulle het ek alleen werkskaartjies gehad, maar die ander outjies wat swak is, het ek langs sterk outjies gestel en dit het gewerk.

Comment [C3]: Onderwyserleerproses, in kollaborasie, begin werk met kollegas

Deelnemer 5

Meeste van die goed is al gesê, maar dit wat ek gedoen het, ek het mos nou alreeds in kleiner groepe gewerk, maar na dit het ek my groepe op 'n gereelde grondslag, het gelang van die kind se vordering verander, want dit help mos nou nie jy sit die leerders in 'n groepie en dan hou jy hulle vir altyd daar nie, hy kan mos nou nog verbeter of hy kan terugval.

Comment [C4]: Versaam groepe moet verander, maar groepe is steeds volgens vermoëns ingedeel, veranderde differensiasie

Deelnemer 1

Waar jy eers gefokus het op die kind se probleme, fokus jy nou op die kind se sterkpunte en am... jy probeer nou meer die kind bereik en met hom werk met wat hy alreeds het.

Deelnemer 6

Ek weet nou nie kan jy dit as 'n uitdaging sien nie, maar ek het gaan kyk na my kinders se ANA vraestelle wat hulle geskryf het en ek het neergestip waar hulle die meeste nou 'n probleem het om daarvolgens te werk, so dis nie noodwendig die beplannings, CAPS nie, maar ek kan nou uitvind, ek het my kinders vrydag die ANA-vraestelle laat skryf, dan kan ek nou fokus op 20 ken nie 'n selfstandige naamwoord nie of hulle kan nie aftrekkings doen nie wat veral 'n probleem is, so nou kan ek eers daarop fokus en toe het ek nou agtergekem, veral na die ANA en toe het ek nou neergestip die probleme waarmee die leerders nou eintlik sukkel.

Comment [C5]: Fokus steeds nog op leerder se probleme... Veranderde differensiasie

Deelnemer 5

Ek sal se, ek het nie alles geïmplementeer nie wat ons saam besluit het nie. Ek het dit gevat wat ek gesien het wat haalbaar vir my is om nou reeds te gebruik en daar is goedjies wat ek verlaat het en okey op 'n ander stadium sal ek dit geleidelik inbring.

Comment [C6]: Kwartaal was baie kort en kurrikulum oorval reeds onderwyser

## **BYLAAG L**

Temas vir individuele onderhoude

**Individuele onderhoudvrae:**

1. Hoe word leerders se gereedheidsvlakke bepaal?
2. Hoe gereeld word hierdie gereedheidsvlakke bepaal?
3. Hoe word beplanning gedoen vir die verskillende gereedheidsvlakke?
4. Hoe word leerders se huiswerk-aktiwiteite aangepas volgens moeilikheidsgraad?
5. Ken u die leerders se verskillende leerprofiele?
6. Uit watter dokumente bestaan u leerders se leerprofiele?
7. Ken u, u eie leervoorkeur en veelvoudige intelligensie?
8. Ken u, u kinders se leervoorkeure en intelligensies?
9. Hoe word daar in u beplanning in onderrig voorsiening gemaak vir leerders se verskillende belangstellings en leerprofiele?
10. Hoe beplan u vir lesse?
11. Hoe vind groepering plaas?
12. Wat is u prosedure waarvan u gebruik maak om te onderrig (met ander woorde, hoe verloop `n les en is alle lesse op dieselfde wyse gestruktureer)?
13. Hoe ervaar u die kurrikulum?
14. Hoe demonstreer leerders of leer plaasgevind het?
15. Maak u gebruik van die departementele assessering?
16. Hoe voel u oor die departementele assessering?
17. Wat beskou u as hindernisse vir gedifferensieerde onderrig?
18. Hoe voel u oor gedifferensieerde onderrig?
19. Hoe het julle die onderwyserleerproses ervaar te opsigte van samewerking tussen die onderwysers?
20. Hoe is julle samewerking in die algemeen?
21. Watter drome het julle vir die skool ten opsigte van so onderwyserleerproses?
22. Watter bydrae kan hierdie proses tot die skool maak?
23. Dink jy dit is `n goeie aktiwiteit vir die skool?
24. Waaroor sal jy graag nog wou leer (bv. waaroor sal jy nog `n aanbieding of werkwinkel wou hê)?
25. Hoe dink jy kan dit aangepak word?
26. Watter voorstelle het jy vir so proses in die toekoms?

## **BYLAAG M**

Uittreksel van kodering van individuele onderhoude



Rou data	Koderingsfase	Temas
<p><b>Deelnemer 1</b></p> <p>Ons gebruik die grondlyn assessering om te kyk watter vlak die kind is en wat die kind se vooraf kennis is sodat jy die kind kan begin onderrig waar hy is. Ons doen aan die begin van die jaar. Assessering gebeur elke twee weke en dan moet jy seker maak of hulle dit kan doen. So ons doen deurlopende assessering. Assessering is voorgeskryf deur die departement.</p> <p>Ons het riglyne vir beplanning wat deur die departement voorgeskryf word, maar jy sit met jou kollegas en jy werk hierdie beplanning uit en jy baken die beplanning af om seker te maak jy het dit gedek en as jy die werk klaar gemaak het, dan assesseer jy om te check. Die aanpassing is ons het wiskunde groepies en jy moet identifiseer watter kinders is nog nie saam met jou nie, watter kinders is nog nie waar jy is nie, dan maak jy jou groepies en wanneer jou kinders besig is om te werk, dan vat jy hierdie klein groepies en gee individuele ondersteuning vir hulle en probeer hulle op die vlak kry.</p> <p>Vir beplanning kyk jy wat die departementse, maar jy beplan ook vir die outjie wat nog nie daar is nie.</p>	<p>Basislyn assessering om gereedheidsvlakke te bepaal</p> <p>Deurlopende assessering</p> <p>Departementele Assessering</p> <p>Beplanning vanuit departementele riglyne</p> <p>Deurlopende assessering</p> <p>Gedifferensieerde onderrig ten opsigte van gereedheidsvlakke</p> <p>Beplanning vir gedifferensieerde onderrig</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gedifferensieerde onderrig</li> <li>-Gereedheidsvlakke</li> <li>-Belangstellings</li> <li>-Leerprofiel</li> <li>• Faktore wat internalisering verhoed het</li> <li>• Oneffektiewe skoolkultuur</li> <li>• Ontoereikende kennis in die samestelling van 'n leerprofiel</li> <li>• Verouderde onderwysgewoontes</li> </ul>

<p>Vir huiswerk gee ons goedjies huis toe, veral waar die leerder nog nie is waar ons is nie, maar gewoonlik kom dit nie terug nie, maar net so dat die ouer kan weet waarmee hulle kan help. Almal kry nie dieselfde nie, dit hang af van die vlak. Jou sterk groep gee vir jou die pas aan in die klas en as die swakker leerder nog nie daar is nie, werk jy met hulle om hulle ook op dieselfde pas te probeer kom, maar om vermykende aktiwiteite vir die outjies te gee wat sterker is, kry hulle ander werk.</p> <p>Ek sal se ja ek ken elke kind se leerprofiel. Ek weet dit deur assessering, deur sy gedrag, deur te kyk hoe hy op die omgewing rondom hom reageer. Deur interaksie met die kind, dis hoe jy alles kan optel met die kind.</p> <p>Ek weet my voorkeur is sien.</p> <p>In die beplanning word alles gedek, jy moet seker maak dat die beplanning verskillende belangstellings in het. Jy maak gebruik van verskillende temas vir die verskillende belangstellings en daar is musiek vir die outjie wat daarvan hou en beweging vir die outjies wat daarvan hou, dan het ons ook tyd vir skeppende aktiwiteite vir die outjie wat kunstig is en leesboekies vir kinders wat hou van lees.</p>	<p>Ouerbetrokkenheid is 'n hindernis</p> <p>Gedifferensieerde onderrig vir gereedheidsvlakke</p> <p>Observering vind plaas en bewustheid is daar, maar internalisering het nog nie plaasgevind nie</p> <p>Ken haar voorkeur, maar nie veelvoudige intelligensie nie</p> <p>Beplanning vir belangstellings</p> <p>Verskillende leerprofiel kry aandag</p>	
---	--	--



<p>en swak groepie, maar nou meng ons hulle mos en vorder dit baie beter.</p> <p>Vir my was die onderwyserleerproses 'n goeie idee, ons onderwysers ruil ons aktiwiteite uit, ons in die grondslagfase. Dit was sinvol want nou doen ons almal dieselfde in ons klasse.</p> <p>Ek sal verbetering in ons leerders op al die leerareas wil sien en dat hulle bo uitstyg.</p> <p>Dit sal goed wees vir ons skool om aan te hou met so prosese, dit sal vir ons help met sistemiese toetse. Ek voel die kind kan net verbeter.</p> <p>Ek sal graag meer wil leer oor die leerprofiel, ek is nie presies seker wat dit as behels nie. Ek weet destyds het ons klomp goed gehad in die leerderprofiel, maar ek sit nou op 'n tak. Ek het nog nie daarby uitgekom om gebruik te maak van die verskillende vraelyste nie, maar ek dink dit sal 'n verskil maak.</p> <p>In die toekoms kan die prosese langer aangebied word, 'n langer tydperk, maar ek dink dit was goed. Ek het baie geleer in die tyd en ek voel my kinders verbeter.</p> <p><b>Deelnemer 4</b></p> <p>Gereedheidsvlakke: Ek sal se deur voorbereidende aktiwiteite en nie deur toetsing nie en grondlyn assessering nie.</p>	<p>Toekoms meer wil leer</p> <p>Leerprofiel kort aandag</p> <p>Toekoms</p> <p>Gereedheidsvlakke</p>	
---	---	--

<p>Ek het ondervind dat hierdie kindertjies bang is as jy vir hulle 'n boek en 'n potlood gee en se skryf jou naam, so ek sal eerder hulle naampies gaan plak, dan soek hulle hul name en dan maak hulle eers hulle naampies uit klei en pak dit uit met blokkies, dis voorbereidende aktiwiteite, soos ek dink dit sal beter werk as wat ons nou die aanvangsassessment dadelik doen. Daaruit bepaal ek mos nou op watter vlak elke kindjie is. Soos die klas aangaan, elke keer weet ek waar elke kind is deur na die boeke te kyk en neerte skryf en vrae te vra en ons klap dit. As hy dit nie kan antwoord nie, dan weet ek mos nou lewers het hy iets gemis, dan maak ek 'n aantekening en ek pas sy aktiwiteite in my beplanning so aan dat daar baie sulke werk in is waarmee hy nog sukkel. As ek sien van die maatjies is nog nie waar die res is nie, dan kry hulle ander aktiwiteite, maar dieselfde begrip word steeds onderng. Party kinders se aandagspan is kort, dan gee ek klaar die geskryfde woordjie, ek plak hom in eerder as wat hy hom nog moet afskryf ook. Ek observeer my kinders gedung</p> <p>Ek doen elke dag voorsaf beplanning. Ek kyk mos nou na my les en dit wat gedoen moet word, maar as ek sien dat</p>	<p>Beplanning</p> <p>Gereedheidsvlakke</p>	
---	--	--

<p>Dinge wat eers in Graad 2 gedoen moet word, dis te veel. Sommige kinders verstaan nou eers die somme van 5 en 7, die plus en minus. Plus en minus alleen is 'n verwarring.</p>	<p>Leerprofiele</p>	
<p>Ek vra baie vrse om te kyk of leerders verstaan en ek laat hulle verduidelik. Ek vra altyd hoekom doen ons iets en ek verduidelik. Hulle moet nie net doen nie, hulle moet ook nie net se nie, hulle moet verduidelik hoekom hulle iets doen, sodat ek weet of hulle verstaan. Kinders hoef nie net 'n toets te skryf nie. Van hulle moet kom en by my sit en hulle sommetjie teken of met die blokkies uitpak en doen.</p>	<p>Departementele assessering</p>	
<p>Ja, ek maak gebruik van die departementele assessering. Ek voel die wiskunde is bietjie buite hulle vlak, maar ek gebruik dit sodat ek weet okay ek moet nou hoër gooi met die kinders, maar ek doen nog steeds waarin ek glo, dat die kind nie vinniger moet aanbeweeg as wat hy die pas aangee nie. Ek doen alles baie prakties, ons dink saam en doen saam. Ek gebruik baie maniere en weet jy, my kinders het regtig opgekom.</p>	<p>Hindemisse Samewerking</p>	
<p>Departementele assessering: Die taal is bietjie swak opgestel. Ons het by die skool besluit ons gaan die assessering</p>	<p>Toekoms Samewerking</p>	