



Praktiese inklusiwiteit: 'n Hulpbron vir inklusiwiteit in graad 12-Afrikaans Huistaal

deur
Lynn-Mari Solomon

*Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad van
Magister in Afrikaans en Nederlands in die Fakulteit
Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die
Universiteit Stellenbosch*

Studieleier: Mnr. Marius Swart

Desember 2024

A solid dark red horizontal bar at the bottom of the page, with a rounded corner on the right side.

Verklaring

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

Desember 2024

Kopiereg © 2024 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

Abstract

South Africa has a history of segregation and racial discrimination that has drastically affected the socio-economic circumstances and capital (in the sense used by Bourdieu) of previously marginalised groups. The school system and language were both used in promoting the Afrikaner's political agendas in their attempt to enforce their culture, language (Afrikaans) and ideologies. However, the notion of segregation and (racial) discrimination was not only a problem in South Africa. There was a global inclusivity movement at an international level in response to segregation and discrimination, and South Africa followed in those footsteps.

This study looked at the context-appropriateness of the definition of inclusivity in South Africa and proposed a practical resource (lesson template) to promote an inclusive Afrikaans Home Language classroom in the South African context. This was done by largely using secondary resources to formulate a definition appropriate to the South African context. Inclusivity was investigated at micro and macro level and the demographics of Afrikaans in South Africa and South African schools were investigated. Subsequently, a lesson template was compiled that guides teachers to think more intentionally about the inclusion of all learners, whether previously marginalised or not, to provide a truly transformative learning experience to all South African learners in the Afrikaans Home Language classroom.

It turned out that the already existing definitions are indeed quite appropriate for the South African context, possibly indicating that the implementation of inclusive teaching practices is the challenge. It therefore underlines the creation of a practical resource to guide teachers in the implementation process. After applying the lesson plan to a hypothetical context with hypothetical learners, the importance of teacher attitudes and pedagogy is again highlighted. However, the actual effectiveness of the lesson plan will only be confirmed with certainty with its application in a real and existing South African Afrikaans Home Language classroom.

The findings of this study are of such a nature that they can be applied in all subjects and therefore have the potential to effect large-scale change. It also opens discussions around the role of pedagogy in the successful implementation of inclusive education and possible other avenues for South Africa to realise inclusive education.

Opsomming

Suid-Afrika het 'n geskiedenis van segregasie en rassediskriminasie wat die sosio-ekonomiese omstandighede en kapitaal (in die sin van Bourdieu) van die voorheen gemarginaliseerdes drasties beïnvloed. Die skoolsisteem en taal is beide gebruik vir die bevordering van die Afrikaner se politieke agendas in hul poging om hul kultuur, taal (Afrikaans) en ideologieë af te dwing. Die nosie van segregasie en (rasse)diskriminasie was egter nie net 'n probleem in Suid-Afrika nie. Op internasionale vlak is daar in reaksie op hierdie segregasie en diskriminasie 'n globale inklusiwiteitsbeweging geloods. Suid-Afrika het in daardie voetspore gevolg.

Hierdie studie kyk na die konteksgepastheid van die definisie van inklusiwiteit in Suid-Afrika en 'n praktiese hulpbron (lesplantemplant) word ontwerp om 'n inklusiewe Afrikaans Huistaalklaskamer in die Suid-Afrikaanse konteks te bevorder. Dit word gedoen deur grotendeels gebruik te maak van relevante bronne ten einde 'n definisie gepas vir die Suid-Afrikaanse konteks te formuleer. Inklusiwiteit word ondersoek op mikro- en makrovlak en die demografie van Afrikaans in Suid-Afrika en Suid-Afrikaanse skole word ook ondersoek. Daaropvolgend word 'n lesplantemplant saamgestel wat onderwysers lei om eksplisiet te dink oor die insluiting van alle leerders, hetsy voorheen gemarginaliseer of nie, ten einde 'n werklik transformerende leerervaring aan alle Suid-Afrikaanse leerders in die Afrikaans Huistaalklaskamer te bied.

Dit blyk dat die bestaande definisies van inklusiwiteit reeds redelik gepas is vir die Suid-Afrikaanse konteks, wat moontlik daarop dui dat die implementering van inklusiewe onderwyspraktyke die uitdaging is. Dit onderstreep dus die skep van die praktiese hulpbron om onderwysers te lei in die implementeringsproses. Na die toepassing van die lesplan op 'n hipotetiese konteks met hipotetiese leerders word die belangrikheid van onderwyserhoudings en pedagogie uitgelig. Die werklike effektiwiteit van die lesplan sal met sekerheid bevestig kan word met die toepassing daarvan in 'n werklike Suid-Afrikaanse Afrikaans Huistaalklaskamer.

Die bevindinge van hierdie studie is van so aard dat dit in alle vakke toegepas kan word en het die potensiaal om grootskaalse verandering te weeg te bring. Dit open ook 'n gesprek rondom die rol van pedagogie vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys en moontlike ander maniere vir Suid-Afrika om inklusiewe onderwys te verwesenlik.

Bedankings

Ek wil graag my diepste dankbaarheid betuig aan my studieleier, mnr Marius Swart, vir sy eidelose geduld, leiding, ondersteuning en aanmoediging in die voltooiing van hierdie tesis. So ook aan die Universiteit Stellenbosch en die Departement Afrikaans en Nederlands (US).

My tersiêre studies het begin aan die Universiteit Stellenbosch in 2016 as jong eerstejaarstudent, en in 2024 is ek in staat om 'n magistertesis in te dien danksy die vaardighede en kennis wat ek kon opbou met die leiding van uitsonderlike dosente en 'n topvlak-departement.

Dankie aan vriende en familie vir kritiese besprekings, raad, ondersteuning en aanmoediging. Brynmor Africa en Rosalie Africa, dankie dat ek julle vrou en ma kon leen. Dr Luzaan Africa, dankie vir al jou ondersteuning, raad en die tyd wat jy uit jou lewe geneem het om my te help met die voltooiing van hierdie tesis.

Dankie aan my familie, veral my ma, Christien Hanna Solomon, en my pa, Jeffin Marquette Solomon, vir julle onwrikbare geloof in my, julle liefde, ondersteuning en opofferings, wat my uiteindelik die geleentheid gebied het om my tersiêre studies voort te sit.

'n Spesiale dank aan Ranen Reddy. Jy het die passie in my oë gesien toe ek hard gewerk het om hierdie tesis te voltooi en jy het ook die tranes in my oë gesien toe dinge met tye oorweldigend geword het. Dankie vir jou opofferings, liefde, omgee en ondersteuning. Wanneer ek jou nodig gehad het en vir wat ek ook al nodig gehad het, was jy daar, dankie.

Ek is geseën met 'n ongelooflike ondersteuningsnetwerk en dankbaar vir elke rolspeler.

Ek dra hierdie tesis op aan my pa wie se drome van sy eie magistertesis onvoltooid gebly het. Sy opofferings en onwrikbare ondersteuning was my grootste inspirasie, en hierdie prestasie is net so veel syne as myne.

Inhoudsopgawe

<i>Verklaring</i>	<i>ii</i>
<i>Abstract</i>	<i>iv</i>
<i>Opsomming</i>	<i>v</i>
<i>Bedankings</i>	<i>vi</i>
<i>Inhoudsopgawe</i>	<i>vii</i>
<i>Lys van figure</i>	<i>x</i>
<i>Lys van tabelle</i>	<i>xi</i>
Hoofstuk 1: Inleiding	1
1.1. <i>Agtergrond en Rasionaal</i>	<i>1</i>
1.2. <i>Navorsingsprobleme en navorsingsvrae</i>	<i>5</i>
1.3. <i>Doel</i>	<i>5</i>
1.4. <i>Teoretiese raamwerk en literatuuroorsig</i>	<i>5</i>
1.5. <i>Navorsingsontwerp en metodes</i>	<i>10</i>
1.6. <i>Samevatting</i>	<i>12</i>
Hoofstuk 2: Literatuuroorsig	14
2.1 <i>Inleiding</i>	<i>14</i>
2.2 <i>Bourdieu se veldteorie</i>	<i>15</i>
2.3 <i>Geskiedenis van inklusiwiteit in Suid-Afrika</i>	<i>17</i>
2.4 <i>Inklusiwiteit en Afrikaans</i>	<i>21</i>
2.5 <i>Ruiz se drie oriëntasies</i>	<i>23</i>
2.6 <i>Stroud en taalburgerskap</i>	<i>28</i>
2.7 <i>Samevatting</i>	<i>31</i>
Hoofstuk 3: Metodologie	33
3.1. <i>Inleiding</i>	<i>33</i>
3.2. <i>Navorsingsvraag 1: Wat is 'n gepaste, konteksbelende definisie van inklusiwiteit vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel?</i>	<i>33</i>
3.3. <i>Navorsingsvraag 2: Hoe sal 'n inklusiewe les in die Afrikaansklas in praktyk lyk?</i>	<i>38</i>

3.4.	<i>Samevatting</i>	42
Hoofstuk 4: Inklusiwiteit		43
4.1.	<i>Inleiding</i>	43
4.2.	<i>Die demografie van Afrikaans in Suid-Afrika en Suid-Afrikaanse skole</i>	44
4.3.	<i>Inklusiwiteit as globale beweging</i>	49
4.4.	<i>Inklusiwiteit in Suid-Afrika</i>	53
4.5.	<i>Samevatting</i>	57
Hoofstuk 5: Strategieë en riglyne vir die bevordering van inklusiewe onderwys en onderrig		58
5.1.	<i>Inleiding</i>	58
5.2.	<i>Lesbeplanning en ander belangrike begrippe</i>	61
5.3.	<i>Kernbegrippe, beginsels en benaderings vir inklusiewe onderwys</i>	62
5.4.	<i>Samevatting</i>	80
Hoofstuk 6: Lesbeplanning en hulpbronne		82
6.1.	<i>Inleiding</i>	82
6.2.	<i>Leerderportefeuljes</i>	85
6.2.1.	Leerder A: Lonwabo Duko.....	86
6.2.2.	Leerder B: Laura Govender.....	87
6.2.3.	Leerder C: Taylor van Wyk.....	88
6.3.	<i>Voorgeskrewe gedigte en dramas vir graad 12-Afrikaans Huistaal</i>	89
6.4.	<i>Oorsig van die digters en skrywers</i>	90
6.5.	<i>Oorsig van die gedigte en dramas se temas</i>	96
6.6.	<i>Praktiese benadering of toepassing van praktiese hulpbron</i>	99
6.6.1.	Lesplan 1: Voorgeskrewe gedig “27 april 1994” deur Vincent Oliphant.....	99
	Skakels na video’s.....	114
	Skyfies oor “27 april 1994” deur Vincent Oliphant.....	115
	“27 april 1994” deur Vincent Oliphant – Kahoot.....	118
	Huiswerkassessering - “27 april 1994” les.....	121
6.6.2.	Lesplan 2: Voorgeskrewe drama <i>Mis</i> deur Reza de Wet.....	122
	Skakel na podsending.....	134
	Skyfies: <i>Mis</i> deur Reza de Wet.....	135
6.7.	<i>Bespreking van lesplanne in die konteks van inklusiwiteit in die Afrikaansklaskamer</i>	139

6.8. Samevatting.....	141
Hoofstuk 7: Samevatting en gevolgtrekkings	142
Bronnelys.....	146

Lys van figure

Figuur 1: Bloom se Taksonomie (aangepas uit Al Maani en Shanti, 2023:3).....	39
Figuur 2: Vooruitskattings: Groei van bruin Afrikaanssprekendes (uit Mulder en Steenkamp et. al., 2022:27)	45
Figuur 3: Vooruitskattings: Groei van swart Afrikaanssprekendes (uit Mulder en Steenkamp et. al., 2022:27)	46
Figuur 4: Vooruitskattings: Groei van wit Afrikaanssprekendes (uit Mulder en Steenkamp et. al., 2022:27)	46
Figuur 5: Die persentasie leerders, volgens ras, in sekondêre onderwys in Suid-Afrika (aangepas uit Statistiek Suid-Afrika, 2019).....	47
Figuur 6: Opsomming van kernkonsepte en hoe dit bymekaar aansluit (UNESCO, 2005:9)	49
Figuur 7: Verskillende intelligensies soos gegee deur die Departement van Basiese Onderwys, Suid-Afrika (2010:69)	71
Figuur 8: Persentasie verskillende populasiegroepe wat daaglik skool toe loop vir meer as 30 minute, geweld en mishandeling ervaar, baat by die Nasionale Skoolvoedingsprogram en toegang tot afstandonderrig het (Algemene Huishoudelike Opname, 2023).....	82
Figuur 9: Bronfenbrenner se ekologiese sisteem in diagramvorm voorgestel.....	83
Figuur 10: Die aantal manlike en vroulike digters uit die voorgeskrewe gedigte vir graad 12-Afrikaans Huistaal (Masdol, Banda en Van Niekerk, 2019)	91
Figuur 11: Rasverdeling van die digters van die voorgeskrewe gedigte vir graad 12-Afrikaans Huistaal (Masdol, Banda en Van Niekerk, 2019)	94

Lys van tabelle

Tabel 1: Die (voor)ingesteldhede in die oriëntasies tot taalbeplanning (vertaal uit Hult en Hornberger, 2016:33).....	24
Tabel 2: Evalueringsaanduiders vir die elemente van die verwysingsraamwerk in die vorm van assesserende vrae (Vertaal uit Echeita Sarrionandia en Ainscow, 2011:38-39).....	35
Tabel 3: Die huidige voorgeskrewe werk vir Afrikaans Huistaal graad 12 (KABV, 2011; VOO-omsendbrief 6 van 2022).....	40
Tabel 4: Die Nasionale Raad van Spesiale Onderwys se Inklusiwiteitsraamwerk (NSCE, 2011:21)	59
Tabel 5: Voorbeelde oor hoe Bloom se taksonomie toegepas kan word (Vertaal en aangepas uit Die Riglyn vir Inklusiewe Onderrig en Leer (DBO, 2010:60).....	73
Tabel 6: Die voorgestelde en aangepaste praktiese hulpbron	76
Tabel 7: 'n Kort samevatting van die digters se ras, ouderdom (gedig en digters) en geslag van die graad 12 Afrikaans Huistaal voorgeskrewe gedigte (Masdol, Banda & van Niekerk, 2019).....	92
Tabel 8: 'n Kort samevatting van die skrywers se ras, ouderdom (drama en skrywers) en geslag van die graad 12-Afrikaans Huistaal voorgeskrewe dramas	95
Tabel 9: 'n Kort samevatting van die temas en boodskappe in die graad 12-Afrikaans Huistaal voorgeskrewe gedigte (Masdol, Banda, Van Niekerk, 2019).....	96
Tabel 10: 'n Kort samevatting van die temas en boodskappe in die graad 12-Afrikaans Huistaal voorgeskrewe dramas (De Wet en Gouws, 2012)	98
Tabel 11: Praktiese toepassing van die hulpbron deur die gebruik van die gedig "27 april 1994" deur Vincent Oliphant	100
Tabel 12: Praktiese toepassing van die hulpbron deur die gebruik van die drama Mis deur Reza de Wet	122

Hoofstuk 1: Inleiding

1.1. Agtergrond en Rasionaal

Die apartheidsera is voorafgegaan deur baie jare van segregasie (Chrisholm, 2012:84) en na amper 30 jaar van demokrasie is die letsels van die apartheidstelsel op die Suid-Afrikaanse samelewing steeds sigbaar (Du Plessis en Du Plessis, 2015:209). Wanneer daar na die geskiedenis van Suid-Afrika gekyk word (Hoofstuk 2) is dit duidelik dat beide Afrikaans as taal en die skoolstelsel 'n beduidende rol gespeel het in die segregasie van die verskillende rasse-groepe in Suid-Afrika. Die skoolstelsel is gebruik om leerders op grond van ras te skei, deur swart en bruin¹ leerders hoofsaaklik in sendingskole te onderrig, apart van wit leerders (Chrisholm, 2012:84). Dit is onder andere hierdie segregasie wat grootskaalse ongelijkheid teweeg gebring het. Selfs na demokratisering in 1994 het ongelijkheid en armoede onder swart Suid-Afrikaners sterk toegeneem en inkomste- en indiensnemingsyfers het aanhou daal (Chrisholm, 2012:90). Segregasie begin hier ook om 'n verskil in die rasse-groepe se kapitaal te vorm, wat later gebruik sou word om die einste segregasie te regverdig. Kapitaal is 'n konsep wat verwys na opgehoopde arbeid in die vorm van dinge soos geld, status of gekultiveerdheid wat individue oor tyd opbou en versamel (Bourdieu, 1986:241). Die konsep word later in meer diepte bespreek. Die nisie dat segregasie 'n verskil in rasse-groepe se kapitaal gevorm het en dat die verskil dan later gebruik word om segregasie te regverdig, sal in hieropvolgende hoofstukke verder bespreek word. Die voortgesette tendens van ongelijkheid spreek daarvan dat demokrasie, gelykheid en inklusiwiteit as beleidsoogmerke in werklikheid nog nie noemenswaardig inslag gevind het nie.

Neville Alexander (2013:89) is ten gunste daarvan dat daar groter klem geplaas moet word op die verhouding tussen taal en die samelewing. In 'n land met uitdagings, soos ongelijkheid, armoede en die letsels van 'n geskiedenis van segregasie, kan Afrikaans 'n belangrike rol speel in die versoening van 'n steeds verdeelde samelewing, ondanks die taal se rol in (1) segregasie en (2) die taal se rol in die versterking van die apartheidstelsel, en ook ondanks (3) die stigma van Afrikaans as die taal van die onderdrukker. In die verlede het taal altyd sentraal gestaan in pogings om verandering teweeg te bring en die nisie dat taal ook gebruik kan word om

¹ Die terme "African" en "coloured" word in hierdie studie vertaal as swart en bruin.

positiewe verandering te bewerkstellig, word in die studie aangeneem. Daar word dus argumenteer dat Afrikaans wéér gebruik moet word om politieke agenda te dryf, maar die keer 'n positiewe en inklusiewe agenda, inklusiewe onderwys.

In my vorige navorsing wat gehandel het oor die inklusiwiteit van die graad 12-Afrikaans Huistaal se voorgeskrewe romans, het die afwesigheid van 'n doelbewuste strewe na en praktiese toepassing van die beginsel *inklusiwiteit* reeds geblyk (Solomon, 2020). In Solomon (2020) is daar lig gewerp op die gebrek aan 'n konteks-gepaste definisie van die begrip *inklusiwiteit*, wat broodnodig is voordat die beginsel suksesvol toegepas kan word. In hoofstuk 4 van hierdie studie word inklusiwiteit dus ondersoek en word daar vasgestel hoe konteksgepas die bestaande definisie van inklusiwiteit vir Suid-Afrika is. Die reis na die konseptualisering van inklusiwiteit soos ons dit vandag ken, is lank en kompleks en tog belangrik om van kennis te neem. Dié reis word verder bespreek in hoofstuk 4.

Dit is na die Tweede Wêreldoorlog dat 'n skuif in globale neigings vir die hantering van verskille tussen leerders, begin plaasvind het (Walton, 2011:241). In ontwikkelde, sowel as ontwikkelende lande soos Suid-Afrika, het spesiale onderrigstelsels waar verdeeldheid voorkom, druk ervaar en het die idee begin ontstaan om leerders met spesiale (leer)behoefte saam met ander leerders in hoofstroomklasse te akkommodeer (Walton, 2011:241). Talle ontwikkelde en ontwikkelende lande het skole waarin segregasie voorkom begin vermy en leerders met gestremdhede en ander ondersteuningsbehoefte begin insluit (Walton, 2011:241). Dié neiging het die nosie van *inklusiewe onderwys* na vore gebring wat neerkom op 'n proses wat toegang en deelname moet verhoog en uitsluiting moet verminder (Walton, 2011:214). Volgens Walton (2011:241), is dit nie net gesien as 'n koste-effektiewe manier vir ontwikkelende lande, soos Suid-Afrika, om diskriminasie te beveg nie, maar het dit ook Suid-Afrika se onderwyspraktyke met internasionale neigings bely en sou dit Suid-Afrika help om ons grondwetlike waardes te laat realiseer.

Die diskoers oor inklusiewe onderwys het aanvanklik 'n sterk mediese inslag gevolg met 'n hoofokus op gestremdhede (Dreyer, 2021:11). Die mediese benadering is mettertyd deur 'n sosiale model vervang en neem tans 'n sosiale geregtigheds- en menseregtebenadering aan (Dreyer, 2011:11). Dit beteken dat ongelykheid, armoede, sosiale omstandighede en kapitaal gesien kan word as 'n "gestremdheid" wat die konsep inklusiwiteit in Suid-Afrika veel kompleks maak, weens ons geskiedenis van ongelykheid en ongeregtigheid. Inklusiewe

onderwys het tans ook 'n baie breër definisie wat binne 'n diskoers van sosiale geregtigheid en menseregte opgestel word en alle kwesbare en gemarginaliseerde groepe of individue insluit (Dreyer, 2011:11). Dit maak die definisie juis meer geskik vir die unieke Suid-Afrikaanse konteks, maar die definisie bly steeds breed. Daar kan verder gelees word oor die bestaande definisies van inklusiwiteit en die definisie wat ek in hierdie studie voorstel in hoofstuk 4.

Hierdie breë siening van inklusiewe onderwys maak dit meer uitdagend om inklusiewe onderwys effektief en suksesvol te implementeer, aangesien daar nie aan die unieke behoeftes van alle groepe en individue voldoen kan word met 'n breë definisie wat nie aangepas is vir die unieke konteks nie. Dit is daarom nodig om die breë definisie te verfyn en dit so te formuleer dat dit gepas is vir die spesifieke konteks onder bestudering. In die Suid-Afrikaanse konteks is dit dalk nodig vir 'n definisie wat meer as net gestremdheid akkommodeer of insluit (Dreyer, 2021:11). Ander aspekte of vorme van benadeling wat moontlik in ag geneem moet word, is sosio-ekonomiese en sosio-politieke omstandighede, ras en klas van die Suid-Afrikaanse populasie of demografie van Suid-Afrikaanse skole. Afgelei uit huidige statistiek, word 'n groot deel van Suid-Afrikaanse skole se leerdersamestelling opgemaak uit bruin Afrikaanssprekendes, terwyl wit Afrikaanssprekende leerders in die minderheid is en swart Afrikaanssprekende leerders 'n besonder klein persentasie daarvan opmaak (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:15-30). Volgens vooruitskattings gaan die wit Afrikaanssprekende populasiegroep se getalle aanhou afneem (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:29). Dit is hierdie tipe konteksstatistiek wat gebruik kan word om 'n beter begrip van die konteks te verkry.

Siende dat die studie op skole gefokus is, is daar niemand beter as die onderwyser om agentskap te neem, te besluit en te bepaal wat die behoeftes van die gegewe konteks (die klas) is nie. Agentskap verwys na die mens se vermoë om hul omstandighede en lewens te vorm, te beïnvloed en/of te verander (Liddicoat en Taylor-Leech, 2020:5). Die mens oefen agentskap uit wanneer besluite geneem word en aksies uitgevoer word om die beste moontlike uitkomst te bereik (Liddicoat en Taylor-Leech, 2020:5). Hierdie besluitneming het te make met beide selfbelange en morele aspekte (Liddicoat en Taylor-Leech, 2020:5). Liddicoat en Taylor-Leech (2020:5) definieer agentskap as die toepassing van vrye wil wat beperk word deur die mens se besorgdheid oor eiebelang en morele besorgdheid om die regte ding te doen. Daar word dus van die onderwyser verwag om onafhanklik te dink en

aksies te neem wat hul skoolkonteks en/of leerders positief sal beïnvloed. Onderwysers speel 'n kernrol in die vorming van leerders se denke en opinies oor bepaalde sake, asook hulle sosiale konteks. Hierdie siening bring die konsep "hidden curriculum", oftewel verborge kurrikulum, na vore, wat verwys na die ongeskrewe, nie-amptelike, dikwels onbedoelde lesse, waardes en perspektiewe wat leerders in die skool leer (Small, 2020:17). Volgens Small (2020:18) is die verborge kurrikulum die dinge wat leerders uit onderwysers se gedrag, optrede en houdings leer en nie noodwendig deel is van die formele kurrikulum nie. Msila (2007:147) is eweneens van mening dat skole nie van die samelewing waarbinne hulle bestaan geskei kan word nie. Die belangrike sosiaal reproduktiewe rol van die onderwys word deur Bourdieu beklemtoon (Alexander, 2013:104). Skole het 'n rol te speel deur ongelykheid uit te daag; iets wat kritiese onderwysers met 'n kritiese kurrikulum en demokratiese leerproses kan verrig (Shor in Msila, 2007:147).

Die huidige kurrikulum (KABV) vereis dat alle leerders 'n taal as vak moet hê. Dit beteken dat taal deur alle leerders as vak geneem word. Dit is daarom 'n goeie vertrekpunt om inklusiewe praktyke prakties en op grootskaal toe te pas. Volgens Shohamy (2006:22) is taal 'n simboliese politiese instrument waarmee mense gemanipuleer kan word. Die gebruik van taal as 'n politiese instrument is oor die jare heen bewys as 'n kragtige hulpmiddel, waarskynlik weens die nou verband tussen taal en die identiteit van die individu.

Die studie argumenteer dus vervolgens dat hierdie instrumentele rol van taal benut kan word in 'n poging om die ongelykheid van die verlede reg te stel en gelykheid en inklusiwiteit in die Afrikaansklaskamer en die taalgemeenskap te bewerkstellig. Cooper (2018:30) herinner ons dat taal die basis van klaskamerkommunikasie vorm en dat taal die medium is waardeur kennis oorgedra word. Dit is daarom dat taal as 'n integrale deel van die onderwysstelsel gesien word (Cooper, 2018:30). Dit volg hieruit dat taal en skole, veral onderwysers, 'n belangrike rol te speel het om verandering in samelewings teweeg te bring. Afrikaans op skoolvlak kan gebruik word om die beginsel *inklusiwiteit* in die Afrikaansklaskamer te dryf, ten einde die negatiewe persepsie van Afrikaans as die taal van die onderdrukker uit te daag en ook groter inklusiwiteit in die breër Afrikaanse gemeenskap te laat realiseer. In die studie stel ek 'n praktiese hulpbron voor wat vir onderwysers as 'n riglyn kan dien oor hoe om inklusiwiteit prakties en doelbewus in die klaskamer toe te pas.

1.2. Navorsingsprobleme en navorsingsvrae

Gegewe die steeds verdeelde skoolstelsel en die sentrale rol wat die gestigmatiseerde Afrikaanse taal as taal van die onderdrukker in Suid-Afrika gespeel het, word die volgende navorsingsvrae ondersoek in 'n poging om 'n praktiese hulpbron te skep wat inklusiewe klaskamerpraktyke sal bevorder:

- Hoe konteksgepas is Suid-Afrika se definisie van inklusiwiteit vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel?
- Hoe sal 'n inklusiewe les in die Afrikaansklas in praktyk lyk?

In die studie is beide die definisie van inklusiwiteit en die praktiese toepassing van inklusiewe praktyke gefokus op die Afrikaans Huistaakklaskamer.

1.3. Doel

Die doel van hierdie studie is om die konteksgepastheid van die definisie van inklusiwiteit te bepaal en vas te stel hoe inklusiwiteit in die huidige Suid-Afrikaanse Afrikaansklaskamer moontlik kan lyk. Verder sal die studie ook 'n lesplan skep wat Afrikaansonderwysers prakties kan benut om inklusiewe Afrikaansklaskamers te skep in 'n poging om uiteindelik teorie in praktyk te laat verwesenlik.

1.4. Teoretiese raamwerk en literatuuroorsig

Inklusiewe onderwys is 'n baie belangrike beginsel van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, veral ná die demokratisering van die land en in 'n poging om segregasie te oorkom. Om inklusiewe onderwys te definieer blyk 'n moeilike taak te wees en konsensus hieroor word selde bereik. Engelbrecht (2006:256) kom tot die gevolgtrekking dat daar geen enkele definisie van inklusiwiteit is nie en dat dit die implementering van inklusiewe onderwys 'n uitdaging maak, weens kontekstuele invloede en die verskuiwing van inklusiewe onderwys van 'n mediese benadering na 'n menseregtebenadering (Engelbrecht, 2006:254). Soos reeds bespreek, het die definisie van inklusiewe onderwys ontwikkel vanaf 'n baie spesifieke definisie tot 'n veel breër definisie (Florian, 2008:206). Meer oor inklusiewe onderwys gaan in hoofstuk 4 verken word.

Kernbegrippe, soos inklusiwiteit, word dikwels as vanselfsprekend beskou, wat tot verdere, onverwagte onduidelikheid lei (Engelbrecht, 2006:255). Selfs die Salamancaverklaring (sien

definisie in 1.5) stel voor dat die definisie van inklusiwiteit aangepas moet word vir die gegewe konteks (UNESCO, 1994:21). Om die definisies suksesvol aan te pas, is dit tog nodig om nie net goed vertrouwd te wees met die konteks nie, maar ook met die beleide en praktyke wat met inklusiewe onderwys gepaardgaan. Echeita Sarrionandia en Ainscow (2011:29) het vier hoofareas geïdentifiseer wat ondersoek moet word om die beleide en praktyke te bevorder in die rigting van meer inklusiewe opvoedkundige stelsels. Die toepassing en gebruik van hierdie bron word verder in hoofstuk 3 bespreek.

Die aanpassing van die definisie van inklusiwiteit, soos reeds genoem, gaan gepaard met die aanpassing van kernbeleide (sien tabel 3, sfeer 2) om by die gegewe konteks te pas. In die Suid-Afrikaanse klaskamer as konteks beteken dit dus dat die leerinhoud of -benadering aangepas moet word om aan te sluit by die strewe na inklusiwiteit. Die “kernbeleid” van ’n skool is immers dit wat leerders geleer word, hetsy die werklike kurrikulum of die verborge kurrikulum. Bourdieu (1986:26) beskryf die onderwysstelsel as ’n instrument van reproduksie wat daartoe in staat is om sy eie funksie te verbloem. Die onderwysstelsel het dus ’n bydrae te lewer tot die versterking van sekere sosiale strukture in die samelewing deur die bevordering van die oordrag van kulturele kapitaal (Bourdieu, 1986:17). Leerinhoud en -benaderings vind dus sterk aansluiting by die konsep van kulturele kapitaal.

Kulturele kapitaal word gedefinieer as die bekendheid met hoër-status kulturele kodes in die samelewing (Jaeger en Karlson, 2018:778). Hierdie konsep is aanvanklik gebruik as ’n teoretiese hipotese om die ongelykheid in akademiese prestasie tussen leerders vanuit verskillende sosiale klasse te verduidelik (Bourdieu, 1986:17). Bourdieu (1986:17) meen dat kulturele kapitaal een van die mees bepalende opvoedkundige beleggings is. Kulturele kapitaal word hoofsaaklik verkry deur die individu se aanvanklike leer en word onbewustelik deur die individu se omgewing beïnvloed (Huang, 2019:45). Dit is belangrik om in gedagte te hou wanneer daar dus gedink word oor die ongelykheid van die verlede en hoe ongelykheid en ongeregtigheid ook ’n wanbalans in kulturele kapitaal tot gevolg het tussen die verskillende rasse-groepe.

Kulturele kapitaal kan egter net in spesifieke kontekste bestaan en kan nie direk deur ekonomiese kapitaal of sosiale kapitaal vervang word nie. Alhoewel dit ekonomiese kapitaal en sosiale kapitaal beïnvloed (Huang, 2019:46). Bourdieu argumenteer dat kulturele kapitaal ’n hulpbron is, wat gelykstaande aan ekonomiese hulpbronne (ekonomiese kapitaal) en

sosiale netwerke (sosiale kapitaal) is (Jaeger en Karlson, 2018:778). Dit beteken dat 'n individu se vlak van kulturele kapitaal hulle ekonomiese en sosiale kapitaal beïnvloed. Die sosiale kodes wat leerders dus in skole leer en wat hulle daarvoor leer, het 'n invloed op vele aspekte van die individu. Dit beteken dat die manier waarop leerders reageer teenoor hierdie sosiale kodes hulle toekomstige kapitaal kan beïnvloed, hetsy negatief of positief. Dit is dus belangrik dat leerders aangemoedig word om te bou aan hul kapitaal om hul posisie in die samelewing te verbeter. Skole het dus 'n rol te speel in die versameling van leerders se kapitaal deur aan hulle geleenthede te bied om hul kapitaal op te bou.

Jaeger en Karlson (2018:778) meen dat kulturele kapitaal wel omgesit kan word in ander kapitaal, wat gebruik kan word om spesifieke groepe of individue uit te sluit van materiële en simboliese voordele (Jaeger en Karlson, 2018:778). Hierdie uitsluiting is 'n belangrike konsep omdat dit aansluit by die idee dat die verandering van die verspreiding van kulturele kapitaal 'n invloed kan hê op die ongelykheid wat bestaan in die (Suid-Afrikaanse) onderwysstelsel en die samelewing (Jaeger en Karlson, 2018:778). Bourdieu (2018:vii) meen dat die verspreiding van kulturele kapitaal 'n invloed het op die sosiale struktuur van die samelewing. Onderwys, en die aanbiedingsbenadering daarvan, kan bydra tot die gelykstelling of herverspreiding van kulturele kapitaal tussen verskillende groepe en individue deur wát onderrig word en hóé dit in die klas aangebied word. Hier is die sogenaamde verborge kurrikulum weer ter sake.

Florian (2008:202) meen dat wat onderwysers doen, betekenis gee aan die konsep inklusiewe onderwys. In hierdie studie sal die sfeer "Opvoedkundige stelsels en strukture" se evalueringvrae gebruik word om reeds bestaande strukture en stelsels te ondersoek (hoofstuk 5). Sfeer 3 (Opvoedkundige stelsels en strukture) sluit by hierdie idee van Florian (2008:202) aan omdat dit die maniere evalueer waarop onderwysers beplan om hulle lesse meer inklusief te maak en wat in ag geneem word tydens hulle beplanning (Echeita Sarrionandia en Ainscow, 2011:38). Dit is hier waar die voorgestelde hulpbron, in hierdie studie, van nut is.

Wanneer dit kom by opvoedkundige stelsels en strukture en opvoedkundige beleide is dit belangrik om in ag te neem dat beleide en planne om ongelykheid te hanteer, hetsy in die samelewing of in die onderwysstelsel, dikwels deur 'n "bo-na-onder benadering" saamgestel word. Hierdie manier van besluitneming is geneig om nie die stemme van die mees gemarginaliseerdes te laat hoor nie (Williams en Stroud, 2015:406-407 in Van der Walt en

Steyn, 2016:1041). Daar het dus die behoefte ontstaan vir die gewone burger om meer aktief en daadkragtig te begin optree (Williams en Stroud in Van der Walt en Steyn, 2016:1041). Die sfeer oor praktyk vind hierby aansluiting omdat dit gaan oor wat die individu en groep doen om eienaarskap te neem van hulle omstandighede (Echeita Sarrionandia en Ainscow, 2011:38-39). Hierdie studie maak gebruik van 'n taalburgerskapsbenadering om hierdie behoefte aan burgerskapshandelinge aan te spreek. As ons by die lewens van ander mense, soos leerders, betrokke wil raak, is dit noodsaaklik dat ons taal herkonseptualiseer op 'n manier wat diversiteit bevorder en bydra tot wedersydige en wederkerige betrokkenheid ten spyte van verskille (Stroud, 2018:17-18).

Volgens Stroud (2018:18) vereis taalburgerskap dat daar in 'n gegewe ruimte politieke en etniese anders gedink moet word oor taal en onself. Die term taalburgerskap bestaan uit twee kernbegrippe – taal en burgerskap. Burgerskap gaan oor meer as bloot 'n inwoner wees. Dit gaan hier oor die aksie van aanspraak maak op geregtigheid, selfs as nie-burgers (Stroud, 2018:21). Burgerskap is dus nie 'n status nie, maar eerder 'n daad (Stroud, 2018:21). Taalburgerskap is 'n transformerende konsep wat gaan oor die interaksie tussen taal en sogenaamde burgerskap (Stroud, 2018:20). Taal is onvas, deel van identiteit en kultuur, en behoort sonder grense en beperkinge te wees (Shohamy, 2006:5-21). Burgerskap word deur taal bemiddel en verskillende vorme van taal word deur sosiale interaksie gevorm (Stroud, 2018:20-21). Burgerskap vra kritiese vrae oor die historiese, sosiopolitieke en sosio-ekonomiese bepalers van hoe taal gekonstrueer is (Stroud, 2018:20). Dit dui terselfdertyd die nodige linguistiese, strukturele en institusionele omstandighede aan om verandering teweeg te bring (Stroud, 2018:20).

Taal het ook 'n sentrale rol te speel in 'n individu se posisie in die samelewing, identiteit en hoe hulle voel oor die sosiale kodes wat met kulturele kapitaal gepaard gaan. Volgens Ruiz (1984:22), is taal 'n fundamentele faktor in 'n individu se vermoë om toegang tot die lewensgeleenthede wat deur die samelewing gebied word te bekom. 'n Leerder wat byvoorbeeld in Standaardafrikaans onderrig word, maar in ander sferes van hulle lewe in 'n ander variëteit of selfs 'n ander taal kommunikeer, kan dalk, as gevolg van 'n moontlike taalgrens, nie al die kennis wat in die klas oorgedra word bekom nie. Een van die maniere waarop daar vir hierdie taalgrens geakkommodeer kan word is om leerders toe te laat om die variëteit waarmee gemaklik is te gebruik as dit hulle gaan help om die nodige kennis makliker

te bekom en indien dit nie demonstrasie van hul kennis in 'n gegewe les sal belemmer nie. 'n Onderwyser se benadering tot taal en onderrig is dus belangrik. Hierdie studie bevraagteken en stel dit selfs voor as 'n onderwerp van studie deur te kyk na die belangrikheid van pedagogie versus inhoud. Ruiz stel drie benaderings tot taal voor: (1) taal-as-'n-probleem, (2) taal-as-'n-reg en (3) taal-as-'n-hulpbron (Hult en Hornberger, 2016:33). Hierdie studie maak gebruik van die taal-as-'n-hulpbron-benadering om die skoolsituasie in die Suid-Afrikaanse Afrikaansklaskamer te ondersoek. Om taal te benader as 'n hulpbron kan die onderwyser verder help om 'n meer inklusiewe inslag te neem met die aanbieding van leerinhoud.

Die taal-as-'n-hulpbron-benadering is 'n inklusiewe siening wat tot die voordeel is van almal in die samelewing (Cummins, Chow, en Schechter in Hult en Hornberger, 2016:38). Dit het werklike waarde met betrekking tot kulturele reproduksie (wat raak aan sosiale kodes) en gemeenskapsverhoudinge. Ruiz (1984:25) is van mening dat die taal-as-'n-hulpbron-benadering wrywing tussen gemeenskappe kan verlig. Die potensiele waarde wat tot gemeenskapsverhoudinge toegevoeg word, is belangrik in die studie, omdat hier gepoog word om 'n taal wat beskou word/is as die onderdrukkerstaal te omskep in 'n taal van inklusiwiteit (in die Afrikaansklaskamer). Die taal-as-'n-hulpbron-benadering en die twee ander benaderings word verder in hoofstuk 2 uiteengesit.

Na 'n literatuurstudie van die mees onlangse en relevante studies vir die onderwerp, is kulturele kapitaal, die taal-as-'n-hulpbron-benadering en taalburgerskap geselekteer as verdere teoretiese uitgangspunte tot Echeita Sarrionandia en Ainscow se evalueringsvrae om die studie uit te voer. Die evalueringsvrae soos voorsien in tabel 3 (hoofstuk 3) sal gebruik word om die gapings in die Afrikaansklaskamer en die breër konteks uit te lig, terwyl die teoretiese uitgangspunte gebruik sal word om hierdie gapings te vul.

Bestaande navorsing toon dat 'n konteksgepaste definisie vir inklusiwiteit dikwels ontbreek, dat beleid en praktyk nie belyn is nie en dat ongelykheid in Suid-Afrikaanse skole en selfs gemeenskappe steeds voortduur, maar daar word selde praktiese oplossings gebied. Dit is daarom dat daar gepoog word om die konteksgepastheid van die definisie van inklusiwiteit te bepaal en 'n praktiese hulpbron in die vorm van 'n lesplan vir die Afrikaansklaskamer te formuleer.

1.5. Navorsingsontwerp en metodes

Daar word 'n kwalitatiewe benadering gevolg en gebruik maak van primêre en relevante bronne om 'n holistiese begrip van die gegewe besprekings te bevorder. Om die eerste navorsingsvraag te beantwoord word relevante bronne geraadpleeg wat die omvang van die studie verbreed omdat data nie self ingesamel word nie en die geleentheid daardeur geskep word vir nuwe navorsingsvrae om ondersoek te word.

Die eerste navorsingsvraag word beantwoord deur inklusiwiteit sowel as die demografie van Afrikaans in Suid-Afrika op beide makro- en mikrovlak te ondersoek. Die nodige literatuur of inligting om die demografie te ondersoek word verkry uit 'n verslag deur die Afrikaanse Taalraad gepubliseer in 2022 getitel "Die algemene demografie van Afrikaans 2022" en ander aanvullende navorsing.

Die werk van onder andere Petra Engelbrecht op die gebied van inklusiewe onderwys is besonder waardevol gevind (Engelbrecht, 2006; Engelbrecht, 2020). Die ondersoek sluit ook beleide in wat saamgestel is om die implementering van inklusiwiteit te bewerkstellig en navorsing wat reeds gedoen is oor die onderwerp. Reeds bestaande navorsing sal ingesamel word deur sleutelwoorde (inklusiwiteit, onderwys, Afrikaans en inklusiwiteit, demografie in Suid-Afrika, demografie van Suid-Afrikaanse skole, KABV, inklusiwiteitsbeleide, inklusiwiteitsriglyne, skole en die samelewing, maniere om inklusiwiteit te bevorder, inklusiwiteit op internasionale vlak, inklusiwiteit in Suid-Afrika, Suid-Afrikaanse sensusopname) te gebruik en kernbeleide en dokumente te bestudeer. Hierdie dokumente sluit die volgende in:

- Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)

Dit is 'n beleid wat deur die Departement van Basiese Onderwys vir alle vakke saamgestel is. Dit dien as 'n gedetailleerde riglyn vir onderwysers oor wat om te onderrig en ook wat om te assessee. Dit is belangrik om te ondersoek om kennis te bekom oor watter inhoud gedek word. (KABV, 2011). In opvolg navorsing kan daar wel ook na die Bela-wetgewing gekyk word. Ten tyde die afhandeling van die studie was sekere aspekte rakende die Bela-wetgewing steeds onopgelos en onduidelik, wat die sinvolle insluiting daarvan verhoed het.

- Witskrif 6

Hierdie beleid stipuleer hoe skole en opleidingstelsels moet verander om inklusiwiteit teweeg te bring. Dit is belangrik om hierdie raamwerk in ag te neem wanneer die definisie van inklusiwiteit oorweeg word. (DBO, 2001).

- Salamancaverklaring

Die doel van hierdie verklaring was om die nosie van “Education for All” te bevorder. Dit kyk na beleidsveranderinge wat nodig is om inklusiewe onderwys te bevorder. Hierdie verklaring sluit nou aan by inklusiewe onderwys en behoort in ag geneem te word wanneer inklusiewe onderwys bespreek word. (UNESCO, 1994).

Na hierdie ondersoek en bestudering van beleide word bevind dat die definisie van inklusiwiteit, alhoewel konteksgepas, se implementeringsstrategieë steeds aangepas word vir elke gegewe konteks, al is die konteks so spesifiek soos ’n klaskamer.

Die gevolgtrekkings wat na afloop van hierdie ondersoek gemaak is, word gebruik om te bepaal hoe gepas die bestaande definisie van inklusiwiteit vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en Afrikaansklaskamer is. In hoofstuk 4 en hoofstuk 5 sal Ainscow en Echeita Sarrionandia (2011:38-39) se evalueringaanduiders gebruik word om die moontlike gapings in inklusiwiteit uit te lig. Hierdie evalueringaanduiders word ook verder in hoofstuk 3 uiteengesit. Met die beantwoording van hierdie navorsingsvraag word daar ook op die teoretiese uitgangspunt, taal-as-’n-hulpbron, staatgemaak om te verseker dat die definisie ook die verrykende waarde en waardering van diversiteit weerspieël.

Dit bring ons by die tweede navorsingsvraag/navorsingsprobleem. Na die konteksgepastheid van die definisie bepaal is, is dit moontlik om aan te beweeg na hoe inklusiwiteit toegepas kan word. Dit sal geïllustreer word deur die skep van ’n lesplan en die praktiese toepassing daarvan op ’n hipotetiese konteks. Die hipotetiese konteks en drie leerderportefeuljes sal geskep word deur die gebruik van nuttige en insiggewende statistiek (hoofstuk 6). Die praktiese toepassing van die lesplan in ’n werklike skoolkonteks val buite die omvang van hierdie studie en dit is daarom besluit om gebruik te maak van ’n hipotetiese skoolkonteks en hipotetiese leerderportefeuljes.

Vir die ontwikkeling van die praktiese hulpbron sou daar onder andere gekyk word na die Nasionale Raad vir Spesiale Onderwys (eie vertaling) (NCSE) se riglyndokument wat hulle aan skole voorsien oor wat goeie praktyk uitmaak vir die insluiting van leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes (NSCE, 2011:11). Die doel van hierdie riglyn is om duidelike rigtingaanwysers aan skole op pad na inklusiwiteit te bied (NSCE, 2011:11). Tydens die navorsingsproses is daar egter meer gepaste hulpbronne (Die inklusiewe beginsels soos voorgestel deur Young en Luttenegger (2014) en die onderrigmetodes soos voorgestel deur die Riglyn vir Inklusiewe Onderrig en Leer deur die Departement van Basiese Onderwys (2010)), gevind wat die gebruik van die NCSE (2011) vervang het. Verdere verduideliking vir hierdie verandering kan in hoofstuk 5 gevind word. Kulturele kapitaal sal hier ook 'n sentrale rol speel om te verseker dat die hulpbron verteenwoordigend is van verskillende sosiale kodes en sensitief is oor hoe sosiale kodes uitgebeeld word. Tesame met hierdie riglyn en kulturele kapitaal sal daar ook gekyk word na ander bestaande navorsingsliteratuur. Gebaseer op hierdie bevindinge sal die lesplan geskep word (hoofstuk 5) en dan (in hoofstuk 6) sal daar prakties geïllustreer word hoe om die lesplan te gebruik deur die hipotetiese konteks en leerderportefeuljes te gebruik as konteks. Die toets van die lesplan in 'n bestaande skoolkonteks val ongelukkig buite die omvang van hierdie studie. Die leerderportefeuljes word geskep deur die hulp van bestaande statistiek om so realisties moontlik te wees en om navorsersvooroordeel te verminder.

Twee voorbeeldlesse (een vir poësie en een vir drama) sal saamgestel word vir die graad 12-Afrikaans Huistaal klaskamer met die bogenoemde beginsels as riglyn. Vir die opstel van lesse word Bloom se Taksonomie gebruik. Reeds bestaande inhoud in die vak Afrikaans Huistaal (graad 12-vlak) sal gebruik word om te wys hoe dat reeds bestaande inhoud gebruik kan word om inklusiwiteit te bevorder en dat drastiese kurrikulum en beleidsveranderinge nie die onmiddellike antwoord hoef te wees nie. Die taalburgerskapsbenadering is die motivering vir die ontwerp van 'n praktiese hulpbron wat onderwysers kan gebruik in 'n poging om inklusiwiteit in hul klas teweeg te bring en verandering te kataliseer.

1.6. Samevatting

Die hieropvolgende hoofstukke gaan die navorsing aanpak deur in meer diepte te gaan kyk na kernonderwerpe in 'n poging om die navorsingsvrae/-probleme suksesvol te beantwoord. In hoofstuk 2 sal daar onder andere gekyk word na reeds bestaande navorsing, kernteorieë

en uitgangspunte van die studie. Die werkswyse of metodologie (hoofstuk 3) sal daaropvolgend bespreek word. Hoofstuk 4 kyk in diepte na die kernbegrip van die studie – inklusiwiteit. Die implementering van inklusiwiteit bly egter 'n uitdaging en daarom word daar in hoofstuk 5 gekyk na strategieë en riglyne vir die bevordering van inklusiewe onderwys. Hierop volg die voorstel van 'n hulpbron wat deur onderwysers gebruik kan word sowel as die teoretiese toepassing van hierdie bron.

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig

2.1 Inleiding

Die onderwysstelsel en die voorsiening van onderwys in Suid-Afrika was teen 1994 gefragmenteer, weens etniese segregasie en diskriminasie onder die apartheidsregime (Engelbrecht, 2006:254). Die skoolstelsel was een van die eerste platforms waar segregasie begin het en dit is daarom een van die beste plekke om te begin om steeds bestaande ongelykhede en segregasie aan te spreek. Wanneer ek dink aan taal en die skoolstelsel is die Soweto-opstand² een van die eerste geskiedkundige gebeurtenisse waaraan ek dink. Op 16 Junie 1976, het hoërskoolleerders die strate ingevaar om te betoog teen die instelling van Afrikaans as onderrigtaal in swart skole (Mekoa, 2020:55-56). Die Soweto-opstand was hoofsaaklik gewortel in 'n ongelukkigheid oor Suid-Afrika se onderwysstelsel en die regering het begin vrees dat die ontevredenheid sal uitbrei om ook ander sferes van die samelewing in te sluit (Kitshoff, 2003:24). Volgens Jansen (2001, in Donohue en Bornman, 2014:8) gaan politieke agendas selde so sterk oor die agenda as sodanig, maar meer oor die mag wat daarmee saam kom vir die bepaalde groep wat die agenda dryf. Die uitbreiding van ongelukkigheid het dus moontlik die mag van die apartheidsregime bedreig.

Mense of groepe is geneig om hul segregasie van ander groepe te regverdig deur die verwysing na hul kapitaal en maak die voordele van mag wat dominante groepe daardeur ontvang, af as minimaal of nietig (Bourdieu en Passeron, 1990). Taal, veral Afrikaans, is gebruik as instrument om segregasie (vanuit die politieke agenda) te dryf en te versterk. Hiermee kan byvoorbeeld verstaan word dat daar 'n sekere status of waarde geheg is aan die taal Afrikaans en diegene wat die taal magtig was, het die status daarvan geniet en die wat nie Afrikaans magtig was nie, het nie die voordele geniet nie. Om dus Afrikaans te kon praat samelewing gegee het.

Die sentrale rol van taal in die samelewing word verder deur Van der Ross (1989:53) ondersteun wanneer hy sê dat die geskille wat aanvanklik tussen mense in Suid-Afrika

² Op 16 Junie 1976 het skoolleerders van Soweto in die strate vergader in protes teen die nuwe skoolbeleid van die apartheidsregering. Die protesaksie was meer spesifiek gekant teen die vereiste om alle vakke in Afrikaans te onderrig en te leer. Die polisie het in reaksie op stakers begin skiet wat tot die dood van sommige mense gelei het. Die protesaksie het versprei na ander dele van Suid-Afrika. (Krog, 2022:113).

ontstaan het, gegaan het oor godsdiens en táál, en nie ras en kleur nie. 'n Vroeë voorbeeld en bewys hiervan is die Engelse se pogings om die Afrikaner se kultuur te verkleineer en te vernietig (Van der Ross, 1989:56). Die onmin tussen die Brit en Boer het selfs nie na die Engelse oorwinning afgeneem nie (Van der Ross, 1989:56). Een van die maniere waarop die Engelse gepoog het om die Afrikaner te onderdruk, was die verbod wat op Afrikaans of Hollands geplaas is (Van der Ross, 1989:56). Hieruit word bevestig dat taal 'n sleutel-instrument was in die bevordering van sekere groepe se politieke agendas. Volgens Shohamy (2006:22) is taal nie net deel van die mens se identiteit nie, maar ook 'n instrument waarmee mense gemanipuleer kan word. Die vermoede is dus dat die effektiwiteit van die gebruik van taal (om 'n bepaalde groep se mag af te dwing) te doen het met die sterk verband tussen taal en identiteit.

'n Individue se identiteit word gevorm binne die verskeie kontekste waarvan die individu deel vorm. Bourdieu se veldteorie sien hierdie kontekste as spasies waarin sekere reëls, norme en idees 'n persoon se posisie in die samelewing bepaal. Individue se identiteit ontwikkel in dié kontekste deur die tipe hulpbronne wat die konteks bied. Veronderstel twee individue wat twee verskillende skole bywoon met verskillende hulpbronne tot hul beskikking. Die kontekste sal dus verskillende individue (identiteite) vorm.

2.2 Bourdieu se veldteorie

Ongelykheid in die Suid-Afrikaanse samelewing is ook waarneembaar in die onderwysstelsel en het baie te doen met die land se geskiedenis en die verskil in magsverhoudinge tussen die verskillende groepe wat dié geskiedenis teweeg gebring het. Volgens Bourdieu (1986:17) kan die ongelykheid in skoolprestasie onder leerders vanuit verskillende sosiale klasse moontlik verklaar word deur die nosis van kulturele kapitaal.

Kapitaal kan gesien word as 'n geldeenheid wat die individu se posisie in die samelewing "koop" (Sharp en Kon, 2017). Kapitaal in al sy vorme is die fondasie van die sosiale lewe en die kapitaal waaroor 'n individu beskik, bepaal hul rol in die samelewing (Sharp en Kon, 2017). Kulturele kapitaal kan uit drie vorme bestaan: (1) beliggaamde toestand, (2) geobjektiveerde toestand en (3) geïnstitusionele toestand (Bourdieu, 1986:17).

- (1) Beliggaamde toestand verwys na die langdurige gemoedstoestand van die individu se verstand en liggaam (Bourdieu, 1986:17). Dit neem tyd, tyd wat deur die individu self

bestee moet word, om die kapitaal te bekom en is 'n vorm van kapitaal wat by die individu bly (Bourdieu, 1986:18).

- (2) Geobjektiveerde toestand verwys na die materiële besittings (Bourdieu, 1986:19). Dit kan omgesit word in ekonomiese kapitaal of beliggaamde kulturele kapitaal (Bourdieu, 1986:20). Oorweeg die volgende:

Om 'n masjien te besit word ekonomiese kapitaal benodig, maar om die masjien te gebruik vir die spesifieke funksie van die masjien vereis beliggaamde kulturele kapitaal (Bourdieu, 1986:20).

- (3) Geïnstusionaliseerde toestand het te doen met die individu se akademiese prestasies (Bourdieu, 1986:20). 'n Akademiese kwalifikasie bied aan die individu 'n konstante en legitieme waarde met betrekking tot kultuur en kan ook omgesit word in ekonomiese kapitaal dikwels ter waarde van die gegewe akademiese kapitaal (Bourdieu, 1986:20).

Uit die bostaande blyk dit dus duidelik dat sekere vorme van kapitaal omgesit kan word in ander kapitaal en dat die verskillende vorme interafhanklik is. Die gebrek aan een vorm van kapitaal kan dus 'n afname in ander vorme van kapitaal hê. Dit is egter nie so eenvoudig nie, en buiten die verskillende vorme van kapitaal is daar ook ander aspekte wat 'n invloed het op 'n groep of individu se kapitaal. Wanneer daar byvoorbeeld gekyk word na die mag wat deur Afrikaners³ afgedwing is, onder andere deur middel van taal, op ander groepe in Suid-Afrika, het die Afrikaner daarin geslaag om daardie groepe se kulturele, ekonomiese en sosiale kapitaal te beïnvloed.

Kulturele kapitaal word deur ouers aan hul kinders oorgedra. Kinders gebruik dan hierdie kapitaal in die onderwysstelsel en gevolglik trek families wat meer kulturele kapitaal besit, verder voordeel deur hul reeds bevoordeelde sosio-ekonomiese posisie te behou (Bourdieu en Passeron, 1977:167, in Meiring, 2016:16). In Suid-Afrika beteken dit dat die Afrikanergemeenskap steeds die posisie van mag behou, ten spyte daarvan dat hulle steeds

³ Die gebruik van die term "Afrikaner" impliseer nie dat almal wat hulle tot hierdie groep verbind, sekere eienskappe en ideologiese voorkeure het nie, en ook nie dat alle wit Afrikaanssprekendes deel van die groep uitmaak nie; hierdie term word bloot metodologies as 'n versamelnaam vir 'n bepaalde gemeenskap gebruik (vgl. Booysen, 2021:8-9). Hierdie term verwys na diegene wat Afrikanernasionalisme gedurende die apartheidregime gedryf en ondersteun het.

in die minderheid is (sien hoofstuk 4) en dat ander Afrikaanssprekende groepe amper 30 jaar later steeds aan die agterspeen suig.

2.3 Geskiedenis van inklusiwiteit in Suid-Afrika

Die hoofdoel van die inklusiewe-onderwysbeweging was om toegang tot hoofstroomskole te verseker aan leerders met gestremdhede en ook leerders van laer sosio-ekonomiese agtergronde en diverse kulturele agtergronde (Engelbrecht, Nel, Smit en Van Deventer, 2016:520). As deel van die eerste bewegings na 'n meer inklusiewe samelewing, het inklusiewe onderwys sedert die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika meer aandag begin geniet gegewe die herstrukturering van opvoedkundige geleenthede na die rassediskriminasie onder die apartheidsregime (Bozalek en Boughey, 2012:668). Inklusiewe onderwys is 'n globale beweging wat in die laaste 30 jaar na vore gekom het in reaksie op voorheen gemarginaliseerdes en in 'n poging om die onreg teen hierdie groep reg te stel (Engelbrecht, et.al., 2016:520). Dit is belangrik om in gedagte te hou hoe dié marginalisering ontstaan het en hoe dit deur taal en die skoolsisteem versterk en verder gedryf is.

In 1990 en weer in 2000, het die internasionale gemeenskap, insluitend Suid-Afrika, ten einde die "Education for All"⁴ (EFA) beweging te verwesenlik, onderteken om die volgende doelwitte te bereik (Donohue en Bornman, 2014:1):

- Die voorsiening en uitbreiding van vroeë kinderonderwys.
- Die voorsiening van gratis en verpligte onderrig vir alle leerders van skoolgaande ouderdom.
- Die voorsiening van leer- en lewensvaardigheidsprogramme vir volwassenes.
- Die verbetering van volwassenes se geletterdheid.
- Die verwydering van geslagsongelykheid in die onderwys.

⁴ 'n Globale beweging onder leiding van UNESCO met die doel om kwaliteit basiese onderwys aan alle kinders, jeug en volwassenes te bied (Hasan, Halder & Debnath, 2018: 605). Dit beteken dat daar verseker moet word dat alle kinders toegang het tot basiese onderwys van goeie gehalte. Dit impliseer die skep van 'n omgewing waar kinders in skole en basiese onderwys in staat is en aangemoedig word om te leer (UNESCO, 2005:10).

- Die verbetering van alle aspekte van die onderwysstelsel ten einde kwaliteitonderrig aan almal te voorsien.

Die kronologiese en logiese ontwikkeling van inklusiewe onderwys en “EFA” word verder in hoofstuk 4 bespreek. Nietemin, Donohue en Bornman (2014:1) is van mening dat Suid-Afrika byna al hierdie bogenoemde doelwitte bereik het, maar inklusiwiteit bly steeds ’n uitdaging (Donohue en Bornman, 2014:3). Inklusiwiteit, volgens Vos en Ruiters (2023:16), veral die inklusiwiteit van Afrikaans, bly steeds ’n uitdaging. Hierdie stelling word gemaak na die analise van die KABV se nuutvoorgeskrewe gedigte in 2023. Verdere bewyse dat inklusiwiteit steeds ’n uitdaging in Suid-Afrika is, is byvoorbeeld die Equip Somerskool wat in 2025 deur die Universiteit Stellenbosch en Universiteit Groningen aangebied word wat sal handel oor inklusiewe onderrig en leer in diverse klaskamers (Universiteit Stellenbosch, 2024).

Na die apartheidsera en die koms van ’n demokratiese Suid-Afrika is verdere stappe geneem ten einde inklusiwiteit te bevorder. Verpligte onderrig vir alle kinders is geïmplementeer, gesegregeerde skole is verwyder, 19 afsonderlike departemente is vervang met slegs één Departement van Basiese Onderwys en opvoedkundige ongelykheid is aangespreek deur aan lae-inkomsteskole ’n hoër regeringssubsidie te bied (Donohue en Bornman, 2014:2). Die nuwe Grondwet het ook ’n artikel ingesluit, wat spesifiek toegewy is aan mense met gestremdhede (Donohue en Bornman, 2014:2).

Die kurrikulum kan gesien word as ’n refleksie van Suid-Afrika se Grondwet en is daarom glad nie onafhanklik van die politiek nie. Angie Motshekga, die voormalige Suid-Afrikaanse Minister van Basiese Onderwys, sê self dat die onderwys en kurrikulum ’n belangrike rolspeler in die verwesenliking van die Grondwet se doelwitte is (Basson en Le Cordeur, 2018:174). Weereens word ons herinner aan die belangrike rol van die skoolstelsel in die politieke agendas van die dag. Met die instel van die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) het verandering ingetree omdat die KABV klem wil lê op transformasie en inklusiwiteit (DBO, 2011:4). Die kurrikulum het ook ten doel om alle leerders toe te rus met die nodige kennis om hul oorgang na tersiêre instellings of die werkplek te bewerkstellig (DBO, 2011:171). Verder benadruk die KABV ook sosiale geregtigheid en ’n waardering van inheemse kennis (DBO, 2011:171). Ten spyte van beleide met goeie doelwitte en beginsels

bestaan daar dikwels 'n gaping tussen beleid en praktyk. Echeita Sarrionandia en Ainscow (2011) se evalueringsaanduiders stel die volgende vrae onder sfeer 1 (konsepte):

- Word inklusiwiteit gesien as 'n algemene beginsel wat dien as 'n riglyn vir alle opvoedkundige beleide en praktyke?
- Is die kurrikulum en die assesseringsstelsels so ontwerp dat dit alle leerders in ag neem?

Die antwoord op beide hierdie vrae vir Suid-Afrika is moontlik ja, maar daar is beslis nie genoegsame klem op inklusiwiteit in die bronne waarmee onderwysers daaglik te doen het nie. Daar word ook min leiding gegee oor hoe presies inklusiwiteit toegepas behoort te word. So ten spyte van goeie beleide skiet praktyk en die voldoende kennis, wat onderwysers benodig om inklusiwiteit suksesvol te implementeer, tekort. Hierdie tekortkominge spreek tot 'n gebrek aan kommunikasie tussen onderwysers en diegene wat beleide en bronne skep. Beleide en bronne probeer aan onderwysers agentskap en vryheid bied om inklusiwiteit toe te pas volgens die behoeftes van hul konteks, maar reeds oorlaaide onderwysers wat sukkel om selfs net die kurrikulum te dek, het selde die geleentheid om inklusiewe bronne te skep. Daar bestaan dus 'n gaping wat gevul moet word deur navorsing of 'n sogenaamde middelman om inklusiwiteit in Suid-Afrika te verwesenlik.

Die enigste manier waarop dié gaping tussen beleid en praktyk oorbrug kan word, is deur die duidelike uiteensetting van maniere waarop gestelde doelwitte bereik moet word en deur die handhawing van onderwysbeleide deur die Departement van Basiese Onderwys (Donohue en Bornman, 2014:6). Jansen (2001, in Donohue en Bornman, 2014:8) stel voor dat sommige van Suid-Afrika se beleide slegs bestaan vir die politieke simboliek daarvan eerder as die praktiese uitvoerbaarheid daarvan. Hierdie simboliese beleide is geneig om aanvanklik baie aandag te geniet, maar uiteindelik nie die lig te sien nie en dieselfde patroon word waargeneem met die implementering van die inklusiewe beleid (Donohue en Bornman, 2014:9).

Met die opstel van Suid-Afrika se nuwe opvoedkundige beleide, is daar gebruik gemaak van dit wat destyds as die beste internasionale praktyke beskou is (Engelbrecht, et.al., 2016:521). Dit was ook belangrik om die komplekse kontekstuele invloede, wat Suid-Afrika van die res van die wêreld onderskei in gedagte te hou (Engelbrecht, 2006:235). Hierdie invloede sluit in Suid-Afrika se unieke geskiedenis van ongelykheid en ongeregteerdheid vir die oorgrote

meerderheid van die samelewing (Engelbrecht, 2006:254). Hierdie faktore het bygedra tot die vorming van die post-apartheid opvoedkundige beleide, fiskale beperkinge en die teoretiese raamwerk waarbinne inklusiewe onderwys bestaan, wat die nuwe demokratiese regering geërf het (Engelbrecht, 2006:254). Die effektiewe beplanning en samestelling van hierdie nuutgevormde beleide het, soos reeds benadruk is as 'n belangrike kwessies, egter ook 'n nuwe perspektief oor die onderwysstelsel en taal vereis.

Dit is wel belangrik om kennis te neem daarvan dat daar steeds geen konsensus bereik kan word oor wat as 'n gestremdheid gesien word binne die Suid-Afrikaanse konteks nie (Heap, Lorenzo en Thomas in Donohue en Bornman, 2014:2-3). Volgens UNESCO (Engelbrecht, 2020:220) het die Salamancaverklaring die aanvanklike fokus op leerders met gestremdhede uitgebrei na 'n breër klem op leerders van alle agtergronde, vermoëns, eienskappe en leerbehoefte. Suid-Afrika se unieke konteks kompliseer egter die oorkoming van reeds bestaande hindernisse (Donohue en Bornman, 2014:3). Die land se verskeidenheid etniese groepe, taalgroepe en uiterste armoede het 'n groot verskeidenheid opinies oor die behoeftes van leerders met gestremdhede teweeg gebring en ook rondom die beste praktyke en oortuigings oor hoe hierdie groepe onderrig behoort te word (Donohue en Bornman, 2014:3).

Daar is reeds in Solomon (2020) genoem dat Suid-Afrika se fokus op ander sogenaamde "gestremdhede" moet wees, soos armoede en ongelykheid, wat deur die land se unieke geskiedenis teweeg gebring is. Ter ondersteuning van hierdie nisie kan die wegbeweeg van gestremdheid as 'n mediese diskoers na 'n menseregte diskoers ook in ag geneem word. Daar is dus afgesien van die nisie dat die gestremdheid van 'n persoon intern is en dat die persoon eerder losgemaak moet word van die gestremdheid/hindernis en dat daar gefokus moet word op ander moontlike eksterne faktore en die regte van burgers (Solomon, 2020). Volgens die 2011-statistiek is slegs 'n geskatte 5% van Suid-Afrika se populasië (medies) gestremd (Donohue en Bornman, 2014:3). Hierteenoor het statistieke in die jaar 2015 getoon dat ongeveer 61,2% van Suid-Afrikaanse kinders tussen die ouderdomme van 0-17 in armoede grootword (StatsSA, 2020). Dit is dus duidelik dat die mediese diskoers rondom gestremdheid in 'n konteks soos Suid-Afrika oorskadu word deur ander vorme van benadeling (armoede, kapitaal en ongelykheid), wat teweeg gebring is deur 'n geskiedenis van ongelykheid, en dat die Suid-Afrikaanse konteks eerder 'n menseregte diskoers vereis.

2.4 Inklusiwiteit en Afrikaans

In reaksie op die Engelse pogings om hul kultuur te skrap, het Afrikaners hul eie skoolstelsel gestig wat met die verloop van tyd bygedra het tot die begin van segregasie van die Suid-Afrikaanse skoolsisteem (Van der Ross, 1989:56). Afrikaners wou nie net hul taal beskerm nie, maar ook hul kultuur en lewenswyses. Skole is gebruik as 'n middel tot hierdie doelwit. Skoolplig is verpligtend gemaak vir wit leerders (en nie vir leerders van ander rasse nie) wat verdere segregasie in die skoolsisteem teweeg gebring het (Van der Ross, 1989:56). Hierdie wetgewing het mettertyd bygedra tot 'n ekonomiese, sosiale en politieke voorsprong vir die wit populasiegroep (Van der Ross, 1989:57). Hierdie voorsprong het natuurlik ook 'n verskil in kapitaal teweeg gebring. Skoolplig vir wit leerders het beteken dat hulle meer kennis gehad het, wat hulle meer geskik gemaak het vir die arbeidsmag, wat beteken het dat hulle beter werke kon kry, meer geld kon verdien en met die meer geld meer materiële dinge kon bekostig en só hul kapitaal bou. Hierdie versamelde kapitaal het ook hul status in die samelewing verhoog en hulle in 'n beter posisie as ander rassegroepe geplaas. Dit is daarom dat gesê kan word dat die segregasie (van onder andere, skole) die verskil in kapitaal tussen rassegroepe, soos dit vandag steeds bestaan, teweeg gebring het.

Om egter die Afrikaner se kultuur en politieke posisie te verseker, moes verdere status aan die groep toegeken word. 'n Groep se status bepaal die groep se posisie in die hiërargie van die samelewing. 'n Hoër posisie in die samelewing beteken dat die persoon ook oor meer mag beskik. 'n Verhoging in status gaan dus hand-aan-hand met 'n verhoging in mag en die taalgroep se posisie in die samelewing (Van der Ross, 1989:57). Hier is dus weer gebruik gemaak van taal om die politieke stryd te wen. Die gebruik van Afrikaans, Standaardafrikaans, in die publieke domein is daarom deur die wet voorgeskryf in 'n poging om die verdere status aan die groep te verleen (De Kadt, 1996:186). Verder kan die groot finansiële insette wat nodig is vir dié taalbewegings en taalontwikkelings nie oorgesien word nie (De Kadt, 1996:186). Groot ekonomiese mag het daarom die ontwikkeling van Standaardafrikaans verseker. Dit was dus nie net 'n kwessie van status nie, maar ook van ekonomiese beskerming van (standaard) Afrikaanssprekers (De Kadt, 1996:186). Soos reeds genoem in hoofstuk 1 kan Bourdieu se verskillende vorme van kapitaal mekaar beïnvloed en kan die groei in status ook die groei in ekonomiese kapitaal tot gevolg hê.

Afrikaans is mettertyd ook as voertaal in skole toegelaat, wat die stryd om moedertaalonderrig in die dertiger- en veertigerjare tot gevolg gehad het (Van der Ross, 1989:57). Hierna het bewegings soos die Soweto-opstande ontstaan as 'n vorm van weerstand teen die afdwing van Afrikaans in skole. Dit is duidelik uit dié neutedop dat groot politieke, ekonomiese, sosiale en magsveranderinge dikwels geskied het ná die gebruik van taal as politieke instrument in die skoolsisteem.

Taal is die medium waardeur mense kulturele idees en praktyke uitleef (Basson en Le Cordeur, 2018:171). Taal en identiteit is nou verweef en die bevordering of afdwing van een taal het ook die bemagtiging en bevordering van daardie sprekersgroep se identiteit tot gevolg. Standaardafrikaans is ontwikkel as 'n eksklusiewe taal met besliste politieke doelwitte (De Kadt, 1996:190). Standaardafrikaans is geïsoleer en ontwikkel as 'n politieke instrument teen die agtergrond van eksklusiwiteit (De Kadt, 1996:190). Afrikaans, eens 'n meerderheidstaal, is hervorm tot 'n minderheidstaal en is een van die maniere waardeur die meerderheid van die land ontmagtig is (De Kadt, 1996:190). Die gevolg is nie net 'n verdeling in die breër samelewing nie, maar ook 'n verdeling in die Afrikaanssprekende populasiegroep.

Vir die Afrikanernasionalis was Afrikaans 'n suksesvolle simbool van Afrikaneridentiteit en was dit gedepolitiseerd (De Kadt, 1996:187). Diegene wat egter daagliks die gevolge van Afrikanerpolitiek ervaar het, het dié gepolitiseerde taal verwerp as die "taal van die onderdrukker" (De Kadt, 1996:187). Dus was Afrikaans onder die apartheidsregime 'n uiters eksklusiewe taal. Daarom is daar na 1994 verskeie pogings aangewend om die taal en samelewing meer inklusief te maak ten einde die onreg van die verlede reg te stel.

Een van die veranderinge wat op skoolvlak aangebring is, in 'n poging om die onreg van die verlede reg te stel, is om die voertaal op skoolvlak te verander (Botha, 2020:1261). Dit het tot gevolg gehad dat Afrikaans in baie skole nie meer die voertaal was nie. Die motivering hiervoor was dat leerders nie hulle onderrigtaalkeuse geweier mag word nie (Botha, 2020:1261). In die onlangse verlede, het hutswoorde soos #AfrikaansMustFall hul oorsprong gevind in tersiêre instansies se wegbeweeg van Afrikaans as onderrigtaal (Botha, 2020:1261). Baie van hierdie besluite rondom Afrikaans is beïnvloed deur die negatiewe persepsies van Afrikaans as 'n onderdrukkerstaal of 'n apartheidstaal en motiveer die nodige beweeg na 'n meer inklusiewe samelewing.

2.5 Ruiz se drie oriëntasies

Ruiz (1984:16) stel drie fundamentele oriëntasies voor as 'n riglyn vir kritiese analise en refleksie oor wat denkbaar is vir taal in die samelewing, nie net om die ondersoek van die *status quo* te fasiliteer nie, maar ook om ander moontlikhede vir beleide te herdink. Sleuteleienskappe en (voor)ingesteldhede van elk van Ruiz se oriëntasies word in Tabel 1 voorgestel (Hult en Hornberger, 2016:33).

Tabel 1: Die (voor)ingesteldhede in die oriëntasies tot taalbeplanning (vertaal uit Hult en Hornberger, 2016:33)

Taal-as-'n-probleem	Taal-as-'n-reg	Taal-as-'n-hulpbron
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eentaligheid in 'n dominante meerderheidstaal word waardeer. ▪ Beleide poog om meertaligheid te beperk of uit te skakel. ▪ Taaldiversiteit is 'n bedreiging vir assimilasië en nasionale eenheid ▪ Minderheidstaal is 'n bedreiging vir die status van die dominante meerderheidstaal. ▪ Taalprobleme word (valslik) gelykgestel aan sosiale probleme. ▪ Die praat van 'n minderheidstaal is 'n kommunikatiewe gestremdheid wat oorkom moet word. ▪ Minderheidstaalsprekers word gedefinieer op grond van ontbrekende taalvermoëns in die dominante meerderheidstaal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taal bemiddel toegang tot die samelewing, insluitend, maar nie beperk nie tot, indiensneming, gesondheidsorg, regs wetenskap, stemming, onderwys en media. ▪ Kommer dat taalkundige ongelykheid tot sosiale ongelykheid lei. ▪ Regte om 'n mens se taal in spesifieke domeine te gebruik, soos dié hierbo, word gekodifiseer in de jure-beleid (positiewe regte). ▪ Regte op grond van taal word gekodifiseer in de jure-beleid (negatiewe regte). ▪ Regte kan opgestel word met betrekking tot internasionale konvensies en verdrae. ▪ Die praat en instandhouding van 'n mens se taal is 'n mensereg. ▪ Toegang tot burgerregte mag weens taalvermoë nie geweier word nie. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maatskaplike meertaligheid en kulturele diversiteit word waardeer. ▪ Nasionale eenheid sluit taaldiversiteit in. ▪ Tale is hulpbronne vir almal, nie net vir taalminderhede en hul gemeenskappe nie. ▪ Tale is beide 'n persoonlike en 'n nasionale hulpbron. ▪ Taalkundige minderheidsgemeenskappe beskik oor unieke taalkundige kundigheid om tot die samelewing by te dra. ▪ Tale het ekstrinsieke waarde vir doeleindes soos nasionale veiligheid, diplomasië, militêre optrede, spioenasie, besigheid, media, openbare betrekkinge, onder andere moontlikhede. ▪ Tale het intrinsieke waarde vir doeleindes soos kulturele voortplanting, gemeenskapsverhoudinge, identiteitskonstruksie, die bou van selfbeeld,

<ul style="list-style-type: none">▪ Minderheidstaalinstandhouding is onnodig; Minderheidstaalverlies is 'n oplossing vir taalprobleme.▪ Taalonderrig het ten doel om oor te skakel na die dominante meerderheidstaal.▪ Opvoedkundige programme wat tweetalige taalontwikkeling fasiliteer, vererger sosiale verdeeldheid.▪ Skeptisisme dat tweetalige programme in die algemeen op die minderheidstaal kan fokus tot nadeel van meerderheidstaalontwikkeling▪ Tweetaligheid hou verband met kognitiewe probleme en verminderde akademiese prestasie▪ Tweede taal- en hoofstroomonderdompelingsprogramme word bevoordeel bo tweetalige onderwys (d.w.s. minderheidstudente word die beste gedien deur so veel moontlik	<ul style="list-style-type: none">▪ Taal hou verband met persoonlike vryheid.▪ Taalregte kan beperk word tot sekere spesifiek gedefinieerde individue of groepe.▪ Regte kan fokus op geleenthede om vaardigheid in 'n dominante meerderheidstaal te bereik en/of geleenthede om minderheidstale te ontwikkel en in stand te hou.▪ Akademiese programme vir taalminderhede fasiliteer gelyke toegang tot onderwys; Programtipes kan verskil.	<p>intellektuele betrokkenheid, burgerlike deelname, onder andere moontlikhede.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Rasionale vir taalinstandhouding is in lyn met ekstrasieke en/of intrinsieke waardes.▪ Die belange en behoeftes van 'n nasie of van taalminderhede self kan op verskillende maniere op die voorgrond gestel word.▪ Twee-/meertaligheid kan akademiese prestasie bevorder.▪ Bewustheid van verskillende tale en kulture verminder etnosentrisme en xenofobie en verhoog interkulturele begrip.▪ Taalminderhede is hulpbronne vir die meertalige ontwikkeling van 'n dominante meerderheid.▪ Akademiese programme fokus op die ontwikkeling van lewenslange twee-/meertaligheid; Programtipes kan ontwerp word vir taalminderhede of beide taalminderhede en 'n dominante meerderheid.▪ Taalaanleer is oor die algemeen toevoegend.
--	--	---

<p>blootstelling aan die dominante meerderheidstaal)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Taalaanleer is oor die algemeen nie toevoegend nie.⁵		
--	--	--

⁵ Die Engelse weergawe lees as volg: "Language learning is generally subtractive."

Die taal-as-'n-probleem-benadering skep die moontlikheid om ongelykheid teweeg te bring of in stand te hou (Hult en Hornberger, 2016:33). Die eerste oriëntasie heg waarde aan 'n meerderheidstaal, is nie ten gunste van veeltaligheid nie, en glo dat diversiteit 'n bedreiging is vir nasionale eenheid en dat taalaanleer oor die algemeen nie toevoegend is nie (Hult en Hornberger, 2016:33).

Die taal-as-'n-reg-benadering bied toegang tot die samelewing, glo dat taalkundige ongelykheid moontlik tot sosiale ongelykheid kan lei en het oor die algemeen 'n menseregte inslag tot taal (Hult en Hornberger, 2016:33). Ruiz self het geglo dat die taal-as-'n-reg-oriëntasie en taal-as-'n-hulpbron-oriëntasie mekaar besonders goed komplementeer (Hult en Hornberger, 2016:42). Die menseregte-inslag is van waarde, maar minder so in die hierdie studie, siende dat die doel is om die negatiewe persepsies rondom Afrikaans te verander en om taalverhoudinge te versoen en eenheid en gelykheid teweeg te bring. Behalwe vir die waarde wat Ruiz gesien het in die kombinasie van dié twee oriëntasies, was sy doel met die voorstel van hierdie oriëntasie om ten gunste van die taal-as-'n-hulpbron-oriëntasie te argumenteer (Hult en Hornberger, 2016:33). Ruiz (in Hult en Hornberger, 2016:42) het tog ook sy bedenkinge gehad oor die taal-as-'n-reg-benadering. Hy meen dat die fokus op regte die teenoorgestelde uitwerking kan hê deur konflik tussen taalkundige minderheidsgroepe en taalkundige meerderheidsgroepe te veroorsaak (Hult en Hornberger, 2016:42).

Die taal-as-'n-hulpbron-benadering is 'n inklusiewe oriëntasie waarin taaldiversiteit gesien word as 'n voordeel vir die hele samelewing en nie net die taalminderhede nie (Hult en Hornberger, 2016:38). Ruiz (in Hult en Hornberger, 2016:38) is van mening dat die taal-as-'n-hulpbron-oriëntasie/benadering veeltaligheid en kulturele diversiteit van waarde heg en dit sien as versoenbaar met nasionale eenheid – noodsaaklik in die Suid-Afrikaanse konteks.

Kommer is wel uitgespreek (deur Ricento, 2005; Petrovic, 2005, in Hult en Hornberger, 2016:39) oor diegene, (voorstanders van meertalige onderwys en die wat sou voordeel trek uit potensiële politieke geleenthede) wat pleit vir veeltalige onderrig en ook geneig is om die ekonomiese en nasionalesekuriteitsvoordele daarvan uit te lig (Hult en Hornberger, 2016:39).

Taal word sodoende gesien as 'n hulpbron wat primêr nasionale belange dien in plaas van die belange van die individuele sprekers en hul taalgemeenskappe (Hult en Hornberger, 2016:39). Die taal-as-'n-hulpbron-benadering dra egter volgens Tabel 1 (kolpunte 6 en 7) beide ekstrinsieke en intrinsieke waarde. Ruiz (in Hult en Hornberger, 2016:39) steun hierdie siening wanneer hy argumenteer dat dit naïef is om die ekonomiese waarde uit te sluit, in ag geneem die sentrale rol wat die ekonomiese aspekte in die sosiale lewe speel. Hierdie argument bring ons egter weer terug by Bourdieu (1986) se verskillende vorme van kapitaal en watter rol dit speel in die individu se posisie in die samelewing. Dit is dus redelik om veeltalige onderrig te bevorder deur die ekonomiese waarde (ekstrinsieke waarde) daarvan voor te lê solank as die intrinsieke waarde ook erkenning ontvang (Ruiz in Hult en Hornberger, 2016:39). Soos geleer uit die geskiedenis, is ekonomiese insette en voordeel tog nodig vir die bevordering van sekere sosio-politieke doelwitte (De Kadt, 1996:186). Suid-Afrikaanse beleide én praktyke moet dus daarna streef om 'n taal-as-hulpbron-benadering aan te neem.

2.6 Stroud en taalburgerskap

Soos reeds voorheen genoem word daar dikwels 'n "bo-na-onder"-benadering gevolg met die opstel van beleide en selfs die inhoud van opleiding en ondersteuning wat aan onderwysers gebied word. Die onsuksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika is dus moontlik 'n refleksie op dié "bo-na-onder" benadering, onderwysers wat die beleid moet implementeer, hul gebrek aan effektiewe riglyne, hulpbronne en opleiding, eerder as op die beleide self. Dit blyk dus, volgens Echeita Sarrionandia en Ainscow (2011) se evalueringvrae, dat Suid-Afrika se probleem nie is met sfeer 1 (konsepte) of sfeer 2 (opvoedkundige beleide) nie, maar eerder met die oorblywende sfeer 3 (opvoedkundige strukture en stelsels) en sfeer 4 (opvoedkundige praktyke) (verwys na hoofstuk 3 vir 'n deeglike bespreking van die sfere hier ter sprake). Die voorstel is daarom vir onderwysers, die persone op die grond, wat in die konteks leef, om eienaarskap te neem, agentskap uit te oefen en aktief deel te neem in 'n poging om verandering teweeg te bring en inklusiwiteit te bevorder.

In onlangse literatuur word 'n menseregtebenadering tot taal ("linguistic human rights approach") voorgestel as nog 'n manier om groter publieke erkenning en politieke legitimiteit vir minderheidstaalgroepe te verkry (Stroud, 2001:345). Stroud (2001:346) is egter gekant teen hierdie benadering omdat dit die risiko loop om verder te diskrimineer. Verdere redes

waarom die taalburgerskapsbenadering onder andere bo hierdie menseregtebenadering tot taal in hierdie gebruik word sluit die volgende in:

- Identiteit word gesien as vas en permanent, terwyl taalburgerskap erkenning bied aan politieke potensiaal en die komplekse voorstellings van taal en identiteit (Stroud, 2001:347). Ruimte word dus gelaat vir verandering in die groep of individu se identiteit wat 'n meer realistiese siening van identiteit is.
- Die menseregtebenadering tot taal sien taal as 'n noodsaaklike en onproblematiese entiteit/konstruksie (Stroud, 2001:348).

Die menseregtebenadering tot taal laat dus die agentskap in die mag van die reg. Taalburgerskap verwys na gevalle waar sprekers agentskap uitoefen en deelneem deur die gebruik van taal of ander multimodale wyses in omstandighede langs, ingebed of buite, geïstitutionaliseerde demokratiese raamwerke vir transformerende doeleindes (Stroud, 2018:4). Dit beteken dat die Suid-Afrikaanse onderwyser die reeds bestaande beleide en kurrikulum moet neem en aksie moet neem om 'n transformerende verskil te maak ten einde inklusiewe onderwys te verwesenlik. Taalburgerskap verwys na dit wat mense doen met en rondom 'n taal om hulself met agentskap te posisioneer in 'n poging om nuwe opkomende subjektiwiteite dikwels buite die voorgeskrewe geïstitutionaliseerde raamwerke te skep (Stroud, 2018:4). Spesifiek tot hierdie studie, vereis taalburgerskap dat die taalonderwyser agentskap neem en praktyke implementeer wat die inklusiewe-onderwysbeweging in hul vakgebied, Afrikaans, ondersteun en bevorder. Taalburgerskap raak betrokke by die teenstrydighede en spanning wat gepaard gaan met geskiedkundige laste/opleggings van kwesbare subjektiwiteite en die produksie van veeltalige platforms/kontekste as gebiede van twis en kompetisie vir skaars hulpbronne (Stroud, 2018:11). In plaas daarvan, kyk taalburgerskap na hoe taalkundige praktyke en -vorme die opkoms van 'n meer outonome gevoel van self vergesel en hoe veeltaligheid herkonseptualiseer kan word as spasies vir 'n etiek van betrokkenheid oor verskil heen (Stroud, 2018:11).

Hierdie taalburgerskapsbenadering poog dus om by my hoërskool-self⁶ (en vir ander met 'n soortgelyke ervaring) 'n gevoel van self te vestig en my Afrikaans se andersheid te vier.

⁶ As 'n bruin hoërskoolleerder, het my ervaring van Afrikaans as skoolvak my konstant bewus gehou van my Afrikaans se andersheid en was dit selde 'n positiewe en inklusiewe ervaring.

Taalburgerskap bied aan die individu die geleentheid om polities en eties anders te dink oor taal en onself (Stroud, 2018:18).

Suid-Afrika se onderwysbeleide ontvang regoor die wêreld lof, maar word selde in die praktyk ten volle verwesenlik (Sayed en Jansen in Donohue en Bornman, 2014:9). Steeds bly die vraag egter waar die probleem moontlik lê. Volgens Nel, Tlale, Engelbrecht en Nel (2016:2) word die implementering van inklusiewe praktyke in die klaskamer deur onderwysers as stresvol ervaar, weens kontekstuele dilemmas en die gebrek aan formele ondersteuningstrukture. Baie onderwysers onderrig in skole waar hulle self vir hul lewe vrees en waar die behoeftes van die leerders baie verskillend lyk. Hiermee word bedoel dat daar nie aan leerders se basiese behoeftes voorsien word nie en daarom is 'n inklusiewe klaskamer dalk nie baie hoog op hul prioriteitslys nie. Baie onderwysers het ook nie genoegsame opleiding of die formele kwalifikasies om aan die diverse behoeftes van die Suid-Afrikaanse leerder te voorsien nie (Nel, et. al., 2016:2). Lesotho is wel 'n uitsondering, waar daar suksesstories is van inklusiewe onderwys (Nel, et. al., 2016:2). Ten spyte van die tipe suksesstories bly die oorhoofse gevolgtrekking dat die enigste manier waarop die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys bevorder kan word, is deur voldoende en effektiewe ondersteuning van onderwysers en leerders (Nel, et. al., 2016:2).

Sfeer 3 en 4 van Ainscow en Echeita Sarrionandia (2011:38-39), wat in hoofstuk 3 in meer diepte bespreek word, se evalueringsvrae raak aan hierdie kwessie met vrae soos:

- Werk alle dienste en institusies wat met kinders en jongmense werk saam om inklusiewe beleide en praktyke te koördineer?
- Het onderwysers op verskillende opvoedkundige vlakke die geleentheid om hul professionele ontwikkeling te verbreed in die veld van inklusiewe praktyke?

Hier word die idee geïmpliseer dat die beleide nie geskep is om nét soos dit is in die praktyk geïmplementeer te word nie, maar dat daar 'n vorm van koördinasie, dus beplanning en konteksbelying, moet plaasvind tesame met die insae van verskillende relevante rolspelers. Wanneer dit geskied, kan dit moontlik die implementeringsproses vir die onderwysers verlig. Daar is dus 'n gaping tussen beleid en praktyk en daardie gaping is hierdie konteksbelyinge plan. Onderwysers se opleiding wat ook tekort skiet beteken nie dat dit nie ontvang word nie,

maar opleiding rus onderwysers moontlik nie toe met die werklike ondersteuning en kennis wat hulle benodig nie.

Witskrif 6 (DBO:2001) het gepaard gegaan met die belofte van sistemiese ondersteuning aan onderwysers wat dit benodig. Ten spyte van die ondersteuning wat wel aan onderwysers gebied word (vir verdere opleiding en verryking, met inklusiwiteit en inklusiewe praktyke as fokus), is dit die gebrek aan 'n voortgesette fokus op gestremdheid en die gebrek aan teoretiese en praktiese riglyne maar van die faktore wat bydra tot die steeds oneffektiwiteit van hierdie ondersteuningsprogramme (Engelbrecht en Etkins, 2017; Kamanga, 2013 en Walton en Rusznyak, 2017 in Engelbrecht, 2020:225-226).

2.7 Samevatting

Suid-Afrika se geskiedenis is uniek, kompleks en het grootskaalse oorgeërfde ongelykheid tot gevolg gehad. Taal, veral Afrikaans, het 'n sentrale rol gespeel in die afdwing van die minderheid se taal, kultuur en waardes wat die meerderheid gemarginaliseerd gelaat het.

Die koms van 'n demokratiese Suid-Afrika het egter hoop gebring aan 'n hele nasie. Globale bewegings, soos inklusiwiteit, is gevolg en geïmplementeer in 'n poging om die onregte van die verlede reg te stel, maar die implementering van die gepaardgaande beleide bly grotendeels onsuksesvol ten spyte van ondersteuning wat aan onderwysers gebied word. Echeita Sarrionandia en Ainscow (2011:38-39) se evalueringvrae was nuttig om die gapings of leemtes in die sisteem uit te lig. Die gevolgtrekking was dat inklusiwiteit, as globale beweging, aan 'n gebrek aan effektiewe ondersteuning en praktiese hulpbronne lei, wat onvoldoende of nie maklik bekombaar of toepasbaar is nie.

Bourdieu se veldteorie (1986) help om te verduidelik hoe ongelykheid oor verskillende sferes van die samelewing beïnvloed word en hoe dat die een sfeer tog die ander affekteer. Hierdie teorie help ons ook om te verstaan dat 'n verandering of gelykmaking van kapitaal die bestaande ongelykheid kan verbeter. Die taal-as-'n-hulpbron-benadering (Hult en Hornberger, 2016) sluit nie net hierby aan nie, maar vul dit ook aan. Hierdie oriëntasie verander die manier waarop daar na taal en (taal)diversiteit gekyk word wat ook weer ongelykheid aanspreek. Laastens, is die uitgangspunt van taalburgerskap (Stroud, 2018) dat onderwysers deur hierdie studie aangemoedig moet word om agentskap te neem en die verwesenliking van inklusiwiteit in die Afrikaansklaskamer in hul eie hande te moet neem.

Daarom word Bourdieu (1986) se veldteorie, die taal-as-'n-hulpbron-benadering (Hult en Hornberger, 2016) en taalburgerskap (Stroud, 2018) gebruik en toegepas soos die studie poog om 'n konteksgepaste definisie te formuleer deur die analise van reeds bestaande navorsing en om 'n praktiese hulpbron te skep om die bestaande gapings te vul. In die hieropvolgende hoofstuk sal daar gekyk word na hóé hierdie doelwitte bereik sal word.

Hoofstuk 3: Metodologie

3.1. Inleiding

Hierdie studie volg 'n kwalitatiewe benadering wat poog om die komplekse werklikheid en die betekenis van aksies in die gegewe konteks te verstaan (Queirós, Aria en Almeida, 2017:369). Die aard van die studie se navorsingsprobleme of -vrae vereis dat die metodologie, ten einde elke navorsingsvraag suksesvol te beantwoord, verskil. 'n Verskeidenheid metodes en bronne word gebruik om die navorsingsvrae te beantwoord en 'n holistiese begrip van inklusiwiteit na te streef. 'n Uiteensetting van die sistematiese metodes soos dit in hierdie studie gevolg word om elke gegewe navorsingsvraag so effektief moontlik te beantwoord, word hieropvolgend bespreek.

3.2. Navorsingsvraag 1: Wat is 'n gepaste, konteksbelende definisie van inklusiwiteit vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel?

In ag geneem die kompleksiteit en die stryd om konsensus te bereik oor die definisie van inklusiewe onderwys, is dit belangrik dat daar eers vasgestel word wat inklusiwiteit in die Suid-Afrikaanse konteks beteken voor enige hulpbronne geskep kan word. 'n Gevallestudie-ontwerp vind sterk aansluiting by die vorming van die konteksgepaste definisie van inklusiwiteit siende dat die definisie gesien kan word as 'n tipe analitiese veralgemening (Jackson, Drummond en Camara, 2007:26). Hierdie analitiese veralgemening word geskep deur verskeie relevante bronne te analiseer. Deur gebruik te maak van relevante bronne, verbreed dit hierdie studie se omvang omdat data nie self ingesamel hoef te word nie en word die geleentheid geskep vir nuwe navorsingsvrae om ondersoek te word, wat moontlik deur reeds bestaande navorsing oorgesien is.

Ten einde navorsingsvraag 1 te beantwoord, moet die volgende onderwerpe ondersoek word:

- (1) *Inklusiwiteit* op makrovlak (globaal) en mikrovlak (Suid-Afrika) in 'n poging om 'n holistiese begrip te kry oor wat inklusiwiteit tans op beide vlakke beteken.
- (2) Die *demografie* van Afrikaans in Suid-Afrika op makrovlak (samelewing) en mikrovlak (skool). Dit sal gedoen word deur veral gebruik te maak van die verslag bekendgemaak deur die Afrikaanse Taalraad in 2022 getitel, "Die algemene demografie van Afrikaans 2022" (Mulder en Steenkamp, et.al., 2022), en ander aanvullende navorsing.

Die gevolgtrekkings wat na afloop van hierdie ondersoek gemaak word, sal dan gebruik word om te bepaal hoe konteksgepas die definisie van inklusiwiteit is om die eerste navorsingsvraag suksesvol te beantwoord.

Die ondersoek sluit ook beleide in wat saamgestel is om die implementering van inklusiwiteit te bewerkstellig en navorsing wat reeds gedoen is oor die onderwerp. Reeds bestaande navorsing sal ingesamel word deur sleutelwoorde (inklusiwiteit, onderwys, Afrikaans en inklusiwiteit, ensomeer) te gebruik en kernbeleide en -dokumente soos die KABV, Witskrif 6 en die Salamancaverklaring te bestudeer.

Soos reeds in hoofstuk 1 genoem, is die begrip van konteks, beleide en praktyke ewe belangrik. 'n Verwysingsraamwerk geskep deur Echeita Sarrionandia en Ainscow (2011:29) sal gebruik word om 'n dieper begrip van bestaande beleide en praktyke te bekom. Hierdie raamwerk ondersoek ook die begrip inklusiwiteit en stel dan aan die hand van die breër definisie van inklusiwiteit hoofareas in die onderwysstelsel voor wat ondersoek moet word om beleide en praktyke in die rigting van inklusiewe onderwys te laat beweeg (Echeita Sarrionandia en Ainscow, 2011:29). Echeita Sarrionandia en Ainscow (2011:35) ag dit wel belangrik vir die sukses van die verwysingsraamwerk dat daar vooraf besluit en ooreengestem moet word oor die definisie van inklusiwiteit. Tabel 2 hier onder dui die verskillende evalueringsvrae aan waarvolgens elke hoofarea/sfeer, volgens Echeita Sarrionandia en Ainscow (2011:29) gemeet word.

Tabel 2: Evalueringsaanwysers vir die elemente van die verwysingsraamwerk in die vorm van assesserende vrae (Vertaal uit Echeita Sarrionandia en Ainscow, 2011:38-39)

Oorliggende sfeer	Vrae om die vlak van ontwikkeling in die opvoedingstelsel te assesseer
Sfeer 1: Konsepte	Word inklusiwiteit gesien as 'n algemene beginsel wat dien as 'n riglyn vir alle opvoedkundige beleide en praktyke?
	Is die kurrikulum en die assesseringstelsels so ontwerp dat dit alle leerders in ag neem?
	Verstaan en ondersteun alle organisasies wat saam met kinders en jongmense werk, soos gesondheidsdienste en maatskaplike dienste, die politieke aspirasies om inklusiewe onderwys te bevorder?
	Is prestasie-assesseringstelsels en opvoedkundige prosesse so georganiseer dat hulle die teenwoordigheid, deelname en sukses van alle leerders monitor?
Sfeer 2: Opvoedkundige beleide	Is die bevordering van inklusiewe onderwys duidelik in die nasionale opvoedkundige beleidsdokumente teenwoordig?
	Bied leiers duidelike leierskap rakende inklusiewe onderwys?

	<p>Toon owerhede op alle vlakke konsekwente politieke aspirasies vir die ontwikkeling van inklusiewe praktyke in skole?</p>
	<p>Word nie-inklusiewe praktyke in skole op alle vlakke deur leiers bekamp?</p>
<p style="text-align: center;">Sfeer 3: Opvoedkundige strukture en stelsels</p>	<p>Word addisionele en geteikende ondersteuning benodig deur die mees kwesbare groepe leerders?</p>
	<p>Werk alle dienste en institusies wat met kinders en jongmense werk saam om inklusiewe beleide en praktyke te koördineer?</p>
	<p>Is alle hulpbronne, hetsy menslik of finansiële, so versprei dat dit kwesbare leerders bevoordeel?</p>
	<p>Speel gespesialiseerde aanbiedinge, soos spesiale skole en opvoedkundige eenhede, 'n sentrale rol in die bevordering van inklusiewe onderwys?</p>
	<p>Is daar 'n verbintenis tot die insameling van kwalitatiewe en statistiese inligting, wat dit moontlik maak om besluite te neem oor die vordering van die insluitingsproses, wat die standpunt van kwesbare leerders en hul gesinne insluit?</p>
<p style="text-align: center;">Sfeer 4: Opvoedkundige praktyke</p>	<p>Het skole strategieë om die teenwoordigheid, deelname en sukses van alle leerders wat tot hulle gemeenskappe behoort te stimuleer?</p>
	<p>Bied skole ondersteuning aan leerders om uitsluiting of die gevaar om te misluk in skool te marginaliseer?</p>
	<p>Is onderwysers bereid om diversiteit onder leerders in die gesig te staar?</p>

	Het onderwysers op verskillende opvoedkundige vlakke die geleentheid om hul professionele ontwikkeling te verbreed in die veld van inklusiewe praktyke?
--	---

Die bostaande vier sfer (konsepte, beleide, strukture en stelsels en praktyke) is in interaksie met mekaar en beïnvloed die hoofveranderlikes van inklusiwiteit, naamlik teenwoordigheid, leer en deelname (Echeita Sarrionandia en Ainscow, 2011:37). Die tabel sluit goed aan by die siening dat die konteks, beleide en praktyke goed begryp moet word voordat enige aanpassings gemaak kan word. Met die beantwoording van navorsingsvraag 1, word daar ook op die teoretiese uitgangspunt, taal-as-'n-hulpbron, staatgemaak om te verseker dat die definisie ook die verrykende waarde en waardering van diversiteit weerspieël.

Ek het vertrou dat die bostaande werkswyse doeltreffend sal wees in die poging om die navorsingsvraag suksesvol en deeglik te beantwoord.

3.3. Navorsingsvraag 2: Hoe sal 'n inklusiewe les in die Afrikaansklas in praktyk lyk?

Na die konteksgepastheid van die definisie bepaal is, word daar gekyk na hoe inklusiwiteit prakties toegepas kan word. 'n Lesplan gaan gevolglik in hoofstuk 6 geïllustreer word met behulp van 'n hipotetiese konteks en reeds bestaande voorgeskrewe werk. Alhoewel die konteks hipoteties is, is dit gebaseer op statistiek wat deur die Algemene Huishoudelike Opname van 2023 voorsien is. Deur die gebruik van soortgelyke statistiek sal beide die konteks en drie leerderportefeuljes geskep word (hoofstuk 6).

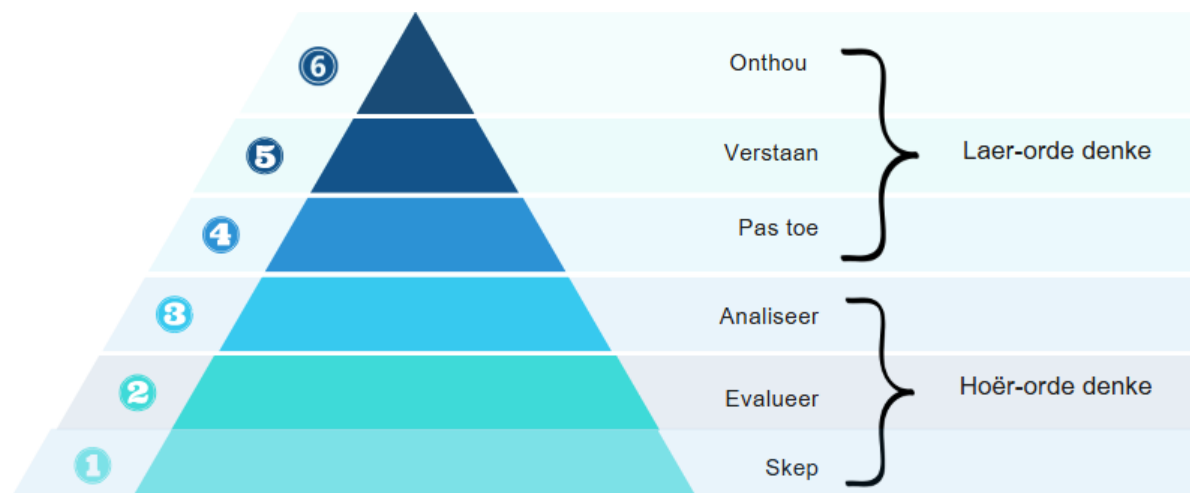
Met die ontwikkeling van die lesplan is daar baie metodes en riglyne wat sal bydra tot die suksesvolle skepping van die lesplan. Die motivering vir die ontwerp van 'n lesplan is die taalburgerskapsbenadering waardeur onderwysers aangemoedig word om die lesplan en studie te gebruik as inspirasie en riglyn om hul eie te skep om inklusiwiteit en verandering teweeg te bring. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat die hele studie se hooffokus en doel altyd is om by te dra tot die suksesvolle skepping van 'n inklusiewe lesplan wat gepas is vir die Suid-Afrikaanse konteks en meer spesifiek die Suid-Afrikaanse Afrikaansklaskamer.

Vir die ontwikkeling van die lesplan sou daar onder andere gebruik gemaak word van die Nasionale Raad vir Spesiale Onderwys (NCSE) se riglyn. (NSCE, 2011:11). Hierdie riglyn dui vir

skole aan wat goeie praktyk uitmaak vir die insluiting van leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes (NSCE, 2011:11). Daar is egter 'n meer gepaste hulpbron gevind wat die gebruik van die NCSE (2011) vervang het. 'n Verdere verduideliking vir hierdie verandering kan in hoofstuk 5 gevind word. Om te verseker dat die lesplan ook verteenwoordigend is van die verskillende sosiale kodes wat in die Suid-Afrikaanse Afrikaansklaskamer voorkom, sal Bourdieu se kulturele kapitaal hier in gedagte gehou word. Daar sal ook gebruik gemaak word van Bloom se taksonomie en ander bronne wat spreek tot ander gepaste strategieë om in die inklusiewe klaskamer te gebruik.

Volgens Al Maani en Shanti (2023:3) is Benjamin Bloom se taksonomie die mees erkende taksonomie wêreldwyd en word in die onderstaande 6 vlakke verdeel:

Figuur 1: Bloom se Taksonomie (aangepas uit Al Maani en Shanti, 2023:3)



Die idee met die gebruik van die taksonomie is dat die onderwyser vrae stel wat gepas is op al die verskillende vlakke ten einde maksimum betrokkenheid van alle leerders te verseker (DBO, 2010). In hoofstuk 5 sal daar verder na Bloom se taksonomie verwys word deur te kyk na voorbeelde van hoe hierdie instrument gebruik kan word om deelname te verhoog.

Die hoofdoel van Bloom se taksonomie is om kommunikasie te fasiliteer sodat idees en materiaal in die onderwys gedeel kan word (Bloom, Krathwohl, Hill, Furst, Engelhart, 1956:10). Hierdie taksonomie help die onderwyser om 'n reeks doelwitte op kognitiewe vlak vir lesse te selekteer, wat dit makliker maak om die leerervaring te beplan rondom die kognitiewe doelwit (Bloom, et.al., 1956:1-2). Die taksonomie kan gebruik word om die ontwikkeling en die vlak waarop die leerders funksioneer te bepaal (Al Maani en Shanti,

2023:4). Met die opstel van die lesplan sal Bloom se taksonomie dus gebruik word om leiding te bied met die doelbewuste en presiese doelstelling van die lesse. Dit word meer spesifiek gebruik met die informele assessering van leerders se kennis.

Die studie sal gebruik maak van reeds bestaande voorgeskrewe werke vir die graad 12-Afrikaans Huistaal kurrikulum sodat onderwysers kan sien hoe hulle gebruik kan maak van die bestaande hulpbronne tot hul beskikking om agentskap uit te oefen en nie afhanklik te wees van die "bo-na-onder" benadering om verandering teweeg te bring nie.

Tabel 3: Die huidige voorgeskrewe werk vir Afrikaans Huistaal graad 12 (KABV, 2011; VOO-omsendbrief 6 van 2022)

Genres	Voorgeskrewe werk
Poësie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Suiwer wiskunde" deur Nicolaas P. van Wyk Louw ▪ "Die bokser" deur Ernst van Heerden ▪ "elegie vir my toekomstige vrou" deur André Letoit ▪ "Vroue van Vermeer" deur Theunis T. Cloete ▪ "27 april 1994" deur Vincent Oliphant ▪ "dienaar van die nagereg" deur Patrick Petersen ▪ "Maaltyd" deur Peter J. Philander ▪ "'n Paternoster vir Suid-Afrika" deur Lina Spies ▪ "Tsunami" deur Kobus de Wet ▪ "Op sy branderplank" deur Petra Müller ▪ "Briefie aan Madiba" deur Sandra O'Kelly ▪ "Susan Boyle" deur Kobus Grobler
Kortverhale	(Volgens die KABV (2011) is dit slegs vir verdere verryking aan Afrikaans Huistaal graad 12-leerders voorgestel. Daar sal dus geen kortverhaalles voorberei word in hierdie studie nie.)
Drama	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Krismis van Map Jacobs</i> deur Adam Small ▪ <i>Mis</i> deur Reza de Wet
Roman	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Manaka plek van die horings</i> deur Pieter Pieterse ▪ <i>Vatmaar</i> deur AHM Scholtz ▪ <i>Kwart-voor-sewe-lelie</i> deur Eleanor Baker

	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Onderwêreld</i> deur Fanie Viljoen
Taal	<ul style="list-style-type: none">▪ Register, styl en toon▪ Woordkeuse▪ Sinsbou▪ Skryf van 'n paragraaf▪ Punktuasie en spelling▪ Woordeskatontwikkeling▪ Taalgebruik▪ Sinstrukture▪ Opsomming▪ Leesbegrip

Die voorgeskrewe werk wat in die toepassing van die lesplan gebruik gaan word, is gekies op grond van die werk waarmee ek as onderwyser die bekendste is en wat die beste invalshoek het om die inhoud aan te pas om meer inklusief te wees vir die Suid-Afrikaanse Afrikaansklaskamer. Die aanpasbaarheid van die inhoud is bepaal deur voor die inhoud gekies is eers 'n dinkskrum te hê oor moontlike lesidees. Twee voorbeeldlesse (een vir poësie en een vir drama) sal saamgestel word. Die gedig wat gebruik gaan word in die illustrasie is "27 april 1994" deur Vincent Oliphant en die drama *Mis* deur Reza de Wet. Die gedig is gekies uit vier gedigte uit die voorgeskrewe twaalf wat handel oor apartheid. Apartheid is 'n era wat relevant is vir alle Suid-Afrikans en op die een of ander manier steeds ons werklikheid beïnvloed en op daardie manier is dit inklusief van alle Suid-Afrikans. Die drama, *Mis*, is nie die mees ooglopende keuse nie, omdat *Krismis van Map Jacobs* deur Adam Small die makliker opsie is om inklusief te wees van populasiegroepe van kleur en die meerderheid in die skoolsisteem. Omdat apartheid reeds deur die gedig aangeraak word, het ek gedink *Mis* is 'n groter uitdaging en kan moontlik 'n alternatiewe benadering vereis.

Hierdie lesse sal bestaan uit (1) 'n lesplan, (2) skyfies, (3) aktiwiteite (en hul antwoorde) (4) en enige ander ekstra hulpbronne waar dit nodig kan wees. Daar sal gebruik gemaak word van die lesplan wat as praktiese hulpbron in hierdie studie geskep is om aan die behoeftes van die gegewe konteks te voldoen. Die templaar vir die skyfies sal verkry word vanaf [Slidesgo](#) wat in "PowerPoint"- of "Google Slides"-formaat afgelaai kan word. Alle aktiwiteite (en

memoranda) en ekstra hulpbronne sal aangepas word vanaf aanlyn hulpbronne of handboeke tot my beskikking. Die keuse van bostaande hulpmiddels is gebaseer op persoonlike voorkeur en wat ek as onderwyser op 'n gereelde basis vir my eie beplanning en die skep van inhoud gebruik.

3.4. Samevatting

Die metodologie van hierdie studie is veelsydig en vereis met tye verskillende benaderings ten einde die twee navorsingsvrae so doeltreffend moontlik te beantwoord. Die metodes is so gekies om die vrae so deeglik moontlik te ondersoek om tot goed ingeligte en krities deurdagte gevolgtrekkings te kom. Daar word gekyk na 'n gesegregeerde geskiedenis, die implementering van inklusiwiteit, wat dit was, wat dit is, wat dit moontlik kan wees en dan hoe om die ideale definisie van inklusiwiteit in die Suid-Afrikaanse Afrikaansklaskamer prakties toe te pas. Die konsep inklusiwiteit moet wel eers op globale vlak bekyk word en ook op nasionale vlak teen die unieke Suid-Afrikaanse agtergrond.

Hoofstuk 4: Inklusiwiteit

4.1. Inleiding

“Education for All” het tot dusver daarin gefaal om die armstes en die mees benadeelde leerders te bereik (Hasan, Halder en Debnath, 2018:605). Inklusiewe onderwys is daarom geïmplementeer of bekendgestel as ’n strategie om “Education for All” te bewaarheid (Hasan, et.al., 2018: 606). “Education for All” is ’n globale beweging wat onder die leiding van UNESCO tot stand gekom het met die doel om kwaliteit basiese onderwys aan alle kinders, jeug en volwassenes te bied (Hasan, et.al., 2018:605). In die strewe om onderwys aan alle kinders, jeug en volwassenes te voorsien is verskeie maniere verken om dié doel te bereik. Van hierdie maniere was spesiale onderwys, integrasie en later inklusiewe onderwys.

Spesiale onderwys het egter gepaard gegaan met sy eie uitdagings en in reaksie op hierdie uitdagings is integrasie ingestel (UNESCO, 2005:9). Integrasie het nie genoegsame ondersteuning aan leerders met gestremdhede in hoofstroomklasse gebied nie (UNESCO, 2005:9). Die mediesediskoersbenadering tot spesiale onderwys het daarin gefaal om die aard van leerders se leerbehoefte te beskryf (Engelbrecht, et al., 2016:521). Volgens die mediesediskoersbenadering word gestremdhede gesien as ’n afwyking van dit wat normaal is en dit word verstaan as ’n individuele toestand wat etikettering tot gevolg gehad het (Engelbrecht, et al., 2016:521). Erkenning is dus nie gegee aan die verskeie faktore wat die leerders se diverse leerbehoefte kon veroorsaak nie (Engelbrecht, et al., 2015:521). Een belangrike faktor wat hier erkenning moet kry in die Suid-Afrikaanse konteks is die verdeelde, ongelyke geskiedenis. Die sosiale model het hierop gevolg en sien die leerhindernis as apart van die individu (Engelbrecht, et al., 2016:522). Inklusiewe onderwys is toe voorgestel as oplossing. Dit is egter ’n uiters vereenvoudigde samevatting van gebeure.

Volgens Lawrence, Le Cordeur, Van der Merwe, Van der Vyver en Van Oort (2014:22) behoort inklusiwiteit ’n belangrike deel van die beplanning, onderrig en organisering by elke skool te vorm. Dit slegs moontlik as alle onderwysers ten volle verstaan hoe om leerstruikelblokke te herken en aan te pak en hoe om ook vir diversiteit te beplan. Onderwysers kan verskeie kurrikulêre strategieë vir differensiering toepas soos voorgestel in die Departement van Basiese Onderwys se Riglyne vir Inklusiewe Onderrig en Leer (2010), ten einde leerhindernisse in die klaskamer aan te spreek (Lawrence et. al., 2014:22). Die onderrigmetodes soos dit in

dié riglyn voorkom word onder ander gebruik in die voorgestelde hulpbron (sien hoofstuk 5 vir verdere bespreking).

Al hierdie pogings om insluiting teweeg te bring is veral belangrik in die Suid-Afrikaanse konteks. Die land se geskiedenis van segregasie en diskriminasie het groot ongelykheid teweeg gebring ten opsigte van opvoeding, sosio-ekonomiese klasse en status in die samelewing. Die Afrikaanse taal, soos reeds bespreek, het 'n beduidende rol gespeel gedurende die apartheidsregime wat die sprekers se siening van die taal negatief beïnvloed het en het ook verandering in die Afrikaanssprekersgroep en die hiërargie van die samelewing veroorsaak. Dit is belangrik om die Suid-Afrikaanse demografie beter te verstaan voor daar gekyk word na die konsep inklusiwiteit in die Suid-Afrikaanse konteks. Om inklusiwiteit in die Suid-Afrikaanse konteks deeglik te begryp is dit nodig om die konsep op beide makro (globaal) en mikrovlak (nasionaal) te bestudeer en kennis te hê van die Suid-Afrikaanse demografie.

4.2. Die demografie van Afrikaans in Suid-Afrika en Suid-Afrikaanse skole

Die bruin Afrikaanssprekende Suid-Afrikaners is 'n relatiewe jong populasie en bestaan uit ongeveer 3,4 miljoen sprekers (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:17). Hierdie bevolkingsgroep het die minste tersiêre opleiding, maar onderwys en intreevlakarbeid behoort in hierdie groep se geval 'n prioriteit te wees, weens die jonkheid van die groep (Statstiek Suid-Afrika, 2019; Statstiek Suid-Afrika, 2017 in Mulder en Steenkamp et. al., 2022:18). Bruin Engelssprekendes vaar beter as die bruin Afrikaanssprekende bevolkingsgroep (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:23). Data toon dat die jaarlikse inkomste van 2016 tot 2018 ongeveer R188 355,48 vir bruin Engelssprekendes is en R95 967,37 vir bruin Afrikaanssprekendes is (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:23).

Nes die bruin Afrikaanssprekende bevolkingsgroep, is die swart Afrikaanssprekende bevolkingsgroep ook relatief jonk (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:19). Hulle is wel 'n baie klein groep Afrikaanssprekendes. In 2011, bestaan die groep maar net uit 601 848 sprekers (Statstiek Suid-Afrika, 2012 in Mulder en Steenkamp et. al., 2022:19).

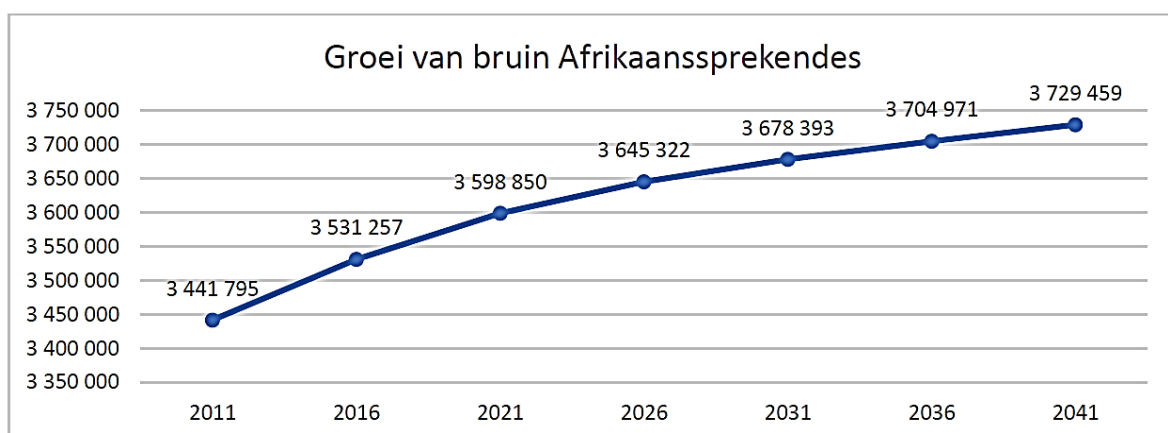
Die wit Afrikaanssprekende bevolkingsgroep is aansienlik ouer, veral as die ouderdomskohorte vergelyk word met die ouderdomme van die bruin en swart Afrikaanssprekende bevolkingsgroepe (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:20). Wanneer daar wel na die ouderdomskohorte gekyk word, toon die statistieke dat die wit Afrikaans

bevolkingsgroep in die minderheid is op skoolgaande ouderdom (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:17-20). Hierdie bevolkingsgroep bestaan uit ongeveer 2,71 miljoen sprekers (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:20).

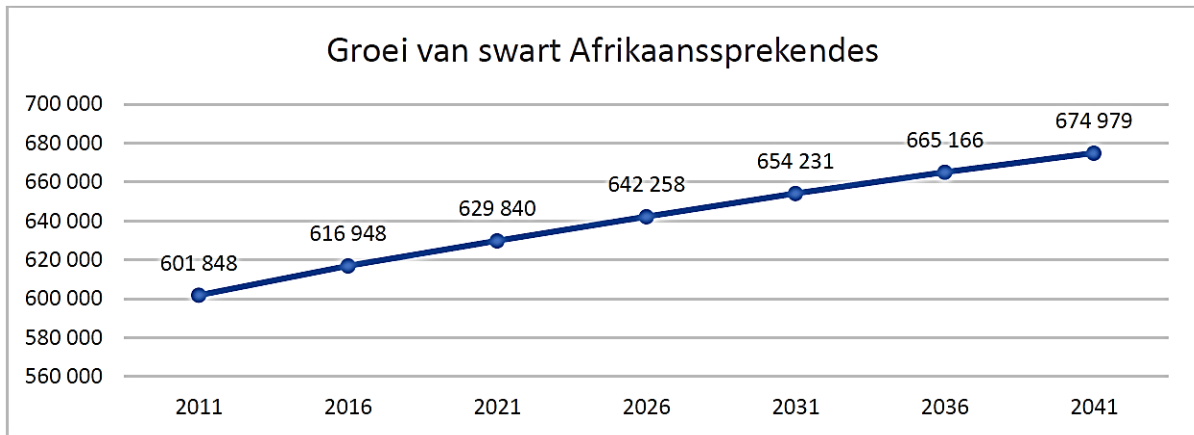
Die bostaande bevolkingsgroepsgetalle bring my tot die slotsom dat die kurrikulum op so 'n manier aangebied moet word dat daar 'n goeie balans is tussen die inhoud, temas en pedagogie wat aan die behoeftes van die grootste Afrikaanssprekende bevolkingsgroepe (bruin en swart) voorsien. Tog is dit steeds belangrik om leerders bloot te stel aan die minderheidsgroepe (wit en ander variëteite wat nie hier genoem word nie) se kultuur en variëteit. Die sleutelwoorde hier is optimale inklusiwiteit en balans, met die skoolkonteks as riglyn.

Tussen 2001 en 2011 (die mees onlangse data beskikbaar) het die Afrikaanse bevolking positiewe groei getoon (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:21). Die Afrikaanssprekende gemeenskap het in 2011 'n totale aantal sprekers van 6,85 miljoen gehad wat opgemaak is uit wit, bruin, en swart Afrikaanssprekendes (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:21). Dit is belangrik om te onthou dat demografiese vooruitskattings nie altyd absoluut is nie, maar dat dit onderhewig is aan verandering, weens veranderende omstandighede, soos geboortekoers, verengelsing, oorlewingskoers, emigrasie en so meer (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:27). Hier volg die vooruitskattings rakende die groei van die verskillende Afrikaanssprekende bevolkings:

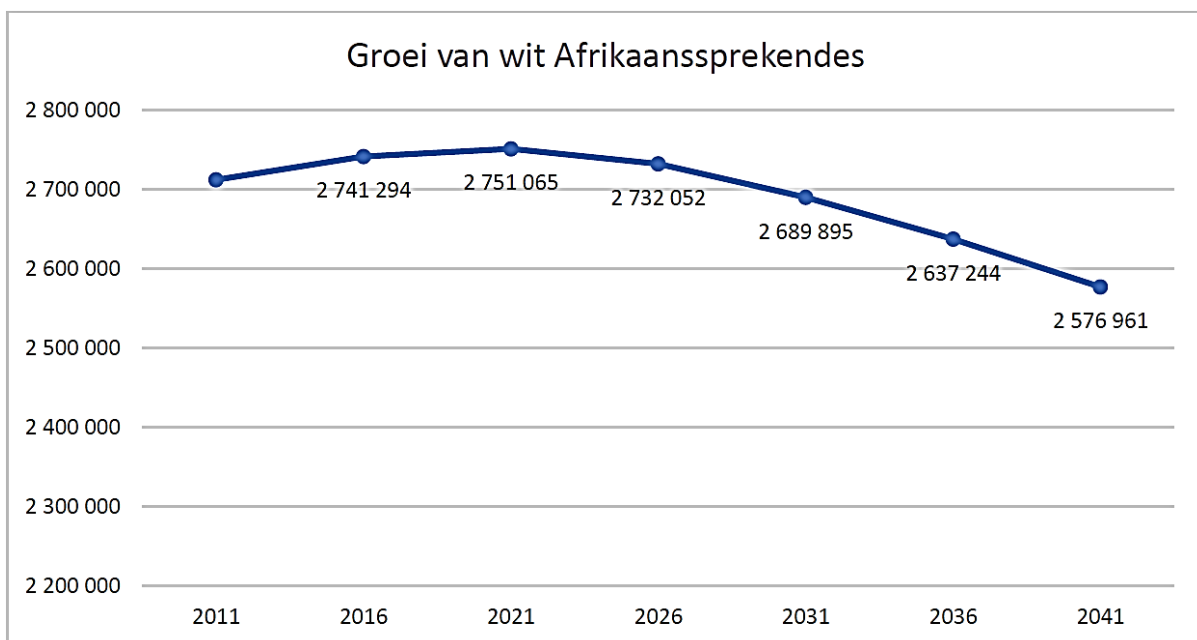
Figuur 2: Vooruitskattings: Groei van bruin Afrikaanssprekendes (uit Mulder en Steenkamp et. al., 2022:27)



Figuur 3: Vooruitskattings: Groei van swart Afrikaanssprekendes (uit Mulder en Steenkamp et. al., 2022:27)



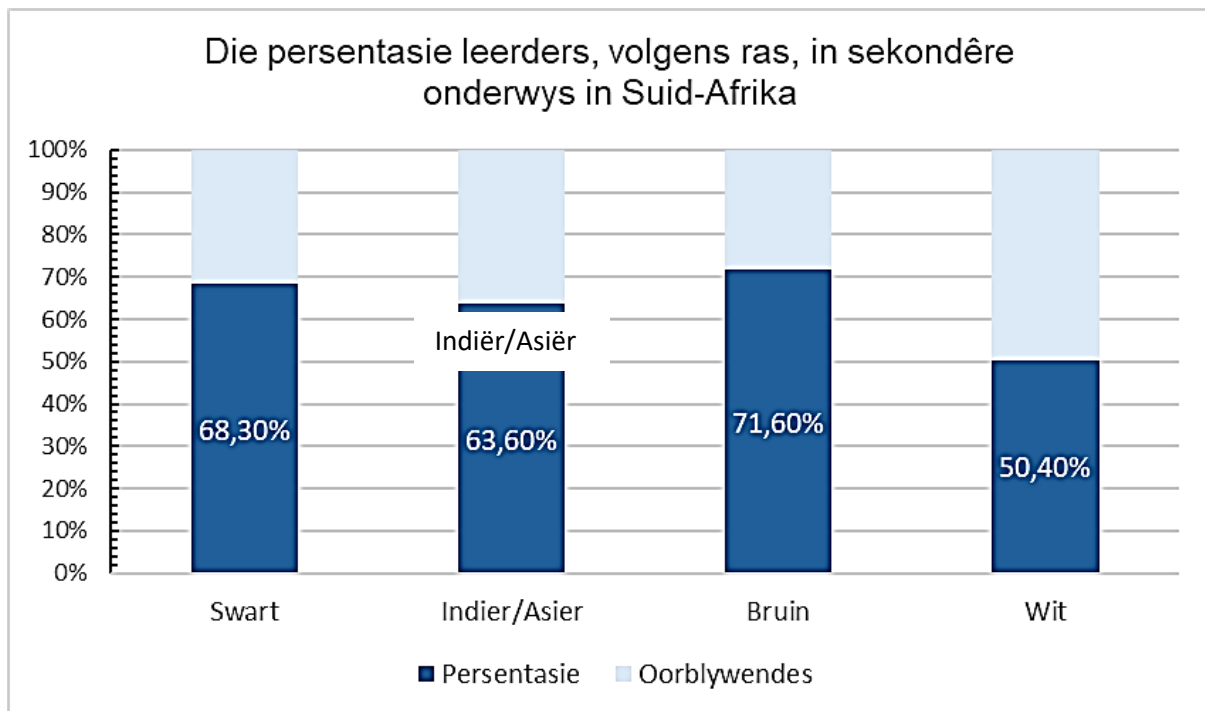
Figuur 4: Vooruitskattings: Groei van wit Afrikaanssprekendes (uit Mulder en Steenkamp et. al., 2022:27)



Beide die bruin en swart Afrikaanssprekende bevolkingsgroepe toon groei. Die wit Afrikaanssprekende bevolkingsgroep toon wel 'n afname in populasiegrootte. Dit veroorsaak dat die populasiegrootte meestal konstant bly, alhoewel dit 'n definitiewe verandering in rasse-verhoudings onder die sprekers teweeg bring. 'n Verandering in die rasse-verhoudings bring moontlik ook 'n verandering in variëteit-verhouding in Afrikaans teweeg. Die gevolg is dus dat die belangrikheid van variëteite, afgesien van Standaardafrikaans, nie meer geïgnoreer kan word nie.

Volgens Figure 2 tot 4 blyk dit dat die meerderheid van Afrikaansleerders uit bruin en swart Afrikaanssprekendes bestaan (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:17-20).

Figuur 5: Die persentasie leerders, volgens ras⁷, in sekondêre onderwys in Suid-Afrika (aangepas uit Statistiek Suid-Afrika, 2019)



Hierdie statistieke ondersteun weer die argument, soos hier bo gemaak word, dat inhoud, temas en pedagogie moontlik moet herfokus op die meerderheid sonder om die minderheid uit te sluit, maar ook aan daardie groepe en variëteite se behoeftes moet voorsien. Daar moet dus plek gemaak word vir hierdie variëteite om erkenning en blootstelling te kry ten einde die groei en oorlewing van die taal te bevorder én om 'n sterker identiteitsgevoel by sprekers te begin skep. Hierdie siening en benadering sal moontlik help om die reeds bestaande kurrikuluminhoud op 'n inklusiewe manier te onderrig. Hoe dit prakties gedoen kan word, sal in hierdie studie se lesplan (hoofstuk 5) waargeneem kan word.

As 'n jong taal toon Afrikaans steeds groei, maar kan sy posisie as derde grootste taal in Suid-Afrika teen 2022 reeds aan Engels afstaan (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:175). Alle

⁷ Ten einde meer inklusief te wees en die bagasie (soos diskriminasie) te vermy word daar wegbeweeg van die term ras en word begrippe soos kultuur, etnisiteit of ander identiteitsmerkers eerder gebruik. In hierdie studie wanneer die woord ras gebruik word, verwys dit na wit, bruin, swart of Indiër groepe en nie noodwendig na kultuur of etnisiteit nie. Dit is ook soos dit gebruik word deur Statistiek Suid-Afrika.

groepe van die Afrikaanse bevolking word deur hierdie verengelsing beïnvloed (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:175). Hierdie invloed kan gesien word in die nuutste Suid-Afrikaanse sensus (Statistiek Suid-Afrika, 2022) data wat 'n afname in die aantal Afrikaanssprekendes toon (van 14,5% in 1996 na 10,5% in 2022).

Reeds bestaande spanning in die Afrikaanse taalgemeenskap kan deur die demografiese verskuiwings, soos dit in die bostaande data waarneembaar is, vererger en verdere verdeling tot gevolg hê (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:182). Faktore soos die groei in bruin en swart Afrikaanssprekers bring 'n moontlike verskuiwing in die magsbalans teweeg en die groot sosio-ekonomiese en demografiese verskille tussen wit, bruin en swart Afrikaanssprekendes, bring 'n verskil in behoeftes teweeg, en die konflik en/of samewerking binne die Afrikaanse taalgemeenskap word hierdeur beïnvloed (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:182). Hierdie faktore het die vermoë om die sosiale samehörigheid in die taalgemeenskap aansienlik te kompliseer ten opsigte van identiteit, die sprekers se belewenis van die taal en die geskiedenis van die taal (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:182). Kwessies rakende die variëteite van Afrikaans tree reeds toenemend sterk na vore (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:182). Alhoewel daar reeds beter samewerking tussen die verskillende Afrikaanssprekende bevolkingsgroepe is, word die nodige samewerking steeds beïnvloed deur kompetisie, gevestigde belange, strategieë en benaderings, en politieke of ideologiese beweegredes (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:182).

Die stand van Afrikaans verskil oor die verskeidenheid domeine heen (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:176). Oor die algemeen vaar Afrikaans goed in sekere domeine, soos die kunste en sleg in ander domeine soos die regsisteem en die onderwys (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:177). Taaloordrag tussen generasies ly onvermydelik hieronder (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:177). Dit is moontlik weens die verengelsing onder Afrikaanssprekende bevolkingsgroepe weens die gebrek aan Afrikaans in verskeie domeine. Afrikaans word dus verlaat vir sosiale status en sosio-ekonomiese doelwitte.

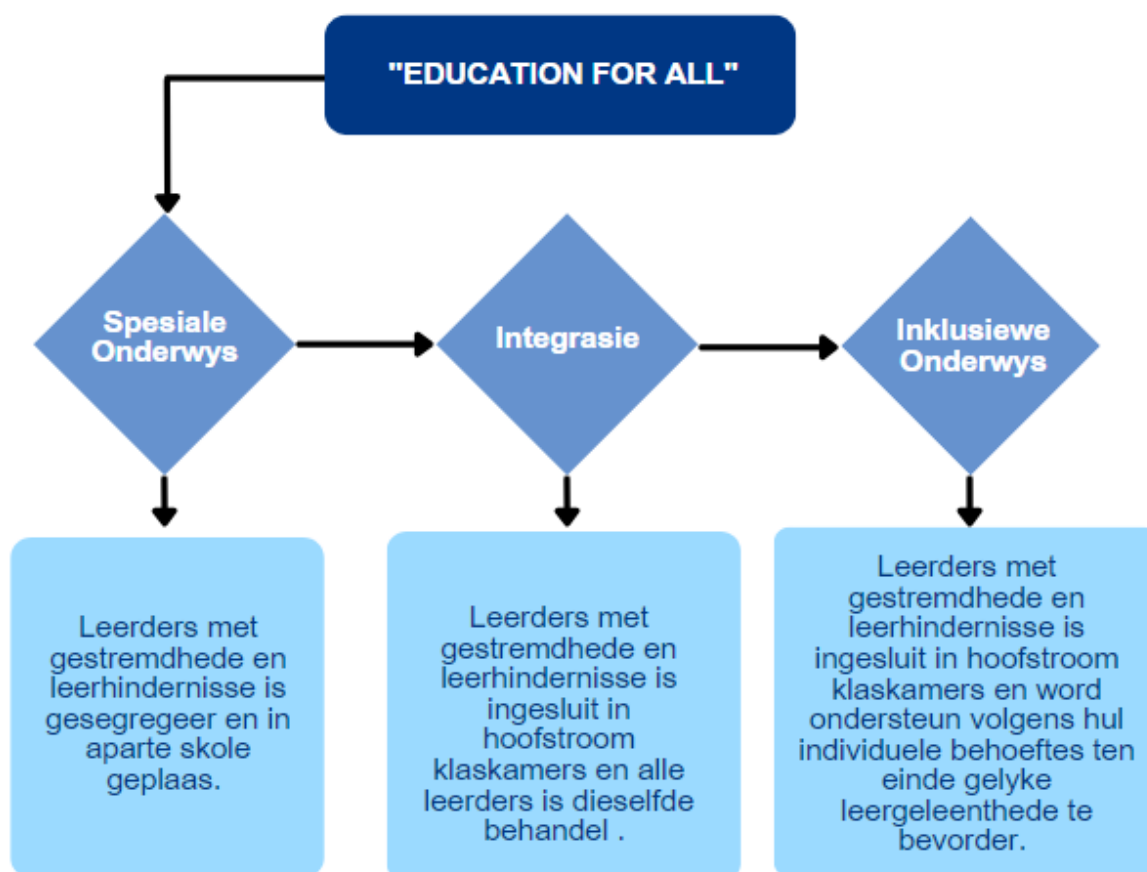
Groei van die Afrikaanse bevolking kan die behoefte aan Afrikaanse produkte en dienste, soos onderwys verhoog en as gevolg ook die ekonomiese waarde van die taal verhoog (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:183). Webb (1979, in Lawrence, et. al., 2014:38) stel voor dat as 'n manier om die taalhoudings te verander, kan ons op skoolvlak begin deur te verseker dat leerders se kontak met Afrikaans aangenaam is, dat die praktiese waarde van die taal

beklemtoon word, met leerders gepraat word oor hul taalhoudings en gesorg word dat leerders 'n intieme kontak met Afrikaans het. Hierdie korttermynplan hou nou verband met of reflekteer inklusiwiteit.

4.3. Inklusiwiteit as globale beweging

Die ontwikkeling van spesiale onderwys het bestaan uit verskeie fases waartydens verskillende maniere verken is om leerders met gestremdhede en leerhindernisse te akkommodeer (UNESCO, 2005:9). Die volgende figuur is saamgestel om die verandering oor tyd te vereenvoudig:

Figuur 6: Opsomming van kernkonsepte en hoe dit bymekaar aansluit (UNESCO, 2005:9)



Spesiale onderwys is aangebied as 'n aanvulling tot hoofstroomonderwys en in ander gevalle was dit heeltemal geskei van hoofstroomonderwys (UNESCO, 2005:9). Die menseregteperspektief en die effektiwiteitsperspektief het die aparte skoolsisteme se gepastheid begin uitgedaag (UNESCO, 2005:9). In reaksie is spesialeonderwys-praktyke eerder ingesluit in hoofstroomonderwys en hierna is verwys as *integrasie* (UNESCO, 2005:9). Die hoofuitdaging was dat die kombinerings van hoofstroomonderwys met integrasie nie

gepaard gegaan het met veranderinge in die organisasie, kurrikulum en onderrig- en leerstrategieë nie. Hierdie oorsig kan gesien word as een van die hoofoorsake vir die onsuksesvolle implementering van inklusiewe onderwysbeleide (UNESCO, 2005:9).

Spesiale onderwys se tekortkomminge en uitdagings het gelei tot inklusiewe onderwys, soos ons dit vandag ken (UNESCO, 2005:9). Die konsep, inklusiewe onderwys, vind volgens De Beco (2018:10) sy oorsprong in die stryd vir sosiale geregtigheid. Dit is daarom nie 'n empiriese kwessie nie, maar eerder 'n morele kwessie (De Beco, 2018:10). Spesiale onderwys het 'n sterk mediese diskoers gevolg, maar inklusiewe onderwys is gesentreer rondom die mensereg tot opvoeding (UNESCO, 2005:12). Inklusiewe onderwys het ontstaan uit die ontevredenheid met die manier waarop, tradisionele, spesiale onderwys gekonsepsualiseer is, hoe navorsing en onderrig plaasgevind het en hoe resultate mense met gestremdhede net verder gemarginaliseer en gepatologiseer⁸ het (Florian, 2005 in Landorf en Nevin, 2007:714). Inklusiewe onderwys het tydens die menseregtebewegings in die 1960's, wat daarop gemik was om gelyke geleenthede en regte vir alle mense te kry ongeag ras, geslag, etnisiteit of gestremdheid, ontstaan (Landorf en Nevin, 2007:714). Die fokus van inklusiewe onderwyskurrikula was dus om die speelveld gelyk te stryk sodat leerders met gestremdhede op gelyke voet in die samelewing kan deelneem (Landorf en Nevin, 2007:714).

Inklusiwiteit behels ook die aanneem van 'n breër begrip van "Education For All" deur 'n wye spektrum leerders, soos diegene wat kwesbaar vir marginalisering en uitsluiting is, se behoeftes aan te spreek (UNESCO, 2005:11). UNESCO (2005:12) is van mening dat ten einde die implementering van inklusiwiteit effektief te maak, moet lande 'n stel inklusiwiteitsbeginsels saamstel en praktiese idees saamstel om die oorgang na beleide wat inklusiwiteit in die onderwys aanspreek, te lei. Alhoewel die menslike, ekonomiese, sosiale en politieke motiverings belangrik is in die strewe na inklusiewe onderwys, moet dit ook gesien word as 'n middel om persoonlike ontwikkeling en die bou van verhoudinge tussen individue, groepe en nasies te bevorder (UNESCO, 2005:13). In 'n gefragmenteerde samelewing soos Suid-Afrika is dit uiters belangrik.

⁸ Om iets as 'n siekte voor te gee.

Volgens Bartolo (2003, in Landorf en Nevin, 2007:713) verwys inklusiewe onderwys na die voltydse intergrasie saam met die gepaste akkommodasies en ondersteuning vir leerders met gestremdhede in die hoofstroomklaskamers geleë in hul woonbuurte. UNESCO (2005:13) definieer inklusiwiteit soos volg:

“... a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children.”
(UNESCO, 2005:13)

Hierdie definisie impliseer dat wanneer beplanning gedoen word vir inklusiewe onderwys dit nie net gaan oor die insluiting van leerders met leerhindernisse of leerbehoefte nie. Alle leerders moet ingesluit word. Oorweeg hier die argument soos voorheen gemaak dat dit gaan oor persoonlike ontwikkeling en die ontwikkeling van verhoudinge tussen individue, groepe en nasies (UNESCO, 2005:13). Deur erkenning te gee aan alle agtergronde, kapitaal (soos voorgestel in Bourdieu se veldteorie) en alle leerders in te sluit word die geleentheid dus geskep vir alle leerders om te leer van ander en ’n waardering te begin koester vir diversiteit. Hierdie blootstelling dra uiteindelik by tot die persoonlike ontwikkeling van individue en die ontwikkeling van verhoudinge tussen groepe. Dit is dus ook ’n manier om diversiteit te verwelkom, te vier en om te leer by individue wat anders is. UNESCO (2005:13) se definisie van inklusiewe onderwys vereis ook dat onderwysers gemaklik raak met verandering en aanpassings en na my mening dit self in hul gegewe konteks volgens kontekstuele behoeftes te inisieer (taalburgerskap) ten einde inklusiewe onderwys te bevorder.

Die doel is dus om so min as moontlik leerders in spesiale onderwys te hê en dat hierdie leerders deur hoofstroomskole verwelkom moet word ongeag die praktiese implikasies (De Beco, 2018:11). De Beco (2018:11) reageer hierop deur te sê dat te veel aandag geplaas word op wáár onderrig plaasvind en nie genoeg aandag gegee word aan hóé onderrig plaasvind nie. Hierdeur word daar reeds gesuggereer dat pedagogie moontlik belangriker as inhoud behoort te wees. Dit ondersteun dus die studie se benadering om ’n bron te skep wat reeds bestaande inhoud gebruik om te demonstree dat dié inhoud, hetsy reeds inklusief of nie, steeds gebruik kan word om ’n inklusiewe les te vorm. Volgens De Beco (2018:10) staan inklusiwiteit

wydsbeen met die een voet in die regsdomene en met die ander in die opvoedkunde sfeer. Inklusiwiteit is nie ten gunste van onderrig in spesiale onderwys nie en is ook nie gelyk aan integrasie nie (Verwys na Figuur 2) (De Beco, 2018:11). Die “Committee on the Rights of Persons with Disabilities” (CRPD) definieer inklusiewe onderwys soos volg (De Beco, 2018:13):

“...involves a process of systemic reform embodying changes and modifications in content, teaching methods, approaches, structures and strategies in education to overcome barriers with a vision serving to provide all students of the relevant age range with an equitable and participatory learning experience and environment that best corresponds to their requirements and preferences (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016 in De Beco, 2018:13).

Hierdie siening van inklusiewe onderwys vind sterk aansluiting by die definisie van UNESCO soos reeds in hierdie bespreking genoem en ondersteun die taalburgerskapsbenadering wanneer dit meen dat inklusiewe onderwys vereis dat beperkinge/grense oorskry moet word ten einde leerders te voorsien met die beste moontlike onderrig. De Beco (2018:13) se interpretasie is dus op beide die CRPD en UNESCO se definisies van toepassing omdat beide definisies impliseer dat konstante pogings aangewend moet word om die verskeie behoeftes van leerders te identifiseer en onderwyspraktyke daarby aan te pas om sodoende hierdie leerders se vermoëns en vaardighede effektief te ontwikkel deur die aanbieding van onderrig. Inklusiewe onderwys beteken dus nie dat die “probleme” van leerders geïdentifiseer moet word nie, maar dat leerders gehelp moet word om die gaping te vul (Ebersold, 2015; Moore en Slee, 2012 in De Beco, 2018:13). Hierdie definisie beskryf steeds nie die ideaal van inklusiewe onderwys nie, maar eerder die benadering tot die ideaal (De Beco, 2018:13).

Ek stem wel saam met die definisies van UNESCO en De Beco en waarde word gesien in beide definisies, maar erkenning moet wel gegee word dat daar geen konsensus bereik is oor die definisie van inklusiewe onderwys (Landorf en Nevin, 2003: 714; Engelbrecht, 2006:256) of die definisie van gestremdheid (Heap, Lorenzo en Thomas in Donohue en Bornman, 2014: 2-3) nie. Inklusiwiteit kan moontlik ook gesien word as ’n konsep vir in elke konteks iets anders kan beteken. Wat wel duidelik is, is dat inklusiewe onderwys ’n proses is, wat verandering en aanpassing vereis met ’n fokus op almal, en nie net die (voorheen) gemarginaliseerde persone nie. Die hoofdoel is dus om ’n deelnemende leerervaring te bied wat almal, alle leerders, se leerervaring beïnvloed.

4.4. Inklusiwiteit in Suid-Afrika

Voor die koms van demokrasie en die aanneem van Suid-Afrika se nuwe onderwysbeleide is leerders met leerhindernisse uitgesluit uit hoofstroomskole sonder die nodige ondersteuning (Drake, 2014:198). In die 1960's, onder sterk invloed van internasionale neigings, volg Suid-Afrika 'n Amerikaanse model deur die skep van kategorieë vir "uitsonderlikheid" wat gebaseer is op 'n leerder se fisiese, sensoriese en kognitiewe gestremdhede (Drake, 2014:197). Suid-Afrikaanse skole en die Suid-Afrikaanse samelewing was op hierdie stadium steeds volgens ras geskei en leerders met gestremdhede is volgens dié kategorieë in skole geplaas wat meestal aan wit leerders voorsien is (Drake, 2014:197).

Suid-Afrika het toe steeds die mediese benadering gevolg, wat beteken het dat die leerder se tekort as intern en persoonlik beskou was (Drake, 2014:197). Intervensieplanne het dus bestaan uit pogings om leerders met spesiale behoeftes te "herstel na die norm" (Drake, 2014:197). Teen die 1980's is daar wegbeweeg van hierdie etikettering en kategorisering van leerders na 'n breër spesialeonderwys-benadering (Drake, 2014:197). Internasionaal, in die 1990's, is die konsep "spesiale onderwys" ook herbedink en is toe tot die gevolg gekom dat leerders se vooraf-ingesteldhede sowel as hul onmiddellike omgewing in ag geneem moet word (Drake, 2014:197-198). Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing in Suid-Afrika het in 1987 'n verslag gepubliseer waarin hulle tot die slotsom gekom het dat daar aansienlike hoë gevalle van gestremdheid onder swart Suid-Afrikaners voorkom (Drake, 2014:198). Volgens hierdie verslag word die resultate toegeskryf aan omgewingsfaktore soos armoede, gebrek aan kennis en toegang tot mediese fasiliteite, blootstelling aan geweld en die gebrek aan leergeleenthede (Drake, 2014:197). 'n Sterk verband is dus getrek tussen armoede en gestremdhede wat gesien word as 'n belangrike komponent in die begrip van gestremdheid in die Suid-Afrikaanse geskiedenis en konteks (Lomofsky en Lazarus in Drake, 2014:198).

Suid-Afrika se fokus op die bou van 'n menseregtekultuur is nie uniek nie. Dit is 'n kultuur wat tydens die apartheidsregime nie tersprake was nie, en daarom vereis die realisering en effektiwiteit van die menseregtekultuur vandag baie moeite met betrekking tot die opvoeding van die samelewing (Drake, 2014:201). Vir enige land om die menseregtekultuur ernstig op te neem, moet opvoeding oor die onderwerp bo-aan die prioriteitslys geplaas word (Drake, 2014:201). Volgens Drake (2014:201) is dit ook belangrik dat skole die aard van die

menseregtekultuur reflekteer en dit begin deur die verteenwoordiging van die diversiteit van Suid-Afrika, veral van voorheen gemarginaliseerde groepe.

Inklusiewe onderwys in Suid-Afrika spreek nie net gestremdheid in die skoolsisteem aan nie (Drake, 2014:203). Dit spreek ook kontekstuele kwessies aan soos armoede, taalverskille, onbuigsame kurrikula, ontoeganklike omgewings, onvoldoende ondersteuningsdienste, gebrek aan voog- en/of ouerbetrokkenheid, enkelouer huishoudings of huishoudings met 'n kind as die hoof en siektes soos MIV/VIGS (Drake, 2014:203).

Drake (2014:200), meen dat dit belangrik is om die ontwikkeling van die inklusiewe onderwysisteem in Suid-Afrika te verstaan ten einde die kultuur van menseregte in Suid-Afrika te begryp. Sedert die einde van die Tweede Wêreldoorlog het baie internasionale gemeenskappe die menseregteraamwerk aangeneem wat die manier waarop daar gedink word oor menseregte uitgebrei uit (Drake, 2014:200). Daar bestaan tans drie hoof fases in menseregte (Drake, 2014:200-201):

- (1) *Eerstegenerasieregte* verwys na menseregte en politieke regte (Drake, 2014:200). Met ander woorde alle mense is gelyk ongeag hul ras, geslag, taal, geloof en sosiale herkoms (Drake, 2014:200).
- (2) *Tweedegenerasieregte* verwys na sosiale, ekonomiese en kulturele regte wat dinge insluit soos die reg om te werk, die reg op voldoende gesondheid en die reg op onderrig (Drake, 2014:200-201).
- (3) *Derdegenerasieregte* verwys na solidariteitsregte soos die reg op 'n skoon omgewing (Drake, 2014:201).

Na 1994 was dit die funksie van die nuwe Suid-Afrikaanse Grondwet en die Menseregtehandves om te verseker dat praktyke van diskriminasie, ongelykheid en die skending van menseregte, nie meer voortduur nie (Drake, 2014:198). Die Grondwet van Suid-Afrika sluit grondwetlike beginsels in wat die waardes wat die Suid-Afrikaanse samelewing behoort te verteenwoordig en wat beskerm en beklemtoon moet word in skole (Drake, 2014:199). Die Menseregtehandves beskerm 'n reeks mense-, politieke, ekonomiese en sosiale regte wat gedurende die apartheidsera vir die meerderheid Suid-Afrikaners geweier is (Drake, 2014:199). Saam het die Grondwet en Menseregtehandves 'n direkte impak op die vorming van beleide in die opvoedkunde sfeer (Drake, 2014:200).

Volgens Drake (2014:203) sien die Departement van Basiese Onderwys inklusiewe onderwys soos volg:

“...acknowledging, accepting and respecting that all learners are different in some way and that different learning needs need to be equally valued. It also emphasises the enabling of structures, systems, and learning methodologies to meet the needs of all learners. Importantly, policy also dictates the role of the community and home in inclusive education, not merely formal education stakeholders. It is about changing the attitudes, behaviours, perceptions, and environment to meet the needs of all learners to enable them to participate critically in learning, and to be empowered.”

Volgens Hasan, Halder en Debnath (2018:605) poog inklusiewe onderwys om aan die leerbehoefte van alle leerders, met ’n spesifieke fokus op die wat kwesbaar is vir uitsluiting en marginalisering, te voorsien. “Alle leerders” verwys na leerders met óf sonder gestremdhede (Hasan, et.al., 2018:605). Hulle gaan verder deur te sê dat inklusiewe onderwys slegs bereik kan word in ’n skoolsisteem wat buigsaam is en aanpas by die behoeftes van ’n diverse groep leerders (Hasan, et.al., 2018: 605). Inklusiewe onderwys is nie ’n eksperiment wat getoets moet word nie, maar eerder ’n waarde, soos in die KABV gebruik, wat gevolg moet word (Hasan, et.al., 2018:605).

Inklusiwiteit is kompleks en moet gesien word as ’n model van holistiese ontwikkeling wat onderwysers se houdings aanpas en verander om alle leerders in staat te stel om ten volle betrokke te raak by die kurrikulum (Mahlo, 2017:106). Daar word ook staatgemaak op die samewerking tussen die verskillende sisteme waartoe die leerder behoort en hierdie sisteme se deelname in die onderrig- en leerproses (Mahlo, 2017:106). Hierdie siening van Mahlo (2017:106) eggo Bronfenbrenner se ekologiese sisteem en die ontwikkeling van die kind (Bronfenbrenner, 1974), wat in hoofstuk 6 aangeraak word. Mahlo (2017:106) meen dat inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks gebruik moet maak van die interseksionaliteit⁹ nosisie wat die idee van gestremdheid konseptualiseer in samewerking met kwessies soos ras en sosio-ekonomiese agtergrond.

⁹ Interseksionaliteit bevorder ’n begrip van mense soos hulle gevorm word deur die interaksie van verskillende sosiale liggings. Hierdie interaksies vind plaas binne ’n konteks van gekoppelde stelsels en magstrukture. (Hankivsky, 2014:2).

Die Suid-Afrikaanse siening van inklusiewe onderwys blyk grootliks ooreen te stem met die internasionale siening van inklusiewe onderwys. Wanneer daar weer gekyk word na die evalueringsvrae van Ainscow en Echeita Sarrionandia (2011:38-39), spesifiek na sfeer 4 (Bied skole ondersteuning aan leerders om uitsluiting of die gevaar om te misluk in skool te marginaliseer?), is dit moontlik dat dit van die begin af die intensie was om die nodige ondersteuning te bied, maar dat die gaping tussen beleid en praktyk net nog nie oorkom kon word nie. Die verskillende beleide neem wel ook Mahlo (2017:106) se nosie van interseksionaliteit in ag. Tog is die implementering van inklusiewe onderwys steeds buite Suid-Afrika se bereik. Die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys word dus gepootjie deur (1) onderwysers se gebrek aan die nodige vaardighede en agentskap, (2) die gebrek aan voldoende ondersteuning en hulpbronne beskikbaar aan onderwysers en (3) die gebrek aan praktiese idees vir die implementering van inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks.

Vanuit die bostaande bespreking lei ek af dat die definisie van inklusiwiteit die volgende behoort te dek:

- 'n Waardering van verskille.
- Die voorsiening aan alle individue se leerbehoefte, individue met en sonder (mediese en gemeenskaplike) gestremdhede.
- Betrokkenheid en samewerking van alle partye (gemeenskap, huis en skoolsisteem).
- Die verandering van houdings, persepsies, omgewings en gedrag.
- Buigsaamheid van die sisteem en die verskillende rolspelers.
- Dit moet gesien word as 'n waarde wat deur die individu geïnternaliseer moet word.

Die studie toon begrip met die uitdaging om konsensus te bereik oor 'n gepaste definisie vir inklusiwiteit vir die Suid-Afrikaanse konteks. Die konsep is kompleks en die unieke geskiedenis van Suid-Afrika maak dit selfs meer kompleks. Wanneer hierdie aspekte soos aangebied in my definisie van inklusiwiteit gedek word en uitgevoer word deur alle rolspelers, is ons indirek besig om te belê of te bou aan die (kulturele) kapitaal van leerders. 'n Individue se vlak van selfvertroue en gevoel van aanspraak is sleutelaspekte van kulturele kapitaal (Reay, 2004:75). Dinge soos die waardering van verskille en die verandering van houdings kan 'n bydrae lewer tot die opbou van die bogenoemde sleutelaspekte. Bourdieu (in Reay, 2004:75) het sy

konsepte van kapitaal gesien as aanpasbaar tot spesifieke kontekste wat die gebruik van hierdie teorie tot die vorming van die definisie so veel meer gepas maak, siende dat die definisie van inklusiwiteit self ook aangepas moet word vir die gegewe konteks waarin dit toegepas word. Verder reflekteer dit ook 'n taal-as-'n-hulpbron-benadering deur die waardering van verskille, die buigsaamheid van rolspelers en die rolspelers se verandering in persepsies en houdings.

4.5. Samevatting

Die statistiek soos gegee deur die Afrikaanse Taalraad oor die demografie van Afrikaans (Mulder en Steenkamp, 2022) bied 'n oorhoofse idee van die demografie van Afrikaans in Suid-Afrika en kan gebruik word om die demografie in Suid-Afrikaanse skole te verstaan. Dit is dus duidelik dat die Afrikaansklaskamer meestal uit bruin leerders opgemaak word, dat wit leerders in die minderheid is en dat die getalle in die toekoms, volgens vooruitskattings, sal aanhou daal. Dit is dié verandering in die taal en skool demografie wat ingedagte gehou moet word wanneer die inhoud van die kurrikulum en klasse beplan word.

Tesame met demografie, is dit ook belangrik om 'n doelbewuste poging aan te wend om meer inklusiewe klasse te skep. Daar gaan dus in hoofstuk 5 gekyk word na moontlike strategieë en riglyne vir die bevordering van inklusiewe onderrig en leer in 'n poging om uiteindelik beleid in praktyk te verwesenlik.

Hoofstuk 5: Strategieë en riglyne vir die bevordering van inklusiewe onderwys en onderrig

5.1. Inleiding

Die Nasionale Raad vir Spesiale Onderwys het 'n raamwerk saamgestel vir skole om te gebruik op hul reis na inklusiwiteit. Die raamwerk is nuttig om die vordering van die skool te demonstreer en is gebaseer op die volgende vyf beginsels (NCSE, 2011:17-18):

1. Eienaarskap deur die hele skoolgemeenskap

Die hele skoolgemeenskap neem dus eienaarskap en is betrokke in 'n reflektiewe proses. Dit beteken dat ouers, onderwysers, leerders en ander lede van die gemeenskap saam moet werk deur daad, gesprek en insae ten einde aan die leerders van die gemeenskap die beste (inklusiewe) opvoeding te bied.

2. Weerspieëling van leerling- en skooldiversiteit

Die raamwerk is nie konteksspesifiek nie, maar is in verskillende temas georganiseer in 'n poging om die verskillende kontekste en leerderdiversiteit te akkommodeer.

3. Ondersteuning van betrokkenheid

Die raamwerk is buigsaam en laat ruimte vir skole om te bepaal hoe hierdie raamwerk die beste in hul gegewe konteks gebruik kan word.

4. Ingebed in deurlopende heleskoolbeplanning

Die waarde van die raamwerk lê in die voortdurende betrokkenheid en gebruik van die raamwerk. Inklusiwiteit is nie 'n punt wat bereik word nie, maar eerder 'n voortdurende en dinamiese proses.

5. Bewys- en praktykgebaseerd

Die raamwerk is gebaseer op 'n deeglike ondersoek van internasionale literatuur oor inklusiewe onderwys.

Hierdie beginsels vorm die basis van die voorgestelde raamwerk en die kriteria wat daarmee saam gaan en lyk, kortliks, soos volg (NCSE, 2011:21):

Tabel 4: Die Nasionale Raad van Spesiale Onderwys se Inklusiwiteitsraamwerk (NSCE, 2011:21)

Tema	Subtema
Leierskap en bestuur	
Heleskool- ontwikkelingsbeplanning	
Heleskool omgewing	
Kommunikasie	
Leerder en personeel se welstand	Die vervulling van leerders se potensiaal
	Die vervulling van personeel se potensiaal
Kurrikulumbepanning vir inklusiwiteit	
Geïndividualiseerde onderwysbeplanning	
Onderrig- en leerstrategieë	Die leerervaring
	Die onderrigervaring
Klaskamerbestuur	Klaskamerprotokol en -reëls
	Kurrikulumimplementering
Ondersteuning vir en erkenning van leer	Informele en formele assessering
	Eksterne assessering en sertifisering (leerder post-primêre ouderdom)

Die raamwerk van die Nasionale Raad vir Spesiale Onderwys, kyk grotendeels na die inklusiwiteit van die skool in geheel, terwyl ander bronne, wat eerder gebruik gaan word, se fokus meer klaskamerspesifiek is, wat dit makliker en meer relevant tot die omvang van hierdie studie maak. Die hulpbronne wat eerder gebruik word, is die inklusiewe beginsels soos voorgestel deur Young en Luttenegger (2014) en die onderrigmetodes soos voorgestel deur die Riglyn vir Inklusiewe Onderrig en Leer deur die Departement van Basiese Onderwys (2010). Hierdie studie se fokus is spesifiek gefokus op die bevordering van inklusiwiteit in die klaskamer en daarom is die NSCE se raamwerk, wat fokus op die hele skool dalk nie die mees geskikte raamwerk om te gebruik in hierdie studie nie. Tog is die NSCE se raamwerk steeds waardevol om die skool te ondersteun in die bevordering en suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys. Daar word ook steeds baie verwys na spesiale onderwys in die raamwerk van die NCSE (2011). Soos reeds bespreek, het spesiale onderwys as benadering wel tekortkominge gehad, daarom juis die wegbeweeg na inklusiewe onderwys. In hierdie studie is daar 'n poging om weg te beweeg van spesiale onderwys en eerder te verwys na inklusiewe onderwys, want alle leerders het behoeftes wat uniek is en waaraan daar voorsien moet word.

Inklusiewe onderwys kan gedefinieer word as 'n lens waardeur die klaskamer in geheel besigtig moet word (Baglieri, Bejoian, Broderick, Connor en Ville, 2011, in Young en Luttenegger, 2014:26). Onderwysers word deur inklusiewe onderwys geleer om uitsluitingspraktyke van alle soorte te bevraagteken en om te dink oor die hele klaskamer en wie ingesluit of uitgesluit word in elke aspek van die klaskamer (Young en Luttenegger, 2014:26). Inklusiewe onderwys gaan oor die algehele beperking van eksklusiewe praktyke eerder as net oor die maniere om leerder A of leerder B in te sluit. Inklusiewe pedagogie volg dieselfde beginsel deur van die onderwyser te vra om die hoofles toeganklik te maak vir alle leerders sodat dit nie nodig is om sommige leerders as nagedagtes tot die hoofles in te sluit nie (Young en Luttenegger, 2014:26).

Inklusiewe pedagogie vra dus van onderwysers om só te onderrig dat dit wat gewoonlik beskikbaar is aan alle leerders oorskry word, eerder as om leer- en onderrigstrategieë te gebruik wat geskik is vir die meerderheid en iets addisioneel by te voeg vir die leerders wat leerhindernisse het (Young en Luttenegger, 2014:26). Young en Luttenegger (2014:26) meen dat die onderwyser op hierdie manier 'n ryk leergemeenskap vir alle leerders skep. Dit

beteken dus dat die leerders nie in 'n sone van gemak en die bekende moet bly nie, maar dat hulle voortdurend blootgestel moet word aan ander strategieë en metodes om 'n ryker leeromgewing te skep met die doel om fundamenteel te transformeer of transformasie te weeg te bring. Dit sluit aan by die punt wat later in hoofstuk 6 gemaak word dat dit nie moontlik is om in een les altyd alle leermetodes en strategieë te dek nie. Hier word dit dus bewys dat dit selfs tot voordeel van die leerder kan wees om blootstelling aan ander metodes en strategieë te kry. Inklusiewe pedagogie fokus dus op hoe onderwysers meer inklusief kan wees vir alle leerders (Young en Luttenegger, 2014:26).

In hierdie hoofstuk is die strewende om relevante literatuur oor inklusiewe lesse te bespreek ten einde die tweede navorsingsvraag in hoofstuk 6 te beantwoord deur 'n inklusiewe lesplan te skep. Om dit te kan doen moes daar eers vasgestel word, wat inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks beteken (sien hoofstuk 4) en nou is dit nodig dat die konsep lesbeplanning en die ander begrippe wat daarmee saam gaan ondersoek word ten einde 'n effektiewe en ingeligte lesplan saam te stel.

5.2. Lesbeplanning en ander belangrike begrippe

'n Lesplan is 'n geskrewe plan wat optree as 'n padkaart wat aandui hoe daar by 'n bepaalde bestemming in 'n spesifieke tyd uitkom (Van der Walt, Evans en Kilfoil, 2009:61). Dit reflekteer sekere besluite wat deur die onderwyser gemaak word; dit is 'n plan van aksie én interaksie (Van der Walt, et.al., 2009:61). Alhoewel die lesplan 'n raamwerk bied vir die onderwyser, laat dit tog ook ruimte vir spontaneïteit en improvisasie (Van der Walt, et.al., 2009:61-62). Soos 'n onderwyser oor die jare meer ervaring opdoen, sal lesbeplanning minder noukeurig op papier gedoen word, alhoewel die onderwyser steeds tyd sal bestee daaraan om lesplanne aan te pas vir die gegewe klas (Van der Walt, et.al., 2009:61). Baie van dieselfde materiaal en prosesse sal weer gebruik kan word sonder om van vooraf te begin met die beplanning en slegs enkele aanpassings sal nodig wees om die lesplan aan te pas vir die nuwe graad of groep leerders se behoeftes (Van der Walt, et.al., 2009:62).

Van der Walt, Evans en Kilfoil (2009:62-64) tref ook onderskeid tussen voorbereiding en beplanning. Voorbereiding is meer aksiegeoriënteerd en volg gewoonlik op die beplanningsproses (Van der Walt, et.al., 2009:63). Dit sluit take in soos die uitwerk en afrol van werkkaarte (Van der Walt, et.al., 2009:63). Beplanning is 'n kognitiewe en kreatiewe

proses wat gaan oor die besluitneming oor wat (inhoud) onderrig sal word en hoe (metode en instruksies) dit onderrig sal word (Van der Walt, et.al., 2009:62). Beplanning bied, soos reeds genoem, 'n raamwerk, vereenvoudig of rasionaliseer leer, help met effektiewe tydsbestuur, bevorder leerder sukses (en daarom ook motivering), bied selfvertroue aan die onderwyser en verbeter gedragsbestuur in die klaskamer (Van der Walt, et.al., 2009:63).

5.3. Kernbegrippe, beginsels en benaderings vir inklusiewe onderwys

Lesbeplanning is voorheen gebaseer op die aanname van universele impak wat beteken dat alle leerders dieselfde kennis verkry van 'n onderrigaktiwiteit (Young en Luttenegger, 2014:25). Hierdie siening veroorsaak dikwels dat onderwysers sukkel om leerders met spesiale leerbehoefte in te sluit omdat die leerders gesien word as byvoegings tot die lesbeplanning en klas (Young en Luttenegger, 2014:25). Leerders met spesiale leerbehoefte word gesien en ervaar as byvoegings omdat hulle nie noodwendig dieselfde kennis van die gegewe onderrigaktiwiteit sal kry nie en onderwysers moet daarom ander metodes vind om dieselfde kennis aan hierdie leerders met spesiale leerbehoefte oor te dra. Ten einde dit te doen, beplan onderwysers dikwels hul les en maak dan aanpassings vir die een of twee leerders in die klas wat ingesluit moet word (Young en Luttenegger, 2014:25). Die gevolg is dat onderwysers moontlik nou twee of drie lesse beplan wat die werkslading van die onderwyser vermeerder (Young en Luttenegger, 2014:25). As oplossing tot hierdie uitdaging stel Young en Luttenegger (2014) 'n lesplan-vir-almal benadering voor, wat beteken dat lesbeplanning en onderrigontwerp van die begin af alle leerders insluit. Die analogie van inklusiewe onderwys as 'n lens is weer hier van toepassing. Onderwysers moet te alle tye, van beplanning tot onderrig, die leerders sien deur 'n lens van inklusiwiteit eerder as om inklusiwiteit net te probeer byvoeg by 'n moontlik andersins eksklusiewe les. Om aan te pas en skielik na die klaskamer te kyk deur 'n lens van inklusiwiteit is 'n proses en om dit te vergemaklik is daar beginsels, metodes en strategieë tot onderwysers se beskikking.

Onderwysers kan die volgende sewe beginsels volg om hul lesse meer inklusief te maak (Young en Luttenegger, 2014:27-30):

1. Inkorporeer *keuse en buigsaamheid* in elke les of assessering sodat leerders in staat is om hul begrip aan hulself en die onderwyser te demonstreer.

2. Onderwysers moet *'n breë verskeidenheid assesseringstake* saamstel sodat 'n breë verskeidenheid leerders se leer ten toon gestel kan word eerder as om aan te neem dat sommige leerders nie die bepaalde begrippe sal verstaan nie of nie daartoe in staat sal wees om die kennis en vaardighede toe te pas nie.
3. Die les moet *verskillende ingangs- en uitgangspunte* bevat. Onderwysers moet dus verseker dat daar verskeie maniere is waarop die kurrikulum inhoud/kennis deur leerders geprosesseer kan word en ook dat daar verskeie produkte/maniere is waardeur leerders kan bewys dat leer plaasgevind het.
4. *Leerinhoud moet outentiek wees* vir die leerders wat beteken dat die leerders moet verstaan hoe dit wat hulle leer aansluiting vind by hulle realiteit.
5. Die inhoud moet *buigsaam wees op grond van breedte en diepte*. Dit beteken dat alle leerders blootgestel moet word aan alle aktiwiteite in die klas. Die onderwyser moet dus nie die moeiliker take aan 'n seker groep gee en die makliker take aan 'n ander groep nie. Leerders sal dikwels 'n aktiwiteit kies (wat moeiliker is as die taak wat die onderwyser vir hulle sou kies) om hul vaardigheid te demonstreer én dit suksesvol voltooi. Leerders moet daarom die geleentheid gebied word om sêlf die breedte en diepte van hul kennis te bepaal en vrylik te verken.
6. Dit is belangrik vir onderwysers om te onthou dat strategieë wat vir een groep werk, dikwels ook vir baie ander groepe werk. *Strategieë kan daarom breedweg toegepas word.*
7. Leerders leer dikwels beter van mekaar as van 'n onderwyser. Die onderwyser moet daarom nie huiwer om tieners se behoeftes om te praat en saam met mekaar te werk te gebruik nie. Dit is wel belangrik om te verseker dat *doelgerigte samewerking* geskied.

Alhoewel beginsels belangrik is om onderwysers te lei en om hulle te help om hulself te evalueer op die reis na inklusiewe onderwys, is dit nodig om 'n benadering te hê wat gebruik kan word om die doel van inklusiewe onderwys te bereik.

Die Suid-Afrikaanse Witskrif (DBO:2001) rakende die regte van persone met gestremdhede voer aan dat 'n universele ontwerpbenadering gevolg moet word. Universele Ontwerp vir Leer (UOL) is 'n benadering wat kwessies van belang vir die sukses van die inklusiwiteit van leerders met verskillende ondersteuningsbehoefte in die onderwys aanspreek (McKenzie en

Dalton, 2020:3). Dit is 'n konsep wat verskeie benaderings saamvat in 'n poging om toeganklikheid te vergroot en alle leerhindernisse te verminder (McKenzie en Dalton, 2020:3).

Universele Ontwerp vir Leer is in die vroeë 1990's gekonseptualiseer deur onderwysers en die internasionale Sentrum vir Toegepaste Spesiale Tegnologie (geleë in die Verenigde State van Amerika) in reaksie op die behoeftes van hul leerders en hul toegang tot onderrig (McKenzie en Dalton, 2020:3). Die UOL is gebaseer op neurowetenskaplike navorsing rakende die funksies van die brein (McKenzie en Dalton, 2020:3). Wanneer die sewe beginsels soos hierbo voorgestel deur Young en Luttenegger (2014:27-30) vergelyk word met die kernbeginsels van die UOL is dit duidelik dat die twee stelle beginsels met mekaar oorvleuel en sterk by mekaar aanpas. Die drie kernbeginsels van die UOL is:

- (1) Verskeie maniere van aanbieding – inhoud word op verskillende maniere aangebied (McKenzie en Dalton, 2020:3).
- (2) Verskeie maniere van aksie en uitdrukking – leerders moet verskillende maniere hê waarop hulle hul kennis kan aanbied (McKenzie en Dalton, 2020:3).
- (3) Verskeie maniere van interaksie/deelname - belangstelling en motivering om te leer moet gestimuleer word (McKenzie en Dalton, 2020:3).

Deur die gebruik van die UOL is onderwysers in staat om die verskillende maniere waarop instruksie en materiaal kan verskil te konseptualiseer om aan die wye verskeidenheid leerbehoefte van leerders te voldoen (McKenzie en Dalton, 2020:3). UOL is ook gepas vir 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika, waar baie van die inwoners in uiterstarmoede leef, siende dat UOL gebruik kan maak van gevorderde tegnologie, minder gevorderde tegnologie of selfs géén tegnologie nie (McKenzie en Dalton, 2020:5). Die beginsels van UOL impliseer dat variasie in onderrigontwerp, aanbieding en ondersteuning, ingebou moet wees (McKenzie en Dalton, 2020:5). Beplanning vir die diversiteit van die gegewe klaskamer en lesse moet egter die beginpunt wees en nie net 'n byoëging nie (McKenzie en Dalton, 2020:5).

Causton-Theoharis, Theoharis en Trezek (2008:384) stel 'n lesplantemplant voor wat sy grondslag vind in Universele Ontwerp, die verskillende-intelligensie-teorie, kultureel

responsiewe onderrig en kurrikulumaanpassings.¹⁰ Hierdie lesplantemplant bestaan uit ses afdelings en is 'n proses wat gevolg moet word ten einde inklusiewe lesplanne te skep. Die ses afdelings lyk soos volg (Causton-Theoharis, Theoharis en Trezek, 2008:381-399):

1. Leskonteks

In hierdie afdeling gaan dit oor die breër konteks waarin die les geskied. Die onderwyser moet hier dus drie leerders kies wat die diversiteit van die klas so goed as moontlik verteenwoordig. Hierdie afdeling kyk onder andere na:

- Beskrywing van die graad of skool
- Beskrywing van die klas
 - Demografie, unieke eienskappe, ensomeer.
- Vak of dissipline
- Sentrale tema, konsep, probleem of eenheid
 - Sluit 'n rede in vir die keuse van hierdie onderwerp.
- Instruksies
 - Sluit alle volwassenes teenwoordig vir die les in.
- Duur van die les
- Agtergrond van die les
 - Beskryf waar die les in die groter prentjie inpas en wat voor en na die les volg.
- Leerders se agtergrondkennis
 - Wat weet die leerders reeds van die onderwerp?
 - Hoe sal inligting oor die leerders se kennis ingesamel word?
 - Hoe hulle voorafkennis jou lesbeplanning beïnvloed het?
- Teikenleerders
 - Kies drie leerders wat die akademiese, gedrags- en sosiale diversiteit van die klas verteenwoordig en skryf 'n positiewe profiel vir elkeen wat ten minste die volgende insluit:

¹⁰ Verwys daarna om aspekte van die kurrikulum toeganklik te maak, soos die onderrig en leermateriaal, die klaskameromgewing en assesserings. Byvoorbeeld, wanneer materiaal toeganklik gemaak word deur dit in Braille te vertaal, word taal vereenvoudig en addisionele tyd word aan assesserings toegeken (DBO, 2010:6).

- Agtergrond
- Waarvan hulle hou en nie hou nie
- Intelligensies
- Sterk punte
- Kommunikasie
- Gedrag
- Akademiese prestasie
- Sosiale informasie (soos onder andere, die leerder se finansiële omstandighede, gesinslewe)
- Bekommernisse
- Ander relevante inligting

2. Lesinhoud

In hierdie afdeling is die fokus daarop om te dink oor die inhoud van die les en betekenisvolle doelwitte vir alle leerders in die klas te skep deur na die volgende aspekte te kyk:

- Lesstandaarde
 - Watter graadvlak-spesifieke standaard word aangespreek?
 - Sluit sleutelidees, prestasieaanduiders, spesifieke verwagtinge, belangrike begrippe en vaardighede in.
- Lesdoel
 - Wat wil jy hê moet leerders leer en kan doen aan die einde van die les?
 - Wat is die doel van die les?
- Inhouddifferentiasie
 - Hoe kan ek alle leerders uitdaag?
 - Oorweeg die volgende: Ken sommige leerders al die inhoud? Gaan sommige leerders verveeld wees? Kort die leerders 'n funksionele toepassing van die inhoud? Watter agtergrondkennis het die leerders nodig om toegang te hê tot hierdie les se inhoud? Het ek nodig om dit meer konkreet te maak vir sommige leerders?

- Heleklas, multivlak-lesdoelwitte
 - Wees spesifiek in wat jy verwag die hele klas moet kan doen aan die einde van die les.
- Leerder-spesifieke doelwitte
 - Skryf enige leerderspesifieke doelwitte neer.
- Definisies en teikenterme
 - Maak 'n lys van die terme en definisies wat jy wil hê leerders moet leer in hierdie les.
 - Die definisies moet gepas wees vir die graadvlak.

3. Lesproduk

Hierdie afdeling fokus op hoe leerders kan demonstreeer wat hulle geleer het. Daar moet 'n sterk verband tussen die lesproduk en die doel van die les wees. Hier word die verskillende intelligensies weer in ag geneem soos met die proses van die les.

- Outentieke assessering
 - Op watter outentieke maniere gaan leerders hul kennis demonstreeer?
 - Hoe gaan jy die leerders se begrip assesseeer?

4. Lesproses

In hierdie afdeling word daar gefokus op hoe die instruksies gedifferensieer word om aan alle leerders se behoeftes te voldoen. Onderwysers word aangemoedig om hier die verskillende intelligensies in ag te neem en verskillende prosesse van onderrig te dinkskrum om hierdie intelligensie te akkommodeer:

- Prosesdifferensiasie

Intelligensie	Moontlike proses
Talig	
Logies/wiskundig	
Ruimtelik	
Liggaamlik kinesteties	
Musikaal	
Interpersoonlik	
Intrapersoonlik	
Naturalisties	

- Lesformaat
 - Hoe sal leerders aan hierdie les deelneem?
 - Oorweeg: demonstrasies, eksperimentele leer, groepsondersoeke, speletjies, en so meer.
- Klaskamerorganisasie
 - Hoe lyk die fisiese klaskamer, sosiale reëls, en norme vir die les om sukses te verseker?
 - Oorweeg: lig, klank, fisiese toegang, 'n ander deel van die gebou, in die gemeenskap, reëls, verwagtinge, geraasvlak, agtergrondmusiek, en so meer.
- Leerderorganisasie
 - Hoe sal leerders gedurende die les gegroepeer word?
 - Oorweeg: klein groepe, aktiewe leerstrategieë, en so meer.
- Algemene onderrigstrategieë
 - Watter strategieë gaan gebruik word om leerder te help leer?
 - Sal jy spesifieke vraagtegnieke gebruik?
 - Oorweeg: Dink-paar-deel, roep en reageer, vra en skryf, en so meer.
 - Watter spesifieke vrae sal jy aan leerders stel?

- Leerderspesifieke strategieë
 - Sal daar 'n variasie in onderrigstrategieë wees of spesifieke strategieë vir spesifieke leerders?
- Sisteme van ondersteuning en toesig

5. Lesuiteensetting

In hierdie afdeling word daar van die onderwyser verwag om die leerders se aandag te wen met 'n motiverende inleiding en om Bloom se taksonomie te oorweeg wanneer vrae aan leerders gestel word. Stel hoë verwagtinge vir leerders en struktureer die les so dat leerders 'n hoër vlak van kennis sal hê aan die einde van die les. Sluit die les af deur leerders aan te moedig om hul eie leer te organiseer. Kyk in hierdie afdeling na die volgende:

- Volgorde van die les
- Gedragsoorweginge
 - Watter gedragstrategieë sal gebruik word om die leerders betrokke te hou?
 - Verwag jy dat enige leerders uitdagende gedrag gedurende die les sal hê? Watter positiewe gedragsondersteuning sal in plek wees?
- Inleiding
 - Hoe gaan die leerders se aandag gewen word?
 - Hoe gaan leerders in 'n ontvanklike denkraamwerk vir leer geplaas word?
- Liggaam
 - Dit is die kern van die les.
 - Volg die volgende formaat om die les te beplan:
 - Stipuleer die presiese tyd wat elke aspek moontlik sal neem.
 - Skryf elke stap van die les in detail neer.
 - Agenda vir die les wat saam met leerders besigtig word
 - Hersien lesdoelwitte saam met leerders.
 - Hersien gedragsverwagtinge saam met leerders.
 - Etiketeer waar elke fase van die les sal plaasvind.
 - Sluit in waar en hoe elke assessering sal plaasvind.
 - Sluit inleiding en slot in die liggaam van jou les.

- Skryf vroe wat leerders gevra gaan word neer (Gebruik Bloom se taksonomie.)
- Skryf enige aanpassings neer.
- Skryf neer hoe leerders moontlik kan reageer op lesinhoud (sluit bestuur en houdings uit)
- Opsomming/Einde
 - Hierdie afdeling word gebruik om leerders te help om hul leer te organiseer.
 - Hoe sal die les afgesluit word?
 - Hoe gaan leerders gehelp word om sin te maak van dit wat hulle pas geleer het?
 - Hoe gaan die oorgang na die volgende fase/les plaasvind?

6. Refleksie

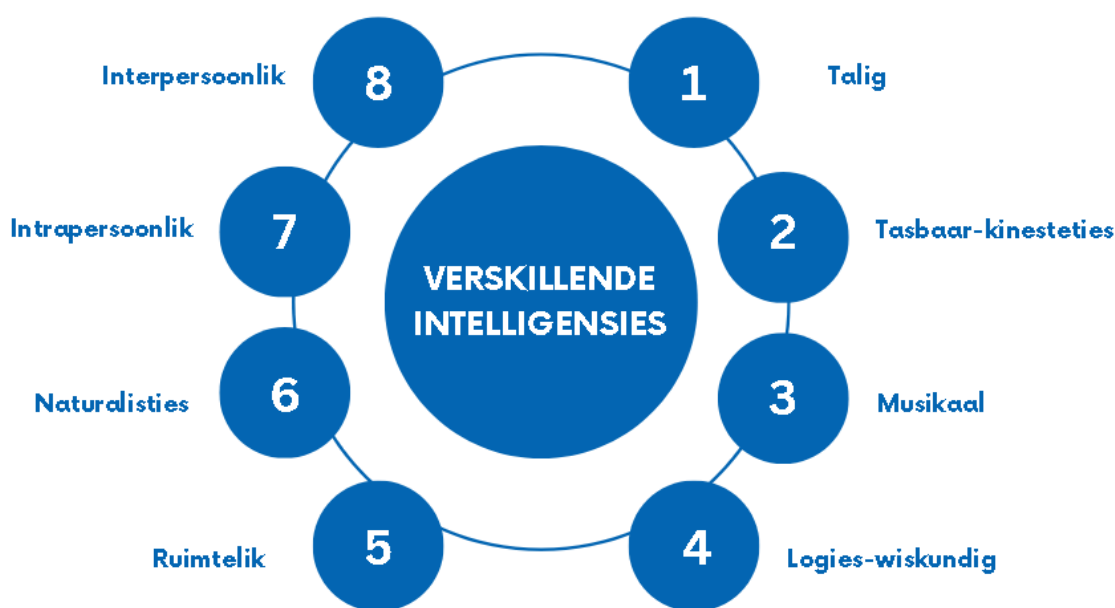
Na die aanbieding van die les is dit belangrik dat die onderwyser reflekteer oor die les. Daar kan op die volgende gefokus word:

- Leerders se leer
- Leerderbetrokkenheid en -deelname
- Onderwysersbeplanning, -voorbereiding en -onderrig
- Wat die onderwyser geleer het van die les en moontlike aanpassings/verandering vir die volgende les
- Samewerking of mede-onderrig (indien van toepassing)
- Opvoedkundige teorieë wat as riglyn gedien het in die besluitnemingsproses
- Die gebruik van leerders vir die beplanning van die les
- Die gebruik van tegnologie (indien van toepassing)

Met die beplanning van 'n les is dit ook belangrik om ander faktore, soos ingesluit in die basis van die UOL, leerstyle en verskillende intelligensies in ag te neem. Leerstyle is 'n biologiese en ontwikkelingsopgelegde stel persoonlike eienskappe wat dieselfde onderrigstyl effektief maak vir sommige en heeltemal oneffektief vir ander (Dunn, Beaudry en Klavas, 1989, in Rief en Heimburge, 1996:2). Dit affekteer die manier waarop ons dink, optree, leer benader en inligting verwerk (Rief en Heimburge, 1996:1). Volgens Rief en Heimburge (1996:1) is een van

die eerste stappe vir onderwysers om te neem, om hul eie leerstyl vas te stel ten einde die effektiwste te wees wanneer onderwysers met 'n diverse groep leerders werk. Onderwysers se persoonlike leerstyl het 'n direkte invloed op hul klasse en dit is daarom nodig om bewus te wees van hul sterkpunte, swakhede, voorkeure en hoe dit in hul klaskamer oorgedra word (Rief en Heimburge, 1996:1). Rief en Heimburge (1996:2) stel vier moontlike leerstyle voor: (1) ouditiwe leerders, (2) visuele leerders, (3) tasbaar-kinestetiese leerders en (4) analitiese en globale leerders. Die Riglyn vir Inklusiewe Onderrig en leer stel agt verskillende intelligensies voor en meen dat elke leerder oor al hierdie intelligensies beskik waar sommige intelligensies sterker as ander is (DBO, 2010:69). Die volgende figuur stel die intelligensies voor:

Figuur 7: Verskillende intelligensies soos gegee deur die Departement van Basiese Onderwys, Suid-Afrika (2010:69)



Die Riglyn vir Inklusiewe Onderrig en Leer verwys ook na die verskillende leerstyle en intelligensies (DBO, 2010).

- (1) (Verbaal) Talige intelligensies beteken dat die leerders sterk mondelingvermoëns het en verkies om hardop te lees en dink (DBO, 2010:72).
- (2) Tasbaar-kinestetiese intelligensie beteken dat die leerders dit geniet om te leer deur vrylik rond te beweeg, leermateriaal te hanteer, te skryf en te teken (DBO, 2010:72).

- (3) Musikale intelligensies se definisie word nie voorsien deur die DBO (2010) nie, maar die aanname word gemaak dat die leerders dit geniet om te leer deur ritme en klank.
- (4) Logiese/Wiskundige intelligensie beteken dat leerders belangstel in probleemoplossing en toets van hipoteses (DBO, 2010:70).
- (5) Ruimtelike intelligensies beteken dat die leerders beter leer deur informasie te sien of te lees (DBO, 2010:70-71).
- (6) Naturalistiese intelligensies se definisie word nie voorsien deur die DBO (2010) nie, maar die aanname word gemaak dat die leerders plante, diere en voorwerpe in die natuur gebruik om te leer.
- (7) Intrapersoonlike intelligensies beteken dat die leerders emosioneel sensitief is en dit geniet om alleen te werk en te dink (DBO, 2010:72-73).
- (8) Interpersoonlike intelligensies beteken dat die leerders dit geniet om in 'n sosiale konteks te leer (DBO, 2010:71).

Daar word ook na hierdie riglyn in die KABV vir Afrikaans Huistaal verwys as 'n bron wat onderwysers kan raadpleeg vir verskeie kurrikulêre strategieë vir differensiering (KABV, 2011:5). Die riglyn benadruk weer, nes Witskrif 6, en bogenoemde bronne, die belangrikheid van 'n buigsame kurrikulum om aan 'n wye reeks leerbehoefes te voldoen (DBO, 2010). Onderrigmetodes, volgens die Riglyn vir Inklusiewe Onderrig en Leer, behoort deur die volgende beginsels ondersteun te word:

- Leerders is die fokus van alle onderrig, leer en assessering.
- Alle leerders is gelykwaardig.
- Lesse moet die deelname van alle leerders aanmoedig.
- Leerders se verskille is 'n belangrike hulpbron vir onderrig, leer en assessering.
- Alle onderrig, leer en assessering moet aangepas word om aan die behoeftes van die leerders te voorsien en nie andersom nie.
- 'n Waardering van verskillende agtergronde (kulture, tale, gelowe, en so meer)
- Leerders moet die geleentheid gebied word om hul werk en kennis op verskillende maniere ten toon te stel.
- Stel hoë verwagtinge vir alle leerders.
- Stel duidelike verwagtinge.
- Neem die belangstellings van die leerders in ag.

- Individuele leerdervlakke.
- Hoe leerders die beste leer.
- Die pas waarteen leerders leer.

Daar is 'n duidelike verband tussen die beginsels, benaderings en lestemplaat. Alle aspekte sluit by mekaar aan en maak dit dus makliker om dit bymekaar te bring in een lesplan. 'n Konsep of idee wat deursypel is die om die inhoud en leergeleentheid toeganklik te maak vir alle leerders. Een van die maniere waarop dit gedoen kan word is deur die gebruik van Bloom se taksonomie wanneer vrae aan leerders gestel word. Hierdie instrument slaag daarin om maksimum deelname en betrokkenheid te verseker deur vrae te vra op so veel moontlike vlakke sodat so veel moontlik leerders verstaan en gemaklik voel om by te dra en deel te neem. Hier volg 'n tabel wat voorbeelde bied oor hoe Bloom se taksonomie toegepas kan word.

Tabel 5: Voorbeelde oor hoe Bloom se taksonomie toegepas kan word (Vertaal en aangepas uit Die Riglyn vir Inklusiewe Onderrig en Leer (DBO, 2010:60)

Area	Definisie	Kernwerkwoorde	Klaskamerprodukte
Kennis	Die ken en onthou van feite.	pas, herken, lys, beskryf, noem, definieer, wys, selekteer, identifiseer	verslag, kaart, werkkaart
Begrip	Die verstaan van 'n onderwerp.	verduidelik, plaas, doen navraag, demonstreer, verken	diagram, model, speletjie, prentjie, onderrig 'n les, tydlyn
Toepassing	Die doen van iets, met ander woorde die gebruik van kennis.	modelleer, pas toe, skryf 'n kode, versamel, organiseer, stel saam, rapporteer, eksperimenteer, skets, verf, teken, groepeer	opname, dagboekinskrywing, skryf 'n kode, foto's, strokiesprente, model, illustrasies
Analise	Die verduideliking van kennis.	kategoriseer, neem deel, analiseer, skei,	grafiek, opname, verslag, tydlyn, stamboom,

		dissekteer, vergelyk en kontrasteer	advertensie, feit, lêer, vraelyste
Sintese	Dit wat 'n mens weet en iets nuut bymekaar uit te bring.	voeg by, skep, verbeel, kombineer, veronderstel, voorspel, rolspel, verander, stel 'n hipotese, wat as, ontwerp, verbeter, pas aan	storie, gedig, drama, liedjie, nuusberig, radio, dans
Evaluering	Die beoordeling van die uitkoms.	regverdig, debatteer, los op, stel voor, oordeel, kritiseer, bewys	opname, panele, self-evaluering, gevolgtrekking, voorstel

Die vra van vrae help onderwysers om leemtes in leerders se kennis uit te lig en bied ook aan die leerders 'n leergeleentheid. Leergeleentheid hou sterk verband met die doel en/of gewenste uitkomst vir die bepaalde les. Dit is wel belangrik om die verskil tussen 'n onderrig- en leeruitkoms te verstaan om effektiewe en doeltreffende lesbeplanning te verseker. 'n Onderriguitkoms beskryf wat die onderwyser graag wil bereik as die hoof-onderrigfokus, terwyl 'n leeruitkoms duidelik is aan die einde van 'n leerervaring en 'n duidelike en waarneembare demonstrasie van leer is, wat plaasgevind het (Van der Walt, et.al., 2009:64). 'n Uitkoms is nie bloot dit wat gevoel, geglo, onthou of dit wat jy weet of verstaan nie, omdat hierdie kognitiewe prosesse nie bewys kan word nie (Van der Walt, et.al., 2009:64). 'n Uitkoms moet dus dit wat die leerders geleer het, duidelik en waarneembaar kan demonstreer (Van der Walt, et.al., 2009:64). Hierdie demonstrasie vind dikwels plaas deur die uitvoer van take.

Van der Walt, Evans en Kilfoil (2009:66) tref ook duidelik onderskeid tussen die terme taak en aktiwiteit. 'n Aktiwiteit verwys na enige algemene taak wat die onderwyser van die leerder verwag om uit te voer, soos die uitdeel van werkkaarte, of die speel van 'n speletjie om die leerders se aandag te kry (Van der Walt, et.al., 2009:66). 'n Taak is iets wat die leerders moet doen om hulle begrip van die inhoud beter te verstaan of te bemeester (Van der Walt, et.al.,

2009:66). Dit kan gebruik word om leerders se kennis aan die einde van die les te demonstreer of dit kan gebruik word as 'n steieringsaktiwiteit (Van der Walt, et.al., 2009:66).

Na aanleiding van die bostaande bespreking word 'n aangepaste lesplan voorgestel. Die voorgestelde praktiese hulpbron van hierdie studie is 'n aanpassing van Causton-Theoharis, Theoharis en Trezek (2008:381-399) se lesplan soos hierbo bespreek. Hul lesplantemplaat word aangepas deur die insluiting van die onderrigmetodes en beginsels om die inkorporering daarvan opsetlik en maklik te maak vir die onderwyser wat hierdie templaar sou gebruik. Dit word terselfdertyd 'n manier om die inklusiwiteit van die lesplan te bepaal en te verseker.

Die verwagting is dus dat onderwysers die beginsels en metodes sal aftik soos dit in die lesplan geïnkorporeer word. 'n Praktiese demonstrasie van hoe hierdie lesplan in die Afrikaansklaskamer gebruik kan word, volg in hoofstuk 6.

Tabel 6: Die voorgestelde en aangepaste praktiese hulpbron

AFDELING 1: LESKONTEKS	
Beskrywing van graad/skool	
Beskrywing van klas	
Vakdisipline	
Sentrale tema, konsep, probleem of eenheid	
Aanbieders	
Duur van die les	
Agtergrond van die les	
Leerders se agtergrondkennis	

Teikenleerders		
AFDELING 2: LESINHOUD	Beginsels	Onderrigmetodes
Lesstandaarde	<input type="checkbox"/> Outentieke leerinhoud <input type="checkbox"/> Breë reeks assesserings <input type="checkbox"/> Doelgerigte samewerking <input type="checkbox"/> Buigsaamheid ten opsigte van diepte en breedte <input type="checkbox"/> Verskillende ingangs- en uitgangspunte <input type="checkbox"/> Keuse en buigsaamheid <input type="checkbox"/> Pas strategieë breedweg toe	<input type="checkbox"/> Maak leerders die fokus van alle onderrig, leer en assessering. <input type="checkbox"/> Behandel alle leerders as gelykwaardig. <input type="checkbox"/> Moedig leerders se deelname aan. <input type="checkbox"/> Sien leerders se verskille as 'n belangrike hulpbron vir onderrig, leer en assessering. <input type="checkbox"/> Pas alle onderrig, leer en assessering aan om aan die behoeftes van die leerders te voorsien en nie andersom nie. <input type="checkbox"/> Koester 'n waardering van verskillende agtergronde (kulture, tale, gelowe, ensomeer) <input type="checkbox"/> Bied aan leerders die geleentheid om hul werk en kennis op verskillende maniere ten toon te stel. <input type="checkbox"/> Stel hoë verwagtinge vir alle leerders. <input type="checkbox"/> Stel duidelike verwagtinge. <input type="checkbox"/> Neem die belangstellings van die leerders in ag. <input type="checkbox"/> Neem individuele leerdervlakke in ag.
Lesdoel		
Inhoudsdiferensiasie		
Heleklas, multivlak-lesdoelwitte		
Leerder-spesifieke doelwitte		
Definisies en teikenterme		
AFDELING 3: LESPRODUK		
Produktdiferensiasie		
Outentieke assessering		

AFDELING 4: LESPROSES		
Prosesdifferensiasie		
Lesformaat		
Klaskamerorganisasie		
Leerderorganisasie		
Algemene onderrigstrategieë		
Leerder-spesifieke strategieë		
Sisteme van ondersteuning en toesig		
AFDELING 5: LESUITEENSETTING		
Volgorde van die les		
Gedragsoorweginge		

- Let op hoe leerders die beste leer.
- Wees bedag op die pas waarteen leerders leer.

Inleiding		
Liggaam		
Opsomming		
AFDELING 6: LESREFLEKSIE		

Hierdie lesplan sluit reeds van die begin af die belangrikste beginsels en metodes in wat nodig is om inklusiewe klaskamers te bewerkstellig. Die onderwyser word dus tydens die lesplan deurlopend gelei om te dink aan watter beginsels en metodes wel in hul lesse voorkom deur dit wat van toepassing is af te merk op die ingeboude lysie. Die lesplan is ook van so aard dat dit die onderwyser toe laat om nie net die klaskonteks in ag te neem nie, maar ook die groter skoolkonteks waarvan elke individuele klas deel vorm. Omdat die onderwyser self moet dink oor hul konteks, self moet besluit watter leerders om deel te maak van hul “teikenleerders” en steeds self die lesinhoud, doelwitte (en so meer) bepaal, neem die lesplan nie die onderwyser se agentskap weg nie, maar bied bloot riglyne.

5.4. Samevatting

Die NCSE-riglyn (2011) is ’n besonder nuttige riglyn wat skole kan gebruik om hul vordering op hul reis na die verwesenliking van inklusiewe onderwys te demonstreer. Die voorgestelde raamwerk is omvattend en van toepassing op die hele skoolsisteem. Na die noukeurige bestudering van die hulpbron is daar ongelukkig tot die besef gekom dat die hulpbron nie die mees geskikte hulpbron is vir die studie nie. Daar is daarom eerder besluit om ander hulpbronne te raadpleeg, soos bespreek en verduidelik in die hoofstuk.

Inklusiewe onderwys moet gesien word as ’n lens waardeur die klaskamer bekyk moet word of ’n waarde wat geïnternaliseer moet word. Dit gaan basies oor die algehele beperking van eksklusiewe praktyke. Die belangrikheid van die onderwyser en die beplanning en voorbereiding wat hulle doen voor die les, is ’n belangrike as nie die belangrikste stap, in die poging om inklusiewe onderrig te verwesenlik. Dit spreek weereens tot die onderwyser se roeping en verantwoordelikheid om agentskap te neem in hul klaskamer (taalburgerskap). In plaas van die “bo-na-onder-benadering”, maak onderwysers gebruik van die onder-na-bo-benadering (Williams en Stroud, 2015:406-407 in Van der Walt en Steyn, 2016:1041). Die onder-na-bo-benadering is meer effektief omdat onderwysers meer bewus en ingelig is oor die behoeftes van hul leerders as meeste ander rolspelers. Taalburgerskap kan gesien word as ’n padkaart vir ’n gegewe platform en/of spasie waarin daar anders gedink word oor taal

en onself (Stroud, 2015:21). In die geval is die spasiose Afrikaans Huistaalklas en onderwysers aangemoedig om leerders se denke oor Afrikaans te (her)vorm en ook te dink oor hul eie persepsies van Afrikaans en van hul leerders ten einde 'n meer inklusiewe klas en 'n inklusiewe taal te skep.

Die belangrikheid, aard en gebruik van lesplanne is in reaksie hierop bespreek omdat dit so 'n belangrike deel van die beplanning uitmaak. 'n Lesplan-vir-almal-benadering is voorgestel wat van die begin af reeds almal insluit en die uitwerk van meer as een les uitskakel. Die benadering is dus tot voordeel van beide die leerder (hulle word van die begin af ingesluit) en die onderwyser (hulle spaar tyd en moeite).

Ten einde van die begin af aan almal se behoeftes te voldoen is die UOL-benadering voorgestel. Die lestemplaat wat in die hoofstuk ondersoek word, vind sy grondslag in die UOL-benadering, maar voor die beplanning van die les, is dit belangrik vir die onderwyser om eerstens kennis te dra van hul eie voorkeur van intelligensie soos bespreek word in die hoofstuk.

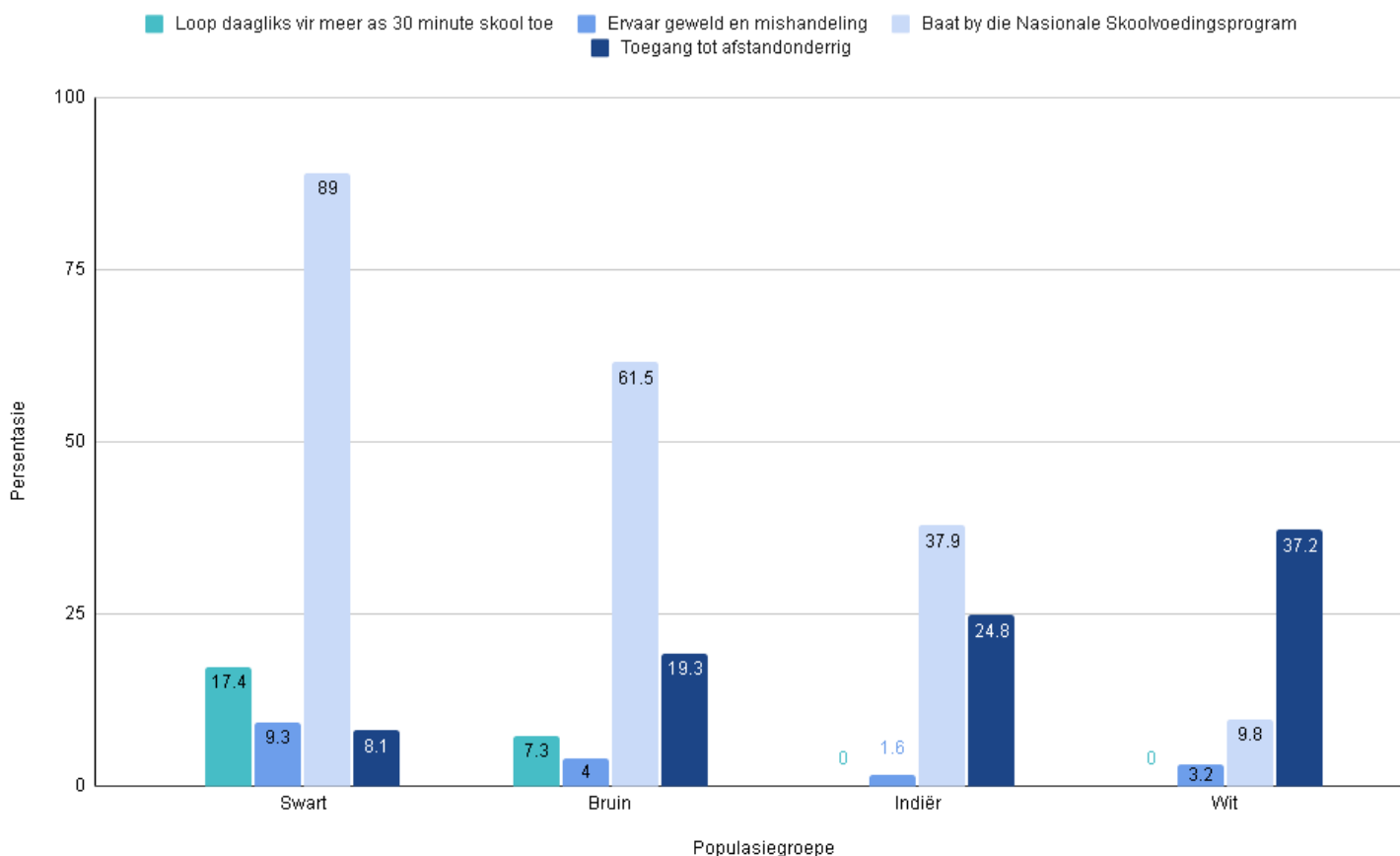
Tydens die ondersoek in die hoofstuk het dit duidelik geword dat die sewe beginsels soos voorgestel deur Young en Luttenegger (2014), die DBO se onderrigmetodes (2010) en die voorgestelde lesplantemplaat reeds duidelike verbande het en het dit daarom sin gemaak om dié aspekte te kombineer en saam te bring om die voorgestelde lesplan te skep. Die lestemplaat is eksplisiet in die versekering van inklusiewe praktyke om inklusiewe onderwys te verwesenlik. In hoofstuk 6 sal die lesplan beproef word deur die skep van 'n hipotetiese konteks en individue ten einde die effektiwiteit en nuttigheid van die lesplan te bepaal.

Hoofstuk 6: Lesbeplanning en hulpbronne

6.1. Inleiding

Die gebruik van die nuut aangepaste lesplan (soos voorgestel in hoofstuk 5) gaan in hierdie hoofstuk geïllustreer word. Voor dit egter kan gebeur, gaan 'n hipotetiese scenario/konteks geskep word. Alhoewel die konteks hipoteties is, is die inligting nie heeltemal ewekansig geselekteer nie. Die mees onlangse statistiek is gebruik om die mees realistiese leerderportefeuljes te skep om die portefeuljes so na aan die werklikheid as moontlik te kry en om die kans op stereotipering te verminder. Die drie leerders is ook so divers moontlik in 'n poging om so inklusief moontlik te wees. Die leerders se portefeuljes is met die volgende statistiek in gedagte geskep.

Figuur 8: Persentasie verskillende populasiegroepe wat daagliks skool toe loop vir meer as 30 minute, geweld en mishandeling ervaar, baat by die Nasionale Skoolvoedingsprogram en toegang tot afstandonderrig het (Algemene Huishoudelike Opname, 2023)

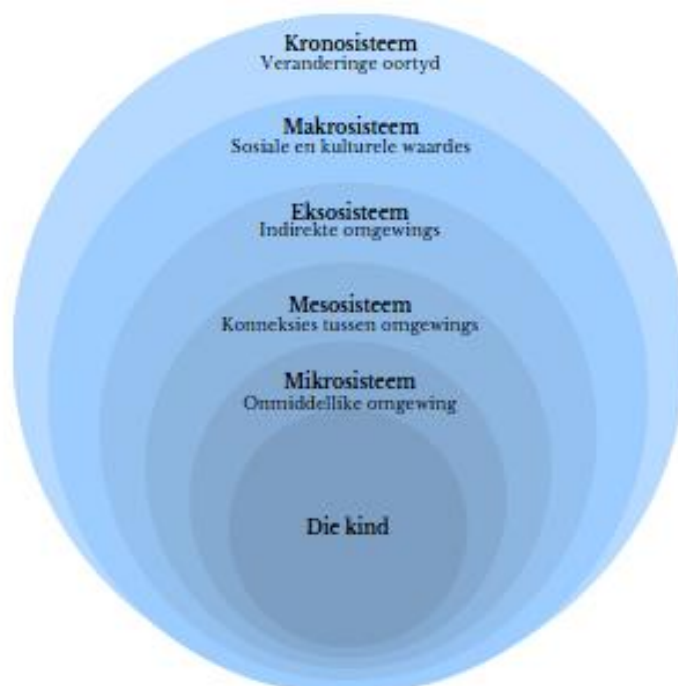


Die volgende afleidings is gemaak vanaf die bostaande statistiek:

- Bruin en swart leerders loop die meeste lang afstande om by skole uit te kom wat impliseer dat voertuie en vervoer nie beskikbaar is nie of nie bekostig kan word nie. Die aanname word dus gemaak dat hierdie populasiegroepe tot laer sosio-ekonomiese klasse behoort.
- Leerders ervaar geweld of mishandeling in die volgende volgorde van die meeste tot die minste: (1) swart leerders, (2) bruin leerders, (3) wit leerders en (4) Indiese leerders.
- Leerders wat baat by die Nasionale skoolvoedingskema in dalende volgorde is swart leerders, bruin leerders, Indiër leerders en wit leerders. Hieruit word afgelei dat die leerders wat die meeste by die voedingskema baat moontlik die meeste armoede ervaar.
- Die bostaande statistiek toon ook dat die meeste wit leerders toegang het tot aanlyn onderrig. Dit spreek tot finansiële welstand, terwyl die ander groepe met minder toegang minder finansiële welstand geniet.

Om verdere insig te bied in die invloed van bostaande statistiek op die leerder en die leerders se ontwikkeling, is daar verwys na Bronfenbrenner se ekologiese sisteem.

Figuur 9: Bronfenbrenner se ekologiese sisteem in diagramvorm voorgestel.



Bronfenbrenner stel voor dat ontwikkelende individue in vier sisteme vervat word: (1) mikrosisteem, (2) mesosisteem, (3) eksosisteem en (4) die makrosisteem (El Zaatari en Maalouf, 2022:3). Die mikrosisteem verwys na die mense en elemente van die individu se omgewing wat die individue direk beïnvloed, soos ouers, broers en susters, onderwysers en skool (Sadownik, 2023:84). Die mesosisteem gaan oor die interaksie tussen die individue se verskillende mikrosisteme (Sadownik, 2023:85). Bronfenbrenner (1974:2) verwys verder na die twee oorvleuelende lae van die kind se ekologie. Die eerste laag, verheve bo die tweede laag, is die mees sigbare en onmiddellike liggings/konteks waarvan die leerder deel vorm, soos hulle huis, skool, en so meer (Bronfenbrenner, 1974:2). Die tweede laag ondersteun en omring die eerste laag en beperk en vorm daarom dit wat gebeur in die onmiddellike ligging/konteks van die kind (Bronfenbrenner, 1974:2). Hieruit word die sentrale rol van die skoolkonteks in die ontwikkeling van die kind (leerder) uitgelig. Die eksosisteem het weer te make met die groter formele en informele sosiale strukture waarin die individu nie direk deelneem nie, soos ouers se werksplekke en vriende (Sadownik, 2023:85). Die makrosisteem is die algemene sosio-kulturele kontekste wat die regsraamwerk, kulturele waardes, gebruike en beginsels insluit (Sadownik, 2023:85). Hierdie sisteem sluit ook die ekonomiese en sosiale ondersteuning van ouers in (Sadownik, 2023:85). Laastens, die kronosisteem, gaan oor die tyd en veroudering van die individu en hul familie sowel as die historiese veranderinge in hul sosio-kulturele omgewing (Sadownik, 2023:85).

Die bostaande statistiek se relevansie word benadruk deur Bronfenbrenner se ekologiese teorie en bewys ook die geldigheid van die teorie. 'n Leerder word beïnvloed deur die mense en omgewingselemente rondom hulle en dit dra by tot die tipe leerder wat by 'n onderwyser se klaskamer inloop en dit wat die leerder bydra tot die klaskameromgewing. Kulturele kapitaal vind ook hierby aansluiting omdat kulturele kapitaal verkry word vanaf ouers en die leerders se nabye omgewings en faktore (Verwys na hoofstukke 1 en 2 vir 'n bespreking rakende kulturele kapitaal). In die 1990's is ouerbetrokkenheid amptelik herken as 'n sleutelfaktor in die verbetering en effektiwiteit van leerders se onderrig (Reay, 2004:76). Teen die 21ste eeu is ouerbetrokkenheid nie meer opsioneel nie en word ouers gesien as mede-onderwysers in samewerking met hul kinders se onderwysers (Reay, 2004:76). Ouerbetrokkenheid word vandag gesien as 'n sleutelmiddel waardeur skole kulturele kapitaalhelpbronne van ouers kan benut om opvoedkundige standaarde te verhoog (Reay,

2004:76). Die verhouding tussen ouers en die leerder se (kulturele) kapitaal moes dus in ag geneem word toe daar gekyk is na die leerders se portefeuljes. Die drie leerderportefeuljes wat opgestel is met die bostaande inligting en/of statistiek in gedagte volg.

6.2. Leerderportefeuljes

Hierdie leerderportefeuljes is gedeeltelik gebaseer op statistiek, beïnvloed deur my ervaring as onderwyser en ook beïnvloed deur die motivering/doel om so groot moontlike verskeidenheid, wat moontlik in Suid-Afrika voorkom, te dek. Daar is dus besluit om alle rasseklassifikasies in Suid-Afrika in te sluit, deur een leerder swart, die ander indiër en bruin en die laaste leerder wit te maak. Verder is die drie moontlike sosio-ekonomiese vlakke ook ingewerk. Die swart leerder is byvoorbeeld deel van die lae sosio-ekonomiese klas omdat die statistiek in figuur 8 toon dat dit hierdie skoolgaande rassegroep finansieel swaarder kry as die ander rassgroepe. Op dieselfde manier, deur die interpretasie van figuur 8, is ander besluite rakende die leerders ook gemaak.

Wanneer dit kom by die leerder se agtergrond en belangstellings is die keuses wat gemaak is beïnvloed deur die sosio-ekonomiese klas van die leerders soos Lonwabo se hardwerkendheid, strewe om suksesvol te wees en honger na kennis en Laura se liefde vir die kunste is beïnvloed deur haar gemengde ras, kultuur en geloof. Taylor se seksuele oriëntasie is aan hierdie spesifieke leerder gegee bloot omdat dit 'n belangrike aspek is wat op daardie punt steeds uitgelaat was, alhoewel dit 'n werklike uitdaging is vir tieners van alle rasse regoor die wêreld. Hier word nie gesuggereer dat daar enigsins 'n direkte korrelasie tussen seksuele oriëntasie en ras is nie.

Nie een van die leerders het gestremdhede met 'n mediese basis nie. Die rede hiervoor is die punt wat in hoofstuk 2 gemaak word dat die Suid-Afrikaanse konteks, in ag geneem ons geskiedenis en huidige omstandighede, eerder 'n maatskaplike inslag tot gestremdheid behoort te oorweeg. Weereens, word hiermee nie bedoel dat gestremdhede met 'n mediese basis nie ook 'n groot uitdaging en hindernis is vir leerders nie, maar wil ek bloot beklemtoon dat gestremdhede met 'n maatskaplike basis dieselfde aandag behoort te kry.

Daar word dus vereis dat daar na hierdie portefeuljes gekyk word met die wete dat die bedoeling nie was om enigsins te stereotipeer of te diskrimineer nie, maar dat daar gepoog is

om, na die beste van my vermoë, drie portefeuljies saam te stel om die mees verteenwoordigende leerders van die Suid-Afrikaanse populasie te skep.

6.2.1. Leerder A: Lonwabo Duko

Lonwabo Duko is 'n swart, 18-jarige seun wat Afrikaans Huistaal in graad 12 neem. Sy familie vorm deel van die lae sosio-ekonomiese klas en hy word groot in 'n relatiewe arm huis en gemeenskap. Ten spyte daarvan is hy steeds netjies, skoon en gevoed. Hy word grootgemaak deur 'n enkel ouer, sy ma, wat werk as 'n bankteller. Hulle het geen privaat vervoer nie en Lonwabo loop in die somer skool toe en maak gebruik van publieke vervoer in die winter. Die loop skool toe neem hom langer as 30 minute (Algemene Huishoudelike Opname, 2023).

As die oudste broer sien hy middag na skool om na sy jonger broer en suster. Hy neem daarom ongelukkig nie deel aan enige buitemuurse aktiwiteite by die skool nie. Lonwabo toon wel 'n sterk belangstelling in politiek en sport, veral sokker. Hy is goed ingelig oor wat in die wêreld aangaan en het volwasse idees rondom gebeure. Hy droom daarvoor om na skool die wêreld te verken. Hy weet ook meer as die meerderheid van sy klasmaats oor die politieke geskiedenis van Afrikaans, weens sy sterk belangstelling in politiek. Hy is gretig om die taal te bemeester en ook gretig om meer te leer oor die taal se geskiedenis, kultuur en mense. Hy sien die aanleer van Afrikaans as 'n bate en belegging in sy menswees. Sy mees onlangse punt vir Afrikaans was 'n 70%-gemiddeld. Sy ander vakke se punte lyk soos volg:

- Engels – 85%
- Wiskunde – 73%
- Rekeningkunde – 69%
- Fisiese wetenskap – 72%
- Lewenswetenskap – 78%
- Lewensoriëntering – 90%

Lonwabo het 'n oorwegende deel van sy skoolloopbaan in minderbevoorregte skole deurgebring. Hy het 'n akademiese beurs ontvang om sy hoërskoolloopbaan aan Hoërskool Hoop te voltooi. Hy is vir die eerste keer hier in graad 8 aan Afrikaans as akademiese vak blootgestel en het aanvanklik baie gesukkel, maar hy het gou geleer en aangepas. Hy is werklik 'n hardwerkende en vriendelike leerder.

6.2.2. Leerder B: Laura Govender

Laura Govender is 'n 17-jarige dogter met 'n bruin, Afrikaanssprekende pa en 'n Indiër, Engelssprekende ma en sy neem ook Afrikaans Huistaal op graad 12-vlak. Laura se gesin vorm deel van die middelklas en is relatief welaf. Haar pa is 'n rekenmeester en haar ma is 'n apteker. Sy neem graag deel aan buitemuurse aktiwiteite, veral die kultuuraktiwiteite, soos drama, debat, musiek en kuns. Sy het geen ekstra verantwoordelikhede by die huis nie, behalwe vir huistake wat sy voltooi om haar sakgeld te verdien. Sy het 'n ouer suster wat reeds die skool en huis verlaat het.

Laura is gaande oor kos, bak en die mode. Sy wil graag eendag haar eie restaurant besit. Sy hou van die kreatiewe en om te eksperimenteer met geure en idees regoor verskillende kulture. Kultuur en geloof is wel 'n moeilike onderwerp vir Laura omdat haar pa Afrikaans en Christen is en haar ma Engels en Hindoe. Sy neem wel deel aan beide kulture en gelowe se tradisies en het 'n duidelike liefde en waardering vir haar eie en ander se kulture en geloof. Weens Laura se gemengde kulturele agtergrond is dit ook moeilik vir haar om enige sterk politieke oortuigings te hê. Laura is tweetalig en vaar goed in beide tale. Haar punte lyk soos volg:

- Afrikaans – 65%
- Engels – 70%
- Wiskunde – 59%
- Geskiedenis – 60%
- Verbruikerstudie – 75%
- Lewenswetenskap – 72%
- Lewensoriëntering – 80%

Voor Laura by Hoërskool Hoop aangesluit het, het sy privaatskole bygewoon met uitmuntende akademiese en sportrekords. Laura doen goed in die vakke waarin sy belangstel, soos Verbruikerstudie, maar minder so in vakke wat nie haar belangstelling prikkel nie.

Afrikaans is een van die vakke waarmee sy sukkel omdat sy geen belangstelling daarin het nie. Laura voel uiters neutraal teenoor die vak en neem steeds deel en doen slegs haar deel omdat sy moet. Haar kennis oor die kultuur en geskiedenis van die taal is beperk, maar die vakinhoud ken sy wel goed. Sy is 'n kunstige, kreatiewe en goedgemanierde leerder.

6.2.3. Leerder C: Taylor van Wyk

Taylor van Wyk is 'n 17-jarige, wit leerder wat identifiseer as deel van die LGBTQIA+ gemeenskap. Taylor se spesifieke gender-identifikasie is wel onbekend. Taylor en hulle¹¹ familie vorm deel van die hoë sosio-ekonomiese klas. Taylor is die meeste van die tyd alleen en sonder 'n volwassene by die huis, omdat Taylor se ouers beide dokters is en lang ure werk. Hulle het wel 'n huiswerker wat dinge by die huis in stand hou en ook na Taylor omsien. Taylor is 'n enkelkind, maar het 'n vol sosiale lewe vandat Taylor by Hoërskool Hoop aangesluit het. Taylor sukkel met die afwesigheid van hulle ouers en hulle seksuele oriëntasie. Taylor was voorheen ook slegs in privaatskole, maar het na Hoërskool Hoop geskuif weens hulle ervaring met erge gevalle van boelie. Hy het in graad 10 by Hoërskool Hoop aangesluit. Taylor se akademiese prestasie was maar altyd onder gemiddeld tot laag weens emosionele en persoonlike uitdagings.

Taylor se huistaal is Afrikaans en hulle eerste addisionele taal is Engels. Taylor se kennis oor Afrikaans is goed. Taylor dra kennis oor die geskiedenis rondom die taal, maar nie in diepte nie. Taylor toon geen belangstelling in Afrikaans nie en glo omdat dit hulle huistaal is daar nie veel is wat hy nog kan leer nie. Hulle onlangse punte lyk soos volg:

- Afrikaans – 48%
- Engels – 55%
- Wiskunde – 35%
- Geskiedenis – 47%
- Toerisme – 65%
- Lewenswetenskap – 51%
- Lewensoriëntering – 65%

Taylor se belangstelling is beperk, maar Taylor is passievol oor menseregte, sosiale geregtigheid en musiek. Taylor identifiseer nie met 'n spesifieke geloof of kultuur nie en toon geen sterk politieke siening nie, behalwe vir gelykheid en inklusiwiteit.

¹¹ Hier word gebruik gemaak van die voornaamwoord “hulle” om na Taylor te verwys omdat Taylor se genderidentiteit nie bekend is nie.

Taylor, Laura en Lonwabo, alhoewel hulle van mekaar verskil, is in dieselfde skool(konteks) en hul ervaring van die Afrikaansklaskamer sal verskil. Hierdie drie leerders is veronderstel om die klas demografie/agtergrond so goed moontlik te verteenwoordig. Hulle is daarom so saamgestel dat hulle alle moontlike weergawes van individue in die samelewing so goed as moontlik verteenwoordig. Afhangende van die unieke klaskamer sal die individue anders lyk vir elke klas en kan ook verander word, sou die onderwyser agterkom dat haar drie keuses nie die beste verteenwoordiging van die klas was nie. Vir die toepassing van die lesplan is dit ook nodig om 'n skoolkonteks te skep. Die skoolkonteks kan gekry word in die toepassing van die lesplan later in hierdie hoofstuk. En noudat hierdie konteks en individue geskep is, kan daar gekyk word na die materiaal/inhoud tot die graad-12-Afrikaans-Huistaal-onderwyser.

6.3. Voorgeskrewe gedigte en dramas vir graad 12-Afrikaans Huistaal

Twaalf gedigte en twee dramas word vir graad 12-Afrikaans Huistaal voorgeskryf. Hierdie voorgeskrewe werke, reeds in hoofstuk 3 gelys, lyk soos volg (KABV, 2011; VOO-omsendbrief 6 van 2022):

Gedigte

- “Suiwer wiskunde” deur Nicolaas P. van Wyk Louw
- “Die bokser” deur Ernst van Heerden
- “elegie vir my toekomstige vrou” deur André Letoit
- “Vroue van Vermeer” deur Theunis T. Cloete
- “27 april 1994” deur Vincent Oliphant
- “dienaar van die nagereg” deur Patrick Petersen
- “Maaltyd” deur Peter J. Philander
- “'n Paternoster vir Suid-Afrika” deur Lina Spies
- “Tsunami” deur Kobus de Wet
- “Op sy branderplank” deur Petra Müller
- “Briefie aan Madiba” deur Sandra O’Kelly
- “Susan Boyle” deur Kobus Grobler

Dramas

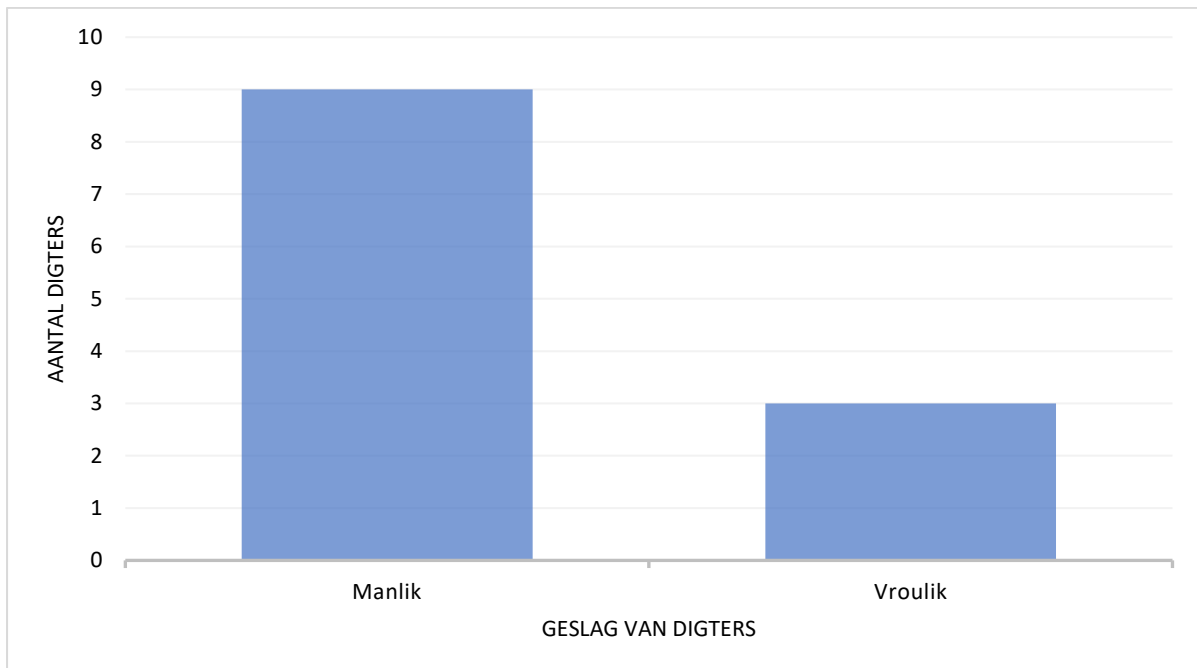
- *Krismis van Map Jacobs* deur Adam Small
- *Mis* deur Reza de Wet

Uit die bogenoemde is die gedig “27 april 1994” deur Vincent Olyphant en die drama *Mis* deur Reza de Wet gekies. Soos verduidelik in die metodologiehoofstuk is die gedig gekies uit vier van die twaalf voorgeskrewe gedigte wat handel oor apartheid. Apartheid is ’n era, tydperk of onderwerp wat relevant is vir elke Suid-Afrikaner en terselfdertyd ’n belangrike onderwerp is om te bespreek. Dit is duidelik uit die bespreking oor die Suid-Afrikaanse geskiedenis en die invloed van hierdie geskiedenis op die hededaagse mens se kapitaal (sien hoofstukke 1 en 2). Die drama is gekies, bo *Krismis van Map Jacobs* om diversiteit te bied tot die seleksie en op dié manier so veel moontlik leerders in te sluit en te verteenwoordig. *Krismis van Map Jacobs* is ’n drama wat spreek tot ’n spesifieke en daarom ’n beperkte groep leerders, weens, onder andere, die taalgebruik, terwyl *Mis* in dié opsig minder uitsluitend is. Dit is belangrik om hier te onthou dat inklusiewe onderwys gaan oor die insluiting van alle leerders en dat dit nie tot die nadeel of uitsluiting van enige groepe is nie.

6.4. Oorsig van die digters en skrywers

Voor daar na die analise van digters en skrywers gekyk word, is dit belangrik om te noem dat (1) sommige inligting oor sekere voorgeskrewe werk nie beskikbaar is nie en (2) dat aannames gemaak moes word, veral met betrekking tot individue se ras en geslag. Hierby wil ek tog byvoeg dat die bedoeling hiermee nie is om doelbewus te diskrimineer of aanstoot te gee nie, maar dat dit slegs ’n poging is om na die beste van my vermoë ’n oorsig te bied van die digters en skrywers. Met dit in gedagte, word die beskikbare inligting bespreek. Daar sal gekyk word na die geslag, ras en ouderdom van die verskillende digters.

Figuur 10: Die aantal manlike en vroulike digters uit die voorgeskrewe gedigte vir graad 12-Afrikaans Huistaal (Masdol, Banda en Van Niekerk, 2019)



Die volgende tabel (tabel 7) bied 'n oorsig van die digters van die voorgeskrewe gedigte, maar van die inligting ontbreek steeds, omdat sekere inligting nie beskikbaar is nie en aannames gemaak moes word. Die oorsig is daarom nie 100% akkuraat nie, maar daar was genoeg inligting beskikbaar om die data te interpreteer en afleidings te maak wat naby genoeg aan die waarheid is.

Tabel 7: 'n Kort samevatting van die digters se ras, ouderdom (gedig en digters) en geslag van die graad 12 Afrikaans Huistaal voorgeskrewe gedigte (Masdol, Banda & van Niekerk, 2019)

Digters van gedigte	Ras	Ouderdom		Geslag	Kommentaar
		Digter	Gedig		
Nicolaas P van Wyk Louw	Wit	64 jaar oud (oorlede)	86 jaar oud	Manlik	Hy word beskou as een van die belangrikste digters van die Dertigers en een van Suid-Afrika se grootstes.
Ernst van Heerden	Wit	81 jaar oud (oorlede)		Manlik	Hy is die wenner van vele pryse en is selfs al Suid-Afrika se sportdigter genoem.
André le Toit	Wit	69 jaar oud		Manlik	Hy is bekend as Koos. A. Kombuis – musikant en digter.
Theunis T. Cloete	Wit	91 jaar oud en (oorlede)		Manlik	Hy wen pryse en erkenning vir sy bydrae tot die Afrikaanse literatuur.
Vincent Oliphant	Bruin	69 jaar oud	25 jaar oud	Manlik	“27 april 1994” is een van die gedigte wat die maklikste gevloei het sê hy (Versreise, 2003:124)
Patrick Petersen	Swart	46 jaar oud (oorlede)	38 jaar oud	Manlik	
Peter J. Philander	Bruin	85 jaar oud (oorlede)	68 jaar oud	Manlik	

Lina Spies	Wit	84 jaar oud		Vroulik	
Kobus de Wet	Wit		6 jaar oud	Manlik	
Petra Müller	Wit	88 jaar oud	31 jaar oud	Vroulik	Sy is wenner van verskeie pryse en toekennings.
Sandra O’Kelly	Wit		15 jaar oud	Vroulik	Haar gedig is as briefie aan die Huisgenoot tydskrif ingestuur.
Kobus Grobler	Wit		< 1 jaar oud	Manlik	

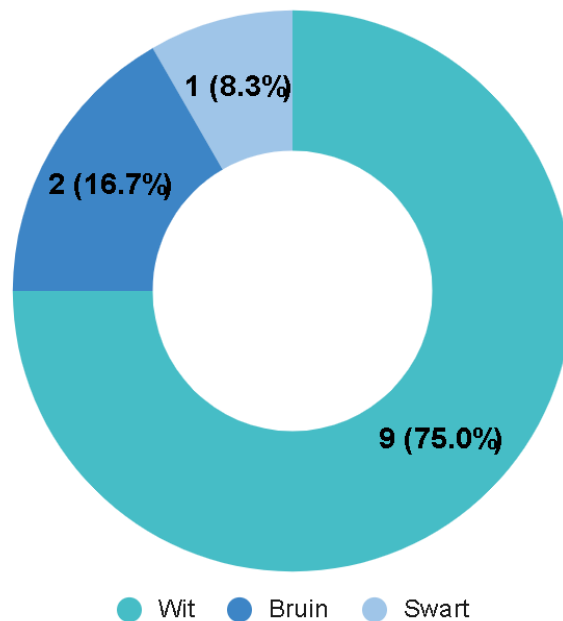
Uit hierdie data blyk dit dat die oorgrote meerderheid van die digters manlik, wit en redelik oud, en selfs oorlede is. Ongeveer 75% van die digters is manlike digters. Die oorblywende 25% is vroulik. Vos en Ruiters (2023:13-17) het ook ’n ontleding van die gedigte gedoen wat aansluit by my eie analise van die data. Hulle navorsing ondersteun my eie insigte wanneer deur die volgende uit te lig (Vos en Ruiters, 2023:16-17):

Daar is nie ’n gelyke of eweredige verspreiding van Afrikaans variëteite nie, siende dat die meeste gedigre in Standaardafrikaans geskryf is.

Baie min bruin digters en vrouedigters word ingesluit en die meeste digters is ouer, wit mans.

Die inhoud en temas van die gedigte, selfs die ouer digters se gediginhoud, is van so aard dat die meeste Suid-Afrikaanse leerders daarby kan aanklank vind.

Figuur 11: Rasverdeling van die digters van die voorgeskrewe gedigte vir graad 12-Afrikaans Huistaal (Masdol, Banda en Van Niekerk, 2019)



Die rasverdeling toon dat 75% van die digters wit is, terwyl ongeveer 8% swart (1) is en 17% bruin (2) digters is. Die bruin en swart digters is ook al drie manlik. Daar is dus geen vroulike digters van kleur teenwoordig nie.

Die jongste digter is 46 jaar oud, terwyl die oudste 91 jaar oud, en reeds oorlede is. Drie uit die twaalf digters se ouderdom is ongelukkig onbekend. Wanneer daar wel na die ouderdom van die gedigte self gekyk word, is daar 'n paar meer onlangse gedigte. Die mees onlangse gedig is minder as een jaar oud en die oudste gedig is 86 jaar oud.

Ek kom hier tot dieselfde gevolgtrekking as in my honneurswerkstuk, toe daar gekyk is na die inklusiwiteit van die voorgeskrewe romans vir graad 12-Afrikaans Huistaal (Solomon, 2020). Alhoewel die kanonskrywers van Afrikaans belangrik is, en meestal wit en manlik is, is dit ewe belangrik om jong skrywers in te sluit in die lys van voorgeskrewe werke. Nie net om meer verteenwoordigend en relevant tot die digterspoel van Afrikaans te wees nie, maar ook om relevant en verteenwoordigend van die hedendaagse graad 12 leerder en die verskillende Afrikaanssprekende groepe se lewenswêreld te wees.

Tabel 8: 'n Kort samevatting van die skrywers se ras, ouderdom (drama en skrywers) en geslag van die graad 12-Afrikaans Huistaal voorgeskrewe dramas

Skrywers van dramas	Ras	Ouderdom		Geslag	Kommentaar
		Skrywer	Drama		
Adam Small	Bruin	79 jaar oud (oorlede)	40 jaar oud	Manlik	Die algemene tema wat in sy werke voorkom, is die fokus op die politieke, sosiale en ekonomiese gevolge van apartheid, veral op die bruingemeenskap (South African History, 2020).
Reza de Wet	Wit	59 jaar oud (oorlede)	15 jaar oud	Vroulik	Sy is wenner van verskeie pryse en toekennings (De Wet en Gouws, 2021:ix-x).

Op grond van ras en geslag is die drama skrywers redelik gelyk, siende dat daar net twee voorgeskrewe dramas is, maar 'n mens sou kon byvoeg dat swart skrywers en ander geslagte ook 'n plekkie in die son kon geniet. Beide skrywers is reeds oorlede en is ongeveer 20 jaar uit mekaar in ouderdom. Die ouderdom van die dramatekste self is hoër as die ouderdom van die gedigte, met *Mis*, deur Reza de Wet, wat die jongste is (15 jaar oud).

Beide tekste is goeie keuses siende dat *Krismis van Map Jacobs* deur Adam Small een van die voorheen gemarginaliseerde groepe se Afrikaansvariëteit verteenwoordig en aan die ander kant *Mis* met twee sterk universele temas, bevryding en die beswering van die bose, veral onder tieners. Die volgende tabelle kan besigtig word vir 'n oorsig na die temas van beide die voorgeskrewe dramas en die gedigte vir graad 12-Afrikaans Huistaal.

6.5. Oorsig van die gedigte en dramas se temas

Tabel 9: 'n Kort samevatting van die temas en boodskappe in die graad 12-Afrikaans Huistaal voorgeskrewe gedigte (Masdol, Banda, Van Niekerk, 2019)

Gedig en digter	Tema	Boodskap
“Suiwer wiskunde” deur Nicolaas P. van Wyk Louw	Onvoltooidheid en verganklikheid.	Die lewe en dood is onlosmaaklik deel van mekaar en kan nie vir 'n oomblik gestuit word nie.
“Die bokser” deur Ernst van Heerden	Die weerloosheid en aftakeling van die mens.	Die lewe is die boksgeveg en die dood is die wenner. Die mens is weerloos teen die aanslae van die lewe.
“elegie vir my toekomstige vrou” deur André Letoit	Die verskillende stadiums van 'n paartjie se verhouding. Mense verset hul soms teen die konvensies van die samelewing.	Almal se verwagting van die huwelik is nie dieselfde nie. Dit lei tot ontnugtering – romantiek verdwyn sodra die realiteit inskop. Dink mooi voordat jy trou.
“Vroue van Vermeer” deur Theunis T. Cloete	Die mens is onlosmaaklik verbind aan die heelal. Die emansipasie van die vrou en hul volwaardige bestaansreg in die wêreld.	Die vrou moet en kan hul plek in die wêreld inneem.
“27 april 1994” deur Vincent Oliphant	Alle mense is na die beeld van God geskape en daarom gelykwaardig.	Die groot impak van die eerste demokratiese verkiesing. Suid-Afrikaners moet van die verlede vergeet en as 'n eenheid hul fokus op die toekoms spits.
“dienaar van die nagereg” deur Patrick Petersen	Dit handel oor die ouer-kind-verhouding. 'n Bruin kind se	Jou ouers se werk kan verafsku word, maar jy kan hulle steeds liefhê.

	pa as polisieman in die apartheidsera.	
“Maaltyd” deur Peter J. Philander	Die verloop van die lewe. Herinneringe van etenstye saam met die spreker se moeder.	Die goeie en mooi dinge (ook tradisies en rituele) word herinneringe wat ons bybly. Dit sorg vir eenheid en stabiliteit.
“’n Paternoster vir Suid-Afrika” deur Lina Spies	Dit is ’n gebedsversoek vir harmonie tussen alle Suid-Afrikaner.	Suid-Afrikaners is van mekaar afhanklik vir ’n suksesvolle bestaan. God is die enigste wese wat kan oordeel vel oor die mens.
“Tsunami” deur Kobus de Wet	Die mens se magteloosheid teen die natuur.	Respekteer die natuur. Die mens se magteloosheid en kwesbaarheid teenoor die oormag van die tsunami word uitgelig.
“Op sy branderplank” deur Petra Müller	Die mens se behoefte om een te word met en terselfdertyd die see uit te daag.	Ten spyte van eenwording met die see moet die mens terugkeer land toe.
“Briefie aan Madiba” deur Sandra O’Kelly	Die bewondering van oud-president Nelson Mandela.	Dink na oor Madiba se eienskappe en respekteer sy nagedagtenis.
“Susan Boyle” deur Kobus Grobler	Moenie iemand oordeel voordat jy die aantyging kan bewys nie. Vergifnis.	Moenie dat jou gestremdhede/tekortkominge jou verhoed om jou talente te ontwikkel nie. Vergewe soos Jesus die mens met Sy kruisiging vergewe het.

Die temas van die gedigte is oor die algemeen baie gepas en universeel, wat dit reeds toeganklik maak vir die oorgrote meerderheid, indien nie vir almal nie. Daar is wel slegs Christelike interteks en geen ander gelowe nie. Dit spreek tot die geskiedenis van die taal en

verteenwoordig die geloofsoortuigings van die bemagtigde minderheid. Afrikaans is nie altyd 'n vak wat net deur werklike Afrikaans Huistaal-sprekers geneem word nie en moet daarom probeer om verteenwoordigend te wees van alle leerders.

Uit die twaalf voorgeskrewe gedigte handel vier uit die twaalf gedigte (33%) oor apartheid. Dit laat 'n mens wonder oor die kennis wat vandag se tieners het oor apartheid en hoe relevant en outentiek hulle hierdie onderwerp tot hulle werklikheid vind. Dit is belangrike kennis vir enige Suid-Afrikaner om oor te beskik, maar hoe dit onderrig word om die negatiewe persepsies rondom Afrikaans te verander en inklusiwiteit te bevorder, moet nie oor die hoof gesien word nie.

Wanneer dit kom by die temas in die drama is dit effens eenvoudiger siende dat daar slegs twee voorgeskrewe dramas is. Hier volg 'n kort opsomming van die temas in die twee voorgeskrewe dramas.

Tabel 10: 'n Kort samevatting van die temas en boodskappe in die graad 12-Afrikaans Huistaal voorgeskrewe dramas (De Wet en Gouws, 2012)

Drama en skrywer	Tema
<i>Mis</i> deur Reza de Wet	Bevryding en die beswering van die bose.
Krismis van Map Jacobs deur Adam Small	Die soeke na identiteit en die uitsigloosheid van die mense se bestaan.

Beide hierdie temas kan as universeel beskou kan word en as uiters van toepassing op tieners en veral graad 12-leerders wat hulself voorberei vir die wêreld buite die skool. Die meerderheid, indien nie al die voorgeskrewe werke nie, het die geleentheid om steeds 'n inklusiewe klaskamer te skep. Dit hang wel af van hoe (pedagogie) hierdie materiaal onderrig en prakties gebruik word. Hiermee word bedoel dat dit eerder die doelbewuste insluiting en aktiewe pogings van die onderwyser is om 'n inklusiewe klaskamer te skep wat 'n inklusiewe klaskameratmosfeer tot gevolg het eerder as die inhoud, alhoewel die inhoud ook 'n rol speel, maar in 'n mindere mate. Dit sal ook duidelik word met die toepassing van die gegewe lesplan.

6.6. Praktiese benadering of toepassing van praktiese hulpbron

6.6.1. Lesplan 1: Voorgeskrewe gedig “27 april 1994” deur Vincent Oliphant

“27 april 1994”

uiteindelik vou ek die verlede toe
knyp sy vlerke tussen duim en vinger vas
tot hy veilig deur ’n gleuf in die geskiedenis glip
en anderkant
wonderbaarlik
vry
die duif van vrede sy blou vlerke spreid

sodat my nuutgebore stem na woorde smag
om ’n lied vir my land
soos ’n vlag aan die tong te laat sweef
bo die geruislose val van die skanse van die vel

sodat ek vry uit die vervreemding tree
om in die oë van vergetenes en langverlorenes po
uiteindelik myself te kan sien
soos iemand wat ek nooit geken het nie

om aan hulle die land te gee
en te voel hoe vlees en vlees ontmoet

want een lyn van bloed loop deur die eeue
loop deur die ganse geskiedenis
loop deur elke uithoek van die land
loop deur my en loop deur jou
van Genesis tot nou

Vincent Oliphant *Die sagte vlees* 1998

Hier volg die praktiese toepassing van die voorgestelde lesplan deur gebruik te maak van die leerderportefeuljes en alle voorafgaande kennis opgebou deur die loop van hierdie studie.

Tabel 11: Praktiese toepassing van die hulpbron deur die gebruik van die gedig "27 april 1994" deur Vincent Oliphant

AFDELING 1: LESKONTEKS	
Beskrywing van graad/skool	
	Die skool het 'n redelik diverse groep leerders en personeel. Leerders is van lae, middel en hoë sosio-ekonomiese klasse. Die meerderheid leerders behoort wel tot die lae sosio-ekonomiese klas. Die skool se hulpbronne en finansiële situasie kan gesien word as gemiddeld. Die skool het internet tot hul beskikking vir beide personeel en leerders om te gebruik.
Beskrywing van klas	
	Hierdie klas verteenwoordig die skool as 'n geheel goed. Dit bestaan uit leerders van verskillende rasse, seksuele oriëntasies, kennis van die vak, sosio-ekonomiese klas ensomeer. Die klas sukkel gewoonlik meer as die ander klasse in hul graad om konsepte te bemeester en vereis dikwels dat daar langer op 'n bepaalde onderwerp gefokus moet word. Sommige leerders het soms nie genoeg hulpbronne (soos selfone, skootrekenaars en basiese skryfbehoeftes) nie. Die klaskamer self het 'n bank en stoel vir elke leerder en die onderwyser, 'n witbord, 'n projektor en 'n skootrekenaar vir die onderwyser. Daar is 35 leerders in die klas.

Vakdisipline
Hierdie lesplan word voorberei vir Afrikaans Huistaal. Die les is interdisiplinêr; geskiedenis kennis word geïntegreer.
Sentrale tema, konsep, probleem of eenheid
Die tema van die les is gedigte/poësie, waar die gedig “27 april 1994” deur Vincent Oliphant behandel gaan word. Hierdie les is een van vele en in hierdie les word daar daarom eers gekyk na die agtergrond van die gedig, die betekenis van die datum 27 April 1994 en hoe dit by hedendaagse samelewing aansluit.
Aanbieders
Teenwoordig in hierdie les is slegs die Afrikaanse onderwyser. (Indien moontlik, gaan die Geskiedenisonderwyser gevra word om in te sit by die les om enige vrae wat leerders kan hê oor geskiedkundige gebeure moontlik beter te verduidelik).
Duur van die les
Die les is ongeveer 45 minute lank.
Agtergrond van die les
Hierdie les vind plaas na die leerders reeds die belangrike poësiekonsepte hersien, bespreek en bemeester het. Na hierdie les sal die gedig meer in diepte geanaliseer word. Die gedig is een van die voorgeskrewe gedigte wat aan graad 12-Afrikaans Huistaalleerders voorgeskryf word en kan deel vorm van hul Nasionale Senior Sertifikaat eksamen. Die gedig is ook een van vier voorgeskrewe gedigte wat handel oor apartheid en die effektiewe uitvoering van hierdie les lê moontlik die fondasie vir die ander drie gedigte oor apartheid.

Leerders se agtergrondkennis

Omdat die leerders reeds in matriek is, het hulle voorafkennis van poësie, maar hierdie aanname kan nie bloot gemaak word nie. Daarom is hierdie les voorafgegaan deur 'n les oor die poësiekonsepte wat konsepte dek soos alliterasie, assonansie, herhaling, enjambement, vrye vers, alleenplasing, rymskemas, simboliek, vergelyking, metafoor, letterlike en figuurlike betekenis, toon, stemming, tema en boodskap. Nie alle leerders het Geskiedenis as skoolvak nie en dit was daarom nodig vir die leerders om agtergrondkennis oor apartheid op te doen. Omdat die leerders in Suid-Afrika grootword neem ons aan dat hulle ten minste iets weet oor apartheid, maar om te verseker dat alle leerders oor dieselfde voorafkennis beskik is die volgende video's en notas aan hulle voorsien om ter voorbereiding van hierdie les te besigtig:

- [Video 1](#)
- [Video 2](#)
- [Video 3](#)

Hierdie video's sal dien as 'n beginpunt vir die gesprek oor die gedig se agtergrond en leerders se voorafkennis sal informeel getoets word deur te luister na die kommentaar en bydrae wat hulle lewer tot die gesprek in die klas.

Teikenleerders

1. Lonwabo Duko (sien leerderportefeulje)
2. Laura Govender (sien leerderportefeulje)
3. Taylor van Wyk (sien leerderportefeulje)

AFDELING 2: LESINHOUD	Beginsels	Onderrigmetodes
<p>Lesstandaarde</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Outentieke leerinhoud</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Maak leerders die fokus van alle onderrig, leer en assessering.</p>
<p>Hierdie les word voorberei vir graad 12-leerders ter voorbereiding vir hul Nasionale Senior Sertifikaat eksamen. Op nasionale vlak dek graad 12 KABV-leerders dieselfde voorgeskrewe gedigte.</p>	<p><input type="checkbox"/> Breë reeks assesserings</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Doelgerigte samewerking</p> <p><input type="checkbox"/> Buigsaamheid ten opsigte van diepte en breedte</p>	<p><input type="checkbox"/> Behandel alle leerder gelykwaardig.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Moedig die deelname van alle leerders aan.</p>
<p>Lesdoel</p>	<p><input type="checkbox"/> Verskillende ingangs- en uitgangspunte</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Sien leerders se verskille as 'n belangrike hulpbron vir onderrig, leer en assessering.</p>
<p>Die doel van die les is om leerders te kry om teen die einde van die les 'n beter begrip oor apartheid te hê, krities te dink oor hoe dit vandag se samelewing affekteer en dan weer na die gedig te kyk en krities daarop kommentaar te lewer (voor in diepte analise).</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Keuse en buigsaamheid</p> <p><input type="checkbox"/> Pas strategieë breedweg toe</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pas alle onderrig, leer en assessering aan om aan die behoeftes van die leerders te voorsien en nie andersom nie.</p>

Inhouddiferensiasie		
Leerders wat reeds die inhoud ken sal in staat wees om kritiese bydrae te lewer tot die gesprek wat sal verhoed dat hulle verveeld raak en sal ook help om ander leerders te help om oor te gaan tot kritiese denkprosesse. Sommige leerders sal nodig hê om die relevansie van die gesprek tot hul eie werklikheid te sien en daarom word leerders aangemoedig om te gesels oor hoe hulle dink apartheid en 27 April 1994 hulle hedendaagse lewe beïnvloed.		
Heleklas, multivlak-lesdoelwitte		
Na die leerders die video's vir huiswerk gekyk het, moet hulle hulle kennis oor apartheid eers mondelings en dan deur 'n klein toets demonstreer. Die hoop is dat alle leerders minstens 60% of meer vir die toets sal kry. Daaropvolgend word leerders uitgedaag om hierdie agtergrondkennis te gebruik		<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Koester 'n waardering van verskillende agtergronde (kulture, tale, gelowe, ensomeer)<input checked="" type="checkbox"/> Bied aan leerders die geleentheid om hul werk en kennis op verskillende maniere ten toon te stel.<input type="checkbox"/> Stel hoë verwagtinge vir alle leerders.<input checked="" type="checkbox"/> Stel duidelike verwagtinge.<input type="checkbox"/> Neem die belangstellings van die leerders in ag.<input type="checkbox"/> Neem individuele leerdervlakke in ag.<input checked="" type="checkbox"/> Let op hoe leerders die beste leer.

<p>om saam in groepe krities te dink oor hoe apartheid vandag se samelewing beïnvloed of affekteer.</p>		<p><input type="checkbox"/> Wees bedag op die pas waarteen leerders leer.</p>
<p>Leerder-spesifieke doelwitte</p>		
<p>Taylor se sterk belangstelling in menseregte bied die geleentheid om hom te kry om entoesiasies aan hierdie les deel te neem. Gee hom die geleentheid om sy kennis en insigte te deel. So ook Lonwabo en Laura. Omdat hierdie onderwerp op een of ander manier elke teikenleerder se belangstellings prikkel is die leerder-spesifieke doelwitte om elke leerder te kry om aktief deel te neem aan die les om 'n inklusiewe en transformerende leerervaring aan alle leerders te bied.</p>		
<p>Definisies en teikenterme</p>		
<p>Apartheid – 'n Beleid of stelsel van segregasie of diskriminasie in Suid-Afrika op grond van ras.</p>		

Rassisme – Die onregverdige behandeling van verskillende mense op grond van ras.

Segregasie – Die aksie of toestand om mense van ander te onderskei. In Suid-Afrika verwys dit na die gedwonge skeiding van verskillende rasse-groepe.

Vryheidsdag – Vryheidsdag is ’n openbare vakansiedag in Suid-Afrika wat jaarliks op 27 April gevier word. Dit is die herdenking van die eerste nierassige verkiesing wat in 1994 gehou is.

Demokrasie – Demokrasie word gekenmerk deur vrye en gereelde verkiesings wat oop is aan alle burgers en die stem van die landsburgers gehoor word.

Verkiesing - Dit is ’n proses wat gereeld geskiet waar stemgeregtiges die geleentheid gebied word om te stem vir ’n groep, party of individu aan wie ’n spesifieke titel of posisie toegeken word.

AFDELING 3: LESPRODUK

Produktdifferensiasie		
<p>Omdat die assessering van kennis buigsaam is, kry leerders die geleentheid om hul kennis te demonstreer deur die intelligensie van hul keuse. Leerders kan dus hul kennis mondelings weergee, dit neerskryf, skets, of enige ander manier van hul keuse wat leerders dus nie beperk nie. Dit is inklusief tot alle leervoorkeure.</p>		
Outentieke assessering		
<p>Leerders se kennis en begrip sal in die volgende les voor analise begin geassesseer word. Leerders sal aan die einde van die les die taak ontvang om in groepe en op enige manier hul kennis in die volgende les aan die klas te demonstreer, hetsy deur 'n liedjie, opvoering, aanbieding, kunswerk, video-opname ensomeer. Die manier waarop hulle hul kennis demonstreer is buigsaam en die leerders se keuse. Hul kennis sal gemeet word aan hulle begrip van apartheid en die teikenterme en definisies.</p>		
AFDELING 4: LESPROSES		

Prosesdifferensiasie		
Die proses is so gedifferensieerd as moontlik, leerders word blootgestel aan video's, 'n aanlyn toets, skyfies, groepwerk en het ook die geleentheid om alleen te werk sou die leerder dit verkies. Op hierdie manier probeer die les om aan so veel as moontlik intelligensies te voorsien.		
Lesformaat		
Leerders sal aan die les deelneem deur portuurgroepgesprekke en aanlyn speletjie (toets). Die les sal grotendeels deur leerders gelei word en bloot deur die onderwyser gefasiliteer word. Daar word van leerders verwag om hul hande op te steek wanneer hulle iets wil sê.		
Klaskamerorganisasie		
Die banke in die klaskamer sal in U-vorm-groepe gepak word om groepwerk en besprekings te vergemaklik. Wanneer daar in groepe gewerk word is die verwagting dat leerders dit steeds ordelik en respekvol doen deur hul volume te beheer		

<p>en verskillende persepsies en opinies te respekteer. Aan die einde van die les, terwyl leerders hul assessering as 'n groep begin beplan, sal agtergrondmusiek gespeel word vir die leerders met musikale intelligensie.</p>		
<p>Leerderorganisasie</p>		
<p>Leerders sal in klein groepe van maksimum 5 leerders gedeel word. Leerders sal ook toegelaat word om die taak op hul eie (een individu) te voltooi.</p>		
<p>Algemene onderrigstrategieë</p>		
<p>Vrae wat aan leerders gestel word kan in die lesmateriaal gesien word. Vrae word (op)gestel deur gebruik te maak van Bloom se taksonomie sodat die onderwyser vrae vra vir alle/meeste kognitiewe vlakke en moontlik ook kan vasstel op watter kognitiewe vlak die klas en/of leerders is. Deur die leerders te vrae te vra oor die kernbegrippe soos wat dit beteken is 'n vlak 5, begripsvraag, maar wanneer leerders onder andere hulle opinies rakende demokrasie en verkiesings in Suid-Afrika begin bespreek raak dit aan vlak 3, analise vrae.</p>		

Leerderspesifieke strategieë		
Sleutelkonsepte sal herhaal en weer verduidelik word en om seker te maak dat leerders betrokke bly, sal die onderwyser hulle vra om op te som wat ons tot dusver bespreek het.		
Sisteme van ondersteuning en toesig		
In hierdie les gaan daar gebruik gemaak word van spanonderrig, tussen die Afrikaans- en Geskiedenisonderwysers. Onderwysers sal ook ondersteuning bied aan leerders sou enige leerders individuele ondersteuning benodig.		
AFDELING 5: LESUITEENSETTING		
Volgorde van die les		
Causton-Theoharis, Theoharis en Trezek (2008:396) se voorstel is gebruik en aangepas vir die hierdie les se volgorde. Leerders verken self eers die onderwerp (apartheid) en kom dan klas toe waar daar saam gepraat word oor die onderwerp (deelname en verduideliking). Hier word dus gebruik gemaak van die omgekeerde klaskamer-benadering. Laastens, gebruik		

<p>die leerders hul kennis om dit toe te pas op die gedig ("27 april 1994").</p>		
<p>Gedragsoorweginge</p>		
<p>Die groepwerk en manier waarop die klas uitgesit is, skep die geleentheid vir leerders om te gesels oor ander onderwerpe en nie te fokus op die werk nie. Om dit te verhoed of onder beheer te hou sal onderwysers deur die groepe loop deur die loop van die les. Vir leerders wat verveeld raak, sal daar aan die einde van die inleiding en die liggaam 'n geleentheid gegee word om bene te strek, veral wanneer leerders toegelaat word om op te staan en in groepe van hul keuse mag gaan sit om aan hul huiswerk assessering te begin werk. Om te verseker dat leerders die nodige moeite insit in die huiswerkassessering, sal daar 'n prys gegee word aan die groep met die beste aanbieding van hul kennis. Die wenners sal gekies word deur die klas te laat stem en hierdeur word</p>		

<p>daar van alle leerders verwag om in die volgende les aandag te skenk.</p>		
<p>Inleiding</p>		
<p>Aan die begin van die les sal die verloop/volgorde en die verwagtinge van die les aan leerders verduidelik word. Dan sal die Afrikaansonderwyser verduidelik waarom die Geskiedenisonderwyser teenwoordig is en 'n Kahoot met die leerders doen om hulle voorafkennis te toets nadat hulle die video's gekyk het vir huiswerk (Kahoot, 2023). 'n Kahoot is 'n aanlyn, interaktiewe en prettige manier om leerders se kennis te toets en dit inkorporeer ook die gebruik van tegnologie in die les. Die inleiding sal ongeveer 15 minute duur. Hierdie skyfies is saamgestel om die les se struktuur aan leerders te verduidelik en te dien as riglyn vir die lys.</p>		
<p>Liggaam</p>		
<p>Hier sal die video's bespreek word en leerders sal hulle insigte deel om 'n klasbespreking te begin oor apartheid waar daar veral gefokus word op apartheid, rassisme, segregasie en</p>		

<p>Vryheidsdag en wat dit beteken. Ongeveer 15 minute sal aan hierdie afdeling bestee word. Die gesprek sal gesamentlik deur die Afrikaans- en Geskiedenisonderwyser, gefasiliteer word.</p>		
<p>Opsomming</p>		
<p>Ter afsluiting van die les sal die bespreking deur die Afrikaansonderwyser saamgevat word en die huiswerkassessering sal aan leerder verduidelik en uitgedeel word. Leerders sal dan die res van die periode (ongeveer 10 minute) ontvang om in hul groepe aan hul assessering te werk. Dit bied ook aan leerders die geleentheid om vrae te vra indien daar enige onduidelikheid is.</p>		
<p>AFDELING 6: LESREFLEKSIE</p>		
<p>(Hierdie afdeling kan slegs na die uitvoering van die les voltooi word).</p>		

Die taal-as-'n-hulpbron-benadering kan in hierdie les geïnkorporeer word deur te verwys na die verskille in die Suid-Afrikaanse samelewing (ras, klas, taal en so meer) en gebruik word om aan leerders te wys dat die waardering van verskille gesien moet word as 'n bate eerder as 'n rede vir diskriminasie en segregasie. Nes al die inklusiewe beginsels en metodes in die lesplan nie altyd in elke les geïnkorporeer kan word nie, so ook is dit nie moontlik om altyd die taal-as-'n-hulpbron-benadering te gebruik nie. Dit is wel belangrik om met elke les so veel as moontlik inklusief te wees en die waardering van verskille, taal en kultuur te bevorder.

Die hulpbronne wat in die bostaande lesplan gebruik is, kan in die lesplan gekry word as skakels of dit gaan hieropvolgend gekry word:

Skakels na video's

- Video 1: "Apartheid 46 years in 90 seconds" (BBC News, 2013)
https://www.youtube.com/watch?v=2f2k6iDFCL4&ab_channel=BBCNews
- Video 2: "What is apartheid?" (Behind the news, 2021)
https://www.youtube.com/watch?v=XA7oQXrPaOA&ab_channel=BehindtheNews
- Video 3: "South Africa's first democratic elections in 1994" (Expresso Show, 2015)
https://www.youtube.com/watch?v=1Zs8Bn5-sm8&ab_channel=ExpressoShow

Skyfies oor “27 april 1994” deur Vincent Oliphant





Toets jou kennis!

<https://create.kahoot.it/share/inleiding-wat-weet-jy-van-apartheid/e8bd297-45c2-46f4-8e41-eb87ec3ad836>



01
Apartheid
Wat is dit en wat weet ons oor hierdie tyd in Suid-Afrika?

02
Rassisme
Wat het dit te doen met apartheid en hoe affekteer dit ons land vandag?

03
Segregasie?
Wat is dit en is dit 'n term slegs van toepassing in Suid-Afrika?

04
27 April 1994
Hoekom is die datum belangrik, waarom gaan dit en hoe het dit my geraak?

05
Vandag
Watter invloed het hierdie geskiedkundige gebeure op my vandag?

Kom ons gesels!



Enige vrae of laaste insette?



Vryheid

Huiswerkassessering

Hierdie assessering kan in groepe of op jou eie aangepak word. Die klas sal stem vir die beste groep en hierdie groep sal 'n prys wen!



27 april 1994" deur Vincent Oliphant – Kahoot



Inleiding: Wat weet jy van apartheid?

Hierdie Kahoot word gebruik om leerders se voorafkennis te toets oor apartheid.



1 play · 1 player

A public kahoot

Questions (9)

1 - Quiz

Selekteer die korrekte definisie. Wat is apartheid?



- Die onregverdige behandeling van verskillende mense op grond van ras. ✗
- 'n Beleid of stelsel van segregasie of diskriminasie op grond van ras (SA). ✓
- Die aksie of toestand om mense van ander te onderskei. ✗
- Dit is die herdenking van die eerste nierassige verkiesing. ✗

2 - Quiz

Selekteer die korrekte definsie. Wat is rassisme?



- Die aksie of toestand om mense van ander te onderskei. ✗
- 'n Beleid of stelsel van segregasie of diskriminasie op grond van ras (SA). ✗
- Die onregverdige behandeling van verskillende mense op grond van ras. ✓
- Dit is die herdenking van die eerste nierassige verkiesing. ✗

3 - Quiz

Selekteer die korrekte definisie. Wat is segregasie?



- 'n Beleid of stelsel van segregasie of diskriminasie op grond van ras (SA). ✗
- Die onregverdigde behandeling van verskillende mense op grond van ras. ✗
- Dit is die herdenking van die eerste nierassige verkiesing. ✗
- Die aksie of toestand om mense van ander te onderskei. ✓

4 - Quiz

Iyamangilisa (swart) en Lily (wit) het stokkies gedraai. Iyamangilisa kry denensie; Lily word net aangespreek. Dit is...



- Apartheid ✗
- Segregasie ✗
- Rassisme ✓
- Regverdig ✗

5 - Quiz

Verduidelik wat Vryheidsdag is.



- 'n Dag waar vryheid in Afrika gevier word. ✗
- 'n Openbare vakansiedag in Suid-Afrika wat jaarliks gevier word. ✓

6 - Quiz

Selekteer die korrekte datum. Vryheidsdag word gevier op ...



- 27 April ✓
- 25 September ✗
- 16 Junie ✗
- 9 Augustus ✗

7 - Quiz

Identifiseer Suid-Afrika se eerste swart president.



- Desmond Tutu ✗
- Jacob Zuma ✗
- Nelson Mandela ✓
- Cyril Ramaphosa ✗

8 - Quiz

In watter jaar het hy president van Suid-Afrika geword?



- 1996 ✗
- 1990 ✗
- 1999 ✗
- 1994 ✓

9 - True or false

Apartheid het geen invloed op my lewe vandag nie.



- True ✗
- False ✓

Huiswerkassessering - “27 april 1994” les

Graad 12-Afrikaans Huistaal

“27 april 1994” deur Vincent Oliphant

Huiswerkassessering

Dink weer na oor die bespreking in die klas en kyk na die kernkonsepte en -besprekings op die skyfies om jou te help om hierdie opdrag te voltooi.

Opdrag

Maak gebruik van jou bestaande kennis en kennis wat jy gedurende vandag se les verkry het om vir die klas te demonstreer wat jy weet en wat jy geleer het.

Jy kan fokus op:

- Apartheid
- Vryheidsdag
- Hoe apartheid jou beïnvloed

Hoe jy dit doen is jou keuse hetsy 'n gedig, liedjie, kletsrym, toneelopvoering, debat, voorlesing, kreatiewe skryfwerk of kunswerk (soos verf of teken). Werk in groepe van maksimum vyf leerders of werk alleen.

6.6.2. Lesplan 2: Voorgeskrewe drama *Mis* deur Reza de Wet

Hier volg die praktiese toepassing van die voorgestelde lesplan deur gebruik te maak van die leerderportefeuljies en alle voorafgaande kennis opgebou deur die loop van hierdie studie. Alle inligting oor die inhoud, en veral temas vir hierdie drama is verkry uit *Trits: Mis, Mirakel, Drif* wat die dramas, onder andere *Mis* insluit, en aantekeninge bevat (De Wet en Gouws, 2012).

Tabel 12: Praktiese toepassing van die hulpbron deur die gebruik van die drama *Mis* deur Reza de Wet

AFDELING 1: LESKONTEKS	
Beskrywing van graad/skool	
	Die skool het 'n redelike diverse groep leerders en personeel. Leerders van die lae, middel en hoë sosio-ekonomiese klas. Die meerderheid leerder behoort wel tot die lae sosio-ekonomiese klas. Die skool se hulpbronne en finansiële situasie kan gesien word as gemiddeld. Die skool het internet tot hul beskikking vir beide personeel en leerders om te gebruik.
Beskrywing van klas	
	Hierdie klas verteenwoordig die skool as 'n geheel goed. Dit bestaan uit leerders met verskillende rasse, seksuele oriëntasies, kennis van die vak, sosio-ekonomiese klas ensomeer. Die klas is gewoonlik sukkel meer as die ander klasse in hul graad om konsepte te bemeester en vereis dikwels dat daar langer op 'n bepaalde onderwerp gefokus moet word. Sommige leerders het soms nie genoeg hulpbronne (soos selfone,

skootrekenaars en basiese skryfbehoeftes) nie. Die klaskamer self het 'n bank en stoel vir elke leerder en die onderwys, 'n witbord, 'n projektor en 'n skootrekenaar vir die onderwyser. Daar is 35 leerders in die klas.
Vakdisipline
Hierdie lesplan word voorberei vir Afrikaans Huistaal.
Sentrale tema, konsep, probleem of eenheid
Die tema van die les is die drama, waar die drama <i>Mis</i> deur Reza de Wet behandel gaan word. Die temas en hoe sekere aspekte van die drama en karakters daarby aansluiting vind gaan bespreek word. Hierdie les is een van twee voorgeskrewe dramas en in hierdie les word daar gekyk na die temas wat in hierdie drama voorkom.
Aanbieders
In hierdie les is slegs die Afrikaansonderwyser teenwoordig as instrukteur.
Duur van die les
Die les is ongeveer 45 minute lank.
Agtergrond van die les

Hierdie les vind plaas na die lees van die drama. Op hierdie punt is die leerders reeds goed vertrouwd met die inhoud en karakters in die drama. Die drama is een van twee voorgeskrewe dramas wat aan graad 12-Afrikaans Huistaal leerders voorgeskryf word en vorm deel van hul Nasionale Senior Sertifikaat eksamen.

Leerders se agtergrondkennis

Leerders is vertrouwd met die inhoud en karakters van die drama en het ook reeds die struktuur en belangrike terminologie vir 'n drama bespreek. Hulle voorafkennis sal weer herroep en moontlik ook aangevul word aan die begin van die les deur 'n vinnige opsomming deur die onderwyser en klas. Leerders sal ook voor die les aangeraai word om na die volgende [podsending](#) opgeneem deur Radio Sonder Grense (2013) te gaan luister ter voorbereiding vir hierdie les. Hierdie podsending is 'n oudioboek of audiovoorlesing van die drama *Mis*.

Teikenleerders

1. Lonwabo Duko (sien leerderportefeulje)

2. Laura Govender (sien leerderportefeulje)

3. Taylor van Wyk (sien leerderportefeulje)

AFDELING 2: LESINHOUD	Beginsels	Onderrigmetodes
Lesstandaarde		

<p>Hierdie les word voorberei vir graad 12 leerders ter voorbereiding vir hul Nasionale Senior Sertifikaat eksamen. Op nasionale vlak dek graad 12 KABV-leerders een van twee dramas, <i>Krismis van Map Jacobs</i> deur Adam Small of <i>Mis</i> deur Reza de Wet. In hierdie les word <i>Mis</i> behandel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Outentieke leerinhoud <input type="checkbox"/> Breë reeks assesserings <input checked="" type="checkbox"/> Doelgerigte samewerking <input checked="" type="checkbox"/> Buigsaamheid ten opsigte van diepte en breedte <input type="checkbox"/> Verskillende ingangs- en uitgangspunte <input type="checkbox"/> Keuse en buigsaamheid <input type="checkbox"/> Pas strategieë breedweg toe 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Maak leerders die fokus van alle onderrig, leer en assessering. <input type="checkbox"/> Behandel alle leerders as gelykwaardig. <input checked="" type="checkbox"/> Moedig die deelname van alle leerders aan. <input type="checkbox"/> Sien leerders se verskille as 'n belangrike hulpbron vir onderrig, leer en assessering. <input type="checkbox"/> Pas alle onderrig, leer en assessering aan om aan die behoeftes van die leerders te voorsien en nie andersom nie. <input type="checkbox"/> Koester 'n waardering van verskillende agtergronde (kulture, tale, gelowe, ensomeer)
<p>Lesdoel</p>		
<p>Die doel van die les is vir leerders om die temas in die drama goed te begryp en om (as neweskikkende doel) die vaardigheid aan te leer om krities te dink oor die inhoud van die drama.</p>		
<p>Inhouddiferensiasie</p>		
<p>Sommige leerders in die klas kan dalk nodig hê om die inhoud van die les relevant te maak, daarom word die les ingelei met vrae wat die inhoud koppel aan hul eie ervarings. Dit kan ook help om die wat verveeld raak te verminder. Groepwerk word ook gebruik as 'n tegniek om</p>		

<p>verveeldheid te oorkom en leerders betrokke te hou in die leerproses.</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Bied aan leerders die geleentheid om hul werk en kennis op verskillende maniere ten toon te stel.</p> <p><input type="checkbox"/> Stel hoë verwagtinge vir alle leerders.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Stel duidelike verwagtinge.</p> <p><input type="checkbox"/> Neem die belangstellings van die leerders in ag.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Neem individuele leerdervlakke in ag.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Let op hoe leerders die beste leer.</p> <p><input type="checkbox"/> Wees bedag op die pas waarteen leerders leer.</p>
<p>Heleklas, multivlak-lesdoelwitte</p>		
<p>Na 'n opsommende bespreking oor die drama inhoud en karakters word daar van leerders verwag om hierdie kennis te gebruik en dit te koppel aan die temas van die drama. Die leerders se begrip sal getoets word deur 'n informele aktiwiteit. Die sukses van die leerders sal ook informeel bepaal word deur die terugvoering wat leerders gee.</p>		
<p>Leerderspesifieke doelwitte</p>		
<p>In hierdie les is daar geen leerderspesifieke doelwitte nie, maar alle leerders moet dieselfde doelwit bereik. Elke leerder kan wel bepaal, volgens hul eie vermoëns, hoe diep hulle bydrae tot die les gaan wees en in watter mate hulle hul vaardighede en kennis wil verbreed. Die hoofdoel is wel dat hulle ten minste die temas begryp en kan sien wanneer 'n tema in die teks na vore kom.</p>		

Definisies en teikenterme		
Bevryding – om vry te maak of vry gemaak word van gevangenskap hetsy letterlik, figuurlik of beide. Beswering – Om iets uit te dryf of weg te keer.		
AFDELING 3: LESPRODUK		
Produk differensiasie		
Daar is gedeeltelike buigsaamheid in die assessering van die leerders se kennis omdat hulle dit kan neerpen op enige manier waarop hulle gemaklik is, maar hulle moet dit skriftelik of mondelings aan die klas of onderwyser deurgee.		
Outentieke assessering		
Daar word van leerders verwag om tydens die les die drama inhoud en die tema bymekaar uit te bring deur uit te lig waar en hoe die tema in die drama na vore kom. Hoe		

<p>die leerders hul gedagtes of antwoorde versamel of neerpen het geen voorskrifte nie, maar dit moet wel met die klas of onderwyser gedeel word. Leerders sal ook 'n keuse hê of hulle met die klas wil deel of nie en sal nie forseer word om te deel nie, solank as wat hulle die werk probeer doen het.</p>		
AFDELING 4: LESPROSES		
Prosesdifferensiasie		
<p>In hierdie les is daar nie veel differensiasie nie. Geleentheid word wel geskep vir leerders om met die voltooiing van die assessering dit aan te pak op enige manier waarmee hulle gemaklik voel. Leerders het ook die keuse om die podsending of die fisiese teks te gebruik afhangend van hul eie voorkeur.</p>		
Lesformaat		
<p>Hierdie les bestaan uit verskillende lesformate. 'n Lesaanbieding deur die onderwyser waar skyfies gebruik</p>		

<p>word, groepsbesprekings of –ondersoeke en leer wat meestal leerdergesentreerd is.</p>		
<p>Klaskamerorganisasie</p>		
<p>Leerders sit vir hierdie les elkeen in hulle eie stoel en by hul eie tafel alhoewel groepgesprekke toegelaat word.</p>		
<p>Leerderorganisasie</p>		
<p>Leerders werk grotendeels op hul eie, maar besprekings met medeklasmaats word toegelaat.</p>		
<p>Algemene onderrigstrategieë</p>		
<p>In hierdie les is dit belangrik om die ’n gemaklike toon te skep, waar leer plaasvind deur doelgerigte gesprekvoering.</p>		
<p>Leerderspesifieke strategieë</p>		
<p>Indien leerders afwyk en lyk asof hulle nie deelneem nie, sal die onderwyser die leerder lei deur hulle gedagtes te vra oor die gegewe onderwerp.</p>		

Sisteme van ondersteuning en toesig		
Leer word bewerkstellig deur die onderwyser wat die gesprekke fasiliteer en leerders se bydrae altyd terugbring na die onderwerp. Die onderwyser sal ook deurloop en individuele ondersteuning bied aan leerders waar nodig. Die deurloop van die onderwyser behoort ook te help om doelgerigte samewerking te verseker.		
AFDELING 5: LESUITEENSETTING		
Volgorde van die les		
Die les begin deur die insae van leerders gevolg deur die onderrig van die onderwyser en daarna die praktiese toepassing en ontwikkeling van kennis en vaardighede.		
Gedragsoorweginge		
Groepwerk of die geleentheid om met jou medeklasmaats oor jou idees te gesels skep die geleentheid vir ander geselsies en moontlik ontwrigting. Dit is belangrik dat leerders doelgerigte samewerking beoefen. Die onderwyser moet daarom rondloop tussen die leerders		

<p>om te verseker dat hulle gefokus bly op die doel van die les. Die onderwyser wat rondloop bied ook die geleentheid vir die onderwyser om die leerders wat moontlik met die taak sukkel te help waar en soos nodig.</p>		
<p>Inleiding</p>		
<p>Die les sal begin word deur 'n opsomming en samevatting van die drama inhoud en die karakters. Dit sal help om die leerders se voorafkennis te bepaal en ook aan te vul waar nodig. Die doel en inhoud van die gegewe les sal daaropvolgend met die leerders bespreek word. Dit sal leerder help om presies te weet wat die leeruitkomste en die verwagtinge vir die les is. Na leerders oor die nodige agtergrond of voorafkennis vir hierdie les beskik, gaan die leerders 'n kort aktiwiteit voltooi. Elke leerder sal twee klein stukkies papier ontvang waarop hulle die volgende twee vrae moet beantwoord:</p> <ul style="list-style-type: none">• Was daar al ooit iets wat jy regtig graag wou doen al weet jy dat jy nie mag nie of dit nie moet doen nie?		

<ul style="list-style-type: none">• Het jy al ooit vasgevang gevoel? <p>Ongeveer 20 minute sal aan hierdie gedeelte van die les afgestaan word. Dit is belangrik om genoeg tyd aan hierdie inleiding te spandeer om seker te maak dat alle leerders in staat sal wees om die kennis wat hulle nodig het uit die les te put.</p>		
Liggaam		
<p>Die leerders sal onderrig word oor die temas van die drama deur gebruik te maak van skyfies. Na die bespreking sal leerders gevra word om die dramainhoud (hetsy die radiodramapodsending of die fisiese boek) te gebruik en voorbeelde neer te skryf van gebeure, karakters of enige ander faktore wat die tema ondersteun of uit te lig waar die tema sterk in die roman na vore kom. Hoe leerders dit neerskryf is hul keuse, of hulle dit byvoorbeeld lys of in breinkaartformaat neerskryf. Leerders sal toegelaat word om hulle idees met die onderwyser of hul medeleerders te</p>		

<p>bespreek. Ongeveer 23 minute van die les sal aan hierdie afdeling spandeer word.</p>		
<p>Opsomming</p>		
<p>Die laaste twee minute van die les sal gebruik word om vinnig weer die temas op te som en die huiswerk aan leerders te verduidelik. Leerders moet vir huiswerk die taak wat hulle in die les begin het, voltooi. Die leerders se idees sal dan in die volgende les bespreek word en gebruik word as die inleiding tot motiewe en simbole of ruimtes in die drama.</p>		
<p>AFDELING 6: LESREFLEKSIE</p>		
<p>(Hierdie afdeling kan slegs na die uitvoering van die les voltooi word).</p>		

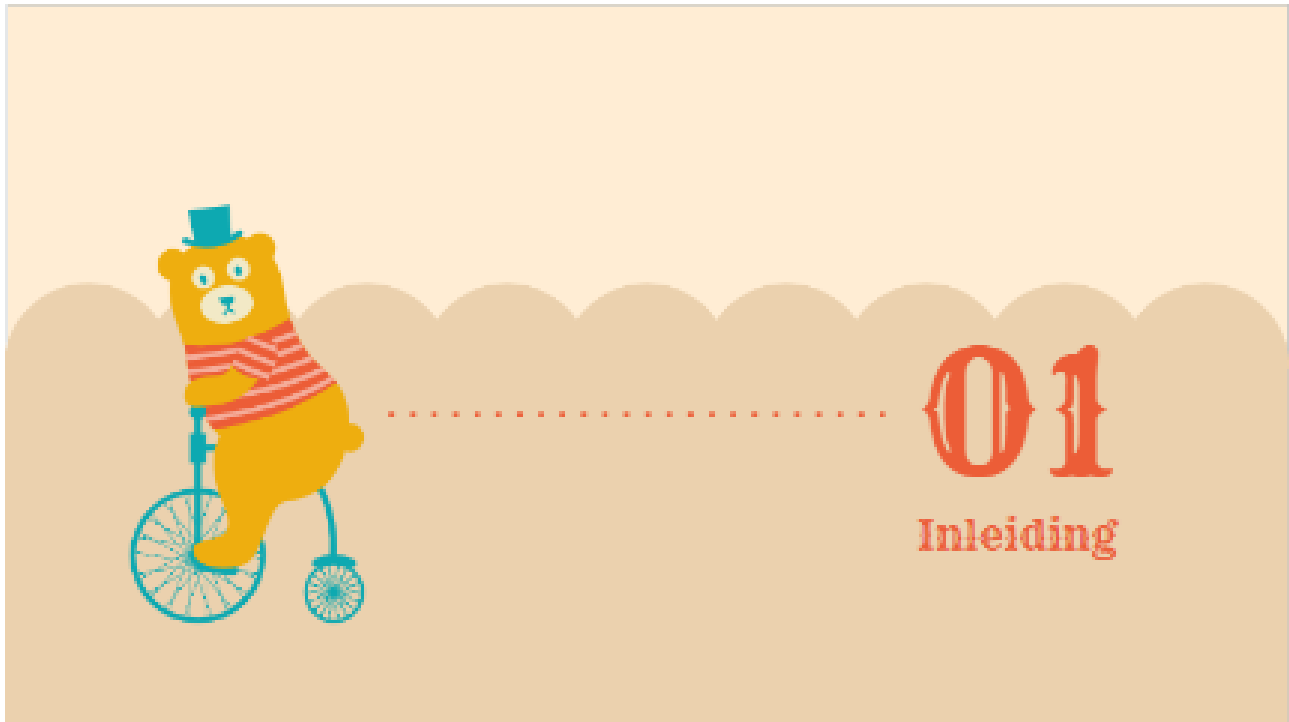
Die hulpbronne wat in die bostaande lesplan gebruik is, kan in die lesplan gekry word as skakels of dit gaan hieropvolgend gekry word:

Skakel na podsending

Skakel: <https://www.rsg.co.za/rsg/omny/mis-deur-reza-de-wet/>

Skyfies: *Mis* deur Reza de Wet







Vraag 2:

Het jy al vasgevang, gevange of "trapped" gevoel?

The illustration shows a tiger on a carousel with a red and yellow striped canopy. There are two balloons, one blue and one red, floating in the background. The scene is set against a light orange background with a white scalloped border at the bottom.



02

.....

Liggaam

The illustration features a monkey balancing on a blue and yellow striped barrel. To the left is a red and yellow striped cart. The background is a light brown color with a white scalloped border at the top and bottom, and a string of blue and yellow bunting flags.

Twee temas in "Mis"



Bevryding

- ★ Meisie is vasgevang en verlang na meer in die lewe
- ★ Sy word uiteindelik bevry
- ★ Bevryding word voorafgegaan deur **transformasies**:
 - (1) Blinde konstabel → hofnar
 - (2) Meisie se huidvering om saam met die konstabel/hofnar te gaan



Beswering van die bose

- ★ **Miem** is die **besweerder**
- ★ Bose is tweedelig
 - (1) Moordenaar-verkragter
 - (2) Sirkus
- ★ Die **doel** is om Meisie te beskerm

03

Opsomming

Hoe sluit die temas aan by my werklikheid?





6.7. Bespreking van lesplanne in die konteks van inklusiwiteit in die Afrikaansklaskamer

Die lesplanne is aanvanklik ervaar as tydrowend, maar met die voltooiing van die tweede lesplan het dit gouer gegaan en die vermoede is dat dit met elke keer se invul net vinniger sal gaan. Die refleksie op, byvoorbeeld, les 1, sal uitwys watter veranderinge gemaak moet word en of die leerders wat gebruik is as teikenleerders moet verander omdat hulle die klas nie goed genoeg verteenwoordig nie. Hoe meer vertrouwd die onderwyser dus met die lesplanstruktuur raak, hoe vinniger sal dit gaan. Hierdie hulpbron kan dus gebruik word as 'n lestemplaat wat studente-onderwysers gebruik vir hul prakties om toekomstige onderwysers reeds van die begin af op te lei om te fokus op inklusiewe klaskamers en lesse.

Dit is belangrik om na die praktiese toepassing van die lesplan te kyk, hoe dit spreek tot inklusiwiteit en of dit inklusiwiteit in die klas bewerkstellig. Kolomme twee en drie van die lesplan is in hierdie opsig noodsaaklik. Hierdie bespreking kan wel slegs op teoretiese vlak na die inklusiwiteit van die lesse kyk. Prakties kan dit moontlik anders lyk, maar dit bied die geleentheid vir verdere studie om te verseker dat die teorie in praktyk verwesenlik word. Ten spyte van die vereiste dat onderwysers eksplisiet moet dink oor die inklusiwiteit van hul lesse, behou die onderwyser steeds hul agentskap om kreatief te dink oor hoe daar aan hierdie vereistes voldoen gaan word.

Wat duidelik geword het met die praktiese gebruik van die voorgestelde hulpbron is dat dit 'n uitdaging is om al die beginsels en onderrigmetodes te inkorporeer en om voorsiening te maak vir alle intelligensies vir al die kurrikuluminhoud. Die gevolgtrekking word daarom gemaak dat dit dalk nie nodig is om altyd alles in een les te probeer inpas nie, maar om te verseker dat alle beginsels oor die verloop van die vakinhoud geïnkorporeer word. Op hierdie manier kan die vak steeds as inklusief ervaar word.

Die gebruik van aanlyn skyfies en die Kahoot kan moontlik gesien word as 'n vorm van uitsluiting, sou sekere leerders nie toestelle hê nie, maar as 'n onderwyser wat hul klas behoort te ken, bestaan die opsie om leerders in groepe te laat speel op een toestel of om bloot die Kahoot se vrae te neem en dit as 'n geskrewe/hardekopieklastoets te gebruik.

Die bostaande lesplanne is dus nie afhanklik van die skool of leerders se sosio-ekonomiese omstandighede nie. Hulpbronne soos skyfies en video's kan maklik mondelings of as hardekopie (tekste) aan die leerders oorgedra word. Die gebrek aan skyfies bied weer die geleentheid vir leerders om hul eie notas te skep; 'n waardevolle vaardigheid om aan te leer. Die kritiek rakende skyfies en intelligensies is wel nie 'n refleksie op die sukses van die lesplan nie, maar eerder die lesinhoud en kan herbedink word. Die lesplan self maak die implementering van inklusiewe lesse makliker vir die onderwyser wat nou meer tyd kan bestee aan die inhoud van die les. Die onderwyser hoef dus nie van voor af te begin dink aan die inklusiwiteit van lesse nie, maar het die ingeboude inklusiewe beginsels en -metodes as deel van die lesplan wat die proses vergemaklik. Kolomme twee en drie kan selfs deur die onderwyser gebruik word om die mate van inklusiwiteit van hul lesse te evalueer.

Wanneer die leerderportefeuljes tydens lesbeplanning in ag geneem word, is dit dikwels moeilik om die les te ontwerp vir leerders wat só verskillend is. Hierdie ervaring spreek tot die uitdaging wat baie onderwysers daaglik ervaar. Dieselfde argument geld hier dat alle leerders nie noodwendig in elke les ten volle geakkommodeer kan word nie, maar wel in die volgende les en dat hulle hopelik op hierdie manier die vak as gehéél as inklusief ervaar. 'n Ander benadering is om informele assesserings te bied wat leerders die vryheid bied om hulle kennis te demonstreer op enige manier van hul keuse. 'n Geldige argument is dat hierdie informele assesserings leerders moet voorberei vir die formele assesserings. Met die afmerk van inklusiewe beginsels en onderrigmetodes is dit ook makliker vir onderwysers om by te hou met watter beginsels en onderrigmetodes reeds gebruik is, wat dit makliker maak om oor

die kurrikuluminhoud heen voorsiening te maak vir die verskeidenheid leerbehoefte en intelligensies.

Wat wel uitgestaan het as belangrik, is om die inhoud aan leerders op verskillende maniere aan te bied, om ook aan leerders die geleentheid te bied om hul kennis op verskillende maniere te demonstree, om op verskillende maniere deel te neem aan die les en met die kurrikulum op verskillende maniere in interaksie te tree. Hieruit lei ek dus af dat, met 'n vaste en vol kurrikulum, dit op hierdie stadium, deur die lens van taalburgerskap, nie gaan oor watter inhoud onderrig moet word nie, maar dat daar eerder gefokus moet word op hóé leerders as individue en mense in die klaskamer ondersteun en geakkommodeer word ten einde 'n inklusiewe Afrikaansklaskamer te skep.

Die lesplantemplant kan oor die algemeen gesien word as 'n goeie hulpbron wat onderwysers op baie vlakke kan ondersteun met die implementering van inklusiewe onderwys sonder om rigiede riglyne te stel of hulle van hul agentskap te ontnem. Dit is 'n hulpbron wat bruikbaar is in enige vak, op enige graadvlak en in enige konteks.

6.8. Samevatting

Hierdie hoofstuk en die toepassing van die lesplan is grotendeels gebaseer op spesifieke aannames om vas te stel hoe gepas die voorgestelde lesplan as hulpbron prakties sal lyk in die Afrikaansklaskamer. Die hulpbron self word ondersteun deur navorsing, soos die studie wat gedoen is deur Causton-Theoharis, Theoharis en Trezek, (2008:381-399) (Verwys weer na hoofstuk 5). Die toevoeging van die lys inklusiewe praktyke help om onderwysers eksplisiet aanspreeklik te hou vir die mate van inklusiwiteit van hul klaskamers en dui duidelik aan wat die verwagtinge is.

Hoofstuk 7: Samevatting en gevolgtrekkings

Daar is gepoog om 'n diepgaande begrip van die konsep inklusiwiteit te kry met die spesifieke fokus op inklusiwiteit in die Suid-Afrikaanse Afrikaans Huistaalklaskamer. Daar is gekyk na die geskiedenis van Suid-Afrika om 'n beter begrip te kry vir die agtergrond of konteks waarop die studie van toepassing is. Verder is daar ook gekyk na die uitdagings en strategieë vir die verwesenliking van inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks.

Die Suid-Afrikaanse geskiedenis is geskend deur die ongeregtighede wat teweeg gebring is deur kolonialisme en die apartheidsregime. Die onderwysstelsel is dikwels gebruik as 'n platform om politieke of magsagendas te bevorder, beide deur die Britte en later deur die Afrikaner. Onderdrukking het groot sosio-ekonomiese en opvoedkundige ongelykheid teweeg gebring wat weer die kulturele kapitaal van die verskeie groepe bepaal het. Later is kulturele kapitaal gebruik as 'n manier om rassesseiding in die land te regverdig. As daar terugverwys word na die bespreking oor kulturele kapitaal, weet ons dat 'n verandering in kulturele kapitaal ook 'n verandering in ander vorme van kapitaal teweeg bring.

Gedurende die apartheidsregime is Afrikaans as taal in skole en die publiek gebruik om sekere politieke agendas van bepaalde groepe te versterk en te bevorder. Die gevolg is dat die taal toe en vandag steeds swaar dra aan die bagasie. Om 'n taal te gebruik om 'n spesifieke agenda te dryf, was duidelik suksesvol. Dit is egter hartseer dat die agenda grootskaalse onreg teweeg gebring het. Daar is geargumenteer dat taal, spesifiek Afrikaans, moontlik weer as instrument gebruik kan word, maar dié keer om inklusiwiteit te bevorder.

Afrikaans word vandag nog dikwels gesien as die taal van die onderdrukker, maar is in wese veel meer en moet eerder gesien word as 'n taal wat ryk is aan kultuur en diverse populasiegroepe (taal-as-'n-hulpbron-benadering). Dit is nie net die taal van die wit populasiegroep nie.

Die Afrikaanssprekende populasie is grotendeels sprekers van kleur (Mulder en Steenkamp et. al., 2022:15-30) en dit is belangrik om te verseker dat die inhoud en pedagogie in die

Afrikaansklaskamer nie hierdie leerders minderwaardig of uitgesluit laat voel nie. Dit is daarom dat hierdie studie gepoog het om die volgende navorsingsvrae te beantwoord:

1. Hoe konteksgepas is Suid-Afrika se definisie van inklusiwiteit?
2. Hoe sal 'n inklusiewe les in die Afrikaansklas in praktyk lyk?

Na die Tweede Wêreldoorlog het internasionale gemeenskappe hul reis na inklusiewe onderwys soos ons dit vandag ken, begin. Suid-Afrika het eers na 1994, die begin van demokrasie, hul eie reis na inklusiwiteit begin. Die reis het begin by die "Education for All"-beweging en is gevolg deur spesiale onderwys, integrasie en uiteindelik inklusiewe onderwys. As deel van die beantwoording van navorsingsvraag een was dit belangrik om inklusiwiteit te ondersoek. Elke navorsingsvraag het egter 'n ander metodologiese benadering vereis ten einde die navorsingsvrae suksesvol te beantwoord.

Evalueringsvrae (Ainscow en Echeita Sarrionandia, 2011) is gebruik om bestaande gapings in die literatuur en praktyk uit te lig (sien hoofstuk 2). In reaksie daarop en in 'n poging om die gegewe navorsingsvrae te beantwoord is verskeie relevante bronne en belangrike beleide geraadpleeg om vas te stel wat inklusiwiteit op globale en nasionale vlak beteken. Die gevolgtrekking is gemaak dat Suid-Afrikaanse beleide beide belyn met internasionale neigings en belangriker nog aangepas is vir die Suid-Afrikaanse konteks. Daar is wel gevind dat daar ten spyte van goeie beleide steeds gesukkel word om inklusiwiteit suksesvol te implementeer.

Inklusiwiteit is reeds vanaf die bekendstelling in Suid-Afrika 'n uitdaging om suksesvol te implementeer. Hierdie konsep is op makro- en mikrovlak bekyk ten einde vas te stel hoe konteksgepas die bestaande definisies is vir die Suid-Afrikaanse konteks. Die gevolgtrekking was dat Suid-Afrikaanse beleide die konteks goed verteenwoordig en dat die probleem lê by die implementering van beleide. Verskeie bronne het uitgelig dat onderwysers die bestaande beleide te vaag vind en dat hulpbronne en genoegsame ondersteuning ontbreek. Dit is daarom dat hierdie studie onderwysers aanmoedig om deur die lens van taalburgerskap na hul beroep te kyk en vervolgens agentskap neem deur beleide nou op hul beurt aan te pas om inklusiwiteit in hul klaskamers te bevorder. Die tweede navorsingsvraag is dus hier van toepassing en die lesplan kan deur onderwysers gebruik word om inklusiwiteit in hul klaskamers te bewerkstellig. Bourdieu se veldteorie, die taal-as-'n-hulpbron-benadering, en taalburgerskap is ingespan om 'n konteksgepaste definisie van inklusiwiteit te formuleer.

Hierdie konsepte is nie net teoreties bespreek nie; hulle is geïntegreer in die metodologie van die studie om 'n praktiese hulpbron, 'n inklusiewe lesplan, te ontwikkel.

'n Praktiese hulpbron word aan onderwysers voorsien om te gebruik vir inklusiewe lesbeplanning. Daar is gefokus op die noodsaaklikheid van inklusiewe praktyke vanaf die begin van die leerproses. Dit het gelei tot die ontwikkeling van 'n lesplan-vir-almal benadering en die voorstel van die UOL-benadering, waar die onderwyser se eie voorkeur van intelligensie in ag geneem word. Die voorgestelde lesplantemplant integreer die sewe beginsels van Young en Luttenegger, DBO se onderrigmetodes, en spesifieke inklusiewe praktyke om 'n omvattende raamwerk te bied vir inklusiewe onderrig en leer. Hierdie hulpbron word dan in hoofstuk 6 prakties gebruik om te verseker dat die hulpbron werklik nuttig is en moontlik inklusiwiteit teweeg kan bring. Die bevinding was dat die lesplan teoreties geskik is, maar dat dit nou in die praktyk toegepas moet word om met sekerheid te kan sê dat dit werklik inklusiwiteit bewerkstellig.

Daar is dus ook ruimte vir verdere navorsing om uit hierdie gegewe studie en onderwerp verken te word. Die beplanning van inklusiewe klasse is nie genoeg nie. Die sleutel lê in die implementering daarvan deur die onderwysers, wat verantwoordelikheid moet neem vir die inklusiewe aard van hul klaskamers. Die belangrikheid van voorbereiding, aandag aan individuele behoeftes, en 'n aktiewe benadering tot inklusiewe onderwys is noodsaaklik. Die voorgestelde lesplan is nie 'n afgehandelde produk nie; daar is ruimte vir verdere navorsing en kontekstuele aanpassings.

Die volgende navorsingsvrae/-probleme kan nog moontlik verken word:

- (1) Die praktiese toepassing van die hulpbron om die bruikbaarheid en effektiwiteit in werklikheid te bepaal en om verdere moontlike voorstelle vir die aanpassing van die lesplan voor te stel.
- (2) Die ontwerp van ander hulpbronne wat deur onderwysers gebruik kan word.
- (3) Is dit pedagogie of inhoud wat die inklusiwiteit in die Afrikaansklaskamer bepaal?

Hierdie studie is van mening dat Afrikaans as skoolvak, nes Afrikaans as taal tydens apartheid gebruik was om sekere ideologieë te bevorder, vandag gebruik kan word om meer positiewe en inklusiewe ideologieë te bevorder. Indien Afrikaans as vak dus op skoolvlak deur leerders, hetsy as huistaal of as addisionele taal, as inklusief ervaar word, kan dit die negatiewe

persepsie van die taal verander. Afrikaans is nie net die standaardvorm nie en is veel meer as net die taal van die onderdrukker. Ander variëteite wat bydra tot 'n ryk en diverse taal, moet gevier en ingesluit word. Deur die persepsie van die volgende generasies rakende Afrikaans te verander kan hierdie nuutgevormde persepsie van die taal en die taalgemeenskap oorvloei na ander sfere van die Suid-Afrikaanse samelewing. Dit is hierdie gedagtegang wat hierdie studie se fokus op Afrikaans as skoolvak versterk en ondersteun.

Daar is gefokus op die Graad 12-Afrikaans Huistaal as vak in die klaskamer. Hierdie keuse van fokus is gemaak met die belangrikheid van die Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) in gedagte, siende dat dit die leerder se kennis aan die einde van hul skoolloopbaan assessee en omdat daardie uitslae gebruik word vir finale universiteitstoelating. Boonop, indien daar enige verandering op hierdie spesifieke vlak aangebring word, sal dit nasionaal van toepassing wees en 'n groter groep individue bereik.

Indien hierdie voorgestelde hulpbron geïmplementeer word en suksesvol is, het dit die geleentheid om verandering op nasionale vlak teweeg te bring en om 'n gevoel van gelykwaardigheid onder al die verskillende Afrikaanssprekende populasiegroepe te skep. Dit is ook 'n baie bekostigbare hulpbron om te implementeer of aan onderwysers beskikbaar te maak. 'n Verdere voordeel van hierdie hulpbron is dat die nie beperk is tot net die gebruik in Afrikaans as vak nie, maar moontlik ook in ander vakke gebruik kan word. Hierdie studie skep ook 'n platform vir verdere navorsing oor inklusiwiteit en moontlike ongelykheid, veral met betrekking tot kulturele kapitaal.

Die strewe na inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse Afrikaansklaskamer is 'n dinamiese en voortdurende proses. Hierdie studie lewer 'n bydrae tot die gesprek en bied leiding aan diegene wat daarna streef om inklusiwiteit in hul onderrigpraktyk te bevorder.

Bronnelys

- Al Maani, D. en Shanti, Z. 2023. Technology-Enhanced Learning in Light of Bloom's Taxonomy: A Student-Experience Study of the History of Architecture Course. *Sustainability*, 15(3):2624.
- Alexander, N. 2013. *Thoughts on the New South Africa*. Johannesburg: Jacana Media.
- Basson, E. en Le Cordeur, M. 2018. Kaapse Afrikaanse idiomatiese uitdrukkings as hulpmiddel vir 'n meer inklusiewe Afrikaanse huistaalklaskamer. *Stilet*, 30(1en2):169-187.
- BBC News. 2013. "Apartheid 46 years in 90 seconds." [Video] Beskikbaar: <https://www.youtube.com/watch?v=2f2k6iDFCL4> [21 Oktober 2023].
- Behind the news. 2021. "What is Apartheid? - Nelson Mandela, and South Africa's history explained." [Video] Beskikbaar: <https://www.youtube.com/watch?v=XA7oQXrPaOA> [21 Oktober 2023].
- Bloom, B.S., Krathwohl, D.R., Hill, W.H, Furst, E.J., Engelhart, M.D. 1956. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York, N.Y: McKay.
- Booyesen, G.A. 2021. 'n Multimodale ondersoek na nostalgiese en patriargale Afrikanersimbole in populêre Afrikaanse musiekvideo's. Ongepubliseerde tesis. Universiteit Stellenbosch.
- Botha, W.J. 2020. Afrikaansontmagtiging. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 60 (4-2):Desember.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. In Richardson, J. (Red.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press. 241-258.
- Bourdieu, P. 2018. *Classification struggles: General sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. en Passeron, J. 1990. *Reproduction in education, society and culture* (2de uitgawe) Londen: Sage Publications, Inc.
- Bozalek, V. en Boughey, C. 2012. (Mis)framing higher education in South Africa. *Social policy and administration*, 46(6):688-703.
- Bronfenbrenner, U. 1974. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Childhood Development*, 45(1):1-5.
- Causton-Theoharis, J.N., Theoharis, G.T. en Trezek, B.J. 2008. Teaching pre-service teachers to design inclusive instruction: a lesson planning template. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4):38-399.

- Chrisholm, L. 2012. Apartheid Education Legacies and New Directions in Post-Apartheid South Africa. *Storia Delle Donne*, 8: 81-103.
- Cooper, A. 2018. "You Can't Write in Kaapse Afrikaans in Your Question Paper. . . . The Terms Must Be Right": Race- and Class-Infused Language Ideologies in Educational Places on the Cape Flats. *Educational Research for Social Change (ERSC)*, 7(1):30-45.
- De Beco, G. 2018. The right to inclusive education: wh is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, 143(3):1-41.
- De Kadt, E. 1996. Language and Apartheid: The power of minorities. *Alternation*, 3(2):184-194.
- De Wet, R. en Gouws, R. 2012. *Trits: Mis, Mirakel, Drif*. Kaapstad: Pearson.
- Departement van Basiese Onderwys, 2001. *The Education White Paper 6 on Inclusive Education*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.
- Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring Graad 10-12*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.
- Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Kurrikulum en assesseringsbeleidsverklaring*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.
- Donohue, D. en Bornman, J. 2014. The challenges of realising inclusive education in South Africa. *South African Journal of Education*, 34(2):1-13.
- Drake, M. 2014. The historical development of inclusive education in South Africa, in Okeke, C., van Wyk, M. en Phasha, N. (reds.) *Schooling, society and inclusive education: an Afrocentric perspective*. Kaapstad: Oxford University Press Southern Africa. 195-216.
- Dreyer, L.M. 2021. In search of contextually relevant inclusive education epistemology for Africa, in Ngwaru, J.M. en Dreyer, L.M. 2021. *Inclusivity in response to diversity and equal human rights. Proceedings of the 1st International Symposium on Inclusion (ISI)*. Masvingo: Reformed Church University in Zimbabwe.
- Du Plessis, C. en Du Plessis, T. 2015. Dealing with Disparities: The Teaching and Assessment of Official Languages at First Language Level in the Grade 12 School-leaving Phase in South Africa. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3):209-225.
- Echeita Sarrionandia, G. en Ainscow, M. 2011. Inclusive Education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. *Tejuelo*, (12):26-46.

- El Zaatari, W. en Maalouf, I. 2022. How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school? *Sage Open*, 12(4):1-18.
- Engelbrecht, P. 2006. The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, September, 21(3):253-264.
- Engelbrecht, P. 2020. Inclusive education: Developments and challenges in South Africa. *Prospects*, 49:219-232.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S. en Van Deventer, M. 2016. The idealism of education policies and the realities in schools: the implementation of inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5):520-535.
- Expresso Show. 2015. "South Africa's first democratic elections in 1994 (27 April 2015)". [Video] Beskikbaar: <https://www.youtube.com/watch?v=1Zs8Bn5-sm8> [21 Oktober 2023].
- Florian, L. 2008. Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4):202-208.
- Hankivsky, O. 2014. *Intersectionality 101*, The institute for Intersectionality Research and Policy: Canada. 1-34.
- Hasan, M., Halder, U.K. en Debnath, D. 2018. Inclusive Education and Education for All. *International Journal of Reserach and Analytical Reviews*, (5)1:605-608.
- Huang, X. 2019. Understanding Bourdieu – Cultural capital and habitus. *Review of European Studies*, 11(3):45-49.
- Hult, F.M. en Hornberger, N.H. 2016. Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. *The Bilingual Review*, 33(3):30-49.
- Jackson II, R.L., Drummond, D.K., en Camara, S. 2007. What is qualitative research? *Qualitative Research Reports in Communication*, 8(1):21-28.
- Jaeger, M.M. en Karlson, K. 2018. Cultural Capital and Educational Inequality: A Counterfactual Analysis. *Sociological Science*, 5:775-795.
- Kahoot. Beskikbaar: <https://kahoot.com/> (21 Oktober 2023).
- Kitshoff, H. 2003. Andersdenkende verset: Afrikaner kulturele standpunt teen apartheid en Afrikaner kontak met die ANC in die 1980's. Ongepubliseerde tesis: Stellenbosch Universiteit.

- Krog, A. 2022. Some new perspectives on the Soweto uprising: H.M.L. Lentsoane's poem "Black Wednesday" ("Laboraro le lesoleso"). *Tydskryf vir letterkunde*, 59(3):113-130.
- Landorf, H. en Nevin, A. 2007. Inclusive global education: implications for social justice. *Journal of Educational Administration*, 45(6):711-723.
- Lawrence, D., Le Cordeur, M., Van der Merwe, L., Van der Vyver, C. en Van Oort, R. 2014. *Afrikaansmetodiek deur 'n nuwe bril*. Kaapstad: Oxford University Press Southern Africa.
- Liddicoat, A. J. en Taylor-Leech, K. 2020. Agency in language planning and policy. *Current Issues in Language Planning*, 22(1-2):1-18.
- Mahlo, D. 2017. Rethinking inclusive education in an African context, in Phasha, N., Mahlo, D. en Sefa Dei, G.J. et. al. (reds.). *Inclusive education in African contexts: A critical reader*. Rotterdam: Sense Publishers, 101-113.
- Masdol, A., Banda, C. en Van Niekerk, M. 2019. *Mind the gap!: Verse in my inboks: 'n Poësie-handleiding vir Afrikaans Huistaal Graad 12*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.
- McKenzie, J.A. en Dalton, E.M. 2020. Universal design for learning in inclusive education policy in South Africa, *African Journal for Disability*, [Aanlyn] 9. Beskikbaar: <https://ajod.org/index.php/ajod/article/view/776/1482> [4 Februarie 2023].
- Meiring, K. 2016. Negotiating power relations in the establishment of an arts education programme in a primary school in Delft, Western Cape. Ongepubliseerde tesis. Universiteit Stellenbosch.
- Mekoa, I. 2020. The politics and nuances of language in South Africa: A critical appraisal. *Journal of African Languages and Literary Studies*, 1(1):55-69.
- Msila, V. 2007. From Apartheid Education to the Revised National Curriculum Statement: Pedagogy for Identity Formation and Nation Building in South Africa. *Nordic Journal of African Studies*, 16(2):146:160.
- Mulder, C. en Steenkamp, C. et al. 2022. *Die algemene demografie van Afrikaans*. Afrikaanse Taalraad.
- National Council for Special Education (NCSE). 2011. *Inclusive Education Framework: A Guide for Schools on the Inclusion of Pupils with Special Educational Needs*. [Aanlyn]. Beskikbaar:https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework_1.pdf [21 Maart 2024].

- Nel, N.M., Tlale, L.D.N., Engelbrecht, P. en Nel, M. 2016. Teachers' perceptions of education support structures in the implementation of inclusive education in South Africa. *KOERS – Bulletin for Christian Scholarship*, 81(3).
- Oliphant, V. 1998. *Die sagte vlees*. 1ste uitg. Ed. Kaapstad: Tafelberg.
- Queirós, A., Faria, D. en Almeida, F. 2017. Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 3(9):369-387.
- Reay, D. 2004. Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, 13(2):73-86.
- Rief, S.F. en Heimburge, J.A. 1996. *How to reach and teach all students in the inclusive classroom: ready-to-use strategies, lessons, and activities for teaching students with diverse learning needs*. Universiteit Michigan: The Centre for Applied Research in Education.
- Ruiz, R. 1984. Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8:15-34.
- Sadownik, A.R. 2023. Bronfenbrenner: Ecology of human development in ecology of collaboration, in A.R. Sadownik en A. Visnjic Jevtic (reds.). *(Re)theorising more-than-parental involvement in early childhood education and care*. Cham: Springer. 83-96.
- Sharp, N. en Kon, O. 2017. "Pierre Bourdieu: Theory of Capital (Social and Cultural Capital)." [Video] Beskikbaar: https://www.youtube.com/watch?v=dQ5MdAjX4NU&ab_channel=OliviaKon [27 Junie 2023].
- Shohamy, E. 2006. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Slidesgo. Beskikbaar: <https://slidesgo.com/> [21 Oktober 2023].
- Small, D. 2020. The Hidden Curriculum in Public Schools and its Disadvantage to Minority Students. *International Forum of teaching and Studies*, 16 (1):16-23.
- Solomon, L. 2020. Voorgeskrewe romans vir graad 12-Afrikaans Huistaal op 'n spektrum van inklusiwiteit. Ongepubliseerde werkstuk: Universiteit Stellenbosch.
- Statistiek Suid-Afrika. 2019. *General Household Survey*. Beskikbaar by: https://www.statssa.gov.za/?page_id=737&id=4=4 [30 Julie 2023].
- Statistiek Suid-Afrika. 2020. *Child poverty in South Africa: A multiple overlapping deprivation analysis*. Beskikbaar: <https://www.statssa.gov.za/publications/03-10-22/03-10-22June2020.pdf> [05 Augustus 2023].

Statistiek Suid-Afrika. 2022. *Sensus 2022*. Beskikbaar:

https://census.statssa.gov.za/assets/documents/2022/P03014_Census_2022_Statistical_Release.pdf [15 Desember 2023].

Statistiek Suid-Afrika. 2023. *General Household Survey: Focus on schooling 2020 – 2021*.

Beskikbaar:

<https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/GHS%20Report%202023.pdf?ver=2023-05-19-090612-927> [29 September 2023].

Stroud, C. 2001. African mother-tongue programmes and the politics of language: linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(4):339-355.

Stroud, C. 2015. Linguistic citizenship as utopia. *Multilingual Margins*, 2(2):20-37.

Stroud, C. 2018. Linguistic Citizenship, in Lim, L., Stroud, C. en Wee, L. (reds.). *The Multilingual Citizen: Towards a Politics of Language for Agency and Change*. Bristol: Multilingual Matters:17-39.

UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June.

UNESCO. 2005. Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All. France: UNESCO.

Universiteit Stellenbosch. 2024. *EQuiip Programme*. Beskikbaar: <https://www.sun.ac.za/english/SUInternational/equip-programme> [18 November 2024].

Van der Ross, R.E. 1989. Vyfhonderd jaar se groepverhoudinge in die onderwys. *Kronos South African Histories*, 16:52-63.

Van der Walt, C., Evans, R. en Kilfoil, W.R. 2009. *Learn to teach: English language teaching in a multilingual context*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Van der Walt, H. en Steyn, H. 2016. Afrikaans as taal van onderrig en leer in skole en ander onderwysinstansies: “Ou” wyn in nuwe sakke. Tydskrif vir *Geesteswetenskappe*, 56(4-1):1034-1047.

Vos, E. en Ruiters, D. 2023. Aanbevelings vir die keuring en voorskrif van gedigte vir graad 12-Afrikaans Huistaal. *Journal for Language Teaching*, 57(2):1-23.

Walton, E. 2011. Getting inclusion right in South Africa. *Intervention in School and Clinic*, 46(4):240-245.

Young, K. en Luttenegger, K. 2014. Planning “Lessons for everybody” in secondary classrooms.
American Secondary Education, 43(1):25-32.