



**Dinamiese assessering as alternatief vir
die effektiewe identifisering van
leerhindernisse: 'n Limpopo primêre skool
gevallestudie**

R Hattingh



orcid.org/0000-0001-9278-7311

Verhandeling voorgelê ter nakoming vir die graad Magister
Educationis in leerderondersteuning aan die
Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof JF Hay

Gradeplegtigheid: Mei 2018

Studentenommer: 26660660

Verklaring

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie verhandeling, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, by enige universiteit ingedien het vir 'n graad nie.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rutledge'.

Handtekening

Datum

25 Oktober 2017

Kopiereg 2018 Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Alle regte voorbehou

Dankbetuigings

Graag wil ek my opregte dank en waardering uitspreek vir die persone wat hierdie reis vir my moontlik gemaak het.

- ❖ My studieleier Prof Johnnie Hay vir al die geduld, raad en bystand. Sonder Prof sou dit nie moontlik gewees het om hierdie verhandeling te voltooi nie.
- ❖ My man Draad vir die ondersteuning en woorde van motivering as ek wou opgee. Dankie dat jy my aanmoedig om meer te wees as wat ek ooit kon droom. Jy gee my vlerke. Ek is baie lief vir jou.
- ❖ My kinders Zydra, Lurè en Kota. Dankie dat julle altyd verstaan het as mamma moes werk en my nooit verwyt het daarvoor nie al het ek myself soms verwyt. Julle is my dryfkrag. Ek is baie lief vir julle.
- ❖ My ouers Piet en Kota wat my aangemoedig het en bygestaan het. Ek is so dankbaar God het my bederf met ouers soos julle.
- ❖ My skoonouers Hans en Babs dat julle verstaan het as ek nie die beste vrou vir julle seun en die mees betrokke mamma vir julle kleinkinders kon wees nie. Dankie dat julle simpatiek was en my steeds aangemoedig het. Geen skoondogter kan vir beter skoonouers vra nie.
- ❖ My skoolhoof wat my toegelaat het om hierdie navorsing by die skool te onderneem en met soveel geduld nooit nee gesê het as ek verlof moes neem of my pligte by die skool moes opsy skuif ter wille van my studies nie. Mnr Pelzer ek waardeer dit opreg.
- ❖ Elke leerder wat Juffrou se hande sterk gemaak het en die pad saam met my gestap het. Julle is staatmakers. Elkeen van julle het 'n stukkies van Juffrou se hart en ek het baie meer by julle geleer as julle by my.
- ❖ Dr Jaco Putter wat opgetree het as kritiese leser.
- ❖ Nico Nel vir die taalversorging.

Tot eer en verheerliking van God

Abstrak

Dinamiese assessering (hierna verwys as DA) verwys na 'n tipe assessering waarin intervensie tydens die assessering plaasvind en aktiewe onderrig ten opsigte van persepsie, leerprosesse, redenasie en probleemoplossing 'n rol speel. Die proses is daarop gerig om 'n individu se kognitiewe en affektiewe funksionering te modifiseer deur leerprosesse en die moontlike verandering in leerprosesse tydens die assessering te observeer. DA is ontwikkel vanuit die teorie van kognitiewe modifikasie waarin die sone van proksimale ontwikkeling 'n belangrike rol speel. DA word in hierdie verhandeling ondersoek as 'n alternatief tot standaard assessering vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse in die primêre skoolkonteks sodat leerders met leerhindernisse eerder ingesluit kan word in hoofstroom onderwys as om in aparte omgewings onderrig te word - om sodoende die beleid van inklusiewe onderwys te ondersteun. Die navorsing is onderneem met 15 leerders en 7 onderwysers as deelnemers. Die navorser het vanuit 'n interpretivistiese paradigma gewerk, en kwalitatiewe navorsingsmetodologie in die vorm van 'n gevallestudie is gebruik. Hierdie metodologie het die volgende ingesluit: doelgerigte seleksie om te bepaal wie die deelnemers was, met datainsamelings-instrumente van vraelyste, onderhoude, asook 'n navorsingsjoernaal. 'n Induktiewe proses is gevolg om die data te analiseer. Die bevindinge dui daarop dat toetsresultate heelwat anders vertoon nadat mediasie ten opsigte van leerprosesse plaasgevind het en dat DA bydra tot sekere prosesse wat leer bevorder en vaardighede verbeter. Die veranderinge in leerders se leerprosesse wat vanuit DA duidelik geword het staan teenoor die diagnostiese uitgangspunt van standaard assessering waardeur leerders geklassifiseer word met 'n vaste moniteringsinstrument dikwels met min inagneming van die sosiale konteks.

DA het nie net 'n verandering vir die leerders nie, maar ook vir die onderwysers teweeggebring in die sin dat hul verwagtinge van leerders met leerhindernisse verander het. DA skep derhalwe die basis vir meer inklusiewe praktyke vir leerders en onderwysers, en hoewel tydrowend, kan dit substansieel bydra om leerhindernisse met groter effektiwiteit te identifiseer. Die navorsing dui uiteindelik daarop dat standaard en dinamiese assessering in kombinasie die ideaal is om leerhindernisse so effektief moontlik te identifiseer en aan te spreek.

Abstract

Dynamic assessment (hereafter referred to as DA) refers to a type of assessment in which intervention takes place during the assessment and active teaching in perception, learning processes, reasoning and problem solving plays a role. The process is aimed at modifying an individual's cognitive and affective functioning by observing learning processes and the possible change in learning processes during the assessment. DA has been developed from the theory of cognitive modification in which the zone of proximal development plays an important role. DA is investigated in this dissertation as an alternative to standard assessment for the effective identification of barriers to learning in the primary school context so that learners with barriers to learning can be included in mainstream education rather than being taught in separate environments - in order to incorporate the inclusive education policy to support. The research was conducted with 15 learners and 7 teachers as participants. The researcher worked from an interpretivist paradigm, and qualitative research methodology with a case study as research design. The methodology included the following: purposeful selection to determine who the participants were, data collection tools namely questionnaires, interviews and a research journal. An inductive process was followed to analyze the data. The findings indicate that test results were different after mediation in the learning processes and that DA contributes to certain processes that enhance learning and improve skills. The changes in learners' learning processes that became apparent from DA stand opposite the diagnostic basis of assessment by which learners are classified with a static monitoring instrument in a social context. DA not only brought about a change for the learners, but also for the teachers in the sense that they experience a change in their expectations of learners with barriers to learning. DA therefore creates the basis for more inclusive practices for learners and teachers, and while time consuming, it can significantly contribute to identifying and addressing barriers with greater effectiveness. The research eventually indicates that standard and dynamic assessment in combination is the ideal to identify and address barriers as effectively as possible.

Keywords

Assessment, Synamic assessment, Disability, Inclusive education, Learning barriers, Modernism, Postmodernism, Spesial needs.

Inhoudsopgawe

Verklaring	i
Dankbetuigings	ii
Abstrak	iii
Abstract	v
Sleutelwoorde/Keywords	vi
Inhoudsopgawe	vii
Lys van tabelle en diagramme	xii

Hoofstuk 1 Inleidende oriëntering en motivering van die studie

1.1 Inleiding	1
1.2 Wat kan in hierdie studie verwag word ?	2
1.3 Die rasionaal van die studie	3
1.4 Agtergrond	8
1.5 Doel van die studie	10
1.6 Motivering vir die studie	12
1.7 Navorsingsmetodologie	15
1.8 Bydrae van die studie	14
1.9.1 Navorsingsparadigma	16
1.9.2 Navorsingsontwerp	16
1.9.3 Deelnemers	16
1.9.4 Data-insameling	17
1.9.5 Data-analise	18
1.10 Etiese oorwegings	18
1.11 Sleutelwoorde/definisies	20
1.12 Oorsig van die studie	21

Hoofstuk 2 Spesiale en inklusiewe onderwys – en die verband met modernisme en postmodernisme

2.1 Inleiding	24
2.2 Die ontstaan en ontwikkeling van spesiale onderwys in die moderne era	26
2.2.1 Die moderne era en die ontstaan van spesiale onderwys	26
2.2.2 Spesiale onderwys as uitvloeisel van die mediese model	29
2.2.3 Die gevolge van die spesiale onderwysstelsel	30
2.2.4 Kritiek teen spesiale onderwys en die mediese model	32
2.2.5 Spesiale onderwys binne die vroeëre Suid-Afrika	40
2.2.6 Samevatting	41
2.3 Inklusiewe onderwys as uitvloeisel van die moderne era	43
2.3.1 Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys vanuit postmoderne denke	43
2.3.2 Teoretiese begroting van inklusiewe onderwys	47
2.3.3 Die gevolge van die inklusiewe onderwysstelsel	52
2.3.4 Inklusiewe onderwys binne die huidige Suid-Afrikaanse konteks	54
2.3.5 Leemtes van die inklusiewe onderwysstelsel in die postmoderne era	56
2.3.6 Is inklusiewe onderwys die finale fase van onderwys vir leerders wat hindernisse beleef ?	58
2.4 Suid-Afrika se onderwysstelsel as voorbeeld van 'n gekombineerde moderne en postmoderne sisteem	59
2.5 Implikasies vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel om te skuif na 'n oorwegend postmoderne, inklusiewe sisteem	59
2.6 Die rol van die leerondersteuner as veranderingsagent in postmoderne assessering	66
2.7 Samevatting	67

Hoofstuk 3 Perspektiewe op standaard en dinamiese assessering

3.1 Inleiding _____	69
3.2 Opvoedkundige assessering: 'n oorsig _____	70
3.3 Opvoedkundige assessering as tradisionele meting binne spesiale onderwys _____	75
3.3.1 Die aard van statiese assessering _____	75
3.3.2 Leemtes in standaard assessering _____	76
3.3.3 Alternatiewe tot statiese assessering _____	77
3.3.4 Die verskil tussen standaard assessering en dinamiese assessering ____	79
3.4 Dinamiese assessering as vernuwende wyse van meting en intervensie binne inklusiewe onderwys _____	82
3.4.1 Wat behels dinamiese assessering ? _____	82
3.4.2 Wanneer en hoe word dinamiese assessering gebruik ? _____	83
3.4.3 Teoretiese begronding van dinamiese assessering _____	89
3.4.3.1 Die sosiaal-kulturele teorie _____	90
3.4.3.2 Kognitiewe modifiëring _____	93
3.5 Leemtes ten opsigte van dinamiese assessering _____	95
3.6 Dinamiese assessering en inklusiwiteit _____	98
3.7 Verband tussen dinamiese assessering en postmodernisme _____	100
3.8 Samevatting _____	103

Hoofstuk 4 Navorsingsontwerp en –metodologie

4.1 Inleiding _____	104
4.2 Navorsingsparadigma _____	106
4.3 Navorsingsbenadering en –ontwerp _____	109
4.3.1 Kwalitatiewe navorsingsbenadering _____	109
4.3.2 Die gevallestudie _____	110
4.3.3 Seleksie van die skool en deelnemers _____	117
4.3.4 Data-insameling by ‘n kwalitatiewe navorsingsbenadering _____	118
4.3.5 Data-insamelingstegnieke _____	120
4.3.5.1 Toetse _____	120
4.3.5.2 Onderhoude _____	120
4.3.5.3 Vraelyste _____	121
4.3.5.4 Waarneming _____	122
4.4 Navorsingsproses _____	122
4.5 Data-analise _____	128
4.6 Vertrouenswaardigheid _____	128
4.6.1 Geldigheid _____	129
4.6.2 Oordraagbaarheid _____	129
4.6.3 Triangulering _____	130
4.6.4 Afhanklikheid _____	130
4.6.5 Bevestiging _____	130
4.7 Etiese oorwegings _____	131
4.7.1 Ingeligte toestemming _____	131
4.7.2 Privaatheid _____	131
4.7.3 Beskerming van regte _____	132
4.8 Samevatting _____	133

Hoofstuk 5 Beskrywing van die data en bevindinge

5.1 Inleiding _____	134
5.2 Proses van data-insameling _____	135
5.3 Data-analise _____	145
5.3.1 Inleiding _____	145
5.3.2 Die induktiewe data-analise proses _____	145
5.3.3 Verwerking van die ESSi en DA toetsresultate _____	148
5.3.4 Analise van die vraelyste _____	149
5.3.5 Transkripsie van onderhoude _____	150
5.4 Bevindinge _____	151
5.4.1 Inleiding _____	151
5.4.2 ESSi en VASSi resultate _____	151
5.4.3 DA resutate _____	157
5.4.4 Resultate uit leerdervraelyste _____	164
5.4.5 Temas vanuit leerder-data _____	168
5.4.6 Resultate vanuit onderwyservraelyste en –onderhoude _____	169
5.4.7 Temas vanuit onderwyser-data _____	175
5.5 Bespreking van bevindinge _____	176
5.5.1 Inleiding _____	176
5.5.2 Temas wat na vore tree uit bevindinge _____	176
5.6 Empiriese temas en literatuur-integrasie _____	182
5.7 Samevatting _____	188

Hoofstuk 6 Opsomming, leemtes en aanbevelings

6.1 Inleiding _____	190
6.2 Opsomming van hoofstukke _____	191
6.3 Terugblik op die doel van die studie _____	193
6.4 Beantwoording van die navorsingsvrae vanuit kernbevindinge _____	196
6.5 Voordele van die studie _____	200
6.6 Beperkinge van die studie _____	202
6.7 Verdere navorsingsmoontlikhede _____	203
6.8 Opsomming _____	204
Bronnelys _____	208
Bylaes _____	223
Bylaag 1 Etiese sertifikaat _____	223
Bylaag 2 Toestemming skoolhoof _____	224
Bylaag 3 Toestemming van die beheerliggaam _____	227
Bylaag 4 Toestemming van Departement van onderwys _____	229
Bylaag 5 Toestemming ouers _____	231
Bylaag 6 Ingeligte toestemming deelnemers _____	232
Bylaag 7 ESSI toets voorbeeld _____	234
Bylaag 8 VASSI toets voorbeeld _____	235
Bylaag 9 SA vraelys leerders _____	239
Bylaag 10 DA spelling voorbeeld _____	240
Bylaag 11 DA wiskunde voorbeeld _____	243
Bylaag 12 Opservasielys DA _____	249
Bylaag 13 Opservasielys SA _____	251
Bylaag 14 Punttellings voorbeeld _____	255
Bylaag 15 Onderwysers vraelyste _____	256
Bylaag 16 Beskermheer van kinderregte _____	259

Lys van tabelle en diagramme

Tabel 2.1	Vergelyking tussen die moderne en postmoderne paradigma binne opvoedkunde.....	36
Tabel 2.2	Onderskeid tussen “hoofstroming” en inklusiwiteit.....	47
Tabel 3.1	Verskil tussen SA en DA.....	80
Diagram 3.2	Intervensiestrategieë.....	86
Diagram 4.1	Navorsingsontwerp en –metodologie.....	133
Diagram 5.1	Die data-insamelingsproses.....	136
Diagram 5.2	Proses van induktiewe data-analise.....	146
Tabel 5.3	Leerders se VASSI en ESSi resultate.....	151
Tabel 5.4	Opsomming van observasielyste vir SA.....	152
Tabel 5.5	DA resultate.....	157
Tabel 5.6	Opsomming van observasielyste vir DA.....	158
Tabel 5.7	Kognitiewe modifieerbaarheid van leerders.....	160
Tabel 5.8	Opsomming van vraelyste en onderhoude met leerders.....	164
Tabel 5.9	Opsomming van vraelyste en onderhoude met onderwysers.....	169

Hoofstuk 1

Inleidende oriëntering en motivering vir die studie

*We are striving to discover not how the child came to be what it is, but how it can become what it not yet is
(Alexei Leontiev)*

1.1 Inleiding

Assessering vorm 'n belangrike deel van 'n leerder se skoolloopbaan, veral as hy/sy nie tipiese ontwikkeling vertoon nie. Hierdie leerders word geassesseer en by meer as een geleentheid word besluite geneem na aanleiding van die resultate wat vanuit hierdie assessering verkry word (Lebeer, Partanen, Candeias, Grácio, Bohacs, Sønnesyn, Van de Veire, Van Trimont, Orban, Szamoskozi, Schraepen & Dawson, 2013:178). Assesseringsresultate kan soms gebruik word vir besluitneming ten opsigte van waar die leerders moet of mag skoolgaan, watter opvoedkundige programme die beste vir hom/haar sal werk en bepaal ook toegang tot verskillende tipes skole asook werkgeleenthede. Volgens Laher en Cockcroft (2013:6) word Intelligensie Kwosiënt (IK) toetse soos die Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised Fourth Edition (WISC-IV) en die Wechsler Adult Intelligence Scale – Third Edition (WAIS-III) in Suid-Afrika as die “goue standaard” gesien om vaardigheid en vordering te bepaal. Standaard psigometrie en ontwikkelingstoetse mag waarskynlik 'n doel dien wanneer die gedagte agter die toets diagnosties van aard is of om 'n leerder op 'n vergelykende skaal te plaas ten opsigte van sy/haar ouderdomsgroep se ontwikkelingsvaardigheid, maar blyk volgens verskeie bronne soos Phoener en Rea-Dickens (2013), Haywood en Lidz (2007) en Murphy (2011) nie baie nuttig te wees in die opstel van hulpprogramme of die uitwys van potensiaal nie. Nell (aangehaal deur Laher en Cockcroft, 2013:7) beweer dat tradisionele statiese assessering Westerse, Eurosentriese, middel-klaswaardes weerspieël. Hierdie tipe assessering het oorwegend 'n klassifiserende en

diagnostiese doel wat n   saamhang met modernistiese denke waarin die wetenskap die absolute outoritêre gesag het. Usher en Edwards (1994:34) beskryf die outoriteit van wetenskap soos dit deur moderniste gesien word as *“scientism, the notion that the natural sciences are a “supra-historic”, natural enterprise and the sole mode of acquiring true knowledge, the universally applicable model of methodical rationality”*. Assessering met ’n diagnostiese doel is dus - soos aangedui deur Foucault (aangehaal deur Salas, Gonz  les & Assael, 2013:220) *“permanent monitoring devices that sorts, distributes individuals, measures them, and gives them a fixed location within a social context”*. Assessering binne die opvoedkundige konteks het egter ook ’n ander doel. Die doel van opvoedkunde is nie slegs klassifiserend en diagnosties van aard nie, maar ook ontwikkelingsgedrewe. Die doelstelling binne die opvoedkunde is nog altyd om leerders te help ontwikkel om hulle volle potensiaal te bereik, met die klem op “hulp”. Assessering in opvoedkunde behoort dus onder andere daarop gefokus te wees om terapeutiese- en hulpprogramme te lei sodat aanpassings gemaak kan word in metodiek en pedagogiek, sodat alle leerders sukses kan ervaar. ’n Vraag wat onwillekeurig opkom is of ’n inklusiewe onderwyssisteem (soos in Suid-Afrika) nie juis beplan is om diagnostisering, etikettering, kategorisering en diskriminerende plasingspraktyke te verhoed en te voorkom nie? Hopelik kan hierdie studie antwoorde op bogenoemde vraag verskaf deur alternatiewe assesseringsmodelle en metodes te ondersoek. Die fokus van die studie is dus om dinamiese assessering (DA) te ondersoek wat as moontlike alternatiewe gebruik kan word vir die identifisering van leerhindernisse in die primêre skoolkonteks en moontlik kan bydra tot verbetering van insluiting van leerders wat leerhindernisse beleef.

1.2 Wat kan in hierdie studie verwag word?

Die studie sal berus op teoretiese en empiriese navorsing om alternatiewe perspektiewe oor assessering en die verband daarvan met onderrig en leer te ondersoek. Die sosiaal-kulturele teorie saam met die bio-ekologiese sisteemteorie en die teorie van kognitiewe modifikasie sal die raamwerk wees waarbinne die navorsing sal plaasvind onder die sambreelterm van sosiale konstruktivisme. DA daag tradisionele assessering uit deur onderrig en assessering as ’n gekombineerde aktiwiteit voor te stel en verskeie maniere

van ondersteuning tydens die assessering te bied om leerders met leerhindernisse se vaardigheidsvlak uit te wys en gelyktydig ontwikkeling te stimuleer (Lidz & Gindis, 2003:99-105). Bogenoemde uitdaging sal in hierdie studie ondersoek word.

Hoofstuk 1 verskaf 'n raamwerk vir die studie. Eerstens word die agtergrond van die studie bespreek en gee dit duidelikheid oor die perspektief van die navorser en die beweegredes wat aanleiding gegee het tot die ondersoek. Die navorsingsvraag spruit voort uit die agtergrond en sal die doel van die studie asook die belangrikheid van die studie toelig. Vervolgens sal die navorsingsmetodologie bespreek word wat die navorsingsparadigma, navorsingsontwerp asook strategieë vir data-insameling insluit. Hierna word die manier waarop data geanaliseer is bespreek en etiese oorwegings word uiteengesit. Die hoofstuk sluit af met 'n uiteensetting in breë trekke oor die hoofstukke in die studie.

1.3 Die rasionaal van die studie

Praktyke binne die skoolkonteks, soos byvoorbeeld metodiek, pedagogiek, die kurrikulum en assesseringspraktyke moet aanpas by leerderbehoefte (DvO, 2001:16). Die behoeftes van 'n leerder ontstaan vanuit verskeie faktore soos die agtergrond waaruit die leerder kom, moedertaal en taal van onderrig, 'n fisieke of kognitiewe gebrek of hindernis en ook die skoolkonteks en beskikbare hulpbronne. Behoeftes van leerders moet dus binne 'n sosiale raamwerk geplaas word en daarom is dit nodig om te verstaan in watter mate die konsepte inklusiwiteit, leerhindernis en assessering raakpunte vorm met die beginsels van die sosiaal-konstruktivisme. Die metafoor van sosiale konstruksie word gebruik omdat dit dui op die manier waarop realiteite gevorm word. Realiteite word gekonstrueer deur middel van stories, institusies en interaksies tussen persone (Combs & Freedman, 1996:2). Hul gaan verder en dui aan dat realiteite sosiaal gekonstrueer word, deur taal, georganiseer deur narratiewe en met geen absolute waarhede nie (Combs & Freedman, 1996:22). Hierdie navorsing vind plaas binne 'n postmoderne paradigma en daarom word die sosiale konstruksie as metafoor gekies. Die metafoor word beliggaam deur die bespreking van die sosiaal-kulturele teorie, bio-ekologiese sisteemteorie en die teorie van kognitiewe modifikasie. Volgens

die sosiaal-konstruktivisme is kognitiewe prosesse/funksies en vaardighede afhanklik van sosiale interaksie. Die teorie van kognitiewe modifikasie sluit dus by uitstek aan by sosiaal-konstruktivisme omdat kennis gedekonstrueer en weer gekonstrueer word deur interaksie om sodoende leer te verbeter en kennis te modifiseer. Die sosiaal-kulturele teorie se raakpunte met sosiaal-konstruktivisme is dat kennis en vaardigheid volgens hierdie teorie deur sosiale en kulturele interaksie plaasvind. Die bio-ekologiese sisteemteorie staan waarskynlik in 'n mate verwyderd van sosiaal-konstruktivisme omdat daar 'n biologiese/genetiese gedeelte by die teorie ingesluit is, maar steeds maak twee-derdes van hierdie teorie deel uit van sosiaal-konstruktivisme omdat die ekologie sowel as die sisteem-gedeelte as sosiale konstruksie gesien kan word. Leerders se leer word dus gekonstrueer vanuit hulle omgewing (sosiale interaksie) asook vanuit die sisteme waaraan hulle blootgestel word (byvoorbeeld die skool wat ook geskoei word op sosiale interaksie). Sielkundiges soos Vygotsky, Feuerstein en Bronfenbrenner (Donald, Lazarus & Moolla, 2014) het teorieë weerlê dat leerders kennis passief ontvang. Hulle argumenteer dat leer plaasvind deur die aktiewe konstruksie en rekonstruksie van kennis waar die individu aktief betrokke is deur sosiale interaksie by die proses. Volgens Vygotsky en Bronfenbrenner is dit duidelik dat die konstruksie van kennis verband hou met die sosiale konteks waarbinne die individu funksioneer en daarom deurlopend verander in samehang met die konteks (Donald et al., 2014:104-105). Omdat kennis met die konteks verband hou is dit verkieslik dat assessering vir die identifisering van leerhindernisse ook kontekstueel, kultureel en vloeibaar moet wees.

Alhoewel die regering van Suid-Afrika die noodsaaklikheid erken om onderrig en opvoeding meer toeganklik te maak vir kinders met ontwikkelingsagterstande en leerhindernisse, word baie leerders steeds uitgesluit van deelname in hoofstroomskole (Donohue & Bornman, 2014:1). Beckmann (2011:510) dui aan dat Suid-Afrika steeds nie uitvoering gee aan die inklusiewe onderwysstelsel soos aanbeveel deur die Verenigde Nasies nie. Hierdie aanbeveling het gekom na afloop van die Konvensie van die Regte van Mense met Gestremdheid. Dit dui op 'n leemte tussen die teorie en praktyk. Om die spanning tussen teorie en praktyk te oorbrug sal diversiteit in alle opsigte krities bestudeer moet word. Dit beteken die daarstel van 'n inklusiewe

opvoedkundige sisteem wat menseregte, demokratiese beginsels en die bevordering van gelykheid ernstig opneem. Modelle soos die mediese gebreksmodel en standaard en psigometriese toetse sal ondersoek word om te bepaal of dit sinvol aangewend kan word binne 'n inklusiewe onderwyssisteem. Die strewe na menseregte, demokratiese beginsels en die bevordering van gelykheid is juis geleë in die erkenning van diversiteit en daarmee saam die behoefte aan aanpassing van assesseringspraktyke om diversiteit van leerderbehoefte te akkommodeer.

Die beginsel van Onderwys vir Almal word nasionaal en internasionaal gebruik. Onderwys vir Almal oftewel inklusiewe onderwys verwys na die diverse behoeftes van die leerdergemeenskap. Die term het ontstaan in die laaste paar dekades en het gegroei soos die gedagte van die reg op gelyke toegang tot hoë kwaliteit onderwys, ongeag potensiaal en agtergrond, begin posvat het. Die gedagte van inklusiewe onderwys het as 'n teenreaksie ontstaan vanuit praktyke van die verlede waar leerders met abnormaliteite uitgesluit was van hoofstroomonderwys en in aparte, spesiale en soms ondergeskikte omgewings onderrig is (Bornman & Rose 2017:21-23). Die besluit rondom abnormaliteit is geneem op grond van 'n elitiese en uitsluitingsbeginsel van die moderne paradigma soos beskryf word deur Jensen (in Feuerstein & Feuerstein, 2011:9) *“inherited intelligence as resistant to any amount of or type of investment”*. *“Therefore any educational intervention was considered a waste of money and efforts because no intervention would ever be able to modify positively an inherited low level of functioning.”* Onderwys vir Almal of inklusiewe onderwys soos dit tans bekend staan, vereis 'n radikale paradigmaverskuiwing in denkrigtings. Daar gaan daagliks miljoene kinders skool toe wat baie in gemeen het, maar ook heeltemal verskillend van mekaar is. Hoe hierdie verskille gekonseptualiseer word (swakpunte, sterkpunte, vaardighede, gebreke) en hoe die onderwyssisteem op hierdie verskille reageer is baie kompleks en debatteerbaar (Andreou, 2016:1). Die verskille tussen kinders sluit in:

- ❖ die manier waarop hulle leer,
- ❖ verskillende agtergronde, verskillende kognitiewe vlakke, en
- ❖ verskillende behoeftes.

Daar was en sal altyd leerders met spesiale behoeftes binne die onderwyskonteks wees en daar sal ook altyd verskillende praktyke wees hoe daar op hierdie spesiale behoeftes reageer word. Die vraag is egter of die huidige onderwysstelsel - naamlik inklusiewe onderwys - praktyke ondersteun wat voldoen aan die spesiale behoeftes van leerders en onderwysers binne 'n postmoderne era; of oorheers modernistiese denke en die mediese gebreksmodel steeds? Rheeders (2010:1) huldig die siening dat daar kreatiewe en innoverende oplossings nodig is om die uitdagings wat ontstaan het vanuit die transformasie in onderwys te bowe te kom.

Een van die debatteerbare praktyke soos deur Andreou (2016:1) gestel, is hoe verskille tussen leerders gekonseptualiseer word deur middel van die manier waarop leerders geassesseer word vir die identifisering van leerhindernisse. Daar het wel in die laaste 30 jaar beduidende transformasie binne die onderwyskonteks plaasgevind wat aanleiding gegee het tot die ontstaan van inklusiewe onderwys, maar is transformasie en inklusiewe beleid alleen genoeg vir 'n verandering in denkrigting en ware insluiting? Is daar al werklik wegbeweeg vanaf die mediese model (volledige bespreking in Hoofstuk 2) van klassifikasie en kategorisering (modernisties) na 'n meer vloeibare praktyk en akkommodasie van diversiteit (postmodernisties) as daar gekyk word na die praktyke van assessering vir die identifisering van leerhindernisse? Leerhindernisse word deur Prinsloo (2011:29-30) gedefinieer as hindernisse, blokkasies of omstandighede wat leerders verhoed om hul volle potensiaal te bereik. Dit is belangrik om te verstaan dat leerhindernisse nie beperk is tot leerders met fisieke of kognitiewe gestremdheid en geremdheid nie. Bornman en Rose (2010:133) verduidelik dat leerders met gemiddelde en bo-gemiddelde intelligensie ook leerhindernisse kan ervaar. *“Learning barriers could arise from different events or circumstances. Even something like sitting too far from the blackboard, or classrooms and lessons that are dull and uninteresting can create barriers to learning. The source of learning barriers can also be more complex. Difficult home environments, such as parents who are divorcing, or a new sibling, or constant exposure to various forms of abuse can also create a barrier and hamper a learner’s learning”* (Henning, 2015:33). *“It must be remembered that barriers to learning do not disappear spontaneously, and if teachers do not address these barriers, the problem will*

only get bigger” (Bornman & Rose, 2010:133). Vanuit hierdie aanhaling is dit duidelik dat leerhindernisse kompleks is en vanuit die leerder se omgewing en konteks ook kan ontstaan en nie staties is of slegs ‘n aanduiding van ‘n lae IK of vaardigheidstekort is nie. Die realiteit is egter volgens Shuttleworth-Edwards, Gaylard en Radloff (2013:18-22) dat leerhindernisse in die meeste gevalle steeds deur middel van tradisionele en statiese assessering geïdentifiseer word asof die leerhindernis slegs intrinsiek binne die leerder bestaan.

Die rasionaal van hierdie studie is die ondersoek van ‘n moontlike wegbeweeg van statiese klassifikasie en rigiede sisteme van wetenskaplike realiteite wat verband hou met modernistiese perspektiewe na meer gevoelsmatige realiteite wat gekonstrueer word deur wat in die omgewing van die leerder aangaan. Binne die inklusiewe onderwysstelsel word akkommodasie van diversiteit aangemoedig wat dui op postmoderne perspektiewe, maar juis hierin lê die problematiek. Hoe kan assessering wat steeds staties en op tradisionele maniere gedoen word versoen word met ‘n meer dinamiese stelsel soos inklusiewe onderwys?

Die postmoderne paradigma as teenreaksie teen die moderne paradigma promoveer die wegbeweeg van rigiede universele sisteme wat gerugsteun word deur wetenskap en rede na meer vloeibare realiteite. Die postmoderne denkrigting speel op ‘n baie sensitiewe snaar binne die onderwyskonteks as daar gekyk word na studies wat steeds die rigiditeit van die skoolsistelsel rapporteer soos oorgeërf van die modernistiese era asook uit die apartheids-era in Suid-Afrika. Laher en Cockroft (2013:4) beskryf byvoorbeeld standaard assessering as *“being criticized, contested and of limited value in culturally diverse populations”*. Verder beweer dieselfde outeurs dat standaard tradisionele assessering net so oorgeneem is vanaf Europa en die VSA en nie aangepas is vir die Suid-Afrikaanse bevolking nie, en dat die meeste psigologiese en edumetriese toetse verouderd is (meer hieroor in Hoofstuk 3). Teen die agtergrond van nie-diskriminerende praktyke en assesseringsprosedures beide op nasionale en internasionale vlak word DA in hierdie studie ondersoek om te bepaal of dit effektief as alternatief gebruik kan word om leerhindernisse te identifiseer en inklusiwiteit te

bevorder. DA *“has been proposed as a fairer assessment methodology that views intelligence as changeable and grants the testee the opportunity to demonstrate how effectively she or he can take up instruction”* (Laher & Cockroft, 2013:7). Die teorie wat DA begroot blyk ook dieselfde te wees as wat beide postmoderne denke en inklusiwiteit begroot. Die drie konsepte, naamlik DA, postmodernisme en inklusiwiteit koppel dus met mekaar deur dieselfde teoretiese raamwerk te deel. Hieroor sal meer uitgebrei word in Hoofstuk 2. Die studie begin deur ‘n kritiese perspektief te gee oor die mediese gebreksmodel en hoe dit verband hou met modernistiese denke. Daarna word inklusiewe praktyke as uitvloeisel van postmoderne idees bespreek. Huidige assesseringspraktyke word krities bespreek met die doel om kriteria vir verbeterde assesseringspraktyke voor te stel vir die identifisering van leerders met leerhindernisse op ‘n meer kontekstueel, kultureel en emosioneel sensitiewe manier.

1.4 Agtergrond

Die Verenigde Nasies (VN) se Konvensie oor die Regte van Mense met Gestremdheid (2006) gee aan **alle** leerders die reg om in hoofstroom skole geakkommodeer te word, en dwing regerings om alle hindernisse in die pad van ‘n inklusiewe onderwysstelsel uit die weg te probeer ruim. Na aanleiding hiervan het Suid-Afrika - behalwe verandering in wetgewing na 1994 - ook hervormings- en transformasieprosesse begin om inklusiewe onderwys aan te moedig. Die realisering van hierdie transformasieproses word deur Witskrif 6 (Julie 2001) en die SIAS dokument (Screening, Identification, Assessment and Support, 2014) begroot. Tog, ten spyte van hierdie verandering in wetgewing, en hervormings- en transformasiebeleide is daar steeds baie leerders wat leerhindernisse ervaar en wat uitgesluit word van hoofstroomonderwys - en in spesiale opvoedkundige instansies is: volgens Donohue en Bornman (2014:1), sowat 70%. Die getal leerders wat geëtiketteer word as “leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes” word elke jaar meer, veral in ‘n land soos Suid-Afrika waar baie leerders vanuit ‘n minderbevoorregte sosio-ekonomiese agtergrond en ‘n kultuur van ongeletterdheid as gevolg van, onder andere, ongelyke geleenthede kom. Die Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling (OECD) beweer dat een uit elke vyf leerders in die

primêre skool ernstige hindernisse ten opsigte van lees, skryf en wiskunde het (OECD, 2012:9). Daar ontstaan dan vrae soos:

- ❖ Hoekom word die getal leerders met leerhindernisse meer?
- ❖ Is daar moontlik leemtes in die inklusiewe onderwyssisteem?
- ❖ Watter rol speel huidige assesseringspraktyke in die identifisering van leerders met leerhindernisse in die bevordering of teëwerk van inklusiwiteit?

Denke en denkrigtings verander voortdurend soos sosiale, politieke en ekonomiese situasies verander. Hierdie denkrigtings het 'n invloed op die onderwyssisteme wêreldwyd en soms is 'n paradigmaverskuiwing in gevestigde denkrigtings 'n groot uitdaging. Beleide vir transformasie in die onderwyskonteks is nie 'n oornag-wenresepte vir radikale verandering in denke nie. In baie gevalle word een kwessie op papier (die beleid) iets totaal anders in die praktyk juis omdat individue op grondvlak (in die praktyk) se denke nog nie getransformeer het nie of bloot vashaak binne 'n gevestigde tradisionele paradigma. Modernistiese en postmodernistiese denke speel 'n groot rol in die mate van transformasie wat in die praktyk plaasvind. Dit kan selfs problematies en verwarrend wees wanneer twee paradigmas soos byvoorbeeld modernisme en postmodernisme nie aanvullend tot mekaar staan nie, maar kompetend en teenstellend funksioneer (Usher & Edwards, 1994:38). Tans blyk dit dat hierdie twee paradigmas, alhoewel nie heeltemal kompetend nie, beslis op teenstrydige wyse deel uitmaak van die Suid-Afrikaanse inklusiewe onderwyssisteem. Aan die een kant is die postmoderne beweging na inklusiewe sisteme aan die gang en aan die ander kant word leerders binne die inklusiewe sisteem op modernistiese maniere geassesseer. Volgens Swart en Pettipher (2011:19-20) sluit transformasie binne die onderwyskonteks verskeie elemente in waarvan "*changing of attitudes*" een is. Onderwysers word uitgedaag om veranderde rolle aan te neem ten opsigte van onderrig, klaskamerpraktyk en assessering; hul denkrigtings behoort te verander, maar sonder dat hulle bemagtig word in terme van praktiese alternatiewe. In die verlede was die algemene strategie om leerders wat leerhindernisse ondervind uit die klaskamer te verwyder en so die "probleem" te bestuur (Burden, 1999:13). Volgens Hay (2003:135) het die opvoedkundige ondersteuningsdiens - wat gedryf was deur "*the locomotive of placement*" - vinnig stoom verloor met die opkoms van inklusiwiteit. In die woorde van

Engelbrecht, Nel, Smit en Van Deventer (2015:520) wil dit voorkom of die inklusiewe “lokomotief” egter óf ontspoor het óf in ‘n donker tunnel vasgehaak het. *“The vision of a truly inclusive education system in South Africa has been difficult to achieve and results regarding the implementation of inclusive education remains questionable.”* Na aanleiding van hierdie agtergrond het die navorser oor ‘n paar kwessies gewonder, naamlik:

- ❖ Hoekom het onderwysers nie die outoriteit of voel hul nie bemagtig om leerders te assesseer vir leerhindernisse nie?
- ❖ Is daar tipes assessering waardeur onderwysers bemagtig kan word sodat hulle self leerders kan identifiseer en assesseer vir leerhindernisse sonder om hulle te verwys?
- ❖ Hoekom is assessering/toetsing van leerhindernisse en vaardigheids-agterstande so ver verwyderd van die klaskamer, dag-tot-dag onderrig en kurrikuluminhoud?
- ❖ Het assessering vir leerhindernisse enigsins ‘n invloed op inklusiwiteit?
- ❖ Watter invloed het moderne en postmoderne denke op die realisering van inklusiewe onderwys?
- ❖ Kan hierdie twee paradigmas versoen word?

1.5 Doel van die studie

Die oorkoepelende doel van hierdie studie is om die invloed wat standaard assessering en DA op inklusiewe onderwys het te probeer uitlig en verstaan. Die idees, perspektiewe en behoeftes van onderwysers en leerders ten opsigte van assessering vir die identifisering van leerhindernisse sal dus ondersoek word om invloede, sterk- punte en leemtes in assesseringpraktyke te bepaal. Voortdurende transformasie in die onderwyskonteks is nodig, selfs binne ‘n inklusiewe raamwerk om werklik by die behoeftes van die breë leerdergemeenskap aan te pas. Die studie sal onderneem word om te probeer bepaal watter veranderinge reeds in die onderwyskonteks plaasgevind het, asook watter leemtes daar tans binne die onderwyskonteks is met spesifieke verwysing tot die identifisering van leerhindernisse. Die vraag is of daar werklik ‘n probleem is met huidige assesseringspraktyke, met toetse self, met interpretasie van resultate of met die manier hoe intervensie georganiseer word, byvoorbeeld die verband

tussen die kurrikulum, assessering en intervensie? Daar sal deur die studie gepoog word om te bepaal of dinamiese assessering effektief gebruik kan word vir die identifisering van leerhindernisse sodat daar gedeeltelik of volledig wegbeweeg kan word van modernistiese ideologieë (modernisme word volledig in Hoofstuk 2 bespreek), wat etikettering as gevolg van klassifikasie veroorsaak. Die doel hiermee sal wees om assesseringspraktyke in lyn te bring met die behoeftes van 'n postmoderne gemeenskap. Die doel van die studie kan dus saamgevat word in die vraag soos gestel deur Eloff (2016:v): *“wat weet ons na die studie afgehandel is wat ons nie voorheen geweet het nie?”*

Die akademiese doelwit van hierdie studie is gebaseer op debatte binne die akademiese literatuur en is gerig op 'n akademiese gehoor. Die akademiese doelwit van die studie hou waarde in vir die akademiese gemeenskap omdat dit ondersoekend en vergelykend aangebied sal word. Die akademiese doelwitte word soos volg uiteengesit:

1. Die nut van DA vir die onderwyser en leerondersteuner ten einde leerpotensiaal uit te lig, te probeer bepaal.
2. Indien toepaslik – om opleidingsprogramme te ontwikkel vir leerondersteuners om DA effektief te gebruik binne 'n inklusiewe skoolkonteks.
3. Om deur die opleiding en gebruik van DA, hulpverleningsprogramme vir leerders met leerhindernisse te ontwikkel, sou die resultate daarheen wys.

Die strategiese doelwitte fokus op strategieë wat beplanning, ontwikkeling en beleidsaspekte kan aanspreek deur praktiese riglyne wat verkry is vanuit die data. Die “stem” van die deelnemers help dus in verandering omdat behoeftes uitgelig word.

Huidige beleidsdokumente en departementele ondersteuningstelsels sal ondersoek word om te bepaal watter assesseringsmetodes en hulpprogramme voorgeskryf word en of dit effektief is al dan nie. Daar sal spesifiek gekonsentreer word op die SIAS-dokument (Screening, Identification, Assessment and Support) (DvO, 2014). Die doelwit wat hopelik hierdeur bereik sal word, is om voorspraak te maak op plaaslike en distriksvlak vir die implementering van effektiewe assesseringsmetodes en bevordering

van optimale hulpverlening. Die strategiese doelwitte kan dus soos volg uiteengesit word:

1. Identifisering van leerhindernisse wat etikettering vermy.
2. Hulpverlening deur middel van toepaslike assessering wat inklusiwiteit bevorder.
3. Aanspreek van assesseringsbehoefte van die onderwysers en leerders binne 'n postmoderne era.

1.6 Motivering vir die studie

Die literatuur oor die implementering van beleide dui op 'n gaping tussen die oogmerke van die beleide en die uitkoms daarvan. Witskrif 6 (DvO, 2001) asook die SIAS dokument beveel aan dat assessering vir leerhindernisse 'n dinamiese proses moet wees en dat daar wegbeweeg moet word van 'n diagnostiese model met 'n plasingsdoel in gedagte. Volgens Nel, Nel en Hugo (2013:9) word leerders steeds in Suid-Afrika volgens die mediese model in kategorieë van diagnostiese uitslae geplaas in spesiale skole en is hierdie praktyk nie bevorderlik vir inklusiewe onderwys nie. Die beleide fokus dus op diversiteit, akkommodasie in die hoofstroom en die gebruik van dinamiese modelle om vir leerhindernisse te assesseer, maar in realiteit het die praktyk nog nie wegbeweeg vanaf 'n mediese diagnostiese model van klassifikasie nie. Een van die oogmerke van inklusiwiteit is om 'n waardestelsel binne die gemeenskap te vestig waar die sisteem ontvanklik is vir die behoeftes van die individu en ook dat daar nie van die individu verwag word om by die sisteem aan te pas nie. Inklusiwiteit handel dus oor waardes en houdings. Die motivering vir hierdie studie is juis om uit te vind wat die houdings en waardes van onderwysers (waarvan die meeste in 'n modernistiese era opgelei is) en leerders (wat grootword in 'n postmoderne era) teenoor huidige assesseringspraktyke vir die identifisering van leerhindernisse is. Die motivering vir die studie het ontstaan uit die vraag: Is dit so dat die huidige assesseringspraktyke vasgevang is in moderne denke met die mediese diagnostiese model as uitgangspunt? Die navorsing spruit dus voort vanuit die navorser se eie ervaring en werksaamhede as leerondersteuner by 'n laerskool in Polokwane, Capricorn Distrik, Limpopo. Om kinders behulpsaam te wees en hulle te help ontwikkel tot hulle volle potensiaal is 'n passie en ook die vertrekpunt van die navorsing. Die navorser se eie waarneming en perspektief

spesifiek met betrekking tot die identifisering van leerhindernisse en hulpverlening sal verhelder word deur die navorsingsprobleem en dien ook as motivering vir hierdie studie.

'n Kernkwessie binne die opvoedkunde handel oor die optimalisering van die verhouding tussen assessering en onderrig. Die oorkoepelende boodskap wat vanuit Witskrif 6 (DvO, 2001) deurgegee is, is om vanaf 'n leerdergesentreerde model te beweeg na 'n model waar leerders se hindernisse binne 'n sisteembenadering aangespreek moet word. Die navorser se persepsie is dat huidige assesseringspraktyke nie optimale inligting bied ten opsigte van leerhindernisse nie, en ook nie die maksimum inligting verskaf om hulpprogramme te beplan nie. Wanneer leerders geassesseer word in opvoedkundige situasies, is dit krities om te dink oor die volgende vrae:

- ❖ Wat is die doel van die assessering (plasing, ouderdomspeiling, vlak van kennis, bepaal van potensiaal)?
- ❖ Het die leerder optimale toegang tot die kurrikulum (taal, kultuur, emosie, onderrigstrategieë, kurrikulum self, ontwikkelingsvlak)?
- ❖ Bereik die kurrikulum die leerder op akademiese en emosionele vlak (taal, kultuur, emosie, onderrigstrategieë, kurrikulum self, hulpbronne)?
- ❖ Watter leemtes bestaan daar wat verhinder dat die leerder die kurrikulum optimaal inneem (hindernisse)?
- ❖ Hoe kan hierdie leemtes en hindernisse herstel word (hulpprogramme, onderrigstrategieë en assesseringspraktyke)?

Huidige assesseringspraktyke blyk leemtes te hê ten opsigte van bogestelde vrae en dit dien ook as motivering om hierdie studie aan te pak. Leemtes in assesseringspraktyke word meer volledig in Hoostuk 2 en Hoofstuk 3 bespreek.

1.7 Navorsingsvraag/navorsingsprobleem

Die primêre probleem is dat die waarskynlikheid bestaan dat die huidige assesseringskultuur steeds van die mediese model van diagnosering en behandeling

gebruik maak. Die mediese model hou verband met modernistiese denke waar klassifikasie en kategorisering van leerhindernisse plaasvind en die leerder se hindernis as 'n intrinsieke "probleem" gesien word. Die gebruik van die mediese model vir die identifisering en assessering van leerhindernisse skep waarskynlik geleentheid vir etikettering wat op sy beurt weer die potensiaal het om leerders emosioneel skade te berokken. As leerders met leerhindernisse 'n etiket kry kan dit as emosionele en akademiese diskriminasie beleef word. Diskriminasie - op enige manier - pas glad nie in by die teorie en praktyk van die huidige inklusiewe sisteem met die waardes van gelykheid, vryheid, vryheid van diskriminasie en akkommodering van diversiteit nie. 'n Verdere knelpunt is dat onderwysers leerders moet onderrig en by elkeen se behoeftes moet aanpas, maar dan nie die outoriteit het (hieroor word in Hoofstuk 2 uitgebrei) of bemagtig voel om leerders vir leerhindernisse te assesser nie (Lewy, 1996:226). Hierdie problematiek gee aanleiding tot die primêre navorsingsvraag:

Kan dinamiese assessering as alternatief gebruik word vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse in die primêre skoolkonteks in Suid-Afrika?

Vanuit die primêre navorsingsvraag ontstaan 'n aantal sekondêre navorsingsvrae:

1. Hoe verskil DA van statiese toetse met betrekking tot die identifisering van leerhindernisse?
2. Wat is die behoeftes van leerders en onderwysers ten opsigte van die identifisering van leerhindernisse in 'n postmoderne era?
3. Kan DA effektief gebruik word in die beplanning van hulpprogramme om groter inklusiwiteit te bewerkstellig?

1.8 Die bydrae van die studie

Alhoewel daar baie literatuur bestaan oor DA binne sielkunde en algemene opvoedkunde, doen hierdie studie baanbrekerswerk omdat daar, sover die navorser se kennis strek, nog nie literatuur bestaan waar DA uitgevoer is in wiskunde- en spelvaardigheid in Afrikaans nie.

Die oorkoepelende bydrae van die studie is om sinvolle inligting te verskaf wat gebruik kan word om inklusiwiteit te verbeter met die fokus op assessering vir die identifisering van leerhindernisse. Die akademiese bydrae van hierdie studie is om deur 'n empiriese ondersoek data in te samel wat beskrywend geïnterpreteer en aangebied word. Die bydrae wat die bevindinge hopelik kan maak mag help dat Suid-Afrika aanpas by internasionale tendense in assessering binne 'n inklusiewe onderwysomgewing. Verbetering en gedurige transformasie van onderwys op alle vlakke kan verseker dat Suid-Afrika kompetender bly in die wêreldmark.

Eerstens is daar innoverende oplossings nodig vir leemtes in die implementering van die huidige inklusiewe sisteem wat dan die belangrikheid van hierdie studie ondersteun. Tweedens kan hierdie studie bydra tot bemagtiging van leerondersteuners, onderwysers en ander professionele persone binne die opvoedkundige konteks deur hul assesseringspraktyke so goed as moontlik te belyn met 'n inklusiewe onderwysstelsel. Derdens is die belangrikheid van hierdie studie om assessering vir die identifisering van leerhindernisse aan te pas by die behoeftes van leerders en onderwysers in 'n postmoderne era. Hierdie studie word onderneem om hopelik 'n bydrae te lewer deurdat 'n verbeterde assesseringspraktyk na vore sal kom na die ondersoek - wat 'n integrale deel van die inklusiewe onderwysstelsel kan word en geïnkorporeer kan word by alledaagse ondersteuning van leerders wat leerhindernisse ervaar.

1.9 Navorsingsmetodologie

Navorsingsmetodologie *“is die beredeneerde en beplande prosedures wat deur die navorser gevolg en verantwoord kan word om data vir 'n bepaalde navorsingsprojek in te samel en te analiseer”* (Lombard, 2016:5). Die studie sal kwalitatief van aard wees en bevat geen hipotese nie, maar word beskryf in die vorm van die probleemstelling, primêre navorsingsvraag en 'n aantal sekondêre vrae. Die navorsing sal vanuit 'n konstruktivistiese/interpretivistiese paradigma gedoen word. Die strategieë wat gevolg sal word om data in te samel begin met 'n literatuurstudie. Literatuur in die vorm van artikels, verhandelings, en boeke wat self aangekoop is, en dié deur die NWU biblioteek bekom is, is bestudeer. Daar word ook gebruik gemaak van internet soekenjins soos

EBSCO, Google Scholar, ScienceDirect, Refworks en Libguides wat deur die NWU biblioteek se aanlyn diens beskikbaar gestel is. Temas en persepsies wat vanuit die literatuurstudie aan die lig kom sal opgevolg word deur 'n empiriese ondersoek en getoets word aan bepaalde teorieë. Die empiriese ondersoek sal deur middel van standaardtoetse naamlik die ESSI speltoets asook die VASSI wiskunde vaardigheidstoets sowel as 'n dinamiese assessering gedoen word. Vraelyste en individuele onderhoude word beplan. Slegs een konteks, naamlik 'n primêre skool in Limpopo sal gebruik word om deelnemers te selekteer. Daar word beoog om 15 leerders en 7 onderwysers te selekteer wat 'n gevallestudie as navorsingsontwerp regverdig. Hierna word oorsigtelik na die afdelings van die navorsingsmetodologie verwys; 'n volledige uiteensetting en bespreking kan in Hoofstuk 4 gevind word.

1.9.1 Navorsingsparadigma

Die navorsing sal vanuit 'n interpretivistiese/konstruktivistiese perspektief benader word. Die interpretivistiese/konstruktivistiese paradigma sal bepaal hoe die navorsingsresultate geïnterpreteer word. Die interpretivistiese konstruktivisme veronderstel veelvoudige realiteite wat sosiaal gekonstrueer word en is in teenstelling met positivisme wat rasonale persepsie van kennis met een enkele realiteit veronderstel (McMillan & Schumacher, 2010:6). Volgens McMillan en Schumacher (2010:347) fokus die konstruktivistiese paradigma op die perspektiewe, gevoelens en oortuigings van die deelnemers wat dit dan die mees geskikte paradigma maak vir hierdie studie juis omdat die navorser haar eie persepsies, gevoelens en oortuigings wil toets aan die hand van die deelnemers se belewenisse.

1.9.2 Navorsingsbenadering en -ontwerp

Die studie volg 'n kwalitatiewe benadering wat 'n gevallestudie as ontwerp volg. Die aard van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering word deur Engelbrecht (2016:109) beskryf as 'n in-diepte ondersoek na 'n gestelde verskynsel deur 'n aanpasbare en induktiewe benadering na te streef. 'n Kwalitatiewe benadering is vir hierdie studie gekies omdat die studie beskrywend van aard aangebied sal word. *“Die werklikheid is sosiaal gekonstrueer en derhalwe in wese kontekstueel. Nie alleen dokumentêre bronne*

nie, maar ook die perspektiewe en oortuiging van ander rolspelers is in die kwalitatiewe navorsingsproses ter sprake. Die navorser beskou mense se gedagtes en ondervindings as die produk van 'n sisteem van sosiale betekenis. Die feit dat daar interaksie tussen die navorsingsbelanghebbendes en die navorser is, maak die navorser subjektief deel van die kwalitatiewe studie” (Engelbrecht, 2016:110).

1.9.3 Seleksie van deelnemers en steekproefneming

Die deelnemers sal doelgerig geselekteer word vanuit 'n aanmeldingsregister by die betrokke skool se ondersteuningsentrum. Insluitingskriteria vir die leerders wat deelneem is dat hulle aangemeld moet wees vir 'n leerhindernis van een of ander aard wat die onderwysers in die klas met behulp van SIAS geïdentifiseer het. Leerders sal slegs gekies word as deelnemers nadat hulle ouers/voogde die nodige toestemming verleen het dat hulle kan deel-neem - en die leerder self ook inwillig. Daar is slegs plek vir 15 deelnemers as gevolg van beperkte tyd, dus sal almal in die aanmeldingsregister gekontak word, maar die eerste 15 wat op 'n bepaalde datum hulle toestemmingbriewe terugbring, sal geselekteer word. Daar sal 7 onderwysers ook doelgerig gekies word om deel te neem en die kriteria vir seleksie sal op grond van elke onderwyser se spesialiteitsveld asook posisie by die betrokke skool gedoen word. Daar sal gepoog word om een onderwyser in elke fase te kies wat ook spesialiseer in 'n kern leerarea, naamlik taal of syfervaardigheid en een of ander posisie van outoriteit beklee, byvoorbeeld vakhoof, graadhoof of departementshoof. Hierdie seleksie kan dus as doelgerigte steekproefneming beskryf word (Grosser, 2016:267).

1.9.4 Data-insameling

Primêre dokumente soos die ESSI lees- en speltoets, die VASSI wiskunde vaardigheidstoets, vraelyste, toetslinge se antwoordbladsye, 'n navorsingsjoernaal, observasieleërs en opnames van onderhoude sal gebruik word om data in te samel. Die ESSI lees- en speltoets en die VASSI wiskunde vaardigheidstoets sal deel uitmaak van die standaard assesseringsinstrumente terwyl die DA spel en DA wiskunde toetse deel sal uitmaak van die dinamiese assessering wat opgestel is volgens die kurrikuluminhoud. Die doel van die antwoordbladsye sal wees om die verskille tussen

standaard assessering en DA te probeer vasstel ten opsigte van die hoeveelheid en tipe inligting wat dit verskaf. Die vraelyste sal gebruik word om behoeftes van onderwysers en leerders te probeer vasstel asook hulle persepsies oor inklusiwiteit en assessering. Observasiebladsye van elke leerder se funksie sal aangeteken word om verskille tussen standaard assessering en DA ten opsigte van die leerder se konsentrasie, motivering, frustrasietoleransie, ensovoorts te bepaal. Onderhoude sal gevoer word om seker te maak die inligting vanuit die antwoord-bladsye, vraelyste en observasieleër word reg verstaan en geïnterpreteer deur die navorser. Die navorsingsjoernaal sal beskou word as 'n "byderhand" boek waarheen die navorser terug kan gaan om refleksief die data te bestudeer.

1.9.5 Data-analise

'n Induktiewe proses sal gevolg word by die analisering van die data. Dit beteken dat daar vanaf die algemene na die spesifieke gewerk sal word. Eerstens sal die leerders se antwoordbladsye van die standaard assessering en die DA geanaliseer word. Tweedens sal die vraelyste van die onderwysers en leerders geanaliseer word. Daar sal van kleurkodering gebruik gemaak word vir die uitlig van temas wat vanuit die antwoordbladsye en die vraelyste afgelei kan word. Derdens sal individuele onderhoude gevoer word met leerders en onderwysers om seker te maak die afgeleide temas in die bogenoemde dokumente word reg verstaan deur die navorser. Onderhoude sal opgeneem en getranskribeer word waarna dit bestudeer sal word. Temas vanuit die onderhoude sal weer deur middel van kleurkodering uitgelig word. Die empiriese data en die analyse sal dan gemeet word aan die literatuurstudie om temas te vergelyk. Die laaste stap van die analyse-proses sal dan die integrasie van die literatuur, bevindinge en teorieë wees wat as narratiewe beskrywing aangebied sal word in Hoofstuk 5.

1.10 Etiese oorwegings

Die etiese beginsels van respek vir die individu, voordeel, regverdigheid en professionaliteit sal voortdurend in hierdie studie in ag geneem word. Respek vir die individu sal nagekom word deur die outonomie van die individu te erken deurdat hy/sy self sal besluit oor deelname aan die navorsing. Hierdie beginsel sal deurgevoer word

deur ingeligte skriftelike toestemming van die ouers te verkry asook vrywillige instemming van die leerders. Verder sal alle inligting met konfidensialiteit hanteer word en geen leerder sal bespreek word met ander leerders of onderwysers nie. Daar sal veral nougeset gefokus word op konfidensialiteit omdat die navorser by die instelling self werk waar die navorsing uitgevoer sal word. Name van leerders sal nie bekend gemaak word nie. Numeriese kodes byvoorbeeld L1 sal gebruik word vir elke leerder en die navorser sal uiters bedag daarop wees dat die beskrywing van die data geensins terug herlei kan word na 'n deelnemer nie. Die navorser voorsien tans geen emosionele of fisieke risiko vir die deelnemers nie, maar daar sal steeds gelet word op die privaatheid van die deelnemers omdat enige besonderhede van die studie wat aan die publiek bekend word die moontlikheid inhou dat deelnemers blootgestel kan voel. Die eienskap van voordeel soos gestel deur Behi en Nolan (2014) waar die risiko van blootstelling teenoor die voordeel van die studie opgeweeg word, is deeglik deur die navorser oorweeg.

Die tweeledige rol van navorser en leerondersteuner by die instelling waar die navorsing uitgevoer sal word, sal konstant in gedagte gehou word omdat die navorser nie net 'n verantwoordelikheid teenoor die leerders as deelnemers het nie, maar ook teenoor die ander leerders wat by die ondersteuningsentrum aangemeld is. Die navorsing sal hopelik voordelig wees vir beide deelnemers en nie-deelnemers sodat die eienskap van regverdigheid as etiese beginsel nagekom kan word.

Die laaste beginsel van etiek is dié van professionaliteit sodat die kwaliteit, integriteit en verantwoordbaarheid van die studie nie betwyfel kan word nie. Om by te dra tot die professionaliteit van die studie sal toestemming van alle relevante partye verkry word, soos byvoorbeeld etiese klaring by NWU (Bylaag 1), die skool (Bylaag 2 en 3) waar die studie onderneem is, die Provinsiale Departement van Onderwys (Bylaag 4), minderjarige deelnemers se ouers (Bylaag 5) en die deelnemers self (Bylaag 6).

1.11 Sleutelwoorde, afkortings, definisies en resente/gesaghebbende bronne vir verdere leeswerk (die leser word veral gewys op die betekenis van assessering en hoe dit bedoel word in hierdie studie)

Assessering: Vaardigheidstoetsing soos in die woorde van Lewy (1996:223) *“a new approach labeled as “assessment” is characterized as a postmodern era of achievement testing. This era is marked by increasing the teacher’s authority to evaluate achievement and questioning the relevance of certain psychometric principles of evaluation.”*

Dinamiese assessering: ‘n Toets-onderrig-hertoets assesseringswyse binne opvoedkunde waartydens ‘n leerder se huidige vaardigheid asook sy/haar potensiële vaardigheid geassesseer word deur van intervensie tydens die prosedure gebruik te maak.

Geremdheid: ‘n Oorkoepelende term wat gebruik word vir fisiese, kognitiewe, sensoriese, emosionele, neurologiese en psigologiese remming of ontwikkelingsgebrek waar normale gedrag beïnvloed word deur onvanpaste willekeurige of onwillekeurige onderdrukking of stimulering van prikkels.

Inklusiewe onderwys: Insluiting van leerders in formele en nie-formele omgewings sonder voorkeure ten opsigte van geslag, fisiese, intellektuele, sosiale, emosionele, taalkulturele, geloofs- of ander agtergronde. Inklusiwiteit beteken dat leerders met leerhindernisse en spesiale behoeftes nie apart onderrig word nie, maar ondersteun en ingesluit word by die hoofstroom sodat hulle behoeftes geakkommodeer word.

Leerhindernisse: Leerders met fisiese, sensoriese, intellektuele, veelvoudige gestremdheid of omgewingsagterstande (DvO, 2001:18) wat vanuit genetiese-, emosionele-, finansiële-, sistemiese en taalfaktore ontwikkel en verhoed dat die leerder akademiese sukses behaal.

Modernisme: 'n Filosofiese denkrigting wat verband hou met sosiale, kulturele en politieke verandering wat die Westerse gemeenskap beïnvloed het tot die laat 19de en eerste helfte van die 20ste eeu. Klem word gelê op die rasionaliteit van die mens en die mensdom se vermoë om via die natuurwetenskap en produksie 'n beter wêreldorde te skep.

Postmodernisme: Daar bestaan nie 'n universele definisie nie, behalwe dat dit as teenreaksie tot die modernisme ontwikkel het. Volgens Duigan (2017) is *“Postmodernism in Western philosophy, a late 20th century movement characterized by broad skepticism, subjectivism, or relativism; a general suspicion of reason; and an acute sensitivity to the role of ideology in asserting and maintaining political and economic power.”*

Spesiale behoeftes: Leerders wat addisionele ondersteuning nodig het om die minimum vereistes vir akademiese sukses te bereik. Hierdie terme word in hierdie studie hoofsaaklik vervang deur die meer resente *leerhindernisse*, wat wegbeweeg daarvan dat die probleem telkens in die leerder gesetel is.

Resente/gesaghebbende bronne: Haywood, H.C. & Lidz, C.S. 2007. Dynamic assessment in practice: clinical and educational applications (Kindle ed.).

Available: <http://www.cambridge.org/9780521849357>.

Lauchlan, F. & Carrigan, D. 2013. Improving learning through dynamic assessment: A practical classroom resource. London: Jessica Kingsley publishers.

Murphy, R. 2011. Dynamic assessment, intelligence and measurement. West Sussex UK: Wiley-blackwell.

1.12 Oorsig van die studie

Hoofstuk 1

In hierdie hoofstuk word die oriëntasie van die studie bespreek asook die navorsingsprobleem en navorsingsvrae. Die doel en belangrikheid van die studie word

uitgelig. Navorsingsmetodologie asook etiese oorwegings word oorsigtelik bespreek en die hoofstuk sluit af met definisies en woordverklarings. **Bladsy 1-20.**

Hoofstuk 2

'n Literatuuroorsig ten opsigte van die ontstaan van spesiale onderwys en die verband met modernisme word gegee deur te verwys na die mediese model. Gevolge van, en kritiek teen spesiale onderwys word bespreek. Verder word inklusiewe onderwys as uitvloeisel van postmodernisme bespreek met teoretiese begronding asook leemtes wat in die huidige inklusiewe onderwyssisteem bestaan. 'n Oorsig oor die rol van die leerondersteuner as veranderingsagent word gegee. **Bladsy 21-67.**

Hoofstuk 3

Dinamiese assessering en wat DA behels word volledig bespreek. Daar word verwys na die verskille tussen standaard/tradisionele assessering en DA. DA word bespreek vanuit die sosiaal-kulturele teorie van Vygotsky, die kognitiewe modifiëringsteorie van Feuerstein asook die bio-ekologiese sisteemteorie van Bronfenbrenner. Die teorieë wat DA begrond word in verband gebring met die teorieë wat inklusiewe onderwys begrond. **Bladsy 68-101.**

Hoofstuk 4

Hierdie hoofstuk beskryf die navorsingsmetodologie van die empiriese deel van die studie wat 'n konstruktivistiese/ interpretivistiese paradigma insluit. Die gevallestudie as navorsingsontwerp word beskryf. **Bladsy 102-133.**

Hoofstuk 5

Die inligting in hierdie hoofstuk word kwalitatief deur ryk narratiewe beskrywings aangebied. Analisering van die data asook hoe die bevindings uit die data die primêre navorsingsprobleem ondersteun of weerlê word bespreek. Die hoofstuk sluit af met 'n kritiese bespreking van die bevindinge en die verband met teorieë wat DA en inklusiwiteit begrond. **Bladsy 134-191.**

Hoofstuk 6

Hierdie hoofstuk fokus op 'n samevatting van die studie asook aanbevelings vir die praktyk en voorstelle vir verdere navorsing. **Bladsy 192-199.**

Hoofstuk 2

Spesiale en inklusiewe onderwys – en die verband met modernisme en postmodernisme

“All children and young people of the world, with their individual strengths and weaknesses, with their hopes and expectations, have the right to education. It is not our education systems that have a right to a certain type of child. Therefore, it is the school system of a country that must be adjusted to meet the needs of all its children”
(UNESCO, 1994)

2.1 Inleiding

Die vorige hoofstuk het 'n uiteensetting gegee wat in die studie verwag kan word. Die navorser het aangetoon dat modernistiese en postmodernistiese denke 'n invloed uitgeoefen het op die hantering van leerders met gestremdhede en spesiale behoeftes en hindernisse tot leer. Die moontlikheid van 'n paradigmaskuif ten opsigte van die assessering van leerhindernisse ten einde groter inklusiwiteit te ondersteun, is ook genoem. Om duidelikheid te verskaf oor modernisme, spesiale onderwys, postmodernisme en inklusiewe onderwys, bied hierdie hoofstuk 'n historiese oorsig van spesiale onderwys en die verband met modernisme asook kritiek teen spesiale onderwys en die modelle wat dit begrond. Inklusiewe onderwys as uitvloeisel van postmoderne denke word bespreek saam met teorieë wat dien as raamwerk waarbinne hierdie studie geïnterpreteer moet word en daarna sal leemtes binne die inklusiewe onderwysstelsel bespreek word.

Segregrasie het plaasgevind in baie samelewings deur baie eeue as gevolg van 'n verskeidenheid redes. Spesiale onderwys was een van die maniere waarop segregrasie binne die onderwyskonteks plaasgevind het. *“Voor 1994 was spesiale onderwys vir jare lank 'n terrein waar leerders met spesiale onderwysbehoeftes vanuit 'n mediese perspektief afgesonderd en buite die groter onderwysstelsel onderrig is”* (Du Toit, Eloff & Moen, 2014:343). Leerders met spesiale onderwysbehoeftes is hierdeur die geleentheid ontnem om volledig deel te neem en deel te wees van die sosiale omgewing omdat hulle geklassifiseer was deur diagnoses en gegroepeer was volgens kategorieë en dan binne hierdie groepering onderrig ontvang het. Sisteme van segregrasie deur klassifisering, kategorisering en groepering is verwant aan die moderne paradigma waar *“klassifikasie van persone en objekte deur moderniste gebruik word as meganisme om orde en voorspelbaarheid te verseker en terselfdertyd vooruitstrewendheid te bewerkstellig”* (Steyn & Hay, 1999:125). Postmoderniste het egter die gedagte van vooruitstrewendheid asook modernistiese denkrigtings in totaliteit gekritiseer. Vir beide Lyotard en Bauman (aangehaal deur Usher & Edwards, 1994:10), het die modernisme sy vooruitstrewendheid tydens die Holocaust (groot slagting) van die Jode tydens die Tweede Wêreldoorlog verloor. Dieselfde “groot slagting” kan waargeneem word binne die onderwyskonteks as leerders onregmatig uitgesluit word van hoofstroomonderwys as gevolg van 'n diagnostiese etiket.

Inklusiewe onderwys het voortgespruit uit postmoderne denkrigtings waarin die fokus wegbeweeg van diagnostiese etikette en segregrasie na meer akkommoderende, insluitende stelsels (UNESCO, 1994). Inklusiewe onderwys verwys na 'n onderwysstelsel waarin alle leerders geakkommodeer word ongeag spesiale behoeftes, gebrek of leerhindernis, sosiale agtergrond, kultuur of taal. Vir inklusiewe onderwys om tot sy volle reg te kom is daar egter bekwame onderwysers nodig wat deur opleiding bemagtig word om leerders met spesiale leerbehoeftes te help ontwikkel tot hul volle potensiaal. Opleiding van onderwysers in assessering wat riglyne verskaf in die opstel van hulpprogramme is dus noodsaaklik. Hiermee saam is daar ook vernuwende denkrigtings en paradigmaskuiwe nodig om inklusiewe onderwys volledig en volhoubaar te implementeer.

2.2 Die ontstaan en ontwikkeling van spesiale onderwys binne die moderne era

2.2.1 Die moderne era en die ontstaan van spesiale onderwys

Die moderne era was die periode na die Renaissance en het die basis gevorm van die Verligte eeu (Lee, 2007:12). Volgens Mercadal (2015) het modernisme rondom 1700 ontstaan en aangehou tot ongeveer 1970 en verwys dit na 'n filosofiese denkrigting binne die kunste, literatuur, politiek en kulturele ideologieë. Rondom die 1650s het modernisme as dominante denkrigting oorgeneem by die premodernistiese tyd en die dominante denkrigting gebly vir ongeveer 300 jaar (Hoffman, 2008). Modernisme het tot onlangs nog byna alle aspekte van die Westerse kultuur beïnvloed, insluitend dié van onderrig en leer. Juis omdat dit soveel sisteme en kontekste beïnvloed, is dit moeilik om 'n definisie te vind, maar is die fundamentele idee dat die wêreld 'n beter plek gemaak kan word deur middel van universele realiteite (wat wetenskaplik bewys is) en die rede (begrip, intellek, denkvermoë). Kognisie en die verstand speel 'n dominante rol in modernistiese perspektiewe en daar word geglo dat natuurlike realiteit "buite" 'n persoon se gedagtes en sosiale konneksies is (Duigan, 2014). Sosiale en politieke sisteme het volgens Hoffman (2008:2) verander toe die kerk en konings hulle politieke mag verloor het en universiteite en akademici die primêre bron van outoriteit geword het. Die akademiese elite het die rede en wetenskap gesien as die akkurate, objektiewe en betroubare grondslae van kennis.

"Binne die modernistiese vooruitgangsidees, byvoorbeeld, is ontwikkeling verabsoluteer as 'n hiërargiese en liniêre proses wat gekenmerk word deur verskillende stadiums. Volgens hierdie stadiums is elke samelewing in 'n proses van ontwikkeling vanaf 'n primitiewe landboustelsel na 'n moderne, gevorderde industriële stelsel" (Van der Merwe, 2001:111). Die industriële revolusie is een van die uitstaande punte in die geskiedenis van die moderne era (Britannica, 2017) en het heelwat raakpunte met hoe onderrig en leer gekonseptualiseer is. Fabriek, masjienvervaardiging, massaproduksie, massabemarking en massavervaardiging was kenmerke van die industriële revolusie wat tussen 1760 en 1840 plaasgevind het. Die fabrieksisteem het 'n nuwe beweging van

gespesialiseerdheid in die arbeidsomgewing bekend gestel. Hierdie spesialisasie het weer gelei tot die gebruik van meer en meer wetenskaplike, spesialis metodes. Werkers se verhouding teenoor hul werk het heelwat verander omdat hulle nou - in plaas van om te werk met hulle hande - masjiene gebruik het en vaardighede moes bekom om masjienoperateurs te wees wat in lyn was met die fabrieksdissipline (Britannica, 2017). Die fabrieksdissipline was 'n *"tyranny of technical-rationalism, with its oppressive generalizations, its positivistic division of labour between expert and practitioner, and its austere view of the precinct of reason"* (Parker, aangehaal deur Steyn & Hay, 1999:124). Behalwe dat die modernistiese era verantwoordelik was vir 'n meer regverdige verspreiding van rykdom, juis as gevolg van die industriële revolusie was dit ook verantwoordelik vir 'n sielkundige verandering: vertrouwe is in hierdie era gestel in die wetenskap en die bemeestering van die natuur. Volgens Withers (1996:275) het die dominansie van die verstand en rede (wat voortgevloei het uit die vertrouwe op wetenskap) gelei tot groepering en hierdie groepering het weer gelei tot klassifikasie as 'n intellektuele onderneming. Klassifikasie as intellektuele onderneming het uitgebrei na assessering van leerders. Volgens Lewy (1996:226) is die aanname gemaak dat die opstel van toetse/assessering spesiale kundigheid vereis wat "anders" is as die kundigheid wat nodig is vir die doel om te onderrig. *"Teachers need a basic understanding of testing in order to be informed consumers of the tests prepared by experts"*. Dit het gelei tot afbakening/groepering tussen die oordrag van kennis (onderwysers) en die toets van vaardighede (deur kundiges). Wat hierdie afbakening/groepering vererger het was dat die kundiges geglo het hulle moes onderrig monitor om sodoende die "standaard" te bepaal en te behou (Lewy, 1996:227). Withers (1996:276) verwys na die groepering- en klassifikasiesisteme as *"Encyclopaedism"* waar kennis dan gebruik word om 'n tipe "wêreldorde" te probeer skep. Vanuit hierdie sogenaamde "wêreldorde" van groepering en klassifikasie is van die veronderstelling uitgegaan dat die wêreld vir almal 'n beter plek sou wees as gevolg van groepering, kategorisering en klassifikasie. Produksielyne met prominente eienskappe van groepering en klassifikasie nie net ten opsigte van die vervaardiging van die produkte nie, maar ook ten opsigte van werkers se kennis en vaardigheidsvlak, het later die plek van werkers begin bedreig en is ontwerp om die stappe van 'n produk te analiseer en uit

te voer ongeag of elke komponent apart gemaak moet word of die geheel op een slag. Die produksielyn het gesorg vir beweging van materiaal sonder oorvleueling, terugvloei of prosedure wat oorgedoen moet word. Alle produkte het dus dieselfde gelyk, was op “standaard” en was vry van uniekheid en mensgemaakte foute. Saam met industrialisasie en massaproduksie het daar ook “*mass schooling*” (Deacon, 2006:178) ontstaan. Daar is van leerlinge verwag om ook almal dieselfde te lyk, te doen en dieselfde vaardighede te vertoon. Onderwys is in hierdie era gesien as kennis wat in positivistiese logiese pakkies verpak word en deur die metafoor van die fabrieksdissipline aangebied moet word. In die woorde van Steyn en Hay (1999:124): “*teachers becoming operatives in education’s factory*”.

Vanuit die siening van wetenskaplike verklaring, dominansie van die kognitiewe asook klassifikasie, het voorskriftelikheid in die onderwys ontstaan. Hierdie voorskriftelikheid was nie op papier soos byvoorbeeld landswette nie, maar was denkrigtings wat deur die akademiese elite gepropageer is. Klassifisering en groepering in onderwyssisteme was van hierdie voorskriftelikheid en het aanleiding gegee tot die ontstaan van spesiale onderwys. Kognitief en fisiek gestremde leerders het akademies baie stadiger gevorder as “normale” leerders en dit het die leeromgewing beïnvloed. ‘n Natuurlike uitvloeisel was dus om gestremde leerders te klassifiseer en in aparte omgewings te groepeer en daar te onderrig.

Spesiale onderwys het ontstaan min of meer in 1770 toe daar in Frankryk voorsiening gemaak is vir leerders met gehoorgestremdheid (Struzik, 2014:10). In 1784 het die eerste skool vir kognitief en fisiek gestremde leerders ook in Frankryk ontstaan en verskeie ander lande het hierdie voorbeeld gevolg (Struzik, 2014:10). Met die ontstaan van spesiale onderwys waar leerders met gestremdheid en geremdheid in aparte omgewings onderrig is, het daar terselfdertyd kategorieë van opleiding ontstaan. Onderwysers kon in spesiale en terapeutiese onderwys opgelei word en in spesiale skole gaan werk of hulle kon in “normale” onderwys opgelei word en in “normale” skole

werk. Dit het duidelik geword dat spesiale onderwys deur die wetenskap, medisyne en die sielkunde begrend sou word.

2.2.2 Spesiale onderwys as uitvloeisel van die mediese model

Florian (aangehaal deur Andreou, 2016:1) beskryf spesiale onderwys as *“concerned with the educational responses that are made when students experience difficulties in learning and to those who have or are considered to have disabilities”*. Leerders word dus vir spesiale onderwys verwys as daar een of ander gebrek/gestremdheid opgemerk word. Die gestremdheid of geremdheid word deur middel van ‘n diagnose gekategoriseer binne ‘n bepaalde raamwerk en die individu word geklassifiseer met een of ander “toestand”. Daar bestaan ‘n uniforme raamwerk waarin geremdheid en gestremdheid geplaas word en leerders wat so gediagnoseer word, word uitgeplaas na spesiale onderwys omdat hulle spesiale behoeftes het en spesialis-aandag moet ontvang om regstellings te probeer maak (Swart & Pettipher, 2011:5). Leerders word verwys na persone met kundigheid op die gebied van toetsing en diagnosering, wat nie deur die onderwysers self gedoen word nie. Volgens Lewy (1996:227): *“The authorities’ decision to carry out testing under the auspices of outside agencies only served to reinforce the breach between teaching and evaluation....”* *“.....the pupil’s class grade is a factor implicating the individual’s future, opportunities for pursuing further studies, and chances of being accepted to prestigious schools”*. Daar het dus in die moderne era ‘n skeiding tussen onderrig en assessering ontstaan omdat dit in twee aparte afdelings/groeperings verdeel is. Onderrig is gesien as deel van die onderwyser se verantwoordelikheid, maar assessering is die veld van kenners wat bemagtig is in die statistiek en bepunting *“derived by using complex mathematical operations, which teachers may not able to carry out, or do not fully understand”* (Lewy, 1996:227). Vanuit hierdie agtergrond kan afgelei word dat spesiale onderwys apart van hoofstroomonderwys gesien is met die mediese model as verwysingsraamwerk.

Die mediese model huldig die siening dat hindernisse tot leer intrinsiek is. Leer- en ontwikkelingshindernisse word uit ‘n biologiese perspektief benader en sosiale en kulturele invloede word feitlik geïgnoreer. Hay (2003:135) meen die mediese model neem as vertrekpunt ‘n pasiënt-diagnose-behandeling volgorde en sien die leerder met

leerhindernisse as 'n pasient wat behandeling nodig het om optimaal te funksioneer. 'n Diagnose is in wese 'n identifisering van 'n afwyking van die normale of “standaard”. Daar word gefokus op die swakpunte en gebrek ter wille van die verkryging van 'n diagnose wat uiteraard die sterkpunte van 'n individu op die agtergrond skuif. Hay (2012:94) reken hierdie siening is gefokus op liniêre redenering waar oorsaak en gevolg simplisties verband hou met mekaar en gefundeer is in die natuurwetenskappe. Hierdie liniêre redenering van oorsaak en gevolg sluit ten nouste aan by die modernisme se verabsoluttering van die hiërargiese liniêre proses van ontwikkeling. Usher en Edwards (1994:31) stel dit dat diagnosering gebruik word om te reguleer en te rasionaliseer en effektiwiteit te meet. Die mediese model is dus vanuit bogenoemde gesien nou verwant aan die modernisme.

Moderniste sien diagnosering as tegniese realiteit, dominant tot leer en standarde speel 'n kernrol (Steyn & Hay, 1999:123). Verder beweer moderniste dat 'n individu met waardes, houdings en disposisies gebore word en dit nie aanleer of deur sy/haar omgewing beïnvloed word nie (Duigan, 2014), en sodoende sluit dit by die biologiese perspektief van die mediese model aan. Mislevy (1997:3-4) stem hiermee saam deur te argumenteer dat diagnosering verband hou met metodes en modelle wat individue volgens normtabelle karakteriseer. Hierdie bewyse word dan gebruik vir seleksie, klassifikasie en sertifisering. Gibson (2006:318) beweer: *“It was arguably through uncritical assuming processes derived from orthodox modernist thinking that a separate system of provision in education emerged to provide for those who through medical, institutional and cultural processes, were deemed different. These children became a part of institutionalised care, separate education and health provision, their voices silenced in respect of professional valid knowledge”*. Hieruit blyk dit dat individue met gestremdheid en geremdheid hul moeilik kon teensit teen die professionele elite se diagnoses.

2.2.3 Die gevolge van die spesiale onderwysstelsel

Klassifisering en stereotipering deur diagnose het dikwels gelei tot etikettering. In Amerika het die sogenaamde “Pupil Placement” wet wat goedgekeur is in 1950 bepaal

dat leerders geplaas word volgens akademiese en psigologiese kriteria (Connor & Ferri, 2005:107). Leerders wat gediagnoseer is met leerhindernisse, vaardigheidsagterstande of gebreke is geëtiketteer as “anders”. Sielkundige en sosiale vernedering om as “anders” geklassifiseer te word lei tot ‘n gevoel van ondergeskiktheid aan individue in die sosiale gemeenskap wat nie kognitiewe belemmering of ‘n fisieke gebrek vertoon nie. Struzik (2014:10) skryf, “...*fear of diversity, distrust towards what is unknown have been an integral part of human existence since ancient times and displayed cruel treatment towards people who were different from them*”.

‘n Tweede gevolg van spesiale onderrig en segregasie was inperkings ten opsigte van sosiale ontwikkeling. Omdat hierdie leerders gesegregeer was het hulle feitlik net in aanraking gekom met individue wat dieselfde gebrek gehad het en kon hulle baie min sosialiseer met “normale” individue. Die teenoorgestelde het ook gebeur en dit was dat “normale” leerders nie die geleentheid gehad het om met leerders wat leerhindernisse of gebreke toon, in aanraking te kom nie. Sullivan-Sego, YeoSun en Park (2016:135-137) skryf dat navorsing bewys dat sisteme waar leerders met tipiese ontwikkeling saam met dié wat hindernisse en gestremdheid vertoon, in klaskamers was - vir beide partye voordelig was. Binne so ‘n sisteem word sosiale empatie en gemeenskaplikheid gebou tussen die leerders, onderwysers en ouers. Dit het ook die akademiese uitkomst van die leerders met hindernisse verhoog. Leerders met kognitiewe en fisieke belemmering word hierdeur gehelp om sosiale verhoudings te ontwikkel wat hulle nodig het vir “gesonde” sosiale deelname en ontwikkeling.

Omdat die mediese model leerhindernisse as intrinsiek tot die leerder beskou en omgewings en sosiale faktore merendeels buite rekening laat, kan die mediese model in sekere gevalle lei tot diskriminerende praktyke. Selfs waar segregasie nie meer ‘n algemene praktyk is nie kan leerders steeds onregverdig uitgesluit word van hoofstroomonderwys as gevolg van die mediese model. Connor en Ferri (2005:108) skryf dat hofsake soos *Diana vs State Board of Education* (1970) asook *Larry P vs Riles* (1971) duidelik wys op diskriminasie ten opsigte van intelligensie waar etikettering van

belemmering leerders uit hoofstroomskole hou, selfs al was segregasie teen daardie tyd afgeskaf in die VSA. In die eerste hofsake is leerders se IK getoets en is hulle as kognitief gestremd gediagnoseer, maar toe die leerders in hul moedertaal getoets is, was daar geen kognitiewe gestremdheid aanwesig nie. Daar is bevind dat standaard psigo- en edumetriese toetse wat buite die leerder se verwysingsraamwerk of taalbegrip lê, asook onderwysers se vooroordeel tot onregmatige uitsluiting lei. *“Ability tracking was unofficially serving as a tool to resegment classrooms...”* (Connor & Ferri, 2005:108). Hierdie twee hofsake het duidelik aangetoon dat onderwysers, toetse en assesseringspraktyke ‘n groot rol speel in die etikettering van gestremdheid wat lei tot segregasie en uitsluiting. Bevraagtekening van en kritiek teen etikettering, groepering en klassifisering binne spesiale onderwys en die mediese model het gegroei. Connor en Ferri (2005:108) skryf dat spesiale onderwys, etikettering en plasings gebaseer was op stereotipiese oortuigings.

2.2.4 Kritiek teen spesiale onderwys en die mediese model

Voordat kritiek teen spesiale onderwys en die mediese model bespreek word, is dit eers nodig om die verskille tussen die modernistiese en postmodernistiese denkrigtings duidelik te maak omdat kritiek juis voortgevloei het vanuit die verskille tussen hierdie twee denkrigtings.

- ❖ As modernisme en postmodernisme vergelykend teenoor mekaar aangebied word is dit duidelik vanuit die literatuur dat die ooreenkoms tussen die twee humanisme is en die verskil konformisme (standaardisering) en veelvoudigheid. Humanisme binne die moderne era en spesiale onderwys is reeds vroeër vermeld deur die stig van aparte skole vir individue met gebreke en leerhindernisse. Sulke leerders word dus nie aan eie genade oorgelaat sonder enige voorsiening vir onderrig en leer nie. Die verskil is egter dat in die postmoderne era nie net voorsiening gemaak word vir individue met leerhindernisse nie, maar dat hulle volledig ingesluit word in primêre, sekondêre en tersiêre instellings. Die totale onderrig- en leerkonteks word getransformeer

om voorsiening te maak vir spesiale behoeftes. Dit sluit in 'n aangepaste kurrikulum, aangepaste omgewing asook aangepaste assessering.

- ❖ Wanneer daar gekyk word na standaardisering is dit waarskynlik die grootste verskil tussen modernisme en postmodernisme. Die moderniste sien 'n meetbare, wetenskaplike standaard as realiteit en dit word gebruik vir die regverdiging van uitsluiting en segregasie ter wille van vooruitstrewendheid. Vir vooruitstrewendheid is 'n homogene leer- en onderrigkultuur nodig sodat daar regverdige kompetisie kan wees wat sal lei tot 'n beter wêreld vir almal. Dit is dus noodsaaklik dat individue wat stadiger leer of nie binne die "normstandaard" val nie uit die omgewing verwyder moet word om nie die prestasie te kortwiek nie. Dit is dus 'n natuurlike uitvloeisel van die modernisme om "soort by soort" te plaas vir regverdige kompetisie. Postmoderniste fokus egter op veelvuldige realiteite soos byvoorbeeld gevallestudie, diskoers en dialoog waarin die gebruik van taal belangrik is, en die narratief as wetenskaplike metode om die realiteit te verklaar en te beskryf, groter gewig dra as homogene realiteite. Die totale sisteem en omgewing waarin die individu funksioneer skep realiteit en hierdie realiteit is nie vir almal dieselfde nie.
- ❖ Siening van die persoon: postmoderniste sien die self/persoon binne die konteks waarin hy/sy beweeg en as veranderlik soos die konteks verander. Volgens Steyn en Hay (1999:123) word identiteit as 'n oop, onvolledige en veranderlike konsep gesien. Identiteit word nie gesien as 'n vaste realiteit en meetbaar nie, maar verander soos die konteks en die omstandighede verander. Identiteit binne die onderwyskonteks word volgens diversiteit geakkommodeer, gedesentreer en dan weer gekonstrueer soos die omgewing invloed daarop uitoefen.

In teenstelling hiermee gebruik moderniste 'n standaard wat wetenskaplik gefundeer is om die individu en sosiale konteks te beskryf en realiteit te verklaar. Die self word gesien as 'n stabiele entiteit wat met sekere karaktertrekke en disposisie gebore word as deel van sy/haar genetiese materiaal. James

(aangehaal deur Steyn & Hay, 1999:122) beskryf die modernistiese siening van die persoon as “*gegiet in sement deur vroeë ontwikkeling*”. Die sosiale konteks waarbinne die individu beweeg stel die standaard vir identiteit en die ontwikkeling van identiteit. In die onderwyskonteks is dit die plig van die onderwyser om leerders te rig om hierdie standaard identiteit te ontwikkel en so sosiale aanvaarbaarheid te verdien.

- ❖ Perspektiewe op kennis: die moderne paradigma sien kennis as ‘n objek wat getoets, geëvalueer en gewysig (indien nodig) moet word. Leer en die inhoud wat geleer moet word is staties en nie onderhandelbaar nie. Hierdie inhoud word deur die onderwyser aangebied op die onderwyser se terme. Steyn en Hay (1999: 123) argumenteer dat die onderwyser op ‘n manier die leerproses en die inhoud besit, manipuleer en reguleer. In teenstelling hiermee word kennis in die postmoderne paradigma gesien as ‘n dinamiese konsep wat gekonstrueer word uit aktiewe interaksie. Die leerder neem aktief deel aan die leerproses deur eienaarskap te neem van sy/haar eie identiteit en leer wat bydra tot ‘n leerder- en aktiwiteitsgesentreerde manier van kennisverwerwing (Usher & Edwards, 1994:29). Hiermee saam is dit nodig om vir ‘n oomblik stil te staan by assessering omdat dit nou verwant is aan kennis en die manier waarop kennis verwerf en gekonstrueer word. Binne die moderne paradigma word kennis gemeet met tradisionele en standaard metingsinstrumente en die assesseringsproses domineer tot ‘n groot mate die leerproses (Steyn & Hay, 1999:123). Hierdie instrumente meet slegs reeds verworwe kennis, met ander woorde vaardigheid en kennis wat die individu reeds bemeester het. Kultuur, taal, etnisiteit, agtergrond en daarmee saam potensiaal en sosiale faktore word dus oorwegend buite rekening gelaat. Postmoderniste huldig egter die siening dat kennis gekonstrueer word vanuit die sosiale en kulturele omstandighede waarbinne individue beweeg en daarom is dit belangrik dat kognitiewe metingsinstrumente dinamies moet wees en die meting van potensiaal ook moet insluit. Die moderne en postmoderne siening van kennis en hoe kennis verwerf

en gemeet word is uiters belangrik binne die onderrig- en leeromgewing omdat dit bepaal hoe metodiek en pedagogiek toegepas word.

- ❖ Siening ten opsigte van taalgebruik: 'n verdere verskil tussen die modernisme en postmodernisme in opvoedkunde is taalgebruik. Daar word in die literatuur na 'n taalspel verwys. Die term hindernisse (postmodernisties) word gebruik in kontras met die term gebrek (modernisties). Die term leergebrek (modernisties) skilder die prentjie dat 'n leerder vasgevang is binne die probleem en dit nie kan oorbrug of oorkom nie, terwyl die term hindernis (postmodernisties) impliseer dat die probleem oorbrugbaar is met die regte ondersteuning. In 'n moderne perspektief word daar gebruik gemaak van terme en benamings om te verwys na individue met gebreke - wat vernedering meebring. Die gebruik van "standaard" terme is onvermydelik omdat hierdie beskrywings ook in "standaard" terme gedoen word. In teenstelling word woorde en die gebruik van benamings baie meer selektief en met omsigtigheid gebruik binne 'n postmoderne wyse van beskrywing. Binne 'n postmoderne paradigma word daar staat gemaak op die "sigbaarheid" van gebrek eerder as op vernederende benamings. Volgens Lebeer, Partanen, Candeias, Gràcio, Bohacs, Sønnesyn, Van de Veire, Van Trimont, Orban, Szamoskozi, Schraepen en Dawson (2013:15) het die Wêreld Gesondheidsorganisasie die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) se beskrywing van gebrek aanvaar en aanbeveel dat alle lande wat deel van die WHO is, dit ook aanvaar as beskrywing en omskrywing in beleidsdokumente. *"The ICF does not see disability as a direct consequence of disease as in the International Classification of Diseases (ICD-10). Instead, disability is seen as a complex interaction between (1) structural (anatomical) and functional changes, (2) impairments in executing activities, (3) restriction in participation, (4) external factors – barriers or facilitators in the environment of the individual, which may be of a (bio)technical, physical, attitudinal, cultural, economic or social nature and (5) personal factors."* Dit impliseer dus dat hindernisse nie net intrinsiek tot die individu gesien moet word nie, maar dat omgewingsfaktore en sistemiese faktore as ekstrinsieke faktore ook in ag geneem moet word.

Dennis McCallum tref die volgende vergelykings tussen die moderne en postmoderne paradigma binne opvoedkunde:

Tabel 2.1: Modernisme en postmodernisme binne opvoedkunde (McCallum, s.a.)

	Modernisme	Postmodernisme
Kennis	Onderwysers behoort gesaghebbende senders van onbevooroordeelde kennis te wees.	Onderwysers in die postmoderne era moet sensitief wees vir gemarginaliseerde individue. Dit beteken dat hul in plaas van “partydig” betrokke te wees eerder mede-konstrueerders te wees van (nuwe) kennis.
Kultuur	Leerders moet leer van kultuur en kultuur kan ook ‘n leerhindernis wees. Leerders van diverse kulture moet onderrig word in ‘n gemeenskaplike taal of medium van kommunikasie voordat onderwysers kennis kan oordra. Die modernistiese doel van sosiale eenheid het dominansie tot gevolg omdat dit gebaseer is op ‘n dominante kultuur.	Alle kulture het gelyke waarde en konstrueer elkeen sy eie realiteit. Minderheidsgroepe moet bemagtig word om te veg teen ‘n “Eurocentric enculturation”

Waardes	Moderniste glo dat onderwysers outoriteit het om waardes oor te dra. Meer liberale moderniste glo dat waardes neutraal is. Onderwysers help leerders om hierdie neutrale waardes duidelik te maak. Waardes staan apart van feite en die belangrikste waardes is rasionaliteit en vooruitstrewendheid.	Onderrig moet leerders help om diverse en persoonlike waardes binne die konteks van hulle eie kultuur te konstrueer. Waardes is bruikbaar en reg binne een kultuur en nie universeel reg of waar nie. Omdat onderwysers nie kan vermy om hulle eie waardes en persepsies oor te dra nie, is dit nie onvanpas om dit te doen nie. Belangrike en gepaste waardes om oor te dra is akkomodasie van verskille, vryheid, kreatiwiteit, en emosionele steun.
Menslike natuur	Moderniste glo dat individue 'n stabiele inherente self is en daarom kan IK toetse en ander "objektiewe" toetse gebruik word om leerders se vaardigheid te meet. Onderrig help individue om hulle identiteit te bepaal. Individuele en sosiale vooruitgang is op	Leerders het nie 'n "ware" self nie, maar veelvuldige selwe wat gekonstrueer word vanuit hulle sosiale sisteme, omgewing en kultuur. Postmoderniste glo 'n goeie selfbeeld is 'n voorwaarde vir konstruktiewe leer. Onderrig word gesien as 'n soort terapie.

	leer en kennis gegrond met 'n wetenskaplike realiteit as onderbou.	Individuele en sosiale vooruitstrewendheid word verkry as individue bemagtig word om hul eie doelwitte te bereik.
--	--	---

Postmodernisme het volgens Van der Merwe (2001:111) 'n relatiwiteitskarakter en juis hieruit spruit die kritiek teen spesiale onderwys en die mediese model. Kennis en die verwerwing van kennis is vir die postmoderne denker relatief en uiteenlopend waarvolgens individue nie die aktiwiteite, praktyke, morele waardes en norme van 'n ander kultuurgroep (hier kan leerders met leerhindernisse ingesluit word) kan beoordeel nie. Kennis het sy oorsprong in 'n spesifieke kultuurgroep en daar ontwikkel verskillende standpunte en interpretasiemoontlikhede wat relatief en dinamies binne die kulturele konteks is en bepaal word deur taalspel en linguïstiese diskoers. *“Hierdie relatiwiteitsbenadering tot kennis is ook te vinde in die geweldige tempo waarteen inligting en kennis vermeerder en verander vanweë die dinamiese karakter van die inligtingstegnologie”* (Van der Merwe, 2001:112). Kennis of dit wat ons dink ons weet is dus gedurig teen 'n geweldige spoed aan die verander. *“Hierdie verandering dra daartoe by dat postmoderniste die wetenskap se vermoë om objektiewe vasstaande kennis te genereer bevraagteken. Voorbeelde van sodanige modernistiese vasstaande kennis-uitsprake wat verkeerd bewys is, is die volgende”* (SAACE, 1998 aangehaal deur Van der Merwe, 2001:112):

- ❖ In 1876 *“This telephone has too many shortcomings to be seriously considered as a means of communication.”*
- ❖ In 1920 *“The wireless music box has no imaginable commercial value. Who would pay for a message sent to nobody in particular?”*
- ❖ In 1950 *“I think there’s a world market for about five computers.”*

Kritiek teen die mediese model en spesiale onderwys het voortgevloei uit postmoderne denke wat individue sien in 'n staat van konstante konstruksie en rekonstruksie en nie gegiet in sement soos deur moderniste beweer nie (Steyn & Hay, 1999:123). Die modernisme stel meta-narratiewe of “grand theories” op die voorgrond om sosiale konstruksie te bestuur. Die postmoderne denkrigting het implikasies vir spesiale onderwys asook vir opvoedkunde in geheel. Terzi (aangehaal deur Andreou, 2016:1) skryf: *“The debate is characterized, on the one hand, by positions that see disability and special needs as caused by individual limitations and deficits and, on the other, by positions that see disability and special needs as caused by the limitations and deficits of the schooling systems in accommodating the diversity of children.”*

Kritiek teen sisteme van klassifikasie, segregasie en leerders met spesiale behoeftes in aparte leeromgewings het begin veld wen in die vroeë 70's en daar het in die laaste dertig jaar transformasie internasionaal en plaaslik plaasgevind binne die onderwyskonteks. Die mediese model is volgens sekere outeurs nie meer die aanvaarbare model binne spesialebehoefte-onderwys nie, en word gesien as diskriminerend (Nel, Nel & Hugo 2013:9). Volgens Lebeer *et al.* (2013:9) is dit onregverdig om byvoorbeeld intelligensie as 'n genetiese konsep te sien asof dit slegs 'n karaktereienskap van 'n individu se biologiese samestelling is. Dit wil voorkom of die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys met Lebeer saamstem omdat die onderliggende boodskap van die huidige onderwysbeleid is dat hindernisse nie net intrinsiek is nie, maar ook kom vanuit die omgewing waarin die leerder homself bevind (Phasha, 2010:172). Hieruit is dit duidelik dat die regering en die Departement van Onderwys nie voorstanders is van die mediese model en modernistiese perspektief nie.

Andreou (2016:2) waarsku ook teen die taal wat gebruik word in diagnoses omdat dit 'n moderne inslag het vanaf die beskrywing van simptome tot benamings en terme in diagnostiese verslae. Dit dui op die statiese aard van die woord in konneksie met die simbool of objek (in hierdie geval gebrek of gestremdheid), waarvoor dit gebruik word. Ouers en ander soos byvoorbeeld onderwysers gebruik dan hierdie “taal” as meta-

narratief om realiteit te konstrueer as “problematies”, “gestremd”, “abnormaal” of “kognitief geremd”. Hierdie konstruksie is problematies omdat dit baie belangriker is dat die individu self sy eie realiteit moet konstrueer en nie ‘n ander persoon se definisie van haar/homself sommer so aanvaar as realiteit nie. Dominante ideologieë beskryf en konseptualiseer wat as leerhindernisse gesien behoort te word en hieruit ontstaan uitsluiting en diskriminerende praktyke. Florian (aangehaal deur Andreou, 2016:1) verduidelik dat professionele mense wat gemoeid is met die regte van mense met gestremdheid die woord “spesiale onderwys” totaal verwerp omdat dit as vernederend geïnterpreteer word. Kritiek teen spesiale onderwys en die mediese model moet teen die agtergrond gesien word van die teenkanting teen sosiale uitsluiting. Sosiale uitsluiting begin by primêre sosiale instellings soos die huisgesin en die primêre skool. ‘n Verdere punt van kritiek teen spesiale onderwys spruit uit die “kundige/werker” groepering van die modernisme. Onderwysers reageer nie positief teenoor monitering van buite soos byvoorbeeld dat leerders met gebreke nie deur hulself geassesseer kan word nie (Lewy, 1996:227). Hierdie praktyk het gelei tot gapings tussen die kurrikulum, onderrig en assessering. Assessering/toetse vir die identifisering van gebreke en vaardighedsagterstande is gekritiseer omdat dit *“pseudo-scientific, meaningless application of number to a question”* (Lewy, 1996:227) is en nie die onderrigproses hoegenaamd rig en lei nie.

2.2.5 Spesiale onderwys binne die vroeëre Suid-Afrikaanse konteks

Spesiale onderwys het ongeveer in 1926 ontstaan toe daar in Natal voorsiening gemaak is vir leerders met verstandelike gestremdheid in afsonderlike klasse. Gwala-Ogisi (aangehaal deur Phasha, 2010:165) skryf dat leerders met hindernisse in Suid-Afrika pre-1994 in drie groepe verdeel is, naamlik:

- ❖ Groep A = ligte spesifieke gebreke wat kan funksioneer in hoofstroomonderwys met remediëring.
- ❖ Groep B = Matige spesifieke gebreke wat voltydse remediëring nodig het.
- ❖ Groep C = Ernstige gebreke/gestremdheid wat in spesiale skole moet wees en voltydse remediëring asook terapeutiese dienste nodig het.

Laasgenoemde groep leerders het min akademiese onderrig ontvang en is oor die algemeen eerder handvaardighede geleer. Volgens Phasha (2010:165) het dit die persepsie geskep dat 'n gestremdheid 'n invloed het op 'n individu se vermoë om te kan dink. Slegs leerders met fisiese gestremdheid en kognitiewe belemmering kon by ondersteuningsprogramme aansluit en in Suid-Afrika was die mediese diagnostiese model ook gebruik as tegniese manier om sommige leerders uit sommige skole te hou. Spesiale onderwys en die mediese model is in sommige gevalle gebruik vir onregverdigte uitsluiting en transformasie was derhalwe onvermydelik. Alhoewel mediese inligting nie heeltemal buite rekening gelaat kan word wanneer leerders hindernisse tot leer ervaar nie, moet dit ook nie as sentrale fokus geag word nie. Dit skep die indruk dat leerders die reg moet "verdien" om tot die klaskamer toegelaat te word. Daar word dus geen of min aanpassings gemaak ten opsigte van die kurrikulum, omgewing en klaskamerpraktyk om leerders met belemmeringe en gestremdheid te akkommodeer nie. Van Zyl (aangehaal deur Meier, 2005:170) beweer dat segregasie in die verlede deel uitgemaak het van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en dat dit gelei het tot ongelykheid binne die totale opvoedkundige konteks.

2.2.6 Samevatting

Voor die blomtyd van modernisme het onderwysers assessering binne die klaskamer as 'n daaglikse aktiwiteit hanteer deur middel van mondelinge vraagstelling en dadelike beantwoording. Daar kon dadelik hindernisse en agterstande geïdentifiseer word en die assessering was ten nouste geïntegreer met die kurrikulum (Lewy, 1996:224). Daar was dus 'n vennootskap tussen al die domeine van onderrig en leer en die onderwyser het die outoriteit gehad om te onderrig, te evalueer, te help en te bestuur. Daarna het die moderne era van vaardigheidstoetsing/assessering ontstaan net na die Eerste Wêreldoorlog, het gepiek in min of meer 1970 en is steeds nie verby nie (Lewy, 1996:223). Vanaf die 1980s het navorsers en onderwysadministrateurs gevoel dat *"modern tests have failed to achieve their goal". "They have not contributed to the advancement of education, and have accelerated a process described by experts as a watering down of the content of the curriculum"* (Lewy, 1996:223). Dominansie van

psigometriese eienskappe (weer eens 'n meta-narratief) in toetse wat slegs deur kundiges opgestel, uitgevoer en beoordeel kon word was aan die orde van die dag. Besliste transformasie vanaf spesiale onderwys, die mediese model, diagnosering en klassifikasie veral in die Suid-Afrikaanse konteks was noodsaaklik om sekere onregverdigde onderwyspraktyke van die verlede te verander. Hugo (aangehaal deur Geldenhuys & Wevers, 2013:2) stem saam dat, “...*learners with learning impairments and special needs should not be segregated from other learners, but should be supported in the mainstream in such a way that their needs are met*”. Die onderrig van kinders om kennis te hê van verskille, mekaar te ondersteun en aktief op te tree teen strukture van onderdrukking kan binne 'n inklusiewe sisteem aangespreek word. Dit is binne hierdie struktuur waar leerders vryelik en direk belangstellings, behoeftes en moontlikhede met mekaar kan deel en waarlik demokraties kan leef, aldus Sapon-Shevin (aangehaal deur Motitswe, 2011:26). Dit wil egter vanuit die literatuur voorkom of die mediese model en modernistiese denke spesifiek ten opsigte van assessering vir leerhindernisse steeds baie sterk oorheers. Die vraag ontstaan dan watter invloed het modernistiese denke en die mediese model op die realisering van inklusiwiteit? Usher en Edwards (1994:2) beweer: “*Historically, education can be seen as the vehicle by which modernity’s freedom, progress and benevolent change, are substantiated and realized.*” Sou daar geargumenteer kon word dat bevordering van inklusiwiteit moontlik onderhewig kan wees aan die wegbeweeg van modernistiese denkrigtings? Dit is geen geheim dat daar in verskeie lande, Suid-Afrika ingesluit, probleme ondervind word om inklusiwiteit volledig te laat realiseer. Engelbrecht, Nel, Nel & Tlale (2015:520) skryf dat ware implementering van inklusiwiteit in Suid-Afrika moeilik was vanaf 1994 tot op hede en dat resultate van implementering steeds bevraagteken word. Die moontlikheid bestaan dat die rede hiervoor is dat daar 'n meer dinamiese ekologiese model van assessering nodig is.

Alle leerders is uniek, en opvoeding insluitend assessering behoort elkeen se sterkpunte en vaardighede te koester sonder dominansie van die “normale” elite. Transformasie is nie net nodig nie, maar noodsaaklik om individue binne 'n sosiale konteks te beskerm en

bemagtig. Hay (2003:135) beskryf die faktore wat aanleiding gegee het tot hierdie internasionale en nasionale transformasie soos volg:

- ❖ Die besef dat mense uniek is en nie geklassifiseer kan word net met mediese diagnoses nie.
- ❖ Die besef dat leerders verskillende mediese behoeftes het, maar dieselfde opvoedkundige behoeftes.
- ❖ Die insig dat diagnoses soms gebruik word om sosiale kontrole uit te oefen.

Akademici wat spesiale onderwys en die modernistiese sisteme begin kritiseer het vanuit sosiale en opvoedkundige kringe, is nuwe sosialiste, pragmatiste en postmoderniste genoem; dit het stukrag verleen aan die beweging teen die sisteem van modernisme en spesiale onderwys.

2.3 Inklusiewe onderwys as uitvloeisel van die postmoderne era

2.3.1 Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys vanuit postmoderne denke

Modernisme en postmodernisme moet nie as twee historiese periodes gesien word waar die een die ander een aflos nie. Dit is bloot twee denkrigtings binne gedeeltelike oorvleuelende historiese periodes wat soms kompetend teenoor mekaar staan en so probleme veroorsaak binne 'n sekere konteks, in hierdie geval die onderwyskonteks. Dit is moeilik om 'n definisie te vind vir postmodernisme; dit is waarskynlik beter om te verduidelik “waarteen” dit is as om te verduidelik “waarvoor” dit staan. Die postmoderne teorie is 'n sambreelterm vir die filosofiese en kulturele reaksie teen modernisme. Postmodernisme is die siening dat realiteit nie deur menslike ondersoek ten volle geken en verstaan kan word nie. Kennis is 'n sosiale konsep en die aanspraak op “waarheid” as standaard en universele realiteit word bevraagteken. Hierdie realiteite word bevraagteken nie net met die doel om te bevraagteken nie, maar met die doel om betekenis, taal en sosiale konstruksie te verstaan. Nuwe verstaan verbreed verstaanshorisonne en herformulerings kan formuleer word.

Volgens Gil (2013:95) het die postmoderne debat in die laat 1970s en vroeë 1980s begin en fokus dié paradigma op diversiteit en buigsaamheid. Postmodernisme word beskou as 'n sosiale kulturele filosofie van Franse aard, aldus Gulevsky (aangehaal deur Gil, 2013:95). Ahab Hassan (aangehaal deur Rotaru, Nitlescu & Rudolf, 2010:328) skryf dat die term postmodernisme vir die eerste keer reeds gebruik is deur Federico de Onis in 1930. Volgens Rotaru et al. (2010:328) het die term populêr geword in 1960 in die VSA as 'n beweging teen "*institutionalized culture of museums and academies*". Eers in die 1970s het die postmodernisme 'n belangrike konsep geword in debatte deur die werke van Lyotard, Derrida, Habermas, Foucault en vele ander (Rotaru et al., 2010:328). Binne die opvoedkunde kritiseer postmoderniste diagnosering en klassifisering en volgens Hay (2012:135) verwelkom diegene opvoedkundige sisteme wat rigiede klassifikasiesisteme transformeer. Vir Usher en Edwards (1994:1) is postmodernisme nie net 'n denkrigting of teorie nie, dit is ook 'n praktyk; die onderwyspraktyk wat hieruit voortgevloei het, is inklusiwiteit.

Alhoewel opvoedkunde reeds in die postmoderne fase is, staan dit baie huiwerig teenoor die postmoderne boodskap. Die rede hiervoor word deur Usher en Edwards (1994:2) verklaar as die rasionaal van opvoedkunde en die rol van die onderwyser wat gegrond is in modernistiese idees van self-motivering, self-regulering, kognitiewe standaard, wetenskap en kontrole. Hierteenoor is die fokus van postmodernisme vloeibaarheid, objektiwiteit, kennis as 'n kulturele linguïstiese sisteem en interaksie. Soos Kalantzis en Cope (2012:9) aandui, "*...schools worldwide are presently experiencing challenges incorporating inclusion which shows that diversity is a social matter that affects any classroom situation. A valuable question to ask is what brought about this heightened appearance of diversity in the modern classroom?*" Kalantzis en Cope (2012:50) verduidelik verder dat, "*...the reason for this change can be attributed to the forces of globalization, which led to communities being more diverse as a result of mass migration*". Hierdie massa-migrasie het waarskynlik begin plaasvind as gevolg van die industriële revolusie tydens die moderne era. Massa-migrasie het weer aanleiding gegee tot diversiteit binne gemeenskappe en hierdie diversiteit het sekere behoeftes binne die gemeenskappe laat ontstaan waarvan die behoefte om te behoort, een is. Om

deel te wees en te behoort is nie net 'n primêre behoefte in alle sosiale samelewings en by alle individue nie, maar ook 'n noodsaaklikheid. Vir te lank is individue uitgesluit deur segregasie en groeperings waarbinne hul selfwaarde skade gely het omdat hul realiteite geglo het wat deur etikette aan hulle gegee is. Individue - veral diegene met belemmeringe en gebreke - asook minderheidsgroepe en individue van kleur se menswees is vir lank geregleer deur 'n paradigma van voorskriftelikheid, klassifikasie en kategorisering. Inklusiewe onderwys het voortgevloei uit denkrigtings wat meer op die gevoelsmatige as op die kognitiewe ingestel was. 'n Beweging om individue se realiteit oor hulself te rekonstrueer en selfwaarde in hulle eie menswees te vind, het aanleiding gegee tot nuwe denkrigtings binne die onderwys met spesifieke verwysing na spesiale onderwys. Die spesifieke denkrigting waarvan hier gepraat word staan bekend as postmodernisme en sal vervolgens bespreek word deur te verwys na konsepte soos dekonstruksie, vloeibaarheid, akkommodasie van diversiteit en dekategorisering - om te demonstreer hoe die postmoderne denkrigting aanleiding gegee het tot inklusiewe onderwys.

Teen die 1970s het dit duidelik geword dat 'n paradigmaskuif en transformasie nodig was na 'n meer ekologiese en sosiale raamwerk waarbinne spesiale onderwys moet funksioneer. Inklusiewe onderwys word as 'n uitvloeisel van die postmoderne era gesien omdat dit die wegbeweeg van stereotipering en segregasie in onderwys is na 'n meer insluitende stelsel wat diversiteit akkommodeer. Verder is beide postmodernisme en inklusiwiteit persoonsesentreerd en konstruktivisties van aard. Binne inklusiewe onderwys vind dekonstruksie van verskillende konsepte, idees en modelle plaas en die fokus is nie meer op "specialness" nie. Nuwe konstruksies word gevorm wat ingestel is op akkommodasie, aanvaarding, begrip asook verandering in rolle. Inklusiewe onderwys is die konsep van transformasie waarin beide spesiale onderwys asook hoofstroomonderwys 'n rol speel. Dit word gesien as 'n proses met verreikende gevolge, verandering en herstrukturering internasionaal en plaaslik (Struzik, 2014:16).

Inklusiwiteit gee 'n verskeidenheid persone die geleentheid vir interaksie en is 'n direkte uitvloeisel van postmodernisme omdat dit die geleentheid skep vir dialoog en daardeur

ontwikkel 'n beter “verstaan” van mekaar. Die internasionale beweging na inklusiwiteit het begin by die Verenigde Nasies in 1993 toe Reël 6 ingestel is waarvolgens alle persone met gestremdhede die reg het op gelyke onderwys en om opgeneem en geakkommodeer te word in hoofstroomskole. In 1994 by die Wêreldkonferensie vir Spesiale Onderwys- behoeftes in Salamanca, is daar besluit dat die beste manier om diskriminasie binne die onderwys te voorkom, is om 'n beleid van inklusiwiteit aan te neem wat diversiteit en uniekheid akkommodeer en verwelkom en so gehalte onderwys vir alle leerders verseker (UNESCO, 1994:6). Volgens die Salamanca-verklaring in Spanje waaraan meer as 300 lande deelgeneem het, moes leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse volgens die inklusiewe stelsel so ver moontlik in hoofstroomonderwys geakkommodeer word (UNESCO, 1994). Die Verenigde Nasies het in 1995 kwessies om gelykheid te vestig, soos volg beskryf *“People must have access to equal opportunities. All barriers to economic and political opportunities must be eliminated so the people can participate in, and benefit from these opportunities”* (UNDP, aangehaal deur Harber & Mncube, 2012:97). Verder was daar in 2001 'n opvolg van die sogenaamde Reël 6, naamlik die EFA (The Education for All flagship on the Right to Education for Persons with Disabilities). Die EFA is spesifiek tot stand gebring om toe te sien dat daar onderrig vir almal is en om die regte van persone met gestremdhede te beskerm deur inklusiewe stelsels tot stand te bring. Globaal beteken inklusiewe onderwys dat alle leerders baat by en gelyke toegang en geleenthede beleef ten opsigte van onderwys. Zaclona en Radovanovic (2014:5) stel dit so: *“The postulate of school reform, concerning addressing pupils and their physical, emotional and social needs, is the essence of the idea of inclusive education”*.

Dit moet egter duidelik gestel word dat integrasie, hoofstroming en inklusiwiteit nie as dieselfde konsepte gesien behoort te word nie. Hoofstroming beteken dat leerders met disfunksies wel in hoofstroomonderwys opgeneem word, maar daar word van hulle verwag om aan te pas by die metodiek en pedagogiek van die hoofstroom terwyl inklusiwiteit die totale transformasie van die skool ten opsigte van die kurrikulum, assesseringsmetodes en waardesisteme verteenwoordig. Murungi (2015:167) haal die definisie vir inklusiewe onderwys aan as: *“UNESCO guidelines for inclusion para*

13.....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.”

Die Departement van Onderwys maak ook ‘n onderskeid tussen “hoofstroming” (*mainstreaming*) en inklusiwiteit soos uitgelig in die onderstaande tabel:

Tabel 2.2: Verskil tussen hoofstroming en inklusiewe onderwys (DvO, 2005:7)

Hoofstroming	Inklusiewe onderwys
Leerders moet inpas by ‘n spesifieke sisteem; hulle word dus geïntegreer in ‘n reeds bestaande sisteem	Erkenning en respekteer van verskille tussen leerders - en daar word gebou op ooreenkomste
Ondersteuning van leerders om in te pas by die “normale” klaskamer-roetine. Leerders word deur spesialiste geassesseer en gediagnoseer waar daar dan tegniese intervensies soos byvoorbeeld plasing van leerders in spesiale programme voorgestel word	Alle rolspelers word ondersteun - leerders, onderwysers en ouers sodat almal se behoeftes in ag geneem kan word. Die fokus is op kwaliteit onderrig en leer om almal te bevoordeel
Fokus op verandering van die leerder - dus is die fokus op die leerder	Fokus op die sisteem om leemtes en hindernisse binne die sisteem te identifiseer en aanpassings te maak

2.3.2 Teoretiese begronding van inklusiewe onderwys

Sosiaal-konstruktivistiese teorieë verduidelik waarom leerders nie geïsoleerd van hulle konteks beskou behoort te word nie. Die bespreking wat volg sal poog om begrip te

fasiliteer vir die rasionaal hoekom daar vir alle leerbehoefte voorsiening gemaak behoort te word binne 'n eenvormige onderwyssisteem.

Kennis word gekonstrueer en herkonstrueer deur die individu tydens 'n proses waar beter begrip ontwikkel. Omdat kennis opsigself 'n sosiale konstruk is, is dit nie onveranderlik nie en ontwikkel dit deur sosiale interaksie. Hierdie gekonstrueerde kennis skakel dus nou met die sosiale, historiese en kulturele konteks, en dit wat binne een konteks as die absolute waarheid aanvaar word, mag dalk in 'n ander konteks nie aanvaar word nie (Donald, Lazarus & Moolla, 2014:105). Sosiaal-konstruktivisme is volgens Donald et al. (2014:107-109) 'n benadering wat die persoon se denke, emosies en handeling insluit. Dit is veel meer as net 'n teoretiese gedagte, en eerder 'n wyse waarvolgens die uitdagings in die onderwys benader kan word. Die sosiaal-konstruktivisme staan sentraal tot die verstaan van die teoretiese raamwerke en die ontwikkeling van inklusiwiteit op internasionale gebied, sowel as in Suid-Afrika. Dit is veral relevant binne 'n multikulturele dimensie soos dié van Suid-Afrika waar 'n geskiedenis van diskriminasie en segregasie leerders ontnem het van 'n verstaan van diversiteit. Sosiaal-konstruktivisme is as navorsings-metafoor gekies. As deel van die beskrywing van hierdie metafoor word ook verstaan dat daar narratiewe is wat 'n "narratiewe netwerk" konstrueer. Sosiaal-konstruktivisme word as sambreelterm gebruik waaronder die teorieë wat dien as raamwerk vir die studie bespreek word, naamlik: die Bio-ekologiese sisteemteorie en die Sosiaal-kulturele teorie. Vervolgens word die volgende twee teorieë bespreek om die "narratiewe netwerk" verder uit te brei. Die doel hiermee is om belangrike aspekte in die navorsing te integreer om aan te toon hoe postmodernisme, inklusiwiteit, leerhindernisse en assessering by mekaar aansluit. Beide hierdie teorieë is sosiale konstrakte waar interaksie en sisteme mekaar wedersyds beïnvloed. Die genetiese konsep van ontwikkeling kan egter nie heeltemal buite rekening gelaat word nie veral waar kognitiewe ontwikkeling ter sprake is. Dus word daar 'n "bio" gedeelte as deel van die ekologiese sisteem teorie bespreek.

❖ Die Bio-ekologiese sisteemteorie

Nel *et al.* (2013:11) skryf dat inklusiewe onderwys fokus op 'n sistemiese

benadering, waar naamlik die klas, skool, familie, gemeenskap en regering alles geïntegreerd 'n rol speel om die leerder te ondersteun en te onderrig. Dieselfde outeurs stel dat die ekologiese sisteem-model die belangrikste model is om die skakel tussen die huis en die skool te bewerkstellig. Volgens Donald (aangehaal deur Hay, 2012:95) is die ekologiese sisteemteorie 'n kombinasie van die ekologiese teorie en die sisteemteorie. Die sisteemteorie is ontwikkel deur Von Bertalanffy. Dit sien kontekstuele faktore as interafhanklik en in interaksie met die individu as sisteem (Hay, 2012:95). Dit verstaan dat nuwe realiteite in samewerking met taal gevorm word en dat ou probleme gedekonstrueer word en vervang word deur nuwe paradigmas. Die sisteemteorie pas dus by inklusiwiteit en postmodernisme omdat die probleme en kritiek teen spesiale onderwys gedekonstrueer word, en 'n nuwe rekonstruksie binne 'n nuwe paradigma gevorm word rondom spesiale onderwys. Dit beteken dat alle prosesse binne een gedeelte van die sisteem ook 'n invloed het op ander gedeeltes binne die sisteem. As die leerder dus trauma by die huis beleef kan dit sy/haar skoolprestasie beïnvloed, die onderwyser kan weer hulpverlening aanbied en so die leerder en sy/haar huislike omstandighede beïnvloed. Die sisteem is dus 'n interaksie van multidimensionele prosesse wat verandering en groei bewerkstellig in die fisieke, biologiese, psigologiese, sosiale en kulturele ontwikkeling van die kind. Betreffende die ekologiese sisteem-gedeelte van die teorie beweer Donald et al. (aangehaal deur Nel, Nel & Hugo, 2013:12) dat daar vier sisteme is wat die ontwikkeling van kinders beïnvloed, naamlik die mikro-, meso-, ekso-, en makrosisteem terwyl al vier hierdie sisteme deel uitmaak van die chronosisteem. Die mikrosisteem is die persoon se onmiddellike omgewing en mense in sy alledaagse omgang soos die gesin, versorgers en onderwysers. Die mesosisteem is die interaksie tussen al die rolspelers van die mikrosisteem soos byvoorbeeld tussen ouers en onderwysers. Die eksosisteem sluit al die sosiale kontekste in, selfs al is die persoon nie direk daarby betrokke nie, byvoorbeeld die nasionale onderwys-beleid. Laaste is die makrosisteem wat kulturele norms en waardes onderskryf, soos byvoorbeeld demokrasie. Die chronosisteem kyk na die tydsverloop van interaksie tussen die sisteme en die invloed daarvan op die individu (Swart & Pettipher, 2011:13-15).

Die sisteemteorie beskou verskillende sosiale vlakke as sisteme wat konstant in interaksie met mekaar is. Sisteme ontwikkel en verander met tyd en beïnvloed mekaar wedersyds. Die integrasie van skole en inklusiwiteit is 'n voorbeeld hiervan. Volgens die ekologiese sisteemteorie kan leerders nie volledig verstaan word sonder dat hulle agtergrond en familiegeskiedenis asook kultuur in ag geneem word nie omdat al hierdie sisteme 'n invloed op mekaar uitoefen. Die ekologiese sisteemteorie lei dus die aandag weg van die individu na verhoudings en sisteme. Die probleme of hindernisse wat leerders ervaar word dus binne sy/haar verhoudings en sisteme bestudeer en nie gesien as inherent aan die leerder, soos deur die mediese model nie. Hierdie teorie hou ten nouste verband met ontwikkeling en verandering in die onderwysstelsel die afgelope paar jaar met spesifieke verwysing na inklusiwiteit. Die postmoderne siening dat individue uit multi-realiteite bestaan word ook ondersteun deur hierdie teorie. *“This then emphasizes that learners’ development is determined or greatly influenced by their interaction with the environmental systems surrounding them”* (Swart & Pettipher, 2011:10). Volgens Donald (aangehaal deur Hay, 2012:95) is die ekologiese sisteemteorie 'n kombinasie van die ekologiese teorie en die sisteem-teorie.

Die biologiese en sosio-kulturele elemente is interafhanklik en beïnvloed mekaar in 'n sirkulêre verhouding. Die bio-ekologiese teorie is ontwikkel deur Bronfenbrenner en sy siening was dat interne en eksterne situasies en omstandighede faktore is wat individue se denke, emosies, aksies en kognitiewe ontwikkeling beïnvloed. Woolfolk (2010:66) beskryf die bio-ekologiese teorie as *“sosiale en kulturele kontekste wat ontwikkeling beïnvloed en elke persoon ontwikkel binne 'n mikrosisteem en eksosisteem wat alles deel is van die makrosisteem van kultuur”*. Die biologiese gedeelte van die bio-ekologiese teorie verwys na die genetiese en interne faktore wat hindernisse kan veroorsaak. Mediese faktore kan dus nie totaal buite rekening gelaat word wanneer leerhindernisse geïdentifiseer word nie, maar speel nie meer die kernrol nie.

Die bio-ekologiese sisteemteorie, inklusiwiteit en postmoderne denke sluit by mekaar aan deur die onderwyssisteem, beleid en onderwysers wat leerders beïnvloed en andersom. Inklusiwiteit gee 'n verskeidenheid persone die geleentheid vir interaksie en is 'n direkte uitvloeisel van postmodernisme omdat dit die geleentheid skep vir dialoog en daardeur ontwikkel 'n beter “verstaan” van mekaar. Postmodernisme ontken nie die wetenskap nie en is deeglik bewus dat daar biologiese faktore is wat ontwikkeling en kognisie kan beïnvloed, maar kennis en hoe kennis verwerf word kan volgens die postmoderniste nie geskei word van die sosiale milieu waarin die individu homself bevind nie; deel van 'n leerder se sosiale milieu is die skool.

❖ Sosiaal-kulturele teorie

Die sosiaal-kulturele teorie is ontwikkel deur Vygotsky en sien kultuur, taal en die sosiale omgewing as faktore wat ontwikkeling beïnvloed. Volgens Woolfolk (2010:43) word kulturele gereedskap gebruik om kognitiewe prosesse te stimuleer. Hierdie gereedskap kan fisies of simbolies wees en die kind het dit nie intrinsiek nie, maar dit word oorgedra op formele en informele maniere deur volwassenes asook deur die portuurgroep. Die beginsel van “scaffolding” (stellasieleer) staan as fokus uit binne die sosiaal-kulturele teorie. Hier word die sleutelkonsepte geïdentifiseer en gekoppel aan “nuwe” kennis. Die opvoeder/volwassene/meer ervare persoon onttrek stelselmatig aan die proses soos die leerder se begrip verstewig. Die belangrikheid van koöperatiewe leer word beklemtoon. Dit is 'n proses waar mediasie deur middel van die mediator en op portuurgroepvlak plaasvind. Interaksie vind plaas deur middel van taal. Taal is die instrument wat gebruik word om kennis oor te dra asook om psigososiale ontwikkeling te fasiliteer (Donald et al., 2014:116). Probleemoplossingstrategieë word geleer deur mediasie en hulpverlening totdat die kind die spesifieke strategie internaliseer en later dieselfde probleem oplos sonder hulpverlening. Die sosiaal-kulturele teorie begroot inklusiwiteit omdat dit die diversiteit van kultuur in ag neem. Leerders van verskillende kulture het verskillende kulturele gereedskap en wat van groot belang binne die een kultuur is, is nie noodwendig belangrik binne 'n ander kultuur nie. Leerders met verskillende vermoëns en agtergronde deel die leeromgewing. Hierdeur word die leerders 'n

beter geleentheid gebied om van mekaar te leer en mekaar se leerprosesse te medieer. Deur die insluiting van leerders met 'n wye verskeidenheid leerbehoefte en hindernisse tot leer in dieselfde inklusiewe klaskamer, word daar 'n beter geleentheid tot mediasie en die gesamentlike konstruksie van kennis gebied. Deur leerders te isoleer en in “spesiale” omgewings te plaas, word hulle waarskynlik benadeel deur die ontneming van geleenthede tot mediasie.

Taal en die oordrag van betekenis speel ook 'n belangrike rol binne 'n spesifieke kultuur en dieselfde woorde het nie noodwendig dieselfde betekenis in verskillende kulture nie. Omdat inklusiwiteit juis diversiteit van kulture akkommodeer moet daar in die opvoedkundige konteks baie seker gemaak word of dit werklik 'n vaardighedsagterstand is en of die kurrikuluminhoud dalk nie net vir hom/haar kultureel vreemd is nie, as 'n leerder hindernisse tot leer vertoon. Om waarlik inklusief te wees moet die leerder se kulturele konteks en taal (betekenisgewing) in ag geneem word voordat so 'n leerder geëtiketteer word met 'n leerhindernis of kognitiewe agterstand. Postmoderne beginsels kom duidelik na vore in die sosiaal-kulturele teorie deur kultuur en taalgebruik in ag te neem. Die sosiaal-kulturele teorie is konstruktivisties van aard en daarom word leer nie net gesien as 'n passiewe oordra van kennis nie, maar aktiewe konstruksie van kennis deur elke individu se ondervinding (Nel et al., 2013:11). Die sosiaal-kulturele teorie is leerdergesentreerd en neem die persoon as entiteit in ag.

2.3.3 Die gevolge van die inklusiewe onderwysstelsel

Die eerste gevolg van die inklusiewe onderwysstelsel wat genoem behoort te word, het te make met demokratiese waardes. Swart en Pettipher (2011:19) skryf dat die konsep van inklusiwiteit demokratiese waardes van vryheid, menseregte en erkenning van diversiteit impliseer waardeur respek en regte van alle leerders erken word. Hierdie definisie is in lyn met Witskrif 6 (DvO, 2001): *“...a shift from a pedagogy of exclusion to a pedagogy of possibilities that takes into consideration barriers to learning, different intelligences and learning styles as well as a shift from organising services according to*

categories of disability towards determining level of support needed". 'n Tweede gevolg van die inklusiewe onderwyssisteem is dat die kurrikulum aangepas moet word by die leerder se diverse behoeftes. Die Departement van Onderwys se definisie van "kurrikulum" is alles wat 'n invloed op die leerder het, byvoorbeeld die onderwyser, werkprogramme, inhoud, omgewing en die konteks waarbinne leer plaasvind (DvO, 1997). Hierdeur is dit duidelik dat daar 'n verandering in verskillende stelsels binne die groter sisteem plaasvind om die kurrikulum vir alle leerders toeganklik te maak. Met die verandering of aanpassing van die kurrikulum is dit onvermydelik dat daar ook verandering en aanpassing in assessering behoort plaas te vind. Onderwyswitskrif 6 (DvO, 2001:31-32) beklemtoon veral assessering en kwaliteitsversekering waar, *"...assessment processes will address barriers to learning"*.

Binne 'n inklusiewe sisteem verander die rol van die onderwyser vanaf "kennisoordraer" (modernisme) na dié van mediator en fasiliteerder (postmodernisme). Volgens Rotaru et al. (2010:330) verander die rol van die onderwyser vanaf 'n sentrale akteur na vennoot, tutor en mentor vir die leerder binne die postmoderne era. Schulz (2007:633) stem saam en stel ook voor dat die onderwyser se tradisionele rol van inligtinggewer/-oordraer van handboekkennis wat gedomineer word deur dominante ideologieë en toetse na dié van "kennisbouer" in samewerking met die leerder moet verander. Volgens London (2006:18) is die rol van die onderwyser binne 'n inklusiewe postmoderne paradigma die volgende:

- ❖ Fasiliteer verhoudings deur meer horisontale metodiek en 'n pedagogiek van regverdigheid te implementeer.
- ❖ Skep akkommoderende leeromgewings wat regtig 'n "omgee"-houding weerspieël.
- ❖ Maak gebruik van opvoedkundige aktiwiteite om individuele kreatiwiteit te stimuleer.
- ❖ Ontwerp assessering wat opsigself leergeleenthede is.
- ❖ Bereidwilligheid van onderwysers om ook "leerders" te word ten einde persepsies te deel asook te verander.

Prosesgedrewe leer is in die postmoderne era binne inklusiewe sisteme belangriker as inhoudsgedrewe leer en hierdie proses is 'n "oop" sisteem waarbinne kreatiewe leerprosesse 'n belangrike rol speel. Die leerders asook onderwysers kry die geleentheid om hulle kreatiwiteit uit te leef omdat kreatiwiteit nie soos in die moderne era gesien word as 'n swak eienskap, omdat dit afwyk van die standaard en tradisionele prototipe en protokol nie (Gibson, 2006:318).

'n Verdere gevolg van die inklusiewe sisteem is dat daar gesonde sosiale verhoudings gebou word waarbinne individue met en sonder leerhindernisse voel hulle behoort. Dit berei elke leerder voor op vaardighede wat nodig is in die werkplek asook in die wêreld.

2.3.4 Inklusiewe onderwys binne die huidige Suid-Afrikaanse konteks

Die internasionale beweging na inklusiwiteit het Suid-Afrika ook genoop om dié beleid te implementeer na 1994. Engelbrecht (aangehaal deur Geldenhuys & Wevers, 2013:2) skryf dat die onderwyssisteem gegrond op segregasie en fragmentasie uitgedaag moes word om Suid-Afrika in lyn te bring met internasionale tendense wat fokus op insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroomonderwys. Leerondersteuning het die eertydse remediëring vervang en daar is ondersteuning-spanne op skoolvlak en distriksvlak voorgestel. Die diskoers oor sosiale en menseregte en etiek het die platform geskep om inklusiewe onderwys te regverdig en was Suid-Afrika as gevolg van die beleide van segregasie en spesiale onderwys in die verlede, die aangewese land om hierdie kwessies te implementeer deur middel van inklusiewe onderwys (Geldenhuys & Wevers, 2013:2). In die Suid-Afrikaanse konteks het inklusiwiteit 'n effens ander betekenis as in die internasionale arena. Volgens Phasha (2010:163) is inklusiwiteit in Suid-Afrika geïmplementeer om ongelykhede en hindernisse van die apartheids-era uit te skakel, spesifiek in belang van leerders wat voorheen uitgesluit was as gevolg van spesiale behoeftes. Hierdie behoeftes sluit fisieke gestremdheid, sensoriese gestremdheid asook hindernisse tot leer in. Gesien vanuit die historiese perspektief van segregasie ten opsigte van ras, etnisiteit en leerhindernisse, is inklusiwiteit tot 'n groot mate die verdemokratisering van die vorige (apartheid)-sisteem.

Na 1994 het Suid-Afrika se grondwet inklusiewe onderwys implisiet aangemoedig, waaruit verskeie beleide vir transformasie ontwikkel en geïmplementeer is. Hiervolgens het die beweging na inklusiwiteit se fokus geval op maksimum deelname van alle leerders aan die kurrikulum asook die ontwikkeling van leerders om optimaal deel te wees van die ekonomiese sisteem en burgerskap nasionaal en internasionaal. Na 1994 het Suid-Afrika se grondwet die grondslag geskep vir insluiting en akkommodasie van alle landsburgers en leerders binne inklusiewe instellings ongeag ras, taal, etnisiteit en spesiale behoeftes. Beleide vir transformasie in die onderwys (en wyer) het uit die nuwe grondwet voortgevloei, waarvan inklusiewe onderwys 'n beduidende deel gevorm het. Die filosofie van inklusiewe onderwys binne 'n nuwe, geïntegreerde Suid-Afrikaanse onderwyssisteem is gewortel in die grondwetlike waardes van waardigheid, gelykheid, menseregte en vryheid (DvO , 1996b).

Suid-Afrika het inklusiewe onderwys uiteindelik vyf jaar na die promulgering van die grondwet geïmplementeer deur Witskrif 6, 'Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System' (DvO, 2001). Hierdie beleid beveel aan dat skole en opvoedkundige instellings inklusiwiteit deel moet maak van hul etos. Witskrif 6 beveel 'n vloeibare kurrikulum aan omdat leerders verskillende leerbehoefte het wat leerhindernisse mag word as gevolg van verskeie faktore (DvO, 2001:17-18). *“Some of the aspects of the curriculum from which barriers to learning may arise, include: 1) the content; 2) the language of instruction; 3) how the classroom and instruction are organised; 4) the methods and processes used in teaching; 5) the pace of teaching and the time available to complete the curriculum; 6) the learning materials and equipment used, and 7) how the learning is assessed”* (DvO, 2001:9). *“White Paper 6 also illuminates the fact that classroom teachers will be the primary resource for achieving the goal of an inclusive education system.”* (DvO, 2001:18).

Die *National Commission on Special Needs Education and Training* (NCSNET) en die *National Committee on Education Support Services* (NCESS) het begin met die transformasieproses na inklusiewe onderwys in Suid-Afrika in 1997. Hierdie aanpas-

sings kan hoofsaaklik in drie kategorieë ingedeel word, naamlik toegang, deelname en ondersteuning (Sullivan-Sego et al., 2016:20). Toegang beteken om byvoorbeeld die omgewing in te rig om leerders met fisieke gebreke te akkommodeer. Deelname is die komponent van inklusiewe onderwys wat daarop gerig is om individuele aandag en 'n sin van behoort vir diverse leerders aan te moedig. Ondersteuning word gesien as infrastruktuur wat ondersteuning en hulp binne die sisteem bied vir alle leerders. In die ondersteuningsgedeelte van die kategorieë word ook verwys na aanpassing van die kurrikulum en assesseringsmetodes.

2.3.5 Leemtes van die inklusiewe onderwysstelsel en die postmoderne era

Navorsers het waargeneem dat die implementering van inklusiewe onderwys spesifiek in Suid-Afrika groot leemtes ten opsigte van oorgroot klasse, negatiewe houdings, tekort aan ondersteuning, rigiede onderrigmetodes en 'n tekort aan ouerbetrokkenheid vertoon (Engelbrecht et al., 2015). Die realiteit is dus dat inklusiwiteit geensins sonder probleme en leemtes geïmplementeer is nie. Engelbrecht et al. (2015:5) het onder andere bevind dat onderwysers steeds swaar steun op die mediese model as dit kom by leerders met leerhindernisse en onderwysers sien steeds leerhindernisse as inherent tot die leerder. Verder skryf Donohue en Bornman (2014:1) dat daar steeds 70% van Suid-Afrika se kinders met spesiale onderrigbehoefte in “aparte” spesiale skole is of glad nie skool toe gaan nie ten spyte van inklusiwiteit wat al 12 jaar lank geïmplementeer is. Drie redes wat hiervoor aangevoer kan word, is:

- ❖ Dat daar nie voordurende transformasie plaasgevind het nie. Sommige aspekte soos skole se etos wat verander het en die inname van leerders met belemmeringe in hoofstroomskole het wel in sommige gevalle plaasgevind, maar daar het nie veel verandering plaasgevind in die manier waarop leerders geassesseer word vir die identifisering van leerhindernisse nie. Dit is dus nodig dat transformasie voordurend sal plaasvind soos die leeromgewing verander om by die behoeftes van leerders, onderwysers en ouers aan te pas. Transformasie kan nie stagneer - veral nie waar inklusiwiteit ter sprake is nie omdat dit juis te doen het met diversiteit.

- ❖ Onduidelike en verwarrende omskrywing van beleide wat net so geneem is vanuit internasionale kontekste en nie aangepas is by die Suid-Afrikaanse omgewing nie. Die beleid vir inklusiewe onderwys is onduidelik omdat die doel van inklusiwiteit en hoe om by daardie doel uit te kom nie duidelik gestel is nie. Daar bestaan dus gapings tussen die beleid en die praktiese implementering daarvan.
- ❖ Moderne en postmoderne paradigmas in Suid-Afrika se inklusiewe skoolkonteks wat kompetierend teenoor mekaar staan, veroorsaak verwarring (aangepas uit Usher, 1994:38). Andreou (2016:1) argumenteer dat daar steeds hedendaags 'n debat is rondom gebrek en spesiale onderwysbehoeftes en hoe dit inskakel by hindernisse tot leer. Hierdie debat is volgens hom as gevolg van kontrasterende en selfs teenoorgestelde sienings van dieselfde saak omdat sommige glo dat hindernisse intrinsiek is en ander glo dat die skoolsisteem nie akkommodierend genoeg is nie en juis hierdeur hindernisse tot leer veroorsaak.

Die implementering van inklusiewe onderwys bly 'n uitdaging en konstante navorsing is nodig vir die verbetering en bevordering van inklusiwiteit. Die transformasieproses het wel plaasgevind in wetgewing en beleidsdokumente, maar binne die praktyk, veral met verwysing tot assessering van leerhindernisse, blyk daar steeds leemtes te wees. Die houdings van die breë opvoedkundige gemeenskap, tradisionele persepsies, akkommodering van diversiteit asook die logistiek van implementering speel 'n beduidende rol in die problematiek van inklusiwiteit. Omdat die inklusiewe sisteem "geleen" is by die internasionale beweging vir inklusiwiteit en nie voldoende aangepas is by die Suid-Afrikaanse konteks nie, skep dit probleme. Volgens Phasha (2010:178) is die inklusiewe sisteem "geleen" vanaf die Britse inklusiewe sisteem en is daar min aanpassings gemaak vir die Suid-Afrikaanse konteks. Verder het die Deense regering opleidingsprogramme in Suid-Afrika onderneem volgens die Deense inklusiewe sisteem wat ook nie van toepassing gemaak kan word op die Suid-Afrikaanse konteks sonder dat daar aanpassings gemaak word nie. Een van hierdie aanpassings is die manier hoe leerhindernisse geïdentifiseer en geassesseer word.

Alhoewel inklusiwiteit binne die postmoderne era diversiteit akkommodeer en tot 'n mate wegbeweeg van standaard en statiese assessering vir identifisering van leerhindernisse, word hierdie beweging nie in Suid-Afrika waargeneem nie omdat die meeste leerhindernisse steeds gediagnoseer word met standaard psigo- en edumetriese toetse wat nie heeltemal by die Suid-Afrikaanse konteks aangepas is nie. Laher en Cockcroft (2013:19) beweer dat psigologiese en edumetriese toetse “geleen” is by Brittanje en Amerika en nie deurlopend van toepassing gemaak is op alle Suid-Afrikaners nie. Die outeurs skryf dat daar slegs klein aanpassings gemaak is aan standaard toetse soos die WAIS-III en dat die toets slegs in Engels vir al die kultuurgroepe in Suid-Afrika beskikbaar is. Lebeer et al. (2014:20) verduidelik: *“There seems to be a clash of testing cultures”*. Aan die een kant is daar die 19de en 20ste eeu toetsparadigma van statiese gestandaardiseerde toetse en aan die ander kant is daar 'n opkomende ekologiese en dinamiese model. Mislevy (1997:1) stel voor dat daar 'n paradigmaverskuiwing in assessering moet plaasvind na, *“...more open, flexible, better connected with students's learning and more educationally useful,”* wat sal lei tot groter inklusiwiteit.

2.3.6 Is inklusiewe onderwys die finale fase van onderwys vir leerders wat hindernisse beleef?

Andreou (2016:2) meen dat dit 'n uitdaging is om inklusiewe sisteme te konstrueer, omdat 'n inklusiewe sisteem aan die een kant “insluiting van almal” en aan die ander kant “die diversiteit van behoeftes” impliseer. Hierdie is dan die eerste punt wat mag aandui dat inklusiewe onderwys nie die finale fase van onderwys vir leerders met leerhindernisse is nie – juis omdat die term inklusiwiteit nog nie volledig gekonstrueer kan word nie. Die prosesse om riglyne vir inklusiewe assessering op te stel is geensins in die finale fase nie (Lebeer, Birta-Székely, Karmen, Bohács, Candeias, Sonnesyn, Partanen & Dawson, 2011:89). Dit is 'n uitdaging om deur navorsing riglyne op te stel vir 'n meer dinamiese, funksionele, sosiale konstruktivistiese prosedure wat die totale onderwyskonteks kan baat. Daar sal in die volgende hoofstuk meer spesifiek uitgebrei word op alternatiewe moontlikhede vir assessering en identifisering van leerhindernisse.

2.4 Suid-Afrika se onderwysstelsel as voorbeeld van 'n gekombineerde moderne en postmoderne sisteem

Suid-Afrika het waarskynlik 'n gekombineerde moderne en postmoderne sisteem soos Donald et al. (2014:xx) beweer: “...education models inherited from the past still have a pervasive effect on the ground. This is partly because South Africans were exposed to a pedagogy of domination for a long period of history, and the effects of these beliefs and teachings are still engrained in the minds of some of its people”. Volgens Hay (2012:103) is “on the one hand, the positivistic, modernist medical orientation linked to the older special education paradigm, and on the other the post-positivistic, postmodernist ecosystemic orientation linked to the current inclusive education paradigm”. Om hierdie stelling te staaf is dit nodig om 'n historiese perspektief op die paradigmas in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel tot dusver – soos geïdentifiseer deur Wolhuter (2011:3-6) – weer te gee.

1. Christelik Nasionaal: Die Eiselen Kommissie het 'n belangrike rol gespeel met hulle verslag wat die fondament was vir staatsbeheerde onderwys en rasse-segregasie binne die vroeëre Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Hierdie paradigma was op twee basiese beginsels gefundeer, naamlik Christelike opvoeding en dat elke kulturele of etniese groep sy eie opvoedkundige sisteem en skole moet hê. Volgens Lyotard (aangehaal deur Usher, 1994:162) is hierdie deel van die moderniste se teorie van filosofiese idealisme wat voorskriftelik is. Effektiwiteit en sukses word gemeet aan die hand van norme en standaarde wat deur die elite ingestel word. Individue wat buite hierdie norme en standaarde val word uitgesluit en geëtiketteer. Volgens Nzimande (aangehaal deur Laher & Cockcroft, 2013:2) is assesseringspraktyke in hierdie tyd gebruik om ongelyke distribusie van hulpbronne te regverdig. Assessering is gebruik vir uitsluiting van ekonomiese asook onderwysgeleenthede. Sehlapelo en Terre Blanche (aangehaal deur Laher & Cockcroft, 2013:2) huldig dieselfde siening, “... tests were used in South Africa to determine who would gain access to economic and educational opportunities”. Hierdie paradigma is 'n goeie voorbeeld van 'n modernistiese manier van dink.

2. Liberalisme: Dit was in wese 'n pleidooi vir transformasie in onderwysstelsens om gelyke geleenthede, demokrasie en desegregasie te bevorder. Integrasie is die kern

van liberalisme en is nou verwant aan die menslike kapitaal-teorie, asook aan modernisme. Usher en Edwards (1994:85) beweer dat liberale humanisme fokus op “akademiese vryheid” waarbinne die professionele outonomie van onderwysers en die kurrikulum deur ‘n politieke agenda gekritiseer word. Die kurrikulum word vervang met ‘n nuwe een en onderwysers is meer leerdergesentreerd, maar die mag verskuif net en daar is nog geen werklike sprake van inklusiwiteit nie. Liberaliste distansieer hulself in totaliteit van onderdrukking en liberaliseer alles wat deur die onderdrukker ingestel is. Dit is ‘n ontsnapping van die geskiedenis en ontkenning van alle vorms van onderdrukking en uitsluiting om so emansipasie te bewerkstellig (Usher & Edwards, 1994:85). Die voorstanders van hierdie paradigma fokus op ekonomiese transformasie en gelyke geleenthede. Die probleem is egter dat daar in beleide en wette transformasie plaasvind, maar “*ten spyte van wetgewing bly toegang tot inklusiewe onderrig steeds ‘n uitdaging*” (Luger, Prudhomme, Bullen, Pitt & Geiger, aangehaal deur Du Toit *et al.* 2014:343). Dit is bloot ‘n taalspel. ‘n Taalspel in wetgewing en beleidmaking is egter nie genoeg om volledige inklusiwiteit te bevorder nie. Liberalisme is dus meer ‘n politieke magspel waarin oënskylike verbetering van praktyke met “goeie” bedoelings voorop gestel word, maar waar die mag maar net verskuif van een groep na die volgende.

3. Liberale sosialisme: Hierdie paradigma verteenwoordig ‘n totale verwerping van pre-1994 se sosiale en ekonomiese sisteme. Rassesegregrasie in onderwyssisteme met spesifieke verwysing na Bantoe-onderwys word gesien as die bloudruk van onderdrukking waarin swart mense polities en ekonomies onderdruk is tot ‘n posisie van permanente onderdanigheid aan wit mense. Na 1994 blyk dit volgens Wolhuter (2011:6) dat die liberale sosialiste in twee groepe verdeel het. Aan die een kant is daar diegene wat tevrede is met die onderwyssisteem soos wat dit huidig is en aan die ander kant is daar dié wat die sisteem kritiseer omdat dit so erg fokus op die ekonomie dat dit die ware behoeftes van die breë opvoedkundige gemeenskap miskyk. Liberale sosialisme is dus humanitêr gefokus en daarmee saam verwant aan die moderne en postmoderne paradigma, maar werklike demokrasie in ekonomiese, politieke en opvoedkundige konteks kan slegs realiseer as almal se behoeftes aangespreek word wat noodsaaklik is vir burgerskap. Slegs met ‘n radikale demokrasie wat heterogeen is en diversiteit erken, kan inklusiwiteit volledig geïmplementeer word.

Die volgende paradigma sou waarskynlik fokus op inklusiwiteit – wat soos reeds genoem op ‘n kontinuum nader aan die postmoderne kant as die modernistiese kant lê. In die Suid-Afrikaanse konteks word hierdie twee paradigmas ineengevleg en word dit ook so vervleg in beleidsdokumente aangebied. Volgens Donohue en Bornman (2014:2) stel die Department van Onderwys inklusiwiteit voor as insluiting van alle leerders ongeag ras, taal, kultuur of gestremdheid in hoofstroomskole deur hulle te akkommodeer en aanpassings te maak in metodiek, pedagogiek en inhoud. Hierdie beleidsomskrywing is egter dubbelsinnig omdat daar reeds genoem is dat hoofstroming nie noodwendig inklusief is nie. Tweedens word daar nie met hoofstroming verwag dat die omgewing, kurrikulum en assessering aangepas moet word om in alle leerders se behoeftes voldoen nie. Die beleid stel dus twee konsepte voor naamlik, inklusiwiteit aan die een kant en onaanpasbaarheid aan die ander kant wat op tweeledigheid dui, maar nie twee kante van dieselfde munt is nie. Geldenhuys en Wevers (2013:1) stem saam, *“...it states that the existence of a dual education system prevents systematic changes to make education responsive to an increasingly diverse society. The implementation of inclusive education is not only hampered by aspects within the school environment, but also by aspects across the entire ecological system of education”*. Hierdie verwarrende omskrywing veroorsaak dat daar onsekerheid en onvolledige implementering ten opsigte van inklusiwiteit is.

Suid-Afrika is nie die enigste land met ‘n gekombineerde modernistiese en postmodernistiese onderwyssisteem nie. Struzik (2014:16) beweer dat geen land 100% suksesvol inklusief is nie. Hay (2012:98) het ook bevind dat professionele persone wat in die mediese paradigma/model opgelei is dit moeilik vind om meer ekosistemies te dink. Waar inklusiwiteit diversiteit en verskillende sienings en perspektiewe akkommodeer fokus spesiale onderwys op prototipes. ‘n Voorbeeld van een van hierdie prototipes is die klaskamer self. Om aanvaar te word en te behoort word uitgelig as fokus, maar navorsing het bewys dat baie klaskamers tans steeds hoogs gestruktureerde omgewings is met die onderwyser as outokraat waar leerders min keuses het en kreatiwiteit beperk word. Dit is dus belangrik dat “kulturele” vernuwing

moet plaasvind om 'n paradigmaskuif te laat realiseer waarin 'n kopskuif gemaak word ten opsigte van houdings, waardes, persepsies en waardesisteme en die metodes en prosedure waarop leerders geassesseer word vir leerhindernisse.

Volgens Engelbrecht, Nel, Smit en Van Deventer (2015:521) het die NCSNET en NCESS ondersoek ingestel na die stand van spesiale onderwys en inklusiwiteit nadat Witskrif 1 geïmplementeer is. Die komitee en kommissie het bevind dat daar steeds 'n sterk mediese model-inslag voorkom in die inklusiewe beleid. Alhoewel daar transformasie in die benaming en beskrywing van gebreke was, het dit nie in 'n totale paradigmaskuif vanaf spesiale onderwys na inklusiwiteit gerealiseer nie. Leerders met leerhindernisse is voorgestel om spesiale onderwysbehoefte te vervang, maar die drie kategorieë van ligte, matige en intensiewe ondersteuning het gebly. Leerders wat ligte hindernisse beleef moes in hoofstroomonderwys opgeneem word en diesulke skole staan tans bekend as gewone of inklusiewe skole; leerders wat matige hindernisse beleef sou in die sogenaamde voldiensskole opgeneem word waar hulle dan hulpbronne en infrastruktuur tot hulle beskikking het; terwyl leerders wat intensiewe hindernisse beleef steeds in spesiale skole opgeneem sou word.

Engelbrecht et al. (2015:529) het bevind dat daar tydens Fase 2 van hulle ondersoek (4 jaar na Fase 1) geen transformasie plaasgevind het in voldiensskole en ELSEN klaskamers nie. Volgens Engelbrecht *et al.* (2015:532) sal die beleid oor onderwysregte nie vanself regte in die praktyk verseker nie. Die “praktyk” van inklusiwiteit het volgens Hay (2003:136) in die meeste gevalle nog nie in Suid-Afrika gerealiseer nie omdat die verandering in ondersteuningsdienslewering nog nie plaasgevind het nie. Dieselfde outeur beweer ook dat ondersteuning en hulpverlening binne die skoolkonteks steeds vasgevang is in die ou uitsluitings- en plasingparadigma wat beslis nie deel uitmaak van inklusiwiteit nie. Die argument kan ook gemaak word dat voldiensskole, inklusiewe skole en spesiale skole ook 'n vorm van segregasie verteenwoordig en verwarring veroorsaak.

Dit wil voorkom of beleide wat inklusiwiteit omskryf en die praktyk nie bymekaar uitkom nie. Gibson (2006:315) beweer dat die “*culture of silence*” hiervoor verantwoordelik is. Gibson (2006:318) skryf verder dat daar ‘n onderbewuste vasberadenheid is om vas te hou aan aspekte van modernisme wat lei tot wanpersepsies in die verstaan van inklusiwiteit. Sy skryf verder dat dit nie net individue is wat hindernisse ervaar nie, maar dat al die rolspelers binne die onderwyskonteks slagoffers van hierdie “stilbly” is. Die kultuur van stilbly moet uitgedaag word om beleid in praktyk te verander en sodoende groter inklusiwiteit te bevorder. Geldenhuys en Wevers (2013:3) beweer dat ten spyte van Witskrif 6 wat teen kategorisering is en maksimum deelname voorstaan, leerders met hindernisse steeds nie die aandag kry wat hulle moet kry nie. Hierdie leerders word steeds in spesiale klasse en skole geplaas, verloor selfvertroue en verlaat die skool voortydig. Die rede hiervoor is volgens die bevindinge van genoemde outeurs dat die meeste onderwysers steeds die mediese en diagnostiese model aanhang en onrealistiese verwagtings aan leerders stel. Hierdie praktyk is dus in konflik met Witskrif 6 en lewer bewys vir die moderne en postmoderne paradigmas wat kompetierend teenoor mekaar staan en die implementering van inklusiewe onderwys kortwiek.

2.5 Implikasies vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel om te skuif na ‘n oorwegend postmoderne, inklusiewe sisteem

‘n Paradigma kan beskryf word as ‘n stel aannames of idees wat denkwyses beïnvloed. Op globale vlak het daar ‘n verskuiwing plaasgevind in die verstaan van mense, diversiteit en onderwys. ‘n Begrip van hierdie verskuiwing in terme van die oorsprong van die beweging tot waarheen dit neig is noodsaaklik wanneer inklusiwiteit en die invloed daarvan op professionele onderwyspraktyke bespreek word. Die belangrikste paradigmaskuif wat plaasgevind het, was die wegbeweeg of beplande wegbreek vanaf ‘n oorwegend mediese gebreksbenadering (die mediese model) na ‘n meer sosiale model. Wanneer die term “mediese gebreksbenadering” bestudeer word, is dit duidelik dat dié benadering die soeke na ‘n siekte of patologie behels en dat die persoon wat hierdie siekte het, aan ‘n gebrek ly. Die implikasie hiervan is dat die “siek persoon” die hulp benodig van ‘n kenner om die probleem te identifiseer en te behandel. Binne die onderwys is hierdie benadering histories gebruik deur die leerder met leerhindernisse te

identifiseer en binne 'n toepaslike skoolkonteks te plaas waar deskundige hulp voorsien kon word. Die gevolg hiervan was die plasing van baie leerders met spesiale leerbehoefte in spesiale skole, wat gelei het tot hul marginalisering ten opsigte van die “hoofstroomsamelewing” (Swart & Pettipher, 2011:5-6). Alle kinders se opvoedkundige behoeftes moet geakkommodeer word en om dit te doen, moet houdings, gedrag, onderwysmetodes en assesseringsmetodes aangepas word. Diversifisering en ondersteuning is nodig om onderwys vir alle leerders toeganklik te maak. Diversifisering kan egter nie op globale modelle gebaseer word nie en moet vir die Suid-Afrikaanse onderwyssisteem aangepas word.

Om 'n paradigmaskuif te maak gaan gepaard met risiko's en baie professionele persone sien nie kans daarvoor nie. Lebeer et al. (2014:21) verduidelik dat hierdie risiko eintlik “innovasie” behels, maar dat innoverende idees gewoonlik terugbeweeg en gegrond is in reeds bestaande vroeëre paradigmas. Daar moet dus 'n kopskuif gemaak word om 'n nuwe paradigma soos inklusiwiteit volledig geïmplementeer te kry. Lebeer et al. (2014:21) skryf dat hierdie kopskuif gemaak moet word deur alle rolspelers, anders sal daar nooit verandering in die praktyk kom nie. Hierdie kopskuif om inklusiwiteit te verbeter kan nadele sowel as voordele inhou en word soos volg deur Struzik (2014:16) beskryf: *“It seems that the right assumptions can bring benefits in the form of deepened knowledge of cultural and ethnic differences, anti-discrimination, promoting tolerance and consequently, can create a motivating environment, which stimulates and is open to the needs of all people”* (voordeel). Die outeur meen ook dat as inklusiwiteit ondeurdag en sonder aanpassing geïmplementeer word, veral waar groot diversiteit (soos in Suid-Afrika) van toepassing is, dit sal lei tot 'n afname in die kwaliteit van onderwys omdat onderwysers en ander rolspelers onseker sal wees oor wat presies van hulle verwag word (nadeel).

Onderwysers en ander professionele persone sal 'n verandering in hulle denke moet laat plaasvind. Om postmodernisme in die inklusiewe skoolkonteks te aanvaar beteken noodwendig vir die onderwyser om refleksief te wees en perspektiewe en persepsies te bevraagteken. Dit is waarskynlik moeilik vir onderwysers om afstand te doen van die

posisie van “kennishouer” en vanaf modernisme te emansipeer. Usher en Edwards (1994:28) verduidelik dat postmodernisme nie die totale onderwyssisteem skielik wil of kan verander nie, maar slegs wil voorstel dat na onderwyssisteme en metodes gekyk word as sosiale instelling sodat dit nie ‘n sisteem van onderdrukking of universele waarhede sal wees nie, maar ‘n plek waar diverse perspektiewe geakkommodeer word en waar diskoers die realiteit konstrueer. Volgens Derrida (aangehaal deur London, 2006:17) is dekonstruksie of “die losmaking” van universele realiteite die kern van postmodernisme en het opsigself vir elke individu ‘n individuele betekenis.

Engelbrecht et al. (2016:529) argumenteer vervolgens, “*However, both mainstream and ELSEN classroom teachers continue to express a lack of knowledge regarding the roles and responsibilities of full-service schools,*” Vir die Suid-Afrikaanse onderwyssisteem om waarlik inklusief te wees, het dit implikasies vir die totale funksionele sisteem - naamlik leerders, onderwysers, programme asook families en fasiliteite. Inklusiwiteit binne ‘n postmoderne era moet gedekonstrueer word deur opleiding in inklusiwiteit. Lebeer et al. (2014:18) stel inklusiewe taal en gereedskap voor wat nie net voorskriftelik is nie, maar onderwysers help om refleksief te wees en hulle eie afrigters te word in die praktyk. Die outeurs stel dit duidelik dat afrigting opvoedkunde kan red van tegnologiese tirannie en die moontlikheid kan ontsluit om radikaal buitengewoon te dink. Hierdie afrigting verwys natuurlik na opleidingsprogramme asook ontwikkelingsprogramme vir onderwysers. Ten einde volledig na ‘n inklusiewe sisteem te transformeer, is nuwe denke en nuwe praktyke nodig. Vir maksimum fasilitering van leer en ontwikkeling binne die inklusiewe skoolsisteem is dit nodig om eerstens alternatiewe assesseringsmetodes te ondersoek en tweedens opleidingsprogramme te ontwerp in vernuwende assesseringsmetodes. Lebeer et al. (2014:10) stel voor dat assessering daarop gerig moet wees om die leerder se funksionering in ‘n dinamiese interaktiewe manier te verstaan sodat funksionaliteit en deelname kan plaasvind of hindernisse tot deelname geïdentifiseer kan word. ‘n Kopskuif en verandering in praktyk is nodig van alle professionele persone wat betrokke is by assessering van leerders. Inklusiwiteit binne ‘n postmoderne era moet gedekonstrueer word deur “afrigting” in inklusiwiteit.

2.6 Die rol van die leerondersteuner as veranderingsagent in postmoderne assessering

Die eertydse remediërende onderwyser se rol het verander na dié van leerondersteuner. Binne die Suid-Afrikaanse inklusiewe onderwyskonteks is dit veral die leerondersteuner wat planne moet uitwerk vir leerders, onderwysers en ouers om diversiteit te akkommodeer en hulp te verleen waar nodig. Leerders met leerhindernisse word by die leerondersteuner aangemeld en omdat leerondersteuners nie die prerogatief het om vaardigheidstoetse te doen nie, moet leerders verwys word na ander professionele persone. Hierdie proses mors baie tyd waar die leerder al terapie of heronderrig kon ontvang het. Meeste van die tyd kry die leerondersteuner tellings en diagnostiese verklarings terug in die vorm van verslaggewing, maar te min inligting word verskaf ten opsigte van hulpprogramme. Die leerondersteuner se rol het verander maar leerondersteuners is nie noodwendig voldoende bemaatig om hierdie nuwe rol in te neem nie.

Die leerondersteuner is in die meeste gevalle die persoon wat inklusiwiteit binne die skoolkonteks laat realiseer deur diskoers. In Suid-Afrika vind onderrig en leer in baie gevalle plaas in 'n taal wat nie die leerder se moedertaal is nie. As gevolg daarvan kan daar kommunikasiegapings of misverstande plaasvind. Die leerondersteuner kan met belangrike agtergrondinligting van leerders die onderwyser bemaatig om ondersteuning te bied as leerders nie goed verstaan nie. Volgens Vygotsky is dialoog, diskoers en kommunikasie sentraal tot die proses van kenniskonstruksie. Taal is die sleutel-instrument om betekenisvolle interaksie en dieper verstaan te bewerkstellig asook die primêre mediator om kennis oor te dra (Woolfolk, 2010:18). Hierin speel die leerondersteuner 'n belangrike rol tussen die onderwyser, leerder en ouer.

Hay (2003:135) vra die vraag hoe inklusiewe onderwys ten volle geïmplementeer kan word, maar steeds Afrika-relevant kan bly? Hierdie is waarskynlik in 'n groot mate die werk van die leerondersteuner wat binne 'n postmoderne raamwerk fokus op diversiteit, vloeibaarheid asook diskoers en samewerking ten opsigte van akkommodering. Gibson (2006:315-316) argumenteer dat “voice as discourse” met spesifieke verwysing na die

“stem” van dié wat geëtiketteer word as geremd of “spesiaal” deur “iemand” oorgedra moet word en hierdie “iemand” is waarskynlik die leerondersteuner. Die leerondersteuner is in kommunikasie-/diskoers-hoedanigheid betrokke by leerders, ouers en onderwysers. Die ouers het sekere verwagtings en behoeftes ten opsigte van hulle kind wat soms ongemaklik is om aan die onderwyser oor te dra. So ook het die onderwysers behoeftes ten opsigte van die leerder met spesiale behoeftes wat weer oorgedra moet word aan ouers. In hierdie kommunikasieproses speel die leerondersteuner ‘n kardinale rol sodat alle partye die diskoers “reg” interpreteer en daar ‘n samewerkingsooreenkoms gestig kan word, wat op sy beurt weer kardinaal is vir die volledige ondersteuning vir die leerder. Gibson (2006:317) stel voor - *“once silenced and excluded voices needed to be listened to as integral components of due processes such as assessment of learning needs, devising appropriate teaching and learning programmes, establishing, evaluating, monitoring and revising Individual Education Plans”*. Leerders moet deur dialoog hulle eie vordering kan monitor en ook insette kan lewer. Denkpatrone, persepsies en die uitruil van ondervinding is ‘n kategorie van inklusiwiteit waarin die leerondersteuner dus ‘n sleutelrol speel. Hay (2012:137) beweer dat die sukses van die inklusiewe onderwyssisteem in Suid-Afrika grootliks afhang van Opvoedkundige Ondersteuningsdienspersoneel (ESS) wat noodsaaklike paradigma-skuiwe moet maak in hulle kop asook in hul werk.

2.7 Samevatting

“The success of the implementation of inclusive education will greatly depend on the quality and transformation of education support services... It is suggested that support services in South Africa are struggling to change their paradigms and mostly operate within an (outdated) exclusive, placement paradigm with a Eurocentric focus.” (Hay, 2003:135).

Dit het duidelik vanuit die literatuur geblyk dat die transformasie vanaf spesiale onderwys en modernistiese denkrigtings na ‘n meer postmoderne inklusiewe sisteem nog nie volledig plaasgevind het nie. Inklusiewe onderwys is meer as ‘n paar tegnieke van integrasie en transformasie. Herkonseptualisering is nodig ten einde inklusiwiteit ‘n

realiteit in Suid-Afrika se onderwyssisteem te maak. Vir die volledige implementering van inklusiwiteit wat diversiteit aanmoedig en akkommodeer is dit dus nodig om 'n paradigmaskuif te maak vanaf moderne na postmoderne sienings in assessering binne die inklusiewe onderwyssisteem om etikettering en uitsluiting te oorbrug. Inklusiewe onderwys en diversiteit is volgens Phasha (2010:179) radikaal en stimuleer die gedagte van behoort aan en in solidariteit met - omdat dit elke individu oproep tot respek vir diversiteit. Laher en Cockroft (2013:6) skryf dat kognitiewe toetse in Suid-Afrika met agterdog bejeën word as gevolg van die misbruik in die verlede vir die regverdiging van rasse-segregrasie. Alhoewel hierdie psigo- en edumetriese toetse verouderd en nie van toepassing is op die totale Suid-Afrikaanse bevolking nie, word dit steeds algemeen gebruik (Laher & Cockroft, 2013:6). Die oplossing lê waarskynlik daarin om alternatiewe assessering vir die identifisering van leerhindernisse te vind en te gebruik. Hierdie assessering moet die inklusiewe etos ondersteun. Die assessering moet sterk- en swakpunte van leerders kan uitwys en geskik wees om onderrig prakties te begelei. Laastens moet hierdie tipe assessering kan help in die opstel en ontwikkeling van individuele hulpprogramme en die leerder se potensiaal kan uitwys.

In die volgende hoofstuk word spesifiek na dinamiese assessering gekyk as moontlike alternatief vir die identifisering van leerhindernisse en wat beter belyn is met die inklusiewe onderwysideologie as standaard assessering.

Hoofstuk 3

Perspektiewe op standaard en dinamiese assessering

“If we always do what we’ve always done, we will get what we’ve always got”

Adam Urbanski

3.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is die ontstaan van spesiale onderwys binne ‘n moderne paradigma bespreek. Die nodigheid om ‘n paradigmaskuif na postmoderne denking in assessering te maak, is uitgelig. Die redes wat aangevoer word hoekom dit nodig is om vanaf die mediese model na meer sosiale modelle oor te skakel is omvattend bespreek. Dit het vanuit die literatuur geblyk dat assessering vir die identifisering van leerhindernisse in Suid-Afrika se opvoedkundige konteks steeds in ‘n moderne paradigma vasgevang is met die fokus op die mediese gebreksmodel. Hierdie manier van assessering word wyd gekritiseer omdat dit nie bevordelik blyk te wees vir inklusiewe skoolpraktyk nie (Nel, Nel & Hugo, 2013:9).

Hierdie hoofstuk sal fokus op assesseringspraktyke wat inklusiewe onderwys binne ‘n postmoderne raamwerk kan ondersteun. Omdat Suid-Afrika uit ‘n diverse leerdergemeenskap bestaan sal daar hoofsaaklik gekonsentreer word op assessering wat diversiteit komplementeer. Volgens Murphy (2011:2) is dinamiese assessering (DA) geskik vir kultureel diverse omgewings en daarom moontlik geskik vir die multikulturele skoolkonteks in Suid-Afrika. Genoemde outeur beweer dat Suid-Afrikaanse navorsers DA voorstel as ‘n gepaste manier van assessering om prosesgebaseerde leer te assesser asook probleem-oplossings- en denkvaardighede te stimuleer. In hierdie hoofstuk sal DA bespreek word as moontlike alternatief vir die identifisering van leerhindernisse wat inklusiwiteit kan ondersteun en bevorder - aan die hand van Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie en Feuerstein se kognitiewe modifikasie teorie.

3.2 Opvoedkundige assessering: 'n oorsig

Assessering is 'n daaglikse deel van die roetine in die klaskamer. Donald, Lazarus en Moolla (2014:117) verduidelik dat leer geassesseer moet word om te bepaal hoe suksesvol die proses was. Daar moet egter in gedagte gehou word hoekom assessering moet plaasvind en hoe dit die leerproses verder kan beïnvloed. Binne die skoolkonteks word assessering gedefinieer as 'n kontinue, georganiseerde proses om inligting oor elke leerder se vordering te versamel (Bornman & Rose, 2010:37). Hierdie inligting word dan gebruik om te bepaal waar die leerder is ten opsigte van vaardigheid en kognitiewe ontwikkeling, waarheen hy/sy op pad is en wat die beste manier is om daar uit te kom. *"In an assessment situation there are three critical elements: the learner, his/her assessment journey, and then in what form the assessment will be executed."* (Bornman & Rose, 2010:38). Assessering behels vier kernstappe wat deur Engelbrecht (2010:134) soos volg beskryf word:

- ❖ Onderwysers moet bewyse van leerders se vordering bymekaar maak.
- ❖ Onderwysers moet bepaal of leerders die inhoud suksesvol bemeester het.
- ❖ Alle bevindinge ten opsigte van die assessering moet opgeteken word.

Die bevindinge moet gebruik word om verdere onderrig en assessering te steun.

Volgens Engelbrecht (2010:134) is hierdie laaste stap die kerndoel van assessering.

Bouwer (2011:52) skryf dat die kerndoel van assessering ondersteuning behoort te wees. Daar moet bepaal word in watter area ondersteuning nodig is en watter tipe ondersteuning hy/sy nodig het om individuele doelstellings te bereik. Assessering moet nie net prestasiegedrewe wees nie maar moet leerhindernisse kan identifiseer asook inligting verskaf om hulpprogramme op te stel om sodoende die leerder se huidige en toekomstige behoeftes aan te spreek (Bornman & Rose, 2010:43). Assessering behoort metodiek en pedagogiek te lei soos gestel deur Bornman & Rose (2010:43): *"In other words, it helps a teacher decide what to teach and how to teach it most effectively. Perhaps then the most important question should not be how assessment is defined, but rather if and how the information obtained through assessment is used"*.

Met die implementering van inklusiewe onderwys het nuwe opvoedkundige uitdagings na vore gekom. Een van hierdie uitdagings is in welke mate assessering help met die identifisering van hindernisse en die beplanning van hulpprogramme sodat alle leerders so ver moontlik in hoofstroomskole geakkommodeer kan word. Gedurende die laaste paar jaar het assessering se fokus verskuif vanaf assessering **van** leer na assessering **vir** leer (Bouwer, 2011:52). Die Departement van Onderwys het 'n reeks beleidsdokumente met riglyne opgestel wat deel vorm van die implementering van Witskrif 6. 'Die National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS)' (DvO, 2014) asook die 'Curriculum and Assessment Policy Statements (CAPS)' (DvO, 2011) maak deel uit van hierdie dokumente. Die doel van bogenoemde beleidsdokumente is volgens Bornman en Rose (2017:43) om skooltoegang te verseker vir veral gemarginaliseerde groepe, asook groepe wat totaal uitgesluit was. Om dit egter 'n realiteit te maak moet ondersteuning beskikbaar wees. Die SIAS dokument (DvO, 2014) lui, *"No assessment is meaningful if it does not ensure access to support"*. Bouwer (2011:52-53) stel die doel van assessering as *"to determine how learning support can best be provided for learners, taking into consideration factors such as their current level of performance, their strengths and their needs, as well as their unique social environment"*.

Die assessering van leerders se leer en akademiese vordering is sentraal tot effektiewe onderrig en leer. Assessering is die hart van die leerproses en vorm 'n raamwerk vir opvoedkundige doelwitte. Assessering word gebruik om leerder-behoeftes te bepaal asook om dialoog te fasiliteer tussen leerders, ouers en onderwysers. Broadfoot en Balck (aangehaal deur Phoener & Rea-Dickins, 2013:1) argumenteer dat assessering as instrument vir bemagtiging gebruik kan word deur 'n individu te bemagtig vir verbeterde leer. Die doel van assessering moet egter eers bepaal word voordat leerders geassesseer word omdat die doel die tipe assessering sal bepaal. In hierdie studie word daar gefokus op assessering vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse. Volgens Nel, Nel en Lebeloane (2013:47) moet leerders met hindernisse tot leer so vroeg moontlik geïdentifiseer word, anders kan dit lei tot emosionele probleme en meer intensiewe leerhindernisse. Genoemde outeurs waarsku egter dat identifikasie en

assessering vir leerhindernisse met groot omsigtigheid benader moet word. Leerders word soms onregverdig gestigmatiseer as moeilik of dom omdat onderwysers nie bemagtig word om leerhindernisse te identifiseer en te assesser nie. Sulke leerders word dan verwys na ander professionele persone om IK toetse of ander edumetriese toetse te ondergaan wat in baie opsigte lei tot etikettering en nie regtig genoegsaam waarde toevoeg tot die ontwerp en ontwikkeling van hulpprogramme nie. Nel et al. (2013:49) stel voor dat leerders eerder dinamies geassesseer moet word vir leerhindernisse om by 'n meer sosiaal-ekologiese model van inklusiwiteit aan te pas.

Die bedoeling met hierdie hoofstuk is nie om die indruk te skep dat daar slegs standaard assessering (SA) en DA binne die onderwys-konteks bestaan nie. Daarom sal daar kortliks na 'n paar tipes assesserings verwys word, maar as gevolg van beperkte spasie sal verder slegs gekonsentreer word op SA en DA. Tans word hoofsaaklik van summatiewe en formatiewe assessering in die klaskamer gebruik gemaak (Donald et al., 2014:117). Tradisioneel is die doel van summatiewe assessering om te bepaal wat/hoeveel die leerder weet nadat die onderrig plaasgevind het. *“The adjective applied to the noun “sum” in relation to assessment is a score or total that defines passing or failing.”* (Donald et al., 2014:11) Die doel van summatiewe assessering is om te bepaal of 'n leerder 'n sekere norm of standaard van vaardigheid bereik het. Summatiewe assessering se bepunting en skale is vasgestel en gestandaardiseer, om voorsiening te maak vir veranderlikes soos tyd, taal en vraagstelling. Hierdie standaardisering skep volgens Donald et al. (2014:117) die indruk by leerders van 'n vroeë ouderdom af dat punte krities belangrik is vir sukses. Leerders is dan geneig om nie volledig deel te neem aan kreatiewe lesse waar deelname en interaksie met groepe plaasvind nie, omdat hulle te gefokus is op hul individuele punte. Hierdie vorm van assessering is dominant in die onderrig- en leerkonteks selfs al neem dit soms die vorm van formatiewe assessering aan. Onderwysers stel soms “formatiewe” toetse soos vasvratoetse op, maar daar vind steeds geen hulpverlening tydens die toets plaas nie en leerders mag nie met mekaar of die onderwyser praat voordat almal klaar is nie; dus reflekteer hierdie tipe toetse die meer statiese en psigometriese aspekte van summatiewe assessering. Sternberg en Grigorenko (2002:viii-ix) sê, *“...similarly note*

that for some time what has passed for innovation in assessment practices really amounts to cosmetic changes to tests, such as computerizing a traditional paper and pencil test....” Formatiewe assessering aan die ander kant gee terugvoer ten opsigte van leerders se swak- en sterkpunte om sodoende die onderrigproses refleksief te beplan. Die doel van formatiewe assessering soos beskryf deur Donald et al. (2014:118) is om leerders te help om hulle leer te “vorm” en sodoende vorentoe te beweeg in vaardigheid. Dit is meer konstruktivisties van aard en die fokus is eerder om leer te fasiliteer in plaas van te beoordeel (Donald et al., 2014:118). Alhoewel summatiewe assessering ‘n doel dien en dit waarskynlik ‘n blywende deel van assessering gaan wees is die toekoms, is dit belangrik om te fokus op die klem. Summatiewe assessering behoort nie te domineer in die onderrig- en leerkonteks nie. Onderrig en leer behoort leerders te vorm vir gesonde sosiale deelname en die klem behoort dus te skuif na formatiewe assessering. Die postmoderne leerder het oënskynlik ‘n behoefte om sin te maak uit ‘n omgewing wat baie vinnig verander as gevolg van tegnologie. Verder het die postmoderne leerder ‘n behoefte om te behoort en aanvaar te word ten spyte van geremdheid, gestremdheid of hindernisse tot leer. Dit is dus belangrik om die behoeftes van leerders aan te spreek met die tipe assessering wat gebruik word. Behoeftes-gebaseerde assessering sal waarskynlik ‘n meer inklusiewe basis vir die evaluasieproses skep sowel as bemagtiging vir onderwysers om leerhindernisse vroeg te identifiseer. In die veld van leerhindernisse is daar altyd ‘n gevaar van etikettering en daarom behoort daar versigtig en meer konstruktivisties met evaluasie omgegaan te word. Lebeer, Partanen, Candeias, Gràcio, Bohacs, Sønnesyn, Van de Veire, Van Trimont, Orban, Szamoskozi, Schraepen en Dawson, (2014:15) beskryf behoefte-gebaseerde assessering wat in die laat 1990s in Nederland ontwikkel is. Hierdie konsep berus op ses kwessies, naamlik:

- ❖ Fokus op opvoedkundige behoeftes van leerders, onderwysers en ouers in plaas van op probleme en uitvalle.
- ❖ Fokus nie op wat fout is met die leerder nie, maar wat die behoeftes van die leerder is om ten beste te presteer.
- ❖ Verander die omstandighede om by leerder se behoeftes aan te pas.
- ❖ Fokus op sterk punte, geleenthede en konstruktiewe aspekte.

- ❖ Aanbevelings behoort doelgerig en prakties uitvoerbaar te wees.
- ❖ Intervensie is sistematies en deursigtig met hulpplanne wat effektief is in die skool en klaskamer. Verder meld Lebeer et al. (2014:10) ook dat daar nie vergeet moet word dat assessering ook op die skool in sy konteks gerig moet word nie. Hoe die onderwyser bydra tot akkommodasie en onderrig van kinders, insluitend dié met leerhindernisse, moet ook geassesseer word. Die doel van assessering moet wees om doelgerig te beplan, te monitor en te onderrig sodat die leerder sy/haar volle potensiaal kan bereik.

Assessering moet by uitstek gebruik word vir ondersteuning en dit moet duidelik gestel word dat assessering vir of met leerders gedoen word en nie **aan** hulle gedoen word nie (Nel et al., 2013:49). *“In the context of assessing learners to determine their specific barriers to learning, as well as their learning needs, assessment cannot be a once-off event. It must be a dynamic, continuous process involving all role players in the learners’ ecosystemic environment.”* (Nel et al., 2013:48) Die probleem is egter dat onderwysers feitlik uitsluitlik opgelei word in assessering wat kurrikuluminhoud toets en nie hindernisse tot leer nie. Vir laasgenoemde word leerders gewoonlik na opvoedkundige sielkundiges, arbeidsterapeute en ander professionele persone verwys. Hierdie toetse is in die meeste gevalle steeds binne die mediese model van diagnose en behalwe om verslae van wat “fout” is by die leerder aan te toon, nie regtig help om potensiaal uit te wys of hulpprogramme op te stel nie. Die oorkoepelende doel om ondersteuning te bied deur middel van assessering word dus dikwels gemis. Omdat standaard en statiese toetse in die meerderheid gevalle ‘n eenmalige (“once-off”) oefening is, kan dit nie heeltemal verwerp word nie omdat dit steeds bydra tot belangrike inligting rondom die leerder se vaardighede. Wat wel in gedagte gehou moet word, is dat daar na die leerders se sterkpunte en potensiaal tot verbetering ook gekyk moet word.

In die laaste tyd is daar baie navorsing op die gebied van DA gedoen en is dit deur verskeie outeurs in die literatuur uitgewys as ‘n beter manier van assessering in diverse omgewings. DA as behoefte-gebaseerde assessering pas by hierdie behoeftes aan deur interaksie tussen die toetsling en die assesseeerder/mediator asook akkommodasie van

diversiteit omdat DA individueel aangepas kan word (Phoener, 2005:13). Tydens die DA prosedure vind intervensie deur middel van dialoog plaas en help die assesserder die leerder om sin te maak van die inhoud asook prosedure. In standaard statiese toetse vind egter geen intervensie tydens die toets plaas nie. Volgens Haywood en Lidz (2007:ix) help DA om die leemte tussen assessering en intervensie te vul asook om hulpprogramme vir instruksie op te stel. Phoener en Rea-Dickins (2013:1) beweer dat DA fokus op die leerder as individu (postmodernisties) in teenstelling met SA wat fokus op die leerder as objek (modernisties). Verder beweer Camilleri en Botting (aangehaal deur Hasson & Dodd, 2014:2) dat alternatiewe tot tradisionele toetse, soos byvoorbeeld DA, beter voorspellingswaarde het. Die karakter van DA is om onderrig asook intervensie en hulpverlening met assessering te kombineer. *“DA is conceived as a package deal including both assessment and intervention, thus overcoming the disconnect between the assessor and the instructor and between assessment and teaching”* (Ryba, aangehaal deur Grigorenko, 2009:6).

3.3 Opvoedkundige assessering as tradisionele meting binne spesiale onderwys

3.3.1 Die aard van statiese en standaard assessering

Statiese oftewel standaard-assessering (SA) word ontwerp om spesifieke elemente van leer te meet. Hieronder ressorteer plasingstoetse, keuringstoetse, gereedheidstoetse, psigo- en edumetriese toetse en vaardigheidstoetse. Statiese assessering word opgestel en bepunt volgens 'n konstante standaard. Die resultate kan gewoonlik vergelyk word binne ouderdomsgroepe en vaardigheidsvlakke. Hierdie tipe assessering word ook gebruik om te bepaal of 'n leerder gespesialiseerde hulp of dienste benodig of om te bepaal of 'n leerder gereed is vir 'n nuwe graad of akademiese program. Statiese assessering word gebruik om te bepaal of 'n leerder se ontwikkelingsvlak, kognitiewe vlak en emosionele ontwikkeling op die standaard vir sy/haar chronologiese ouderdom is. Statiese assessering met normstandaarde word gewoonlik ontwerp deur persone, groepe of instansies buite skoolverband en dit is juis as gevolg hiervan dat daar leemtes in standaard, statiese assessering ontstaan.

3.3.2 Leemtes in standaard assessering

SA (insluitend psigo- en edumetriese assessering en klasassessering) werk nie voldoende na die doel van hulpverlening toe nie (Bouwer, 2011:53). Die leemtes in SA is dat dit 'n globale resultaat verskaf in terme van wat die leerder kan en nie kan doen nie ten tye van die assessering. Dit gee nie 'n akkurate aanduiding van hoe die leerder die taak benader het of inligting oor enige faktore soos leerstyle, sosiale agtergrond, belangstellings of behoeftes het nie (Haywood & Lidz, 2007:7-9). SA en tradisionele edumetriese toetse dra ook by tot etikettering van leerders wat weer die potensiaal het om emosionele letsels waarskynlik lewenslank te laat.

SA akkommodeer nie diversiteit van taal, kultuur, waardes en agtergrond voldoende nie (Amod & Seabi, 2013:120). Teen die agtergrond van Suid-Afrika se politieke geskiedenis en ongelyke onderwysgeleenthede bestaan die moontlikheid dat standaard toetse onregverdig kan wees teenoor voorheen benadeelde groepe. Stevenson, Bergwerff, Heiser en Resing (2013:27) kritiseer standaard toetse omdat dit kulturele vooroordeel bevat en 'n prestasiegaping tussen dominante en minderheidsgroepe weerspieël. Verdere kritiek gaan oor die toepassing daarvan. Dit herinner aan die mediese model met statiese realiteite (modernisties) en skep 'n kliniese manier van assessering met min interaksie (Amod & Seabi, 2013:120). Die gevaar hieraan verbonde is dat daar moontlik van die konsepte in die toets is wat nog nie aan die leerder onderrig is nie. Wanneer leerders se moedertaal verskil van dié van die onderrigtaal of assesseringstaal of wanneer daar emosionele of kulturele verskille bestaan, kan standaard toetse 'n baie pessimistiese voorspelling van 'n individu se vordering en prestasie verteenwoordig (Haywood & Lidz, 2007:5). Lebeer et al. (2014:9) sluit hierby aan deur te argumenteer dat statiese toetse laer-funksionerende leerders benadeel - veral dié uit 'n lae-sosio-ekonomiese agtergrond. Die statiese interpretasie lei tot deprivasie van gepaste opvoedkundige programme asook van kognitiewe stimulasie.

Volgens die literatuur is standaard toetse onderhewig aan baie veranderlikes soos byvoorbeeld motivering, ras, geslag, sosiale klas, toetsservaring en taal. Die bewys

hiervoor kan gevind word in studies wat onderneem is deur Zigler, Abelson en Seitz, en Zigler en Butterfield (aangehaal deur Haywood & Lidz, 2007:9). Hierdie onderhewigheid skep leemtes omdat daar nie altyd gekompenseer word vir die spesifieke leemte nie, omdat die meeste toetse statiese prosedures onderskryf. Sternberg (2012:4) beweer dat daar nie 'n probleem is met standaard toetse *per se* nie, maar eerder die **tipe** standaard toetse wat gebruik word. *“If students try being creative on standardized tests, they will get slapped down just as soon as they get their score.”* Bouwer (2010:51) beskryf nog 'n leemte in SA deur te verwys na die angs wat leerders ondervind. Leerders sien nie assessering as 'n geleentheid om te leer nie, maar eerder as 'n geleentheid waarin hulle geoordeel word. Selfs leerders wat goed presteer voel angstig wanneer hulle geassesseer word omdat die assessering beoordelend van aard is. Bouwer stel voor dat assessering eerder van so 'n aard moet wees dat leerders goed voel oor hulself en die assessering sien as ondersteunend tot verbeterde leer.

'n Belangrike kerngedagte moet nie uit die oog verloor word nie en dit is dat assessering en onderrig nie apart van mekaar behoort te funksioneer nie. Dit gebeur veral in psigo- en edumetriese toetse dat die toetsinhoud nie relevant tot leerinhoud is nie. 'n Mens sou dan kon vra: wat is nou eintlik die doel van die assessering? Op sy beurt lei hierdie vraag weer terug na die gedagte van kategorisering en klassifisering. Tzurriel (2001:1) stel dit duidelik: *“During static assessment, learners are presented with assessment tasks and then expected to complete these tasks without any intervention from the teacher to improve the learners' achievement”*. Bouwer (2016:60) sluit aan deur te skryf dat statiese akademiese toetse fokus op wat die leerder kan en nie kan doen nie. *“Static assessment also gives no information about how the teacher can provide suitable learning support to learners.”*

3.3.3 Alternatiewe tot standaard assessering

Wildemuth (1984:1) stel die volgende alternatiewe tot statiese en standaard assessering voor:

- ❖ Toetse wat deur onderwysers opgestel word

Toetse wat deur onderwysers self opgestel word kan aangepas word by spesifieke kurrikuluminhoud of spesifieke behoeftes van leerders. Hierdie toetse word opgestel om te bepaal of 'n leerder die inhoud wat onderrig is, bemeester het. Dit kan inligting verskaf oor sekere gedeeltes van die inhoud wat nog nie bemeester is nie. Hierdie toetse verskil van standaard toetse omdat dit spesifieke dele van inhoud bevat waar standaard toetse holistiese en globale inhoud bevat.

❖ Gekontrakteerde gradering (contract grading)

Hierdie tipe toetse word op 'n kontrakbasis uitgevoer. Die onderwyser en leerder besluit voor die onderrig begin op spesifieke doelwitte wat na onderrig bemeester moet wees asook op ondersteuning tydens onderrig. Daar word ook ooreengekom oor hoe die resultate geëvalueer sal word. Nadat die inhoud onderrig is kan die onderwyser en leerder in 'n samewerkende, interaktiewe proses die evaluasie begin. Die “kontrak” moet egter gesien word as deel van die proses van leer en nie slegs gesien word as 'n instrument om die werk gedoen te kry nie.

❖ Onderhoude

Onderhoude kan verskillende vorms aanneem - byvoorbeeld individuele onderhoude, ook bekend as mondelinge eksaminering, of in groepe binne die klaskamer waar die leerders vir mekaar vrae vra en so interaktief mekaar evalueer met die onderwyser as objektiewe evalueerder. Daar kan selfs evaluasie-onderhoude met leerders gevoer word waar die ouers by is. Dit sal die ouers nuwe perspektief gee in hul kind se manier van leer en vaardigheidsvlak wat waarskynlik hulpverlening en samewerking sal stimuleer.

❖ Gedetailleerde leerderportefeulje

Betekenisvolle evaluering kan plaasvind wanneer 'n leerder 'n gedetailleerde portefeulje-lêer het. Binne hierdie lêer moet daar voorbeelde van geskrewe werk, deurlopende assesseringsopdragte asook baie spesifieke aantekeninge oor die leerder se klasdeelname en leerprosesse wees.

❖ Kriteriumgerigte toetse

Hierdie tipe toetse kom ooreen met standaard toetse in die manier van administrering asook bepunting. Dit verskil egter ten opsigte van die manier waarop dit geïnterpreteer word. Kriteriumgerigte toetse word gebruik om leerders se werk met mekaar te vergelyk en hieruit kan dan afgelei word in watter areas leerders heronderrig of remediëring nodig het. Hierdie toetse is waardevol vir die opstel van individuele en groepshulpprogramme.

Die alternatiewe tot SA het almal 'n interaktiewe basis van samewerking en hulpverlening. Daar is dus 'n dinamiese proses tussen die onderwyser, kurrikuluminhoud, manier van onderrig, proses van leer en assessering. Hierdie dinamiese interaktiewe proses kan saamgevat word in DA. Dit is juis in hierdie interaktiewe samewerkingsverhouding waar die verskil tussen SA en DA die duidelikste na vore tree. Daar sal vervolgens 'n bespreking van die verskil tussen SA en DA aangebied word.

3.3.4 Die verskil tussen standaard en dinamiese assessering

Sternberg en Grigorenko (aangehaal deur Amod & Seabi, 2013:127) maak die stelling dat alle toetsing dinamies is. Hierdie stelling word egter betwis deur Tzuriel asook Haywood (aangehaal deur Amod & Seabi, 2013:127), via die argument dat daar 'n verskil is tussen DA en dinamiese toetsing. Statiese toetse is dinamies in die sin dat daar uit elke toets “iets” geleer word, maar die dinamika van DA is totaal anders omdat hierdie tipe assessering inligting vanuit verskeie bronne (statiese toetse ingesluit) neem. DA fokus op mediasie as strategie om leer te konstrueer. Elke mediasie-strategie bou op die vorige een en skep nuwe kognitiewe vaardighede wat lei tot beter beplanning en organisatoriese vaardighede en beter geheuestrategieë. Passig, Tzuriel en Eshel-Kedmi (2016:297) sluit hierby aan as hulle skryf dat DA fokus op meting van die leerder se vermoë om kennis te modifiseer met hulp van “in-toets” onderrig. Die idee van die prosedure is om die veranderinge wat die individu ondergaan te observeer as indikator van kognitiewe modifisering wat gebeur binne die individu. Met die konvensionele statiese prosedure kan slegs die reeds gemanifesteerde vlak van prestasie en

vaardigheid gemeet word sonder enige poging van intervensie tot verbetering en modifiëring van kennis. Mediasie skep dus geleentheid om antwoorde verby die eerste response te neem en belê in insig en metakennis deur 'n proses van vraagstelling. Die interaksie tussen assesseerder en toetsling tydens DA is ook baie meer intensief as met statiese toetse. Volgens Haywood en Lidz (2007:4) bestaan statiese toetse binne die model van gebrek waar DA eerder op sterk- en swakpunte fokus om prestasie met intervensie te verbeter vir optimale leer. Murphy (2011:9) sluit hierby aan deur te skryf dat die verhouding tussen assesseerder en toetsling in statiese assessering streng neutraal is en by DA 'n meer interaktiewe en minder formele verhouding bestaan. Die belangrikste punte van verskil - aangepas vanuit Haywood en Lidz (2007:6) - word in die tabel hieronder uitgelig:

Tabel 3.1: Verskil tussen standaard assessering en dinamiese assessering (Haywood & Lidz, 2007:6).

Wat word vergelyk?	SA	DA
Vraagstelling	Hoeveel het hierdie persoon reeds geleer/of nie? Hoe vergelyk die persoon se vlak van vaardigheid met ander van dieselfde chronologiese ouderdom?	Hoe leer die persoon in nuwe situasies? Hoe en hoeveel kan sy vaardigheid verbeter? Watter hindernisse tot optimale leer bestaan?
Uitkoms	Normatiewe tabelle en huidige vlak van funksionering.	Leerpotensiaal en hoe funksioneer die persoon met die hulp van ander? Hoe kan hulpprogramme opgestel word om hindernisse uit die

		weg te ruim?
Assesseringsproses	Standaard, dieselfde vir almal.	Individueel, die verandering van strategie.
Interpretasie van uitslae	Identifikasie en klassifikasie en aanbeveling vir verdere assessering en moontlike intervensie en hulpverleningsprogramme.	Identifikasie sonder klassifikasie. Hipoteses van hindernisse tot leer en onmiddellike intervensie deur mediasie.
Rol van die assesseeerder	Neutraal, klinies, diagnostiese verslaggewing.	Waarneming van leerhindernisse, onderrig meta-kognitiewe strategieë, moedig verandering deur interaksie aan.

Die doel van SA en DA verskil omdat statiese toetse klassifiserend van aard is en DA fokus op vermindering of verwydering van klassifiserende faktore. Haywood en Lidz (2007:11) verduidelik dat DA se kerndoel is om **nie** te kategoriseer nie en beskryf statiese toetse as nomoteties van aard wat staatmaak op universele reëls en wette van gedrag en ontwikkeling. Dit herinner baie sterk aan modernisme waarin die realiteit staties is en kategorisering tot gevolg het. Dieselfde outeurs verduidelik dat DA daarenteen idiografies van aard is omdat daar gefokus word op prestasie sonder om dit te meet aan andere. In DA word persone dus nie met ander persone vergelyk nie, maar kry elkeen die geleentheid tot intra-individuele vergelyking. Die individu vergelyk dus sy eie prestasie en verbetering of verswakking daarvan met homself. Salas, Gonzalez en Assael (2013:218) het ook bevind dat standaard toetse se struktuur van so 'n aard is dat dit nie modifiëring kan meet nie, omdat daar nie tegnieke gebruik word wat intervensie tydens die toets moontlik maak nie.

‘n Volgende punt van verskil tussen statiese assessering en DA is die manier waarop data geïnterpreteer word. Data van statiese toetse word volgens ‘n normtabel geïnterpreteer en vergelykings word deur byvoorbeeld persentielrange getref. Die data van DA word individueel geïnterpreteer en die individue se eie prestasies word met mekaar vergelyk. Data van DA word by uitstek gebruik om spesifieke vrae te probeer beantwoord. Volgens Haywood en Lidz (2007:13) kan DA die volgende vrae beantwoord:

- ❖ Wat is die huidige vlak van prestasie, met of sonder hulp?
- ❖ Wat is die observeerbare hindernisse tot beter leer en prestasie?
- ❖ Hoeveel en watter tipe intervensie behoort plaas te vind om die hindernisse te verminder?
- ❖ Wat is die reaksie op intervensie?
- ❖ Hoe kan langtermyn sukses verseker word?

Nog ‘n verskil tussen SA en DA is die persone wat die toetse mag uitvoer. Leerondersteuners en onderwysers mag slegs sekere standaard toetse doen, wat beperkings veroorsaak ten opsigte van ‘n volledige en holistiese beeld van die leerder. Dit mors ook kosbare tyd omdat die leerder dan verwys moet word na ander professionele persone om verdere toetse uit te voer. DA mag egter deur enige professionele persoon uitgevoer word en gee die leerondersteuner sowel as die onderwyser die geleentheid om meer volledig en holisties te assesseer.

3.4 Dinamiese assessering as vernuwende wyse van assessering en intervensie binne inklusiewe onderwys

3.4.1 Wat behels DA?

DA word algemeen gedefinieer as ‘n benadering wat onderrig en assessering met mekaar integreer en is oorspronklik ontwikkel vanuit die sosiaal-kulturele teorie. Lantolf en Poehner (2004:50) stem hiermee saam as hulle skryf dat DA onderrig en assessering integreer in ‘n soomlose eenheid van aktiwiteite wat ‘n leerder se ontwikkeling deur mediasie bevorder en sensitief is vir die leerder se huidige ontwikkelingsvlak binne sy kulturele raamwerk. DA fokus op die leerprosesse en

Grigorenko (aangehaal deur Amod & Seabi, 2013:121) verwys na twee formate van DA, naamlik die toebroodjie-formaat en die koek-formaat. Die eerste verwys na 'n pre-toets, onderrig, post-toets om te bepaal of prestasie verbeter het. Die gebruik van statiese toetse is toelaatbaar. Die koek-formaat verwys na hulpverlening en leidrade tydens die assessering en daar word gebruik gemaak van nie-statische toetse. Stevenson, Bergwerff, Heiser en Resing (2015:28) verduidelik dat die hoeveelheid leidrade 'n indikase gee van die hoeveelheid heronderrig wat nodig is vir optimale prestasie. Hierdie indikase word die IRT (item response theory) genoem en word gebruik om inisiële vaardigheid (pre-toets), vaardigheid na mediasie (post-toets) en verandering in vaardigheid (pre-toets minus post-toets) te bereken. Daar bestaan twee subafdelings binne die DA paradigma. Waar Feuerstein konsentreer op algemene kognitiewe vaardighede en 'n holistiese beeld om die leerder se vaardighede te probeer duidelik maak, fokus Campione en Brown (aangehaal deur Amod & Seabi, 2013:122) op domeinspesifieke vaardighede soos lees of spelling. Kurrikulumgerigte DA pas in by die domeinspesifieke subafdeling waar spesifieke inhoud van die kurrikulum geassesseer word en hulpprogramme opgestel word. In DA word 'n persoon se vaardighede geassesseer met die doel om hindernisse te identifiseer. Wanneer die leerhindernis geïdentifiseer is, word intervensie beplan en aangebied om die spesifieke leerhindernis te verminder en uit die weg te ruim. Die leerder word dan na die intervensieprogram weer geassesseer om vordering/verbetering te bepaal. Gereelde opvolg is nodig om die moontlikheid van 'n terugval uit te skakel.

DA kan op ten minste drie maniere toegepas word en die metode hang grootliks af van watter inligting die assesseerder/mediator wil bekom. Haywood (aangehaal deur Haywood & Lidz, 2007:16) onderskei tussen drie modelle, naamlik, herstrukturering van die toetssituasie, leer wat plaasvind tydens die toetssituasie en metakognitiewe intervensie. Alhoewel hierdie drie modelle verskil in sekere opsigte, het al drie leerders met hindernisse tot leer in die oog, asook dat dit op een of ander wyse van SA afwyk. Die model van kognitiewe modifiëring deur Feuerstein wyk die verste af van SA in die sin dat geen vlak van funksionering van enige individu gemeet word aan 'n ander nie. Die drie modelle hoef nie onafhanklik van mekaar gebruik te word nie, maar kan al drie

in een toetsituasie benut word. Die toetsituasie kan dus herstruktureer word en metakognitiewe intervensie kan gebruik word en daaruit vind leer tydens die toetsituasie plaas. Daar word egter verskillende tegnieke gebruik vir intervensie sowel as mediasie. Feuerstein (aangehaal deur Amod & Seabi, 2013:126) verduidelik die tegnieke wat gebruik kan word tydens mediasie:

- ❖ Vraagstelling: Konsentreer op “hoe” vrae wat die fokus op die proses van leer en nie die finale produk van leer uitlig nie.
- ❖ Modelling: Die mediator modelleer die reël vir die oplossing van 'n probleem en die leerder volg dan die mediator na.
- ❖ Beide regte en verkeerde antwoorde word uitgedaag deur die mediator en die leerder vind met hulpverlening die oplossings tot probleme en verstaan ook hoe daar by die toepaslike antwoorde uitgekom word.

Haywood (aangehaal deur Amod & Seabi, 2013:127) verduidelik die prosesse wat die mediator gebruik tydens die DA prosedure aan die hand van die volgende vrae:

- ❖ Watter hindernisse bestaan wat die toetsling se prestasie beïnvloed?
- ❖ Hoeveel en watter tipe mediasie is nodig om prestasie te verbeter?
- ❖ In watter mate kan die leerder probeemoplossingstrategieë veralgemeen na meta-kognitiewe vaardigheid?

Haywood en Lidz (2007:20) beveel aan dat die model wat deur die assesseeerder gebruik word, bepaal behoort te word deur relevante vrae. Die doel van die assessering behoort bepaal te word. Lidz en Haywood (2015:83) skryf in hierdie verband dat assessering in opvoedkundige kontekste kurrikulumgerig moet wees, maar ook die basiese prosesse van die leerproses in ag moet neem soos byvoorbeeld aandag, selfregulering, visuele/ouditiewe vaardigheid asook emosies en sosiale vaardigheid. Die assesseeerder bepaal die domein wat geassesseer moet word deur inligting wat beskikbaar is, naamlik die verwysing, leerderprofiel, onderhoude, observasie en ander assesserings. Die assesseeerder beoordeel die leerder se vaardigheid of gebrek aan vaardigheid binne die spesifieke domein waarbinne hindernisse ervaar word. Die assesseeerder spreek dan die leemtes aan met intervensie vanuit die literatuur, klaskamer asook die leerder se respons tot intervensie tydens die assessering (DA). Die

intervensie is gerig op die prosesse wat betrekking het op die spesifieke leerdomein. Wanneer 'n leerder dus verwys word vir hindernisse in spelling, sal daar ondersoek ingestel moet word na visuele/ouditiewe prosessering, taalstrukture, persepsies, woordeskat asook geheue. Volgens Lidz en Haywood (2015:83) is die voordeel hiervan dat dit so naby as moontlik kom aan die onderrigsituasie omdat die materiaal direk uit die kurrikulum geneem word. Die doel van DA in die opvoedkundige situasie is juis om die gaping tussen assessering en klaskamerpraktyk te probeer verklein.

3.4.2 Wanneer en hoe word DA gebruik?

Haywood en Lidz (2007:2) verduidelik dat DA in die volgende omstandighede gebruik word:

- ❖ As prestasie in standaard toetse laag is en nie korrespondeer met prestasie gegrond op ander bronne nie.
- ❖ Indien daar hindernisse tot leer bestaan soos kognitiewe gestremdheid, emosionele uitvalle, persoonlikheidsproblematiek asook lae motiveringsvlakke.
- ❖ Wanneer daar taalvaardighedsagterstande is omdat die taal van onderrig en die moedertaal verskil.
- ❖ As daar kultuurverskille is soos byvoorbeeld met immigrante leerders.
- ❖ Indien die doel van assessering nie klassifikasie is nie, maar die behoefte om hulpprogramme uit te werk.

Die rol van DA is dus om hindernisse tot leer te identifiseer en te verwyder sodat beter en meer gevorderde leer kan plaasvind. Die interpretasie van DA resultate kan egter nie op standaard normtabelle geplaas word nie omdat die interpretasie ten nouste afhanklik is van die assesseerder se waarnemings. Dit is dus uiters belangrik dat die assesseerder goed opgelei is in DA en gereeld refleksief moet wees ten opsigte van die interpretasie. DA word oor verskeie domeine en vakgebiede heen gebruik en fokus meer op die proses van assessering as op die produk. Alhoewel DA oorwegend volgens die literatuur benut word met laerskoolkinders, kan van die konsepte ook toegepas word op sekondêre en selfs tersiêre leerders (Laughlan & Carrigan, 2013:10).

DA word gebruik om die intensiteit van intervensie (nie-empiries) te bepaal. Hierdie bepaling is gewoonlik op 'n skaal van 1 tot 3 waar die intensiteit dui op die

leerder/toetsling se potensiaal asook kognitiewe en meta-kognitiewe prosessering. Die intensiteit van intervensie word geklassifiseer as lig, matig en ernstig en hang af van die hoeveelheid leidrade en hulp wat 'n toetsling nodig het om die probleem op te los of die taak suksesvol af te handel. Daar word dan 'n kontinuum met 'n x- en y-as gebruik om resultate te beskryf. Haywood en Lidz (2007:12) lys intervensiestrategieë soos volg en dit word in die onderstaande tabel uiteengesit.

Tabel 3.2: Intervensiestrategieë in DA (Haywood & Lidz, 2007:12)

Strategie	Intensiteit	Kognitiewe diepte
Fokus en aandag op relevante aspekte van die taak.	1-3	1
Verduidelik instruksies en verwagtinge van spesifieke taak.	1-3	1
Gee minimale terugvoer (reg/verkeerd) oor optrede.	1	1
Stimuleer taakgerigtheid, intrinsieke motivering.	1-2	2
Gee inligting soos woordeskat en definisies.	2	1-2
Vra leidende vrae.	2-3	2-3
Reguleer toetsling se gedrag (bv impulsiwiteit).	2-3	2
Onderrig konsepte, metakognitiewe	3	3

vaardigheid en self-regulerende gedrag.		
Ontlok of stel toepassing van konsepte en reëls voor.	3	3

Elke intervensiestrategie is gekoppel aan die hoeveelheid en intensiteit van intervensie wat weer gekoppel is aan kognitiewe diepte. Volgens Haywood en Lidz (2007:33) word konsentrasie/fokus, persepsie, geheue, taal, kennis en metakennis as deel van kognitiewe vaardigheid geklassifiseer en nie as deel van intelligensie nie. Laughlan en Carrigan (2013:16) meen DA wys kognitiewe sterk- en swakpunte uit sodat strategieë uitgewerk kan word om die swakpunte te verbeter deur die sterkpunte te gebruik vir verbetering. Berninger en Abbott (aangehaal deur Haywood & Lidz, 2007:33) se navorsing het aangetoon dat konsentrasie, geheue, fynmotoriese vaardigheid, spreektaal, ortografie, sosiaal-emosionele faktore, motivering, lees en skryf deel van die kognitiewe vaardighede is wat relevant tot skoolprestasie is en as daar uitvalle in een van hierdie domeine bestaan, daar ook 'n uitval in skoolprestasie sal wees. In omstandighede waarin hierdie faktore geïdentifiseer word as hindernisse tot leer is dit dus gepas om DA te gebruik sodat dit eers herstel kan word voordat die leerder se intelligensie getoets word.

Die besluit om DA toe te pas berus eerstens op die identifisering van 'n leerhindernis. Volgens Laughlan en Carrigan (2013:15) is dit uiters belangrik om eers die doel van die identifisering en assessering te stel. Belangrike vrae om te vra, is:

- ❖ Hoekom die assessering uitgevoer moet word?
- ❖ Wie wil inligting oor die leerder bekom?
- ❖ Wat is die voor- of nadele wat uit die inligting vir die individu kan voortspruit?

Dit is krities om te bepaal waar die leerder se huidige vlak van funksionering in die spesifieke domein is waarin hy sukkel. Tweedens word die spesifieke tipe DA gekies wat net buite die sone van huidige ontwikkeling val sodat intervensie/mediasie gebruik moet word (Haywood & Lidz, 2007:44). Vanuit die pre-toets word die individu se sone

van proksimale ontwikkeling bepaal. Intervensie tydens die toetsprosedure asook heronderrig is die volgende fase van die DA en daarna word die post-toets gedoen om verbetering te bepaal. Beide die data van die pre-toets asook post-toets word opgeteken met die fokus op die proses. Die aantekeninge laat die assesseerder toe om hipoteses te vorm oor die hindernisse tot leer wat mag bestaan. Die leerder moet dan gedurig opgevolg word om seker te maak die leerhindernis is uit die weg geruim. Kurrikulum-materiaal mag gebruik word in hierdie proses en staan bekend as KDA (kurrikulum-gebaseerde dinamiese assessering). Met opvoedkundige toetse is die oogmerk om die verband tussen die inhoud wat onderrig word en dit wat geassesseer word, te bepaal. In hierdie verband skryf Haywood en Lidz (2007:76) dat die inhoud van die kurrikulum 'n belangrike basis vir DA is. Dit is moeilik om presies te bepaal hoe lank die DA sal duur omdat dit van individuele omstandighede afhang, maar gewoonlik neem die pre-toets asook post-toets 45-60 minute elk (Laughlan & Carrigan, 2013:10).

Die fases van DA is soos volg:

- ❖ Die pre-toets duur ongeveer 45-60 minute en alhoewel daar vir die assesseringsfase materiaal opgestel is deur verskeie opstellers, kan enige materiaal gebruik word (Laughlan & Carrigan, 2013:11). Dit word gewoonlik uitgevoer deur opgeleide persone.
- ❖ Terugvoer vanuit die pre-toets aan onderwysers en ouers asook almal wat met die leerder werk.
- ❖ Individuele hulpprogramme word opgestel.
- ❖ Die intervensie duur ongeveer 30-60 minute. Dit hang natuurlik af van die ondervinding en bekwaamheid van die persoon wat die program opstel en die intervensie aanbied (gewoonlik die assesseerder self). Die assesseerder is betrokke en daar word voorgestel dat die onderwysers, ouers en almal wat met die leerder werk, insette sal lewer.
- ❖ Heronderrig en intervensie neem van dae tot maande en hang af van die individu. Dit word in die klas gedoen of as 'n remediëringsprogram. Dit kan deur die onderwyser, assesseerder, ouers asook leeronderdersteuners gedoen word.

- ❖ Die post-toets duur ongeveer 45-60 minute en word deur die assesseerder gedoen.

3.4.3 Teoretiese begronding van DA

Murphy (2011:2) verduidelik dat DA ontstaan het deur praktisyns wat mandate gehad het om leerders in spesifieke kulturele omgewings te assesseer. Hierdie mandate was gewoonlik toegestaan wanneer daar immigrante leerders was wat nie die taal van onderrig verstaan het nie. Resultate en data is dan vertaal en gekwantifiseer om by die metingsparadigma van die tyd aan te pas. Hierdie tipe assessering het in die minderheid van gevalle die kans gekry om ander toetse te beïnvloed of te verander waarvan die fokus was om individue te klassifiseer en te diagnoseer. Met die koms van industrialisasie in die moderne era het daar 'n beweging ontstaan om eerder in groepverband toetse uit te voer in plaas van individueel. Hierdie praktyk het daartoe gelei dat baie individue onregverdig geklassifiseer en gediagnoseer is (Murphy, 2011:2). Daar het dus 'n behoefte ontstaan vir meer regverdigde assessering en DA is gereken as 'n moontlike oplossing vir hierdie probleem. Een van die grootste debatte rondom intelligensie is of dit staties is of gemodifiseer kan word. Die teorieë wat DA begrond beskou intelligensie egter as modifiseerbaar en dinamies. DA word op 'n verskeidenheid maniere gedefinieer, maar die oorkoepelende aspek is dat DA aktiewe intervensie tydens assessering impliseer om toetslinge se reaksie op intervensie te bepaal (Haywood & Lidz, 2007:1). Juis omdat DA op verskeie maniere gedefinieer word is dit moeilik om dit binne 'n spesifieke teoretiese raamwerk in te pas. Murphy (2011:2) verduidelik dat dit egter moontlik is om die verskillende definisies en prosesse van DA in verband te bring met mekaar deur na die historiese aspekte van sommige navorsing te kyk en dan daaruit 'n teoretiese raamwerk saam te stel. Losardo en Notary-Syverson (aangehaal deur Murphy, 2011:10) beweer dat ses teorieë DA begrond, naamlik:

- ❖ Piaget se konstruktivistiese perspektief.
- ❖ Vygotsky se sosiaal-interaksionistiese perspektief.
- ❖ Vygotsky se konsep van die sone van proksimale ontwikkeling.
- ❖ Steier-/stellasiewerk wat gewortel is in die sosiaal-kulturele teorie van Vygotsky.
- ❖ Feuerstein se mediasie in leer, en

❖ Selfregulering wat deel is van Feuerstein se kognitiewe modifiëringsteorie.

Sternberg en Grigorenko (aangehaal deur Hurley & Murphy, 2015:44) verwys weer na mikro- en makrovereistes vir suksesvolle ontwikkeling van DA in die wetenskap asook praktyk. Hulle stel voor dat daar teruggegaan moet word na die basis om 'n geskikte teorie te formuleer. Die makrovereistes verwys na die filosofiese en teoretiese begrotings vir navorsing en praktyk. Hurley (aangehaal deur Hurley & Murphy, 2015:45) verwys na die sosiale leerteorie asook persoongesentreerde teorieë wat geïntegreerd saamwerk om die teoretiese raamwerk van DA uit te brei en leemtes in navorsing en praktyk aan te spreek. Volgens Hurley en Murphy (2015:45) is die teorieë van Vygotsky, Feuerstein, Bruner, Bandura en Bronfenbrenner 'n integrale deel van DA se begroting en konsentreer hierdie teorieë op die invloed wat die konteks/omgewing op leer het. Volgens Hurley en Murphy (2015:45) skep ISLT ("*integrated social learning theory*") 'n geskikte raamwerk vir DA. In hierdie studie word egter gefokus op Vygotsky se sosiaal-kulturele teorie en die sone van proksimale ontwikkeling asook op die kognitiewe modifikasieteorie van Feuerstein wat mediasie en kognitiewe modifiëring ondersteun. Hierdie teorieë word as geskik beskou omdat daar dan lig gewerp kan word op die verband tussen DA, inklusiwiteit en postmodernisme.

DA is dus gegrond in die sosiaal-kulturele teorie van Vygotsky asook die kognitiewe modifikasieteorie van Feuerstein wat beide aansluit by die bio-ekologiese sisteemteorie. Hierdie teorieë is aldrie nou verwant aan die sosiale konstruktivisme (Amod & Seabi, 2013:122). Dit beteken dat omgewingsfaktore (ekologies) en kulturele (sosiaal) interaksie (sisteem) gereken word as bepalende faktore vir kognitiewe ontwikkeling alhoewel erflikheidsfaktore (biologies) nie misken word nie.

3.4.3.1 Sosiaal-kulturele teorie

Lev Vygotsky, 'n Russiese sielkundige wat 38 jaar gelede oorlede is, het geargumenteer dat sosiale interaksies 'n invloed op kennis het. Meer spesifiek bepaal sosiale en kulturele interaksie kognitiewe prosesse en denke. Hieruit het die sosiaal-kulturele teorie ontwikkel. Dit beklemtoon ontwikkeling deur koöperatiewe dialoog tussen kinders en meer ervare individue in die gemeenskap. "*Children learn the culture of their community*

(ways of thinking and behaving) through these interactions.” (Woolfolk, 2011:42). Kulturele toerusting speel ‘n belangrike rol in die sosiaal-kulturele teorie omdat Vygotsky meen dat hoërorde denke en probleemoplossing deur middel van hierdie kulturele toerusting plaasvind. Kulturele toerusting sluit in psigologiese toerusting, taal, simbole asook numeriese toerusting. Die proses werk min of meer so: *“As children engage in activities with adults or more capable peers, they exchange ideas and ways of thinking about or representing concepts- drawing maps, for example, as a way to represent spaces and places. These co-created ideas are internalized by children. Thus children’s knowledge, ideas, attitudes and values develop through apprehending or taking for themselves, the ways of acting and thinking provided by both their culture and other members or the group”* (Wertsch , 1991).

Vygotsky het sy argumente gebaseer op die sone van proksimale ontwikkeling wat die gedeelte van kognitiewe ontwikkeling is tussen gekristalliseerde vaardigheid en dit wat die individu met behulp van ander kan leer en met herhaling kan internaliseer (Woolfolk, 2011:42-43). Binne die sone van proksimale ontwikkeling is die leerder se potensiaal vir leer en volgens Vygotsky (aangehaal deur Abdulrezapur, Mansoor & Ketabi, 2014:53) behoort die fokus van assessering op die leerling se potensiaal te wees en nie op die meet van vaardighede nie. Die proses van kognitiewe ontwikkeling is dus van belang en nie die meting van reeds ontwikkelde vaardighede nie. Murphy (2011:1) sluit hierby aan deur te argumenteer dat DA die metingsteorie ondersteun deur die “vloeibare” konsep van potensiaal te kan meet.

Die sone van proksimale ontwikkeling is dinamies en kan ontgin word deur leidrade, intervensie en leiding deur middel van interaksie met meer bekwame persone. Daar word tans verskeie modelle binne DA gebruik vir psigo- en edumetriese assessering. Hierdie modelle verskil ten opsigte van die wyse waarop mediasie gebruik word, waar sommige geskrewe leidrade aanbied en ander met oop-einde dialoog tussen mediators en leerders presenteer. Daar word na die modelle verwys as intervensionisties en interaksionisties wat beide die implementering van Vygotsky se sone van proksimale ontwikkeling en steiering (“scaffolding”) as kern het. Die sone van proksimale

ontwikkeling kan uitgebou word deur onderrig en het die potensiaal om kennis te verbeter. Die relevansie van die sone van proksimale ontwikkeling vir hierdie studie is juis dat statiese toetse slegs gekristalliseerde kennis meet. Vygotsky het standaard toetse gekritiseer omdat dit latente vaardigheid meet en het dit as 'n leemte in standaard toetse geïdentifiseer. Lebeer et al. (2014:2) sluit hierby aan deur te beweer dat tradisionele assessering (SA) waarskynlik bydra tot onderprestasie omdat daar 'n diagnostiese etiket aan die leerder gekoppel word. Hierdie leerders glo dan dat hulle sal aanhou onderpresteer en het 'n lae akademiese verwagting omdat hulle potensiaal nie bepaal is nie.

Vandat die sone van proksimale ontwikkeling vyf dekades gelede deur Vygotsky voorgestel is, het al hoe meer onderwysers en ander professionele persone die relevansie daarvan erken en dus al hoe meer sistematiese intervensie by assessering begin invoeg (Haywood & Lidz, Sternberg & Grigorenko, aangehaal deur Adulrezapour, Mansoor & Ketabi, 2014:12). Onderwysers, ouers en ander professionele persone het volgens Lebeer et al. (2014:6) gekla dat verslaggewing vanuit SA slegs 'n lys van uitvalle, persentiele en standees verskaf ten opsigte van wat leerders nie kan doen nie. Dit verskaf nie inligting oor hoe om leerders met uitvalle te help met praktiese raad vir hulpverlening nie.

Die bydrae wat die sosiaal-kulturele teorie tot hierdie studie maak is spesifiek vir Suid-Afrikaanse skole baie toepaslik. In die lig van groot diversiteit ten opsigte van kultuur binne die Suid-Afrikaanse skoolkonteks is dit van kardinale belang dat kultuur in ag geneem moet word tydens identifisering en assessering van leerhindernisse. Akademiese agterstande wat leerhindernisse naboots, kan voorkom, bloot omdat die leerder nie genoegsame stimulasie/blootstelling gehad het binne sy kultuur nie. Wanneer van tradisioneel statiese toetse gebruik gemaak sou word, sal so 'n leerder dus baie groot uitvalle toon, maar dit is nie te sê dat hy nie die potensiaal het om te vorder na 'n hoër kognitiewe vlak nie.

3.4.3.2 Kognitiewe modifiëring

Kognitiewe modifiëring/verandering asook mediasie in leer is die kern van Feuerstein se teorie (Lebeer *et al.* 2014:3). Sy teorie is gegrond op Piaget se strukturalisme en hy het verder uitgebrei op Piaget se stadiums van kognitiewe ontwikkeling deur die rol van die volwassene as mediator uit te lig (Amod & Seabi, 2013:123).

Feuerstein was werksaam as 'n sielkundige en akademikus in Israel en is in 2014 oorlede. Sy menings het ontstaan deur sy werk met immigrante-kindere in Israel van verskillende kulturele afkomste. Leerders was van beide Westerse en Midde-Oosterse afkoms en Feuerstein was baie bedag op die kindere se kultuur wanneer hindernisse tot leer geassesseer is (Haywood & Lidz, 2007:9). Feuerstein was van mening dat taal asook kulturele faktore 'n rol speel wanneer statiese IK toetse met leerders met leerhindernisse gedoen word (Calero, Mata, Carles, Vives, Lopèz-Rubios, Fernandez-Parra, & Navarro, 2013:705-706). Leerders wat nie in hul moedertaal geassesseer word nie vaar heelwat swakker as hulle eweknieë en dikwels is die inhoud van statiese toetse nie deel van die leerder se verwysingsraamwerk (kultureel) nie en toon dan 'n onrealistiese beeld van die leerder se kognitiewe vaardigheid (Lebeer *et al.*, 2013:7). Metakognitiewe intervensie met die doel om te onderrig en te verander was die fokus van Feuerstein se navorsing (Murphy, 2011:9). Die dinamiese manier van assessering is ongetwyfeld die grootste teoretiese asook praktiese bydrae van sy loopbaan. Hy het nie net begin om intervensie in assessering te inkorporeer om toetse meer regverdig te maak nie, maar het ook een van die bekendste DA toetse ontwikkel. Hierdie manier van assessering oorkom grense van etnisiteit, taal, ouderdom, geslag asook doel (Haywood & Lidz, 2007:8). Feuerstein was van mening dat statiese toetse ongelykheid skep deur stereotipiese resultate ten opsigte van kognitiewe prosesse te weerspieël. Hy was ook van mening dat die mens 'n "oop" sisteem is en dat kognitiewe modifiëring moontlik is wat dan 'n verandering/verbetering van kognitiewe vaardighede tot gevolg het (Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979:156). Die implikasies van Feuerstein se teorie van kognitiewe modifiëring is belangrik vir hierdie studie omdat dit spesifiek op die taal en kulturele diversiteit in die Suid-Afrikaanse skoolkonteks toegepas kan word. Nie net taal en kulturele konteks is van belang nie, maar ook etikettering en emosionaliteit wat nou

saamhang met identifisering, diagnosering en assessering van leerhindernisse. Volgens Murphy (2011:25) word die Learning Potential Assessment Device (LPAD) nagevors in Suid-Afrika as assesseringstrategie. Die LPAD is ontwikkel deur Feuerstein in samewerking met Rand en Hoffman en word gesien as die invloedrykste teoretiese basis vir DA.

Feuerstein se teorie van strukturele kognitiewe modifiëring is gebaseer op die dinamiese en veranderingsvermoë van kognitiewe vaardigheid (Amod & Seabi, 2013:123). Binne hierdie konsep word die leerder se potensiaal tot verandering asook verbetering van kognitiewe vaardighede ondersoek deur middel van assessering en mediasie. Feuerstein, Rand en Hoffman (aangehaal deur Amod & Seabi, 2013:123) verduidelik mediasie soos volg: *“The interactional processes between the developing human organism and an experienced, intentional adult who, by interposing himself between the child and external sources of stimulation, mediates the world to the child.”* Kultuur speel 'n baie belangrike rol in hierdie mediasieproses omdat die oordrag van kultuur en ondervinding die toerusting voorsien vir kognitiewe verandering. Die mediator gebruik dan hierdie “kulturele toerusting” optimaal om kognitiewe vaardigheid te modifiseer en te verbeter. Behalwe vir die belangrikheid van kultuur as daar geassesseer word vir leerhindernisse, onderskei Feuerstein ook tussen kulturele deprivasie en kulturele verskille. Kulturele verskil is wanneer 'n leerder nie optimaal presteer nie omdat hy vanuit 'n ander kultuur kom en dus die potensiaal het om met mediasie in die “vreemde” kultuur te presteer deur aanpassing. Kulturele deprivasie is egter toestande soos swak sosio-ekonomiese faktore, ongeletterde ouers, kognitiewe gestremdheid en omgewingsfaktore wat veroorsaak dat die leerder agterstande toon (Amod & Seabi, 2013:124). Feuerstein koppel kulturele verskille aan proksimale faktore en kulturele deprivasie aan distale faktore. Die distale faktore herinner aan die omstandighede in Suid-Afrika voor 1994 en in 'n mate steeds tans waar armoede, ongelyke geleenthede, ongeletterdheid van ouers en emosionele faktore 'n groot rol speel in kognitiewe agterstande. Om dus leerders met statiese toetse te toets vir leerhindernisse sou baie onregverdig wees omdat dit juis nie distale faktore in ag neem nie. Omdat DA gerig is op die proses van kognitiewe modifiëring en watter mate van kognitiewe verandering

moontlik is, eerder as om 'n leerder se kognitiewe vermoë te meet, is DA waarskynlik 'n meer regverdigde manier van assessering vir leerhindernisse.

Die LPAD (Learning Potential Assessment Device) en IEP (Instrumental Enrichment Programme) is van die waardevolste DA-instrumente wat waarskynlik geskik is vir assessering vir leerhindernisse in die Suid-Afrikaanse konteks en wat ook by 'n postmoderne raamwerk inpas. Feuerstein se LPAD is ontwikkel vanuit strukturele kognitiewe modifiëring en behels die manier waarop 'n individu binne sy omgewing funksioneer en vaardighede bekom (Murphy, 2011:15). Verder is 'n nuwe konsep wat vanuit DA ontwikkel het dié van RTI (Response To Intervention). Dit is verwant aan Feuerstein se kognitiewe modifiëringsteorie. Die verskil tussen DA en RTI is egter dat DA fokus op intervensie as assesseringstegniek en RTI fokus op hoe assessering vir intervensie gebruik kan word (Gustafson, Svensson & Fälth, 2014:31). RTI en DA het gemeenskaplike eienskappe, naamlik dat assessering en intervensie nie as twee entiteite funksioneer nie, maar in afhanklikheid van mekaar bestaan. Bogenoemde outeurs stel voor dat DA en RTI geïntegreerd gebruik word vir verbetering van totale skoolsisteme. Verder stel Gustafson, Svensson, en Fälth (2014:34) voor dat DA gebruik word om die potensiaal van die leerder te bepaal voordat intervensie plaasvind sodat die verskeie roetes verken kan word binne 'n domeinspesifieke gebied vir elke individuele leerder. Die verband tussen RTI en DA is die moeite werd om verder ondersoek te word, maar ter wille van tyd en spasie word dit nie verder bespreek in hierdie studie nie.

3.5 Leemtes ten opsigte van DA

DA het 'n basis, maar dit is nie stewig gefundeer nie en berus op idees en konsepte waaruit dit gegroei het voordat kleiner probleme eers goed ondersoek is, byvoorbeeld hoe tellings van verandering opgeteken en geïnterpreteer behoort te word (Murphy, 2011:239). Verder verduidelik Hurley en Murphy (2015:44) dat DA se teoretiese grondslag nie stewig is nie met verwysing na makro-vereistes. DA het binne 'n historiese tydlyn ontwikkel waarbinne psigometriese assessering reeds gevestig was binne die opvoedkundige sisteem ten opsigte van leerderondersteuning. Psigometrie het reeds 'n

stewige teoretiese basis binne die opvoedkundig-sielkundige veld gehad toe DA begin ontwikkel het.

Professionele persone voel soms ongemaklik om DA te gebruik omdat die intervensie- en mediasieprosesse nie duidelik gespesifiseer word nie. Die assesserder moet self intervensie en mediasie beplan na aanleiding van 'n leerder se spesifieke hindernis. Haywood en Lidz (2007:41) skryf dat hierdie aspek van intervensie gedurende assessering professionele persone effens intimideer en hul dikwels weerhou om DA te gebruik. Opleiding in DA is tot op hede nie voldoende nie. Die meeste professionele persone wat DA gebruik, het dit geleer deur selfstudie, wat weer lei tot misinterpretasie van metodes en prosedure. Haywood en Lidz (2007:330) beweer dat professionele persone slegs vier tot agt dae opleiding kry in DA en daar slegs 'n paar programme op graadvlak bestaan; die meeste opleiers erken dat dit nie naastenby genoeg is nie. Die selfvertroue om DA te onderneem as daar nie genoegsame opleiding is nie, skiet tekort en professionele persone verkies dan om prosedures te volg waarin hulle beter opgelei is. Laughlan en Carrigan (2013:9) sluit hierby aan deur te stel dat die grootste probleem met DA is dat opgeleide persone nie weet hoe om van teorie na praktyk oor te skakel nie. Stevenson, Bergwerff, Heiser en Resing (2013:7) beweer egter dat hierdie leemte oorbrug kan word deur gesofistikeerde psigometriese analitiese prosedures. *“Our results add to the building body of evidence that dynamic testing has potential as an assessment form for multicultural groups and extend these results by applying sophisticated psychometric analyses allowing us to avoid common methodological pitfalls that often accompany dynamic testing studies.”* In hierdie studie word ook spesifieke metodes gebruik om leidrade en mediasie binne die assesseringsituasie toe te pas en dit sal later in meer detail bespreek word.

Nog 'n leemte ten opsigte van DA is dat die proses subjektief is omdat die identifisering van leerhindernisse grootliks berus op die observasie van die assesserder. Haywood en Lidz (2007:328) skryf in hierdie verband dat die assesserder baie versigtig moet wees om nie meer of minder intervensie/mediasie te gee as wat eintlik nodig is nie. Die tipe en hoeveelheid intervensie moet dus baie versigtig en met groot omsigtigheid

geïmplementeer word om steeds die data en resultate betroubaar en geldig te hou. Dit lig die volgende punt uit, naamlik dat DA gekritiseer word ten opsigte van betroubaarheid en geldigheid. Die buigzaamheid van DA maak dit moeilik om geldigheid en betroubaarheid te verdedig, maar volgens Haywood en Lidz (2007:329) kan dit oorbrug word deur van 'n statiese toets gebruik te maak vir die pre-toets en post-toets. Omdat die statiese toets se geldigheid en betroubaarheid reeds bepaal is, kan die geldigheid en betroubaarheid van die intervensie ook bepaal word. Bogenoemde outeurs verduidelik egter dat die geldigheid van DA eerder bepaal behoort te word deur die mate van invloed op die individu wat geassesseer word. Die vraag is of DA die individu in enige mate kan help. Hulle gebruik die voorbeeld van 'n hofuitspraak waarin 'n jong meisie deur statiese toetse onbevoeg verklaar is, maar toe DA uitgevoer is, potensiaal van bevoegdheid getoon het. Na mediasie van kognitiewe vaardighede het die hof hierdie meisie bevoegd verklaar. Na aanleiding van hierdie voorbeeld kan die geldigheid van DA vir hierdie individu nie betwyfel word nie.

Verder neem DA baie tyd om te administreer juis omdat daar intervensie tydens die assessering plaasvind. Die oplossing hiervoor is volgens Haywood en Lidz (2007:223) dat DA in groepe gedoen word in plaas van individueel. Die tipe take sal aangepas moet word vir administrering in groepverband en bostaande outeurs stel die CAS (Continuum of Assessment Services) model van assessering voor vir groepe. Tog is dit net logies dat meer intensiewe en duurder toetse uitgevoer sal word op individue wat dit die nodigste het. Om 'n hele groep deur hierdie intensiewe toetse te sit kan uitgeskakel word deur CAS te gebruik. Die prosedure is min of meer soos volg:

- ❖ Groepassessering vind plaas deur normatiewe, standaard assessering te gebruik.
- ❖ 'n Groot groep sal suksesvol wees en uitgeskakel word, terwyl die wat oorbly en nie volgens die norm presteer nie, DA doen. Weereens sal 'n groep uitval wat in die SA dalk swak presteer het, maar groter potensiaal wys met DA.
- ❖ 'n Klein groepie sal dan oorbly wat hindernisse en probleme het. Hierdie klein groep word dan weer geassesseer maar hierdie keer met individuele DA; hulpprogramme word dan opgestel.

Die CAS is dus 'n kontinue proses van uitskakeling tot die individue oorbly wat hulp die nodigste het.

3.6 DA en inklusiwiteit

DA vind antwoorde op spesifieke vrae deur 'n spesifieke strategie te gebruik. Die spesifieke strategie pas aan by die kultuur, taal, geremdheid, emosionele toestand en etnisiteit van leerders. Hieruit kan individuele hulpprogramme opgestel word wat groter inklusiwiteit tot gevolg het. Volgens Murphy (2011:1) is DA dié benadering om 'n individu te verstaan en in die inklusiewe onderwys-sisteem met groot diversiteit is die fokus om verskillende individue en herkomste te verstaan; vanuit hierdie verstaan kom dan die nodige respek vir verskille. Deur die inhoud en struktuur van denkprosesse te verander beweeg DA na groter inklusiwiteit en weg van klassifikasie en kategorisering (Murphy, 2011:12). DA verklein dus die gaping tussen kognitiewe vaardigheid en potensiaal en skep groter geleentheid vir inklusiwiteit deur akkommodasie en hulpprogramme. Leerders se potensiaal kan ontwikkel word deur ondersteuning te bied waar leerders hindernisse tot leer ervaar en wat ook lei tot die verbetering van inklusiwiteit.

Du Toit, Eloff en Moen (2014:342), Geldenhuys en Wevers (2013:1) asook Engelbrecht, Nel, Smit en Van Deventer (2015:528) het egter bevind dat onderwysers steeds opgelei word met die fokus op 'n gebreksmodel wat waarskynlik die bemagtiging van onderwysers om leerhindernisse te identifiseer asook inklusiwiteit as praktyk in klaskamers te implementeer, teëwerk. Dit lei daartoe dat onderwysers onseker is en steeds eerder leerders verwys om 'n medies-diagnostiese opinie te kry oor hindernisse wat egter in die onderrig- en leersituasie min waarde het, omdat dit slegs 'n diagnose bevestig maar nie aanbevelings maak van hoe die onderwyser die leerder kan ondersteun nie. Opleiding in DA kan waarskynlik bydra tot bemagtiging van onderwysers om self leerhindernisse diagnosties te identifiseer en daardeur hulpprogramme op te stel wat beslis sal lei tot verbetering in inklusiwiteit binne die klaskamer. Inklusiwiteit in Suid-Afrika is dus afhanklik van verdere transformasie, spesifiek met betrekking tot opleiding in assessering. Die hersiening van beleide is ook nodig omdat, soos bevind deur Engelbrecht et al. (2015:530) selfs binne die beleide

steeds staatgemaak word op die mediese model wat volgens bogenoemde outeurs inklusiwiteit kortwiek.

Die SIAS-beleid (Policy on Screening, Identification, Assessment and Support) (DvO, 2014) is die Departement van Onderwys se strategie om die leerondersteuningsproses te formaliseer en is deel van die implementering van Witskrif 6. Hierdie proses erken die sentrale rol van onderwysers en ouers in die ondersteuning van leerders, maar as onderwysers slegs beperkte mag het ten opsigte van diagnostiese assessering en nie die nodige opleiding ontvang nie skep dit geweldige leemtes in die totale ondersteuningsproses en dan ook ten opsigte van 'n inklusiewe sisteem. Nel et al. (2013:75) benadruk die feit dat diagnostiese assessering nie geskei moet word van die leerondersteunings- asook onderrigproses nie sodat leerders met hindernisse ten volle geakkommodeer en ondersteun kan word binne 'n inklusiewe raamwerk. In Suid-Afrika waar onderwysers en leerondersteuners nie opgelei word in DA nie word die assesseringsproses egter gedistansieer van die ondersteunings- en onderrigproses juis omdat daar nog in die meerderheid gevalle van die mediese model gebruik gemaak word en leerders in die meeste gevalle verwys word vir assessering deur "spesialiste". Bevestiging hiervoor kan gevind word in Engelbrecht et al. (2015:2) waar bevind is dat Witskrif 6 - alhoewel sosiaal-kultureel geposisioneer - steeds ten dele die mediese model onderskryf ten opsigte van leerders met leerhindernisse. *"They (teachers) tend to attribute to the learners in their classroom internal and fixed characteristics that, in most cases, are beyond their own expertise and therefore believing it is beyond their ability to support learners experiencing barriers to learning"...* *"It is therefore not surprising that teachers in this study, with their strong belief in a deficit view entrenched by their initial teacher education experiences, believe that specialist interventions and training are needed to support learners with diverse education needs. This contributes to their belief that they are not able to implement inclusive education on a concrete and pragmatic level, with the result that their sense of self-efficacy, despite their more positive attitudes to inclusive education, is diminished."* (Engelbrecht et al., 2015:6-7).

Transformasie in onderwyseropleiding vir inklusiwiteit alleen is nie genoeg om die huidige situasie in Suid-Afrikaanse klaskamers te verander nie (Engelbrecht et al., 2015:8). Om die situasie in die klaskamer aan te spreek is dit nodig om onderwysers te bemagtig om leerders te akkommodeer ten opsigte van elkeen se behoefte. Om elke leerder se behoefte te bepaal behoort die onderwyser opgelei te word in assessering wat behoeftes uitwys asook aanduidings kan gee vir hulpprogramme. Opleiding in DA sal waarskynlik tot bemagtiging van onderwysers asook verbetering van die inklusiewe onderwyssisteem lei.

Hay (2003:137) skryf dat 'n paradigmaskuif nodig is in die opvoedkundige ondersteuningsdienste (ESS: Education Support Services), vanaf 'n sielkundig gedomineerde sisteem na 'n opvoedkundig-gebaseerde ondersteuningsisteem. Die sielkundige sisteem funksioneer binne die ou paradigma van klassifikasie en kan gesien word as diskriminerend. Volgens Hay het hierdie paradigmaskuif verreikende gevolge spesifiek vir die onderwyser en leerondersteuner omdat dit die speelveld vir sielkundiges, maatskaplike werkers, terapeute en onderwysers gelyk maak deur spesifiek onderwysers te bemagtig. Die vraag voortspruitend is egter hoe die onderwyser bemagtig kan word? Die antwoord word ook onomwonde deur dieselfde outeur voorgestel, *"...in fact, this mindshift is viewed as so important that the author is of the opinion that ESS should just as well make the total mindshift now namely that any team member who equips him/herself educationally well enough, should have the opportunity to become a multi-disciplinary team leader"*. Volledige opleiding in DA is die ideale geleentheid om bogenoemde te laat realiseer.

3.7 Verband tussen DA en postmodernisme

Volgens Usher en Edwards (1994:2) is onderrigteorie en -praktyke stewig gefundeer in 'n moderne paradigma omdat onderrig histories gesien is as die middel om tot "grand narratives" van die Verligte Era se ideale en kritiese rede by te dra. In hierdie studie is egter gekonsentreer op die uitdaging van bestaande konsepte, strukture en die hiërargie van kennis, deur postmoderne idees te beskryf binne die onderrigkonteks met spesifieke verwysing na leerhindernisse. Daar is (selfs al is dit onvolledig) beskryf hoe, en ook

aanbevelings gemaak wat dit beteken om die assesseringskonteks binne 'n postmoderne paradigma te plaas. Die dinamiese model van assessering kan 'n invloedryke bydrae lewer tot beide teorie en praktyk omdat dit grense oorsteek van leerinhoud, ouderdom, geslag, etnisiteit en doel. Deur intervensie te inkorporeer by assessering word regverdigheid en relevansie verbeter. 'n Wye verskeidenheid prosedures en toepassings binne DA bestaan en pas dus aan by 'n wye verskeidenheid individue met of sonder leerhindernisse. DA beskryf die prosedures van interaksie gedurende die assessering wat fokus op die leerproses van die individu en hoe die individu op hierdie interaksie reageer om leer te verbeter. Die fokus is op 'n benadering om hoërorde denke en verbeterde kognitiewe vaardighede deur die sone van proksimale ontwikkeling uit te brei en te bewerkstellig. Die verband tussen DA en postmodernisme lê dan ook binne hierdie raamwerk van die verskuiwing van grense, akkommodasie van diversiteit, interaksie, dekonstruksie van taal en vloeibaarheid.

Grense van etnisiteit, taal, ouderdom en kognitiewe vaardigheid word gedekonstrueer deur DA juis omdat dit 'n meer vloeibare proses verteenwoordig met 'n buigsame oriëntasie, volgens Murphy (2011:2). Dit pas dus aan by die “vloeibaarheid” van die postmoderne paradigma. Omdat Suid-Afrika so 'n groot diversiteit van kultuur en taal beleef is dit uiters belangrik om 'n toetsling se taalvaardigheid asook moedertaal in ag te neem tydens assessering. Ten opsigte van individue se taalvaardigheid skryf Grigorenko en Sternberg (aangehaal deur Hasson & Dodd, 2014:2) dat DA inligting verskaf oor individue se taalvaardigheid wat doeltreffend gebruik kan word om intervensie en hulpprogramme te beplan. Dit is belangrik vir hierdie spesifieke studie omdat hierdie studie by uitstek konsentreer op DA vir leerhindernisse in taalvaardigheid, spesifiek spelvaardigheid. Camilleri en Law (2014:507) skryf dat DA “*considerable theoretical and clinical significance in the assessment of socially disadvantaged and culturally and linguistically diverse children*” het. DA is dus relevant in die Suid-Afrikaanse konteks omdat elf tale as amptelike tale erken is. Tydens die DA-prosedure word die verbale gebruik van taal aangepas sodat die leerder presies weet wat van hom/haar verwag word. Taalgebruik tydens verslaggewing en aantekening word omsigtig gebruik en beskryf die individue se sterk en swak punte. Day (2007:41) beveel aan dat daar in die postmoderne era eerder “*using ordinary language and images rather*

than professional jargon” behoort te wees. Daar word dus wegbeweeg van ‘n modernistiese gebruik van taal wat dikwels klassifiserend en etiketterend in verslae gebruik is. Die dekonstruksie van die “standaard” taalgebruik as norm en herkonstruksie van “simpatieke” taalgebruik skep ‘n verband tussen DA en postmoderne taalstrukture. DA skep die geleentheid vir koöperatiewe dialoog tussen assesseerder en toetsling deur interaksie tydens die toets. Koöperatiewe dialoog is ‘n eienskap van die postmodernisme om ‘n beter “verstaan” van individue moontlik te maak.

Deur leerders en hulle verskillende kulture en herkoms beter te verstaan word daar ‘n emosionele konneksie tussen leerder en assesseerder geskep. Een van die kernaspekte van postmodernisme is dat daar wegbeweeg word van universele realiteite na die meer gevoelsmatige en emosionele. DA skep hierdie pad tussen die emosie, kennis en assessering deur ‘n soliede basis te skep vir die integrasie van emosie binne die onderrig- asook assesseringskonteks. Wanneer leerders emosioneel veilig voel kan hulle binne hierdie konteks risiko’s neem, selfvertroue ontwikkel asook emosioneel en akademies groei. *“Dynamic assessment was reported to impact positively upon the child’s emotional well-being, self-perceptions, approach to learning and social relationships, both directly, and through the subsequent intervention of parents and educators. Dynamic assessment, as well as providing instructionally useful information for parents and teachers, encouraged them to move beyond locating the problem within the child, to reconceptualising their special educational needs in context. As a result, parents and teachers became more positive and optimistic about the child, the current situation and the child’s future”* (Lawrence & Cahill, 2014:191). Leerders kan hierdeur hulle eie emosies beter leer ken en verstaan asook emosionele hindernisse oorbrug.

Binne ‘n postmoderne paradigma is reeds beskryf dat die onderwysers se rol verander. DA dra by tot hierdie verandering omdat die onderwysers DA met onderrigmetodes integreer en daardeur verander die rol van passiewe kennisoordraer na aktiewe deelnemer vir ontwikkeling en transformasie van metodes asook die leerder se kognitiewe prosesse. Ouers, onderwysers en leerders werk dus saam as aktiewe implementeerders van inligting en gebruik die geleentheid vir volgehoue ontwikkeling en

ondersteuning. Assesseerders gebruik die assesseringsgeleentheid om interaksie te bewerkstellig en buitelyne te ontwerp vir aanbevelings wat die ouers tuis kan doen om die leerder te ondersteun.

3.8 Samevatting

In aansluiting by Vygotsky en Feuerstein se kritiek teenoor statiese kognitiewe assessering wat gebaseer is op inherente en gekristalliseerde vaardighede, blyk DA vanuit die literatuur 'n waardige alternatief te wees wanneer leerders geassesseer word vir leerhindernisse. Probleemoplossingsvaardighede en reproduksiesisteme (taal ingesluit) word kultureel en sosiaal vasgestel en vasgelê; dus is die aangewese manier van assessering vir leerhindernisse om by die sosiale en kulturele omstandighede van die leerder aan te pas in 'n nie-gestandaardiseerde, hulpverlenings manier. Verskeie navorsers ondersteun Feuerstein en Vygotsky se teorieë dat daar baie faktore en hindernisse is wat 'n persoon se kognitiewe vermoë en potensiaal kan verbloem. As hierdie hindernisse verwyder word kom die ware potensiaal van die individu na vore (Amod & Seabi, 2013:123). Die hoofdoel van DA is om individue se prestasie en vaardigheid te verbeter. Dit word gedoen deur verandering in prestasie tydens die assesseringsprosedure te bepaal. Hierdie veranderinge dui op die kognitiewe modifieerbaarheid van die individue en toekomstige ontwikkeling wat gerealiseer kan word. Haywood & Lidz (2007:95) argumenteer dat DA nie intelligensie skep wat voorheen nie daar was nie. Die prosedure oorbrug slegs hindernisse wat veroorsaak dat die intelligensie en vaardighede wat al die tyd teenwoordig was, nie vertoon en benut word nie. Hierdie hindernisse sluit in kulturele verskille en kulturele deprivasie, taalhindernisse, lae algemene kennis, emosionele hindernisse, beperkte gewoontes van dink en leer, sensoriese hindernisse, aandaggebrek en lae motiveringsvlak. Vanuit die literatuur is dit duidelik dat DA waarde kan toevoeg tot inklusiwiteit binne 'n postmoderne paradigma om waarlik alle leerders se behoeftes in ag te neem en te akkommodeer binne die onderrig- en leerkonteks van die gewone klaskamer, ten spyte van sekere uitgewysde nadele.

Hoofstuk 4

Navorsingsontwerp en -metodologie

4.1 Inleiding

Navorsing word deur Lombard (2016:4) beskryf as 'n sistematiese, wetenskaplike proses waardeur inligting of data ingesamel en deur middel van analise verwerk word, ten einde stawende bewyse te bekom om 'n bepaalde probleem aan te spreek. Die probleem waarop die navorser fokus word gestel in die primêre navorsingsvraag, naamlik: Kan dinamiese assessering (DA) gebruik word as alternatief vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse? Die navorsing is hoofsaaklik evalueringsnavorsing wat ten doel het om die meriete en waarde van huidige assesseringspraktyke te bepaal om te kyk of dit moontlik verbeter, verander of uitgebrei kan word. McMillan en Schumacher (2010:xi) vat die belangrikheid van evalueringsnavorsing saam in die volgende aanhaling, *“educators are now expected to understand and critique studies that can be used as evidence for changing curriculum, instruction, counseling, assessment and other educational practices”*. Hierdie studie is na aanleiding hiervan nie net belangrik nie, maar ook waardevol. Die navorsing se waarde is tweeledig, naamlik prakties en persoonlik. Lombard (2016:8) verduidelik dat praktiese navorsing se waarde geleë is in die feit dat navorsingsbevindinge tot praktyk-verbetering kan bydra; persoonlike waarde kom na vore in die sin dat dit kan lei tot verbetering van kwalifikasies en beter probleemoplossingsvaardighede, ontwikkeling van navorsings-, besluitnemings- of kommunikasievaardighede van die navorser.

Die voorafgaande literatuurhoofstukke het gekonsentreer op die aard en omvang van inklusiewe onderwys binne 'n postmoderne paradigma - met die fokus op assesseringspraktyke. Meer algemeen is daar 'n oorsig aangebied oor die ontstaan van spesiale onderwys binne 'n moderne paradigma, asook inklusiwiteit as uitvloeisel van die postmoderne paradigma. Daar is veral klem gelê op die Suid-Afrikaanse

onderwysstelsel as 'n gekombineerde moderne/postmoderne sisteem wat spesifieke uitdagings tot gevolg het. Een van die probleme wat deur die navorser geïdentifiseer is vanuit die literatuurstudie, is dat huidige assesseringspraktyke steeds bydra tot etikettering en klassifikasie en dus verantwoordelik is vir uitsluiting. Die navorsing het dus onderneem om ondersoek in te stel na dit wat uit die literatuur na vore gekom het en die realiteit soos dit deur die deelnemers ervaar word. Alternatiewe metodes vir identifisering en assessering van leerhindernisse is ondersoek met die moontlikheid van 'n skuif vanaf modernistiese kategorisering en standaardisering na meer inklusiewe praktyke ten opsigte van assessering. DA is voorgestel as 'n waarskynlike alternatief omdat dit in teorie ooreenkom met postmoderne perspektiewe en waarskynlik kan bydra tot verbetering van inklusiewe onderwys. 'n Empiriese studie is uitgevoer om hierdie aspekte vergelykend te ondersoek en hierdie hoofstuk bied 'n uiteensetting van die navorsingsontwerp en -metodologie wat deur die navorser gevolg is.

Volgens Mouton (aangehaal deur Lombard, 2016:26) is 'n empiriese studie die navorsing oor werklike lewensprobleme soos wat ons dit in ons daaglikse lewe ervaar. *“Hierdie probleme word slegs opgelos deur aktiewe menslike intervensie”* (Mouton, aangehaal deur Lombard, 2016:26). Die werklike lewensprobleem wat die navorser geïdentifiseer het kom vanuit persoonlike ervaring as leeronder-steuner by die ondersteuningsentrum van 'n primêre skool in Limpopo. Die “werklike lewensprobleem” of fenomeen wat geïdentifiseer is, is dat die huidige inklusiewe onderwysstelsel steeds binne 'n deels moderne paradigma en die mediese model funksioneer met betrekking tot die identifisering en assessering van leerhindernisse. Die oplossing of soos Mouton dit stel “intervensie”, vir hierdie probleem is dat alternatiewe assesseringsmetodes ondersoek en moontlik geïmplimenteer kan word binne die inklusiewe onderwysstelsel.

Hierdie hoofstuk beskryf die konteks waarin die empiriese studie uitgevoer is om die navorsingsvraag te ondersoek. Daar sal 'n beskrywing van die navorsing-paradigma, navorsingontwerp, metodes waarop data ingesamel is asook metodes van data analise gegee word. Geldigheid en betroubaarheid van die studie sal uitgelig word en laastens sal 'n beskrywing van die etiese oorwegings gebied word.

Die studie het sy oorsprong in die primêre navorsingsvraag:

Kan DA as alternatief gebruik word vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse in die primêre skoolkonteks in Suid-Afrika?

Vanuit die primêre vraag het 'n aantal sekondêre navorsingsvrae aan die lig gekom, naamlik;

- ❖ *Hoe verskil DA van statiese toetse met betrekking tot die identifisering van leerhindernisse?*
- ❖ *Wat is die behoeftes van leerders en onderwysers ten opsigte van die identifisering van leerhindernisse in 'n postmoderne era?*
- ❖ *Kan DA effektief gebruik word in die beplanning van hulpprogramme om groter inklusiwiteit te bewerkstellig?*

Hierdie hoofstuk is toegespits daarop om te beskryf en te verduidelik hoe die antwoorde op bogestelde vrae verkry is.

4.2 Navorsingsparadigma

'n Navorsingsparadigma is volgens Lombard (2016:8) 'n versameling van veronderstellings of oortuigings oor wat die werklikheid behels. Nieuwenhuis (aangehaal deur Lombard, 2016:8) verduidelik dat 'n paradigma die lens is waardeur die werklikheid geïnterpreteer kan word. Die navorser beskou dus die werklikheid (in hierdie geval assessering vir die identifikasie van leerhindernisse binne inklusiewe onderwys) deur 'n sekere lens/paradigma om 'n konsep te verklaar of te verstaan. Die navorsing is vanuit 'n interpretivistiese/konstruktivistiese perspektief benader. Die interpretivistiese/konstruktivistiese paradigma sal bepaal hoe die navorsingsresultate geïnterpreteer word. Die interpretivistiese konstruktivisme veronderstel veelvoudige realiteite wat sosiaal gekonstrueer word en is in teenstelling met positivisme wat rasonale persepsie van kennis met een enkele realiteit veronderstel (McMillan & Schumacher, 2010:6).

Volgens McMillan en Schumacher (2010:347) fokus die interpretivistiese konstruktivisme paradigma op die perspektiewe, gevoelens en oortuigings van die deelnemers wat dit dan die mees geskikte ontwerp maak vir hierdie studie juis omdat die navorser die persepsies, gevoelens en oortuigings van deelnemers wil bepaal. Alhoewel 'n sistematiese metode gebruik is om data te versamel is daar 'n verskeidenheid van sosiale realiteite binne die raamwerk van die studie gekonstrueer juis omdat die opvoedkundige konteks uit multi-realiteite bestaan. Die fokus van hierdie studie is op die oortuigings, gevoelens en persepsies van deelnemers binne hulle konteks, maar die navorser self se oordeel en perspektief is ook in die interpretasie van die data in ag geneem.

Die interpretivistiese/konstruktivistiese paradigma is gekies vir hierdie studie aan die hand van die volgende vrae soos uiteengesit deur Lombard (2016:9):

- ❖ Wat is die aard van die werklikheid?
- ❖ Waaraan word die werklikheid geken?
- ❖ Hoe kan kennis van die werklikheid verkry word?

Die aard van die werklikheid word nie as staties gesien waarop sosiale invloede geensins inwerk nie. Die werklikheid word in die lig van verandering gesien waar eksterne faktore konstant invloede uitoefen op die werklikheid. Die opvoedkundige konteks is gedurig besig om te verander en te transformeer as gevolg van politieke en sosiale veranderinge en pas dus in by die interpretivistiese/konstruktivistiese paradigma omdat daar op verskillende tye en stadiums verskillende sosiale realiteite bestaan. In Suid-Afrika is hierdie veranderinge veral relevant as daar histories gekyk word na spesiale onderwys en die huidige inklusiewe onderwysstelsel. Politieke veranderinge na 1994 het gelei tot transformasie, maar daar is steeds praktyke byvoorbeeld onderwyspraktyke wat waarskynlik nie genoegsaam getransformeer het om ten volle by die inklusiewe stelsel aan te pas nie. Die ekologiese-stelsel teorie, die bio-ekologiese stelsel teorie en die sosiaal-kulturele teorie word in gedagte gehou in die persepsies rondom die aard van die werklikheid binne die raamwerk van hierdie studie en by die interpretasie van die data.

Die werklikheid word geken deur 'n poging om te verstaan wat die subjektiewe beskouing van onderwysers en leerders is oor assesseringspraktyke met spesifieke verwysing na standaard assessering (SA) en DA. Betekenis sal gekonstrueer word deur die bogenoemde beskouings te interpreteer. Die vraag oor die behoeftes van leerders en onderwysers ten opsigte van assessering binne 'n inklusiewe sisteem in 'n postmoderne era sal deur die identifisering en bespreking van temas in vraelyste en onderhoude beantwoord word.

Kennis van die werklikheid word verkry deur 'n kwalitatiewe benadering te gebruik deur 'n induktiewe werkswyse om die eienskappe van die verskillende assesseringsmetodes beter te verstaan. Kennis van die werklikheid word verkry op twee maniere, naamlik wat reeds oor die werklikheid geskryf is - dus die literatuur-gedeelte - en dan hoe die huidige werklikheid waarin die navorser haarself bevind, lyk - dus die empiriese deel van die navorsing. Hierdie kennis word dan binne 'n teoretiese raamwerk georganiseer om daardeur te bepaal of die kennis van die werklikheid leemtes het en of daar nuwe moontlikhede is om die bestaande kennis uit te brei.

Die sosiaal-kulturele teorie vul die konstruktivistiese paradigma aan omdat leer binne die raamwerk van die sosiaal-kulturele teorie gesien word as sosiale interaksie tussen kinders en volwassenes binne 'n spesifieke konteks. Die ekologiesesisteem-teorie dra op sy beurt by tot die konstruktivisme deur die onderlinge beïnvloeding van sisteme op mekaar veral in die onderrig- en leer- konteks, terwyl die bio-ekologiese sisteemteorie leer in verband bring met biologiese sowel as omgewings- en sistemiese faktore. DA en die konstruktivistiese paradigma van navorsing hou verband met mekaar omdat die twee konsepte dieselfde teoretiese onderbou deel. Tydens die dinamiese assesseringsproses vind daar interaksie tussen die assesserder en toetsling plaas deur middel van mediasie en sluit hierdie proses ten nouste by die sosiaal-kulturele teorie aan. Verder word die leerder met leerhindernisse se biologiese asook omgewingsfaktore saam met faktore binne die skoolkonteks in ag geneem wanneer dinamiese assessering uitgevoer word. Die sosiaal-kulturele en bio-ekologiese sisteemteorie word dus

aangewend om die fenomeen wat bestudeer word, te verduidelik. Om dinamiese assessering as alternatief vir die identifisering en assessering van leerhindernisse te verstaan en te beskryf asook om van alternatiewe assesseringsmetodes gebruik te maak, sal die sosiaal-kulturele teorie en die bio-ekologiese sisteemteorie deur 'n konstruktivistiese/interpretivistiese lens bespreek word. 'n Volledige bespreking hiervan kan in Hoofstuk 5 gevind word waar die bevindinge van hierdie studie met die literatuur in verband gebring word.

4.3 Navorsingsbenadering en -ontwerp

'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering word in hierdie studie gevolg deur van 'n gevallestudie-ontwerp gebruik te maak. Vervolgens sal die kwalitatiewe navorsingsbenadering eers bespreek word en daarna sal die eienskappe van 'n gevallestudie aangeroe word om dit duidelik te maak hoekom hierdie ontwerp gekies is vir die studie.

4.3.1 Kwalitatiewe navorsingsbenadering

Die aard van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering word deur Engelbrecht (2016:109) beskryf as 'n in-diepte ondersoek na 'n gestelde verskynsel deur 'n aanpasbare en induktiewe benadering na te streef. 'n Kwalitatiewe benadering is vir hierdie studie gekies omdat die studie beskrywend van aard aangebied word. *“Die werklikheid is sosiaal gekonstrueer en derhalwe in wese kontekstueel. Nie alleen dokumentêre bronne nie, maar ook die perspektiewe en oortuiginge van ander rolspelers is in die kwalitatiewe navorsingsproses te sprake. Die navorser beskou mense se gedagtes en ondervindings as die produk van 'n sisteem van sosiale betekenis. Die feit dat daar interaksie tussen die navorsingsbelang-hebbendes en die navorser is, maak die navorser subjektief deel van die kwalitatiewe studie”* (Engelbrecht, 2016:110). 'n Kwalitatiewe ontwerp vir hierdie studie is gepas omdat dit verby die positivistiese paradigma beweeg en by uitstek 'n postmoderne uitkyk aanbied wat die uniekheid en die kultuurge-bondenheid van die data ondersteun. Cohen (aangehaal deur Engelbrecht, 2016:110) ondersteun die postmoderne perspektief van die kwalitatiewe benadering deur die volgende vertrekpunte vir kwalitatiewe navorsing te stel:

- ❖ Mense konstrueer aktief hul sosiale leefwêreld.
- ❖ Situasies is vloeibaar en veranderend eerder as staties en onveranderlik; gedrag en gebeure is die gevolg van en word verryk deur konteks en tyd.
- ❖ Beide individue en gebeure is uniek en daarom meestal nie veralgemeenbaar nie.
- ❖ Menslike reaksie is gebaseer op die interpretasie van gebeure, konteks en situasies.
- ❖ Daar bestaan veelvuldige interpretasies van elke (op die oog af) eenvoudige gebeurtenis.
- ❖ Die realiteit is in wese kompleks en bestaan uit veelvuldige betekenislae.
- ❖ 'n Situasië behoort ook deur die oë van medewerkers eerder as slegs deur dié van die navorser ondersoek te word.

Juis omdat betekenis in verskillende kontekste verskil en realiteit vloeibaar is poog hierdie studie om nie resultate te veralgemeen nie, maar eerder om 'n ryk beskrywing van die spesifieke konteks en spesifieke persepsies, oortuigings en gevoel van deelnemers weer te gee. Omdat 'n spesifieke konteks, naamlik een primêre skool in Limpopo gekies is as studieveld, is dit gepas om van 'n gevallestudie as navorsingsontwerp binne die kwalitatiewe benadering gebruik te maak.

4.3.2 Die gevallestudie

Meer spesifiek word daar van 'n instrumentele gevallestudie as navorsingsontwerp gebruik gemaak omdat die doel van hierdie studie verduidelikend is van 'n probleem wat die navorser interesseer. *“Deur die probleem te ondersoek, kies die navorser 'n geval of gevalle en word teorie geskep of getoets in die werklike situasies van die geval”* (De Vos, Strydom, Fouché & Delpont, aangehaal deur Joubert, 2016:141). Omdat hierdie studie by uitstek poog om die beleid ten opsigte van assessering vir die identifisering van leerhindernisse binne die inklusiewe skoolsisteem na te speur deur kennis te genereer vanuit 'n induktiewe beredeneringsraamwerk, is 'n instrumentele gevallestudie gepas. Lombard (2016:9) bevestig dat as die interpretasie van werklikheidsgebeure voorop staan, 'n kwalitatiewe benadering tot navorsing gebruik moet word waar die klem

dan val op 'n induktiewe werkswyse met die oog daarop om die ontluikende eienskappe van 'n bepaalde verskynsel te identifiseer en beter te begryp. Spesifieke gevalle word dus bestudeer om moontlike patrone te identifiseer wat van toepassing gemaak kan word op 'n groter eenheid.

Volgens Joubert (2016:131) is 'n gevallestudie 'n geskikte navorsingsontwerp om die “hoe” en “hoekom” tipe vrae van dit wat nagevors word te beantwoord. 'n Gevallestudie is as navorsingsontwerp gekies omdat dit soos beskryf deur Joubert (2016:133) - makliker “*beheerbaar*” is. Beheerbaarheid verwys na die hoeveelheid data wat ingesamel moet word om die studie geldig en betroubaar te maak. Met 'n gevallestudie hoef daar nie soveel data ingesamel te word soos met kwantitatiewe ontwerpe nie, maar dit is steeds uitdagend en kompleks. Omdat konstruktivisme die paradigmatische begroning van die gevallestudie is, word die realiteit of waarheid as relatief beskou (Joubert, 2016:134). Die persepsies van die navorser is dus subjektief sonder om objektiwiteit te verwerp en die realiteit of waarheid word gekonstrueer in verhouding met die deelnemers. Die navorser se persepsies asook die deelnemers se persepsies sal interpretivisties benader word om sodoende tot 'n gevolgtrekking te kom binne die geslote sisteem van die primêre skoolkonteks waarin die navorsing gedoen word.

Die studie behels 'n geslote sisteem van een primêre skool in Limpopo asook 'n klein aantal gevalle, naamlik 15 leerders en 7 onderwysers; derhalwe is 'n gevallestudie waarskynlik die beste ontwerp om te kies. Joubert (2016:134) stem hiermee saam deur Cohen, Manion en Morrison aan te haal: “*n Gevallestudie is 'n enkele moment in aksie, binne 'n geslote sisteem*”. Mouton (aangehaal deur Joubert, 2016:134) skryf ook - “*...gevallestudie (is) as 'n studie wat kwalitatief van aard is met die doel om 'n in-diepte beskrywing van 'n klein hoeveelheid (minder as 50) gevalle te gee*”. Verder beskryf Merriam (aangehaal deur Joubert, 2016:134) 'n gevallestudie as 'n eenheid, 'n proses, 'n produk en 'n genre. Met eenheid word bedoel die geïdentifiseerde geval wat in hierdie studie verwys na 15 leerders en 7 onderwysers in 'n primêre skool in Limpopo. Die proses verwys na die manier of stappe wat gevolg is om die geval te bestudeer. In hierdie studie was die stappe soos volg:

- ❖ Literatuurstudie
- ❖ Gevolgtrekkings vanuit literatuur
- ❖ Leerders met hindernisse tot leer is by die navorser aangemeld en ingeligte toestemming vir die empiriese deel van die navorsing is verkry
- ❖ Standaard toetse is uitgevoer in terme van SA
- ❖ Leerders voltooi vraelyste met betrekking tot die standaard toetse
- ❖ Intervensie en heronderrig begin
- ❖ Dinamiese assessering is uitgevoer
- ❖ Leerders voltooi vraelyste met betrekking tot DA
- ❖ Onderhoude word gevoer met leerders
- ❖ Onderwysers analiseer die standaard toetse en die dinamiese assesserings en vul 'n vraelys daaroor in
- ❖ Onderhoude word met onderwysers gevoer
- ❖ Data word geanaliseer, en
- ❖ Induktiewe gevolgtrekkings word vanuit die data gemaak.

Die produk verwys na die interpretasie van die data wat vanuit 'n interpretivistiese hoek beskryf sal word. Die genre word deur Merriam beskou as die tipe teks wat aangebied word met eiesoortige karaktereienskappe en 'n spesifieke doel. Die doel van hierdie studie is beskrywend en die taalgebruik sal dus beskrywend aangebied word wat inpas by 'n verhandeling wat deur akademici gelees word.

Die keuse van 'n gevallestudie as navorsingsontwerp is gedoen met die gedagte van 'n in-diepte ondersoek enersyds na die huidige inklusiewe sisteem vanuit 'n postmodernistiese perspektief - en andersyds om DA as alternatief te ondersoek vir die identifisering en assessering vir leerders met leerhindernisse om leemtes in die huidige inklusiewe onderwysstelsel aan te spreek. Joubert (2016:135) gee riglyne vir die oorweging van 'n gevallestudie. Die onderstaande het die oorweging van 'n gevallestudie as navorsingsontwerp gelei:

- ❖ 'n Omvattende beskrywing en verduideliking van die fenomeen wat ondersoek word is noodsaaklik asook die verhoudinge en konteks wat deur sosiale en politieke faktore beïnvloed is en steeds word.
- ❖ 'n Algemene probleem binne die beperking van die gevalle word ondersoek.
- ❖ 'n Teorie of teorieë wat reeds uit die literatuur afgelei is en relevant tot die studie is - kan getoets word.

Joubert (2016:136) verduidelik ook dat 'n gevallestudie voordele sowel as beperkinge inhou wat die navorser in gedagte moet hou by die keuse van hierdie navorsing-sontwerp. Voordele van 'n gevallestudie en hoe dit verband hou met hierdie spesifieke studie word hieronder uiteengesit.

- ❖ Veelsydigheid. *“'n Gevallestudie-ontwerp is veelsydig wat die keuse van die geval, die geval se omvang en die metodologie betref”* (Joubert, 2016:136). In hierdie studie was veelsydigheid baie belangrik omdat daar nie presies bepaal kon word hoeveel deelnemers bereid sou wees om deel te neem aan die studie nie. Die metodologie moes ook aangepas kon word juis omdat DA 'n dinamiese proses is en nie presies dieselfde uitgevoer kan word by elke deelnemer nie.
- ❖ In-diepteondersoek. *“Die in-diepte-ondersoek van die geval sal die navorser die geleentheid bied om die uniekheid en kompleksiteit van die geval te ondersoek met die oog op die verstaan van die geval in totaliteit en die verhoudinge wat betrekking op die geval mag hê”* (Joubert, 2016:136). 'n In-diepte-ondersoek was uiters belangrik vir hierdie studie juis omdat hindernisse tot leer nie slegs intrinsiek is nie, maar deur sosiale en omgewingsfaktore beïnvloed word. Hierdie standpunt hou ten nouste verband met beide die sosiaal-kulturele asook die bio-ekologiese sisteemteorie en is een van die belangrikste faktore wat in ag geneem is by die keuse van die gevallestudie-ontwerp. Vanuit hierdie in-diepte ondersoek kan intervensie-optrede of -aksies voorgestel word en sluit aan by die doel van 'n empiriese studie soos deur Mouton gestel (aangehaal deur Lombard, 2016:26).

- ❖ Bestuurbaarheid. “Die enkele fokus van ‘n gevallestudie is grotendeels makliker om te bestuur as byvoorbeeld ‘n grootskaalse ondersoek” (Joubert, 2016:136). Omdat die navorser ‘n beginnervorser is, is dit waarskynlik nie wys om te begin met ‘n grootskaalse ondersoek nie en het die hoeveelheid data wat nodig is vir ‘n gevallestudie dit makliker gemaak. Bestuurbaarheid as voordeel het dus die oorweging van ‘n gevallestudie as ontwerp beïnvloed.

Beperkings van ‘n gevallestudie en hoe daar gekompenseer is daarvoor in hierdie studie, word hieronder uiteengesit.

- ❖ Gehalteversekering. Volgens Nieuwenhuis (aangehaal deur Joubert, 2016:137) is die vooroordeel van die navorser ‘n belangrike aspek wat die gehalte van die studie kan benadeel. Tydens hierdie studie het die navorser veral daarop gelet om geloofwaardig te wees. Die persepsies van die navorser is dienooreenkomstig getoets aan die persepsies van die deelnemers asook bewyse vanuit die literatuur. Omdat hierdie studie oorwegend vanuit ‘n postmoderne perspektief geskryf is beteken die volgende aanhaling baie om die betroubaarheid van hierdie studie te bevestig. “*Geloofwaardigheid neem in ag dat daar nie ‘n enkele of finale waarheid is nie, omdat navorsers verskillend na die wêreld, die realiteit en kennis kyk*” (Seale, aangehaal deur Joubert, 2016:138). Die navorser het dus gelet op die divergensie van realiteit omdat daar ‘n verhouding tussen die navorser en die deelnemers is en hulle mekaar kan beïnvloed. Verder sal geloofwaardigheid versterk word deur die volledige beskrywing van kriteria wat gebruik is by die kies van die deelnemers asook die bewyse van die in-diepte bestudering van die gevalle. Die data sal so eerlik en logies as moontlik geïnterpreteer en weergegee word. Oordraagbaarheid verwys na die veralgemening van bevindinge. Hierdie kriterium is egter moeilik in gevallestudies omdat bevindinge in narratiewe beskryf word en die leser self die oordraagbaarheid moet bepaal. Omdat daar in ‘n kwalitatiewe benadering nie ‘n absolute waarheid bestaan soos in kwantitatiewe studies nie, is die resultate nie veralgemeenbaar nie en is die doel van die studie eerder om ideologiese kennis te ontwikkel. Bevestigbaarheid is volgens Joubert (2016:137) die volgende aspek

van kwaliteitversekering en sluit aan by oordraagbaarheid. Die navorser het konstant self-refleksie gedoen ten opsigte van persepsies asook die navorsingsmetodologie. Die betroubaarheid van die studie is aan die hand van die volgende aanbevelings van Joubert (2016:139) uitgevoer:

- Rou data word vir die leser aangebied.
- Rou data is korrek getranskribeer en daar word verbatim aanhalings van die deelnemers gegee.
- Gedetailleerde bekrywings van die geval, konteks en die navorsingsproses word gegee.
- Etiese dilemmas en oorwegings word beskryf, en
- Die beperkinge van die gevallestudie word gegee en bespreek.

Wallendorf en Belk (1989) het vyf vrae voorgestel wat 'n navorser kan vra om die betroubaarheid van die studie te verseker, ongeag van die paradigma waarbinne die navorsing uitgevoer word. Volgens bogenoemde outeurs bepaal die navorser self die kriteria vir die beantwoording van hierdie vrae. Onder volg 'n uitleg van die kriteria wat gebruik is om betroubaarheid van die studie te verseker:

Vraag 1

Hoe kan die navorser vertrou in sy/haar bevindinge hê? Of hoe weet alle betrokkenes die bevindinge is waar ("Truth value concern")?

Kriteria vir betroubaarheid: verlengde tyd in die studieveld, verskillende databronne en bevindinge is vir onderwysers as deelnemers aangebied om deur te lees en seker te maak hulle bedoeling is reg verstaan en weergegee, gedurige refleksie deur die navorser, terugkeer na die data, kodering en herkodering van die data.

Vraag 2

Hoe kan die bevindinge van toepassing maak op ander kontekste of ander deelnemers ("Applicability concern")?

Kriteria vir betroubaarheid: Hoofstuk 4 wat die navorsingontwerp en metodologie beskryf moet so volledig en duidelik as moontlik gedoen word sodat die studie herhaal kan word; triangulering met literatuur en teoretiese raamwerk.

Vraag 3

Sal die bevindinge dieselfde wees indien die navorsing weer met dieselfde deelnemers in dieselfde konteks uitgevoer word ("Consistency concern")?

Deelnemers gaan resultate en bevindings na om seker te maak dat hulle weer dieselfde antwoorde op dieselfde vrae sal gee as hulle moet. Indien deelnemers se antwoorde verskil of daar byvoegings is, word dit so weergegee in die bevindinge. Leerders skryf na verloop van tyd weer toetse en die resultate word vergelyk met die eerste toetse.

Vraag 4

Hoe kan daar verseker word dat die resultate en bevindinge kom slegs van die deelnemers af en dat daar geen beïnvloeding of voorkeure van die navorser was nie ("Neutrality concern")?

Kriteria vir betroubaarheid: deelnemers is gekies omdat hulle sleutelposisies in die konteks beklee, deelnemers het geleentheid om eie response deur te gaan asook bevindinge om dit te vergelyk, deelnemers het geleentheid om veranderinge aan te bring, navorser is konstant bewus om nie vooroordeel te skep nie.

Vraag 5

Hoe kon verseker word dat daar nie vals inligting deur die deelnemers verskaf is nie ("Integrity concern")?

Kriteria vir betroubaarheid: onderhoudstegnieke, die navorser se posisie binne die konteks, deelnemers respekteer die navorser en daardeur is die navorser 'n figuur met outoriteit binne die konteks.

4.3.3 Seleksie van skool en deelnemers: steekproefneming

“Aangesien die totale toeganklike populasie as potensiële betrokkenes aan ‘n navorsingsprojek gereken kan word, maar nie almal noodwendig geakkommodeer kan word nie, moet daar op metodes besluit word om ‘n steekproef te neem.” (Lombard, 2016:95) Steekproefneming as begrip dui dus op die besluit van die navorser oor sake soos watter tipe deeleemers, hoeveel deelnemers en laastens die metode hoe die deelnemers gekies gaan word. Die navorser het in hierdie studie van nie-waarskynlikheid steekproefneming gebruik gemaak omdat die fokus van die studie in die diepte en nie in die omvang van die inligting lê nie. Die navorser het – onder nie-waarskynlikheid steekproef-neming - gebruik gemaak van twee sub-tipes steekproefneming, naamlik doelgerigte steekproefneming en gerieflikheidssteekproef-neming. Gerieflikheid en toeganklikheid het die keuse van die geval beïnvloed. Omdat die navorser werksaam is by ‘n primêre skool in Limpopo se ondersteuningsentrum, was die logiese en gerieflike keuse van die geval juis die konteks waarin die navorser werk. Dit het tyd gespaar omdat die navorser nie van plek tot plek moes ry om die data in te samel nie. McMillan en Schumacher (2010:351) skryf dat inligting ten opsigte van die plek waar die navorsing uitgevoer word baie belangrik is. Inligting sluit in identiteit, geskiedenis, roetine, sosiale sisteem en bestuur-struktuur. Omdat die navorser reeds ‘n aantal jare by die spesifieke skool betrokke is, het die navorser eerstehandse inligting van al bogenoemde en kon dit tyd spaar. Die bereikbaarheid en beskikbaarheid van die deelnemers was ‘n verdere oorweging en omdat die personeel sowel as die leerders en ouers die navorser persoonlik ken was almal positief om deel te neem aan die navorsing. Voordat die deelnemers gekies is moes die skoolhoof, beheerliggaam se voorsitter en die betrokke Provinsiale Departement van Onderwys toestemming verleen dat die navorsing by die spesifieke primêre skool gedoen mag word. (Bylaes 2, 3 en 4).

Die navorser het van doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak by die keuse van leerders en onderwysers as deelnemers. Doelgerigte steekproefneming is ‘n gemaklike en ekonomiese tegniek wat deur kwalitatiewe navorsers gebruik word om inligtingryke deelnemers te selekteer. Die voordeel van doelgerigte steekproefneming is dat spesifieke kriteria en spesifieke eienskappe gebruik kan word om deelnemers te

selekteer wat spesifieke bydraes kan lewer tot die navorsing (McMillan & Schumacher, 2010:1380). Die deelnemers is dus doelgerig geselekteer omdat hulle relevante inligting ten opsigte van die navorsing kon deel.

Die volgende kriteria het gegeld by die keuse van leerders as deelnemers:

- ❖ Leerders moes ingeskrewe leerders wees by die spesifieke primêre skool.
- ❖ Die leerders moes deur 'n onderwyser geïdentifiseer word binne klasverband met 'n moontlike leerhindernis.
- ❖ Die leerders moes aangemeld geword het by die ondersteuningsentrum.
- ❖ Leerders se ouers moes toestemming verleen (Bylaag 5) sodat hulle kon deelneem aan die navorsing, en
- ❖ Leerders moes self ook instem om deel te neem (Bylaag 6).

Die volgende kriteria het gegeld by die keuse van onderwysers as deelnemers:

- ❖ Die onderwysers moes gekwalifiseerd wees en spesialiseer in taal of wiskunde onderskeidelik.
- ❖ Die onderwysers moes die posisie beklee van graadhoof, vakhoof of departementshoof ten einde as spesialis personeel in onderskeidelik taal en wiskunde deel te neem.
- ❖ Die onderwysers het vrywillig deelgeneem en het geen kompensasie vir die deelname ontvang nie, en
- ❖ Die onderwysers moes oplees oor DA sodat hulle 'n idee kon vorm oor die konsep en eienskappe van DA.

4.3.4 Data-insameling by 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering

In kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument by die identifisering van die geval, asook in die data-insamelingsproses (Engelbrecht, 2016:112). Daar is egter nie slegs een strategie vir die insameling van data by kwalitatiewe navorsing nie. McMillan en Schumacher (2010:329) skryf dat die verskeidenheid data-insamelingstegnieke vervleg is met mekaar en sirkulêr oorvleuel. Die tegnieke wat gebruik word is dus interafhanklik van mekaar om die data bymekaar te kry. McMillan en

Schumacher (2010:329) verduidelik 5 fases van data-insameling by kwalitatiewe navorsing:

- ❖ Fase 1. Beplanning behels die analise van die probleem en die aanvanklike navorsingsvrae. Die probleem en die navorsingsvrae bepaal dan die konteks en die deelnemers. In Fase 1 kry die navorser die nodige toestemming om die konteks en die deelnemers te nader vir deelname.
- ❖ Fase 2. Die begin van data-insameling behels die oriëntasie van die navorser. Die navorser vestig verhoudings met die moontlike deelnemers en maak aanpassings ten opsigte van tydskedules wat die deelnemers sal pas.
- ❖ Fase 3. Basiese data-insameling begin deur die sintuie van die navorser. Die navorser neem waar wat gehoor en gesien kan word buite die grense van gewoon luister en sien. Die navorser prosesseer kognitief wat waargeneem kan word en besluit watter data-insamelingstegnieke die beste sal werk om die meeste en relevantste data te bekom. Terwyl data ingesamel word, begin die navorser om die data te analiseer vir idees, patrone en feite. Hierdie data word opgeteken in die navorsingsjoernaal om later te trianguleer.
- ❖ Fase 4. Die afsluiting van data-insameling behels die laaste onderhoude om seker te maak die navorser se persepsie is in lyn met die deelnemers se bedoelings. Verifiëring van die data en refleksie van die navorser is die kern van Fase 4 waarna die navorser dan die veld verlaat.
- ❖ Fase 5. Afsluiting van data-insameling behels die formele analise van die data om dit te organiseer en op relevante maniere aan te bied.

Die navorser het vir hierdie studie data nodig gehad van persone binne die praktyk wat eerstehandse inligting kon verskaf oor die probleem; dus het die navorser verskillende maniere gebruik om data in te samel - naamlik toetse as dokumente, vraelyste, semi-

gestruktureerde onderhoude en waarneming. Dit is egter nodig om elke data-insamelingstegniek vlugtig te bespreek ter wille van deursigtigheid.

4.3.5 Data-insamelingstegnieke

4.3.5.1 Toetse

Die eerste toetse wat deur die leerders as deelnemers afgelê sal word is twee standaard toetse, naamlik die ESSI lees- en speltoets en die VASSI wiskunde vaardigheidstoets. Die ESSI lees- en speltoets is opgestel deur prof. K.G.F. Esterhuyse en bevat psigometriese eienskappe soos beskryf word deur Esterhuyse, Beukes en Heyns (2002:149-153). Die ESSI lees- en speltoets is saamgestel uit 'n reeks woordelyste vir Afrikaans- en Engelssprekende leerders in grade 1 tot 7. Daar het 'n behoefte ontstaan vir die ontwikkeling van so 'n meetmiddel om die destydse UK-lees- en speltoets wat reeds in 1944 verskyn het en verouderd was, te vervang. Die ESSI lees- en speltoets resultate word op 'n normtabel aangedui wat deel uitmaak van die handleiding.

Die VASSI wiskunde vaardigheidstoets is deur me. C. Vassiliou opgestel en bevat psigometriese eienskappe soortgelyk aan dié van die ESSI lees- en speltoets. Die VASSI wiskunde vaardigheidstoets is 'n kurrikulumgebaseerde toets wat ten doel het om leerders se vaardighede met dié van klasmaats te vergelyk. Die toets is in Afrikaans, Engels en Sesotho ontwikkel vir grade 1 tot 6 leerders.

Die kurrikulumgerigte DA in beide spelling en wiskunde is deur die navorser self opgestel in samewerking met spesialis onderwysers. Riglyne vir die opstel en afneem van die DA is gevolg soos aanbeveel deur verskeie bronne waarvan Feuerstein, Murphy en Lidz net 'n paar is. Die toetse is gebruik as primêre bron van data-insameling waaruit die ander insamelingstegnieke, soos byvoorbeeld die onderhoude en vraelyste gevloei het.

4.3.5.2 Onderhoude

Nunan (aangehaal deur Engelbrecht, 2016:113) beskryf 'n onderhoud as die verkryging van data vanaf een persoon deur 'n ander persoon, by wyse van 'n persoonlike ontmoeting. Die ontmoeting het 'n spesifieke struktuur en doel om persepsies en

definisies van mense se sienings van die werklikheid te kan peil. Engelbrecht (2016:113) beveel aan dat die navorser eers 'n grondige literatuurstudie onderneem voordat daar besluit word watter vrae om te vra. *“Uit die literatuur in die veld waaroor die studie handel, kristalliseer die konsepte en diskoers wat ter sake is vir die studie.”* Dit is belangrik dat die doel en vertroulikheid aan die deelnemer bekend gemaak word veral in die geval waar deelnemers minderjarig is. Engelbrecht (2016:113) meen ook dat onderhoude die mees algemene data-insamelingstegniek is om by kwalitatiewe navorsing te gebruik.

4.3.5.3 Vraelyste

Volgens Grosser (2016:292) word vraelyste in navorsing gebruik om aan die respondente 'n aantal vrae te vra met betrekking tot hulle sienings van 'n sekere verskynsel. Die navorser maak dan 'n opsomming van die respondente se antwoorde en kom tot gevolgtrekkings oor hul persepsies en sienings. Daar is voordele en nadele ten opsigte van die gebruik van vraelyste en word deur Grosser (2016:293) soos volg uitgelig:

“Voordele

Baie respondente kan tegelykertyd die vraelys voltooi en die navorser kan dus baie data in 'n kort tyd insamel en tyd spaar. Die navorser kan dadelik hulp verleen indien daar onduidelikheid oor die vrae by die respondent bestaan. Hy of sy kan dus so verseker dat vrae korrek geïnterpreteer word, en dat betroubare data ingesamel word.

Nadele

Indien verskillende persone betrokke is by die data-insamelingsproses, kan dit tot verskillende response lei, omdat die hoofnavorser min beheer het oor wat in die veld met die voltooiing van die vraelys gebeur en hoe ander sulke onduidelikhede met respondente hanteer. Indien gestandaardiseerde vraelyste gebruik word, kan die kostes om die vraelyste te koop, baie hoog wees.”

In hierdie studie is egter nie van gestandaardiseerde vraelyste gebruik gemaak nie. Die navorser het self die vraelyste opgestel (Bylaag 9).

4.3.5.4 Waarneming

Waarneming was in hierdie studie 'n belangrike manier van data-insameling. Die werklikheid is deur kommunikasie, diskoers en taal via die oë van die deelnemers gesien en waargeneem wat die navorser in staat gestel het om die leerders se primêre gedrag binne die konteks van toetsaflegging waar te neem, aan te teken en sekere afleidings daaruit te maak. Omdat die navorser waarneming as deelnemer-observeerder gedoen het was die deelnemers gemaklik met die waar-nemingsproses en is die deelnemers se aksies geensins beïnvloed deur die waar-neming nie. Dit het ook gehelp dat die deelnemers vertrouwd is met die navorser omdat sy al 'n aantal jare binne hul konteks funksioneer en hulle gemaklik is met haar en 'n vertrouensverhouding met haar het. Die navorser het ook 'n refleksiewe joernaal bygehou vir selfrefleksie; dit omdat die konteks en deelnemers goed bekend is en aanleiding kon gee tot subjektiwiteit. Aantekeninge in die joernaal is so vinnig moontlik gedoen sodat die navorser nie later belangrike inligting sou vergeet nie. Die refleksiewe joernaal het ten doel gehad om persoonlike en praktiese ondervindinge te voeg by ander data, en sodat vooropgestelde eensydigheid bewustelik opsy geskuif kon word.

4.4 Navorsingsproses

Navorsingsmetodologie word deur Lombard (2016:5) beskryf as die beredeneerde en beplande prosedures wat gevolg is en verantwoord kan word om data vir 'n projek in te samel en te analiseer. Die navorsingsmetodologie sluit die volgende in:

- ❖ Die bestudering van relevante literatuur (verkenning).
- ❖ Die keuse van die navorsingsparadigma (beskrywing).
- ❖ Die bepaling van 'n steekproef.
- ❖ Die keuse van metodes om data te versamel.
- ❖ Besluite rakende die analise en interpretering van die data (verklaring).

McMillan en Schumacher (2010:10) identifiseer vier inligtingsvensters (vrye vertaling) vir navorsingsmetodologie, naamlik:

- ❖ Die tipe intervensie.
- ❖ Prosedures wat gebruik is om data in te samel.
- ❖ Verwerking van die data, en

❖ Beskrywing van die deelnemers.

Hierdie inligtingsvensters maak dit dan moontlik dat die metodes en prosedures so ontwerp kan word dat die data geldige inligting kan verskaf wat die navorsingsvraag die beste kan beantwoord.

In die veld van opvoedkundige navorsing word daar in die meeste gevalle met leerders gewerk en het hul minder ondervinding en ook minder verbale bekwaamheid. Juis as gevolg van hierdie rede is die navorsingsmetodologie met groot omsigtigheid gekies en uitgevoer sodat die vertrouenswaardigheid van die studie nie geskend moet word nie. Volgens Engelbrecht (2016:112) vereis 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp die volgende metodologiese beginsels by data-insameling:

- ❖ Algemene en toepaslike vrae moet gebruik word om reaksie van deelnemers te verseker.
- ❖ Tekste en/of beeldmateriaal word versamel.
- ❖ 'n Beperkte aantal deelnemers word gebruik om inligting te versamel, en
- ❖ Soveel as moontlik tipes data, wat mekaar komplementeer, moet versamel word.

In hierdie studie is daar van standaard toetse, DA, vraelyste en onderhoude gebruik gemaak as data-insamelingsmetodes. Die navorser het van soveel as moontlik tipes data gebruik gemaak en dit was voldoende vir die doel van die navorsing omdat die insameling van verdere data 'n versadigingspunt sou bereik en kosbare tyd sou mors. Die navorsing is in fases verdeel sodat die navorser tydsbestuur kon toepas asook kon aanpas by die beperkte tydskeule van die deelnemers omdat geen akademiese tyd afgestaan sou word vir die navorsing nie. Die meer “wetenskaplike” benadering van DA soos uiteengesit deur Campione en Brown (aangehaal deur Elliott, 2000:62) is gebruik as riglyn. *“A set of hints or prompts that are provided whenever the child encounters difficulty in solving test items. Here the focus of the assessment is largely upon how much help the child requires to be able to solve a given task independently and while approaches vary, the procedure typically operates as follows:*

- a) *the child is presented with a task that he or she is required to complete unassisted;*
- b) *a training phase is conducted in which the child is provided with a series of predetermined, graduated prompts until the mastery criterion is met. These are provided whenever the child encounters difficulties;*
- c) *the child is asked to apply what has been learned during the session to other problems that are similar to the original task and this is seen as a measure of the child's ability to transfer learning;*
- d) *an unassisted post-test is conducted.*

Punt (d) is egter nie in hierdie studie uitgevoer nie omdat die take baie soortgelyke vrae onder een afdeling bevat het en tyd 'n beperkende rol gespeel het.

Fase 1

- ❖ Leerders skryf individueel die standaard ESSi lees- en speltoets asook die VASSi wiskunde vaardigheidstoets. 'n Uur per leerder is toegelaat met tien minute rustyd tussen elke toets. Die toetse is uitgevoer presies soos die handleiding spesifiseer en geen hulpverlening is gebied nie (sien Bylaes 7 en 8).
- ❖ Leerders beantwoord 'n vraelys na afloop van elke toets. Die vrae is dieselfde vir elke leerder en het ten doel om die emosionele ervaring van die leerder ten opsigte van standaard toetse sonder hulpverlening te bepaal (sien Bylaag 9).
- ❖ 'n Semi-gestruktureerde onderhoud is individueel met elke leerder gevoer sodat die navorser seker kon maak dat die antwoorde op die vraelyste reg geïnterpreteer is. Sommige van die onderhoudsinligting word verbatim by die data-analise aangebied om duidelikheid te verkry oor die leerders se ervaring, persepsies en gevoel oor standaard toetse.

Fase 2

Hierdie fase was intensioneel en die navorser het Feuerstein (2006) se kriteria om effektiewe mediasie en interaksie te verskaf, nagevolg. Daar is 'n kruisverhoor benadering gevolg om die leerder konstant uit te daag om prosesse van leer en spesifieke funksies om probleme op te los, te evalueer en daaroor te dink. Intensionaliteit, betekenis, oordrag van kennis en doelstelling was deel van die proses. Daar is konstant vir die leerder verduidelik wat van hom/haar verwag word en terugvoer is ook aanhoudend gegee oor wat die leerder verstaan of nie verstaan nie. Gedrag is dus deur interaksie gereguleer en gekontroleer as deel van die doelwitte van elke taak.

- ❖ Leerders skryf individueel 'n kurrikulumgerigte DA (sien Bylaag 10 en 11). Die DA duur 45-60 minute soos gespesifiseer deur Laughlan en Carrigan (2013:12) - anders word die leerders te moeg. Die inhoud van die toetse is in oorleg met die spesialis onderwysers van elke fase van elke vak opgestel. Die arbeidsterapeut wat in diens is by die skool se ondersteuningsentrum het ook die inhoud nagegaan en sommige veranderings aangebring. Geen tydsbepaling is gedoen vir die DA nie. Leerders skryf so lank as wat nodig is om klaar te maak en kon rustye neem soos nodig. Hulpverlening is tydens die toetse gegee en die tyd tydens die aflegging van die toets is ook as onderriggeleentheid gebruik.

Die onderstaande is as intervensiestrategieë gebruik en is van implisiet na eksplisiet gelys omdat die resultate van die toetse nie net korrekte antwoorde ("actual score") nie maar ook die mate van hulpverlening ("mediated score") moes bepaal. Mediasie is aangebied tydens die toets en het die gebruik van leidrade wat anders as by standaard toetse, leidende vrae en ander rigtinggewers behels wat vir die leerder aangebied word. Die leidrade gradeer in die sin dat dit vanaf die mees implisiete tot die mees eksplisiete aangebied word soos die leerder dit nodig het om by die regte antwoord uit te kom. Hieruit is dit dan moontlik om die leerder se totale toetspunt asook die hoeveelheid leidrade wat hy/sy nodig gehad het, te bepaal. Die toepassing van die toets is dus op 'n interaktiewe manier uitgevoer deur gebruik te maak van dialoog tussen die

toetsafnemer (in hierdie geval die navorser self) en die leerder. Die toets is in papierformaat aangebied op 'n een tot een (individuele) basis en daar is voortdurend vrae gestel om te bepaal of die leerder verstaan wat hy/sy moet doen, asook om te bepaal of hy/sy op die regte spoor is om die vraag reg te antwoord. Daar is ook gedurende die toets terugvoer gegee aan die leerder en die navorser het seker gemaak dat die leerder positief gemotiveer word en bekwaam voel. Die dialoog en terugvoer vanaf die navorser aan die leerder het min of meer die onderstaande formaat aangeneem:

- ❖ Herhaal die vraag waarin die spelfout voorkom.
- ❖ Sê vir leerder dat daar 'n fout is en vra hom/haar om die fout te identifiseer.
- ❖ Vra 'n dit of dat vraag byvoorbeeld, kan dit dalk X wees of eerder Y?
- ❖ Wys vir die leerder waar die fout is.
- ❖ Gee die korrekte antwoord.
- ❖ Verduidelik hoekom dit die korrekte antwoord is.

Tydens die DA is daar vir elke leerder 'n observasieverslag geskryf (sien Bylaag 12). Leerders het weer dieselfde vraelys as by die standaard toetse ingevul na afloop van die DA om te bepaal wat hulle emosionele ervaring van die DA was. Semi-gestruktureerde onderhoude is daarna met elke leerder gevoer om te bepaal of die navorser die antwoorde op die vraelyste reg interpreteer.

Fase 3

- ❖ Heronderrig het begin met leerders wat in groepe verdeel is na aanleiding van die uitvalle wat in die SA geïdentifiseer is. Daar was dus 'n leesgroep, 'n spelgroep en 'n wiskundegroep. Die besluit om die leerders in groepe te verdeel het absoluut oor tyd gegaan en omdat daar min of meer vier of vyf leerders per groep was kon die heronderrig individueel plaasvind. In dieselfde tyd wat heronderrig en remediëring gedoen is het die deelnemende onderwysers die standaard toetse gekry, dit geanaliseer en vraelyste voltooi (sien Bylaag 15).
- ❖ Die heronderrigprogram is na agt weke gestaak ter wille van tyd.

- ❖ Die leerders het 'n DA geskryf en hierdie keer het hulle leidrade gekry wat ingewerk was by die heronderrigprogram en gedien het as geheue-tegniek. Die intervensie tydens die DA was dus geskoei op geheue-tegnieke en hou verband met klaskamerpraktyk. Wanneer leerders toets skryf en iets vergeet is dit soms net nodig om hulle te herinner aan 'n prentjie of 'n storie om hulle geheue te verfris en dan kom hulle gewoonlik by die antwoord op die vraag uit. Behalwe vir die kontekstuele herinnering, metalinguïstiese herinnering en metakognitiewe herinnering wat vanaf konkreet na abstrak aangebied is, is daar ook tydens die assessering mediasie-tegnieke soos beskryf deur Haywood & Lidz (2007:91) gevolg. Hierdie tegnieke is op 'n kontinuum van behoefte gebruik en is aangeteken op die toets self.
- ❖ Die leidrade is aangebied vanaf abstrak na meer konkreet en is aangeteken op die toets. Elke leerder het 'n totale aantal punte gehad aan die begin van die toets indien alles reg beantwoord sou wees en hy geen leidrade nodig sou hê nie. Vir elke leidraad is 'n ekstra punt toegeken. Die leerder met die meeste punte het dus die meeste leidrade nodig gehad en die met die laagste punte het die minste leidrade nodig gehad.
- ❖ Hierdie puntetelling is 'n basiese kwantitatiewe komponent in die sin dat die puntetellings uitgewerk is in persentasie om potensiaal en geheue aan te dui (sien Bylaag 14).
- ❖ Die leerders is deur die jaar opgevolg en hulpverlening het periodiek plaasgevind.

Fase 4

Die vierde fase van die navorsing het gefokus op die onderwysers as deelnemers.

- ❖ Die toetse van leerders wat onderwysers moes analiseer asook die vraelyste is by die onderwysers ingeneem.

- ❖ Semi-gestruktureerde onderhoude is met elke onderwyser gevoer na aanleiding van die antwoorde op die vraelyste om sodoende seker te maak dat daar nie misverstande tussen die bedoeling van die deelnemer en die persepsie van die navorser was nie.

4.5 Data-analise

“In kwalitatiewe navorsing word tekstuele analise gebruik” (Engelbrecht, 2016:117). Die vraelyste en toetse is as tekste gebruik. Temas wat verband hou met die navorsingsvraag is uitgelig deur kernwoorde te identifiseer. Die onderhoude van die leerders en onderwysers is opgeneem en getranskribeer. Die inhoud van die getranskribeerde manuskripte is meer as een maal deurgelees en temas is deur middel van kleurkodering geïdentifiseer en gemerk. Vir elke kleur is daar ‘n sleutelwoord opgeteken sodat ooreenkomste en verskille maklik in die tekste raakgesien kon word. Hierdie sleutelwoorde is dan gebruik om aan te sluit by die teorieë wat die temas ondersteun. Temas wat in die onderhoude uitgelig is, is georganiseer en in verband gebring met temas wat in die vraelyste geïdentifiseer is. Die data is induktief en vergelykend geanaliseer wat dan in verhouding met mekaar georganiseer is. Verder is die data in lyn gebring met die literatuurstudie om sodoende te bepaal watter temas aangaande assesseringspraktyke nie in die literatuur opgeteken is nie asook watter temas en persepsies ooreenstem met wat reeds in bestaande literatuur opgeteken is. Nadat die analise van die data plaasgevind het, is die resultate as ryk en narratiewe beskrywing opgeteken en in die studie aangebied.

4.6 Vertrouenswaardigheid

Die vertrouenswaardigheid van hierdie studie is verseker deur die vyf stappe van kredietwaardigheid, naamlik geldigheid, oordraagbaarheid, triangulasie, af-hanklikheid en konformerings soos uiteengesit deur Freshwater, Cahill, Walsh en Muncey (2010), te volg.

4.6.1 Geldigheid

Die geldigheid van navorsing word bepaal deur die akkuraatheid van die bevindinge in kwalitatiewe navorsing (Freshwater et al., 2010). Die akkuraatheid van die bevindinge hou weer verband met die metodes wat gebruik is om die data in te samel. Die detail waarmee die bevindinge opgeteken is word ook as 'n manier gesien om geldigheid van die studie te verseker. Verder verduidelik Freshwater et al. (2010) dat die opteken van deelnemers se ervaring van die werklikheid belangrik is vir die geldigheid van die studie. Die deelnemers is tydens die aflegging van die toetse fyn dopgehou en daar is in die navorsingjoernaal aantekeninge gemaak oor lyftaal, gemoed, motivering, oog-kontak, moedeloosheid en uithouvermoë. Die navorsingsjoernaal is gebruik om raakpunte tussen die observasie en die vraelyste wat leerders ingevul het, te verkry. Geldigheid in hierdie studie is verhoog deur die feit dat deelnemers onmiddelik na toetsaflegging die vraelyste ingevul het. Hulle kon dus nie vergeet hoe hulle gevoel het of eers dink oor hoe hulle emosioneel geraak is deur die toetse nie. Die onderhoude met leerders is weer gevoer direk nadat die vraelys voltooi is, dus kon hulle met presisie hul gevoelens, houdings en persepsies beskryf. Jong leerders se verbale vermoë is nie altyd so goed nie en hulle het soms bietjie leiding ontvang om hulle gevoelens te verwoord, maar dit is met groot omsigtigheid gedoen om nie die geldigheid en betroubaarheid in te perk nie. Die onderhoude met die onderwysers en leerders is opgeneem en verbatim getranskribeer. Die opnames het baie gehelp in die sin dat die navorser nie bekommerd was oor data wat dalk nie opgeteken was nie. Die onderhoude kon dus telkemale deurgegaan word om seker te maak van die feite.

4.6.2 Oordraagbaarheid

Oordraagbaarheid verwys na die moontlikheid om die bevindinge van die studie oor te dra na ander kontekste. Dit berus dus op die vraag of die bevindinge dieselfde sal wees in 'n ander konteks met ander deelnemers. Geldigheid en betroubaarheid word verhoog indien daar "ja" op hierdie vraag geantwoord kan word. Die moontlikheid dat die bevindinge van hierdie studie oorgedra kan word na ander kontekste met ander

deelnemers moet verder nagevors word, maar die vermoede bestaan wel dat die bevindinge in ander kontekste dieselfde mag wees.

4.6.3 Triangulering

Triangulering word gebruik as strategie om geldigheid en betroubaarheid te bewerkstellig deur van verskillende metodes gebruik te maak om dieselfde tema te ondersoek. In hierdie studie is daar van verskillende toetse gebruik gemaak sowel as van vraelyste en onderhoude. Hierdie verskeie bronne van inligting het bygedra tot die bevestiging van persepsies, gevoelens en houdings. McMillan en Schumacher (2010:331) bevestig dat veelvuldige strategieë insig verbeter en dus bydra tot die geldigheid en betroubaarheid van die studie. Triangulering in hierdie studie het dus bygedra tot die akkuraatheid van die bevindings.

4.6.4 Afhanklikheid

Afhanklikheid in kwalitatiewe studies verwys na die moontlikheid dat die resultate en bevindings dieselfde sal wees in dieselfde konteks met dieselfde deelnemers. Omdat die navorser by die spesifieke primêre skool werksaam is by die ondersteuningsentrum, kon daar deur die loop van die studieperiode ook leerders geassesseer word met dieselfde toetse as wat gebruik was vir die deelnemers van hierdie studie. Alhoewel die uitslae van hierdie toetse nie bekend gemaak en beskryf word in hierdie studie nie, het die uitslae gekorreleer met dié van die deelnemers en dra dus ook by tot die betroubare en geldige bevindinge van die studie. 'n Verder moontlikheid sou wees om die studie ook by 'n ander skool uit te voer, maar dit is nie in hierdie studie gedoen nie omdat tyd 'n kwessie was.

4.6.5 Bevestiging

Tydens die analise van die data was die navorser deurentyd bewus van eie persepsies en die rol wat dit kan speel in die bevindinge. Konformering impliseer juis die fokus op die bevindinge en resultate eerder as op die persepsies van die navorser. Daar is besluit om die onderhoude van die deelnemers sowel as die fokusgroeponderhoud self te transkribeer sodat geen inligting verlore gaan nie en die navorser 'n in-diepte "verstaan"

van die deelnemers se persepsies, gevoelens en houdings kon kry. Die onderwyser-deelnemers het elk 'n manu-skrip met hulle eie onderhoud (getranskribeerde) teruggekry om na te gaan en seker te maak die afleidings wat die navorser gemaak het in lyn was met die bedoeling tydens die onderhoud. Die navorser was ook deurentyd bewus van en het dié se rol in die navorsing erken; refleksiwiteit het die konformerings tussen navorser en deelnemers verhoog en sodoende ook bygedra tot die geldigheid en betroubaarheid van hierdie studie. Konformerings tussen die navorser en die deelnemers is verhoog deur wedersydse respek, behoud van goeie verhoudings, bou van vertroue en 'n nie-veroordelende houding. Interpersoonlike emosies is voortdurend in gedagte gehou, veral met die onderhoude.

4.7 Etiese oorwegings

Opvoedkundige navorsing fokus in die meerderheid van gevalle op mense en die navorser is veronderstel om hierdie deelnemers se regte en belange te beskerm (McMillan & Schumacher, 2010:15). Du Plessis (2016:73) noem respek, vertroulikheid, regsimplikasies en plagiaat as belangrike etiese aspekte in navorsing. Deelnemers moet deurgaans met die nodige respek en vertroulikheid behandel word.

4.7.1 Ingeligte toestemming

Die NWU se etiese komitee het toestemming verleen om hierdie studie te onderneem, met die toestemmingsnommer: NWU-00483-15-A2. Die nodige toestemming van die skoolhoof, die Provinsiale Departement van Onderwys en ouers is verkry alvorens met die navorsing begin is. Die leerders kon self besluit of hulle wou deelneem al het hulle ouers toestemming gegee. Die leerders self het ook 'n instemmingsbrief onderteken (sien Bylaag 6). Daar is voortdurend gelet op die etiese kode wat die NWU voorstel veral met betrekking tot plagiaat - en die navorser het erkenning aan alle bronne gegee deur gedetailleerde verwysings.

4.7.2 Privaatheid

Privaatheid is volgens McMillan en Schumacher (2010:339) beskerming van die deelnemers en konteks se identiteit. Die konteks en die deelnemers moet dus nie

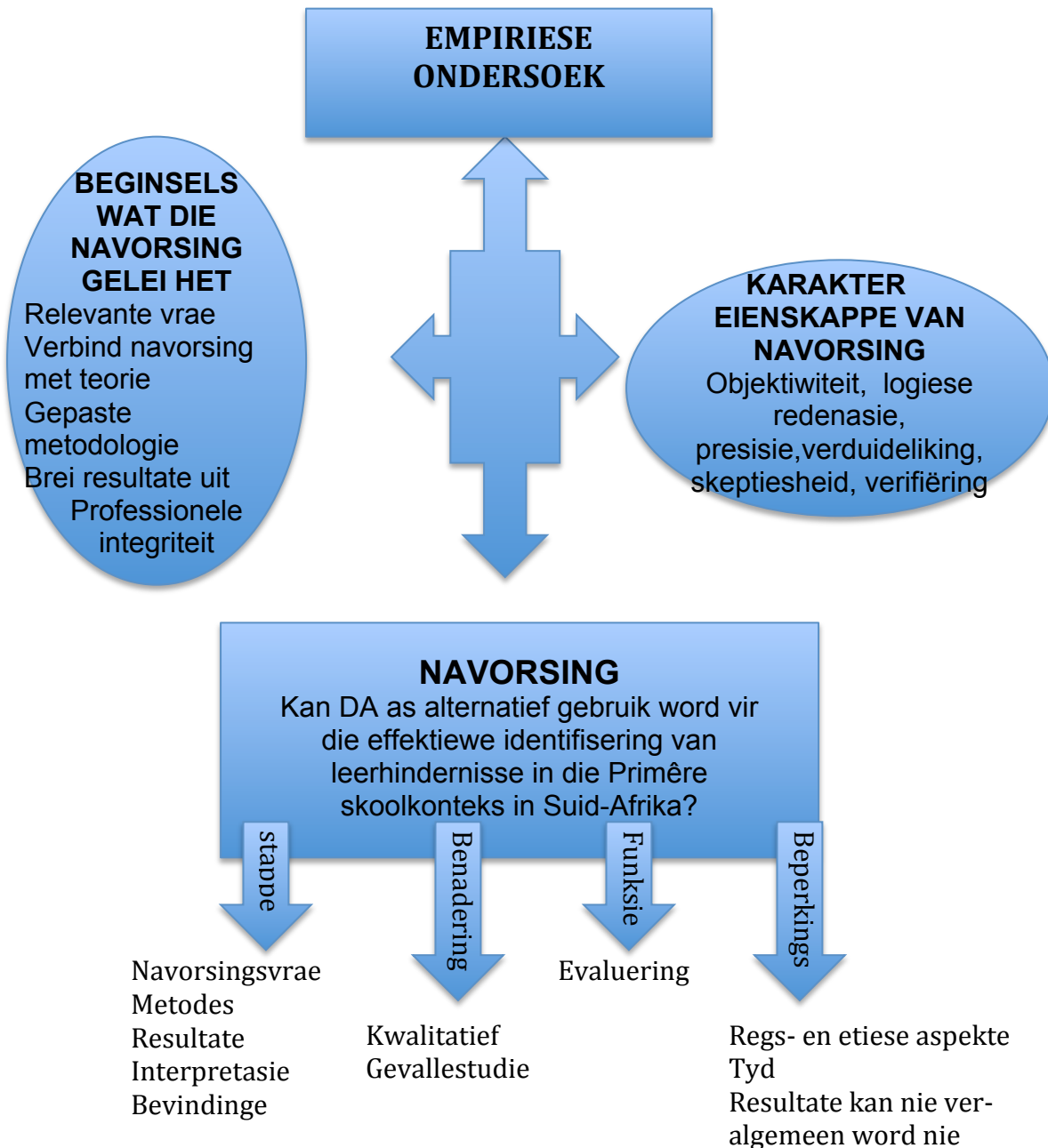
geïdentifiseer kan word uit die teks nie. In hierdie studie is daar met groot sorg seker gemaak dat die deelnemers se toetse asook vraelyste nie hul identiteit bekend kan maak nie. Die leerders se name is vervang deur kleure en slegs die navorser en studieleier het 'n lys van name en oorstemmende kleure. Hierdie dokument is deurentyd toegesluit om seker te maak dat deelnemers se name en identiteit beskerm word. McMillan en Schumacher (2010:121) skryf dat anonimiteit en konfidensialiteit deel van die privaatheidsaspek van etiese oorwegings is. Anonimiteit is wanneer daar geen verband tussen deelnemers en die data gevind kan word nie. Konfidensialiteit is wanneer slegs die navorser toegang het tot die data en die deelnemers se name. Beide hierdie aspekte is in die studie verreken en verseker dus die privaatheid van deelnemers.

4.7.3 Beskerming van regte

Omdat kinders die weerloosste van deelnemers is, is daar besluit om die adjunkhoof van die betrokke skool waar die navorsing uitgevoer is aan te stel sodat die deelnemers enige aspek van die navorsing met haar kon bespreek (sien Bylaag 16). Die vertroulikheid van die resultate en bevindinge is vertroulik gehou deurdat geen van die deelnemers se name bekend gemaak is nie. Deelnemers se identiteit is dus beskerm. Die skool as instansie moes ook beskerm word teen enige regsimplikasies en daarom is die voorsitter van die beheerliggaan aangestel om raad te verskaf rondom enige regskwessies wat die skool kon benadeel (sien Bylaag 3).

4.8 Samevatting

Diagram 4.1: Navorsingsontwerp en -metodologie



Hoofstuk 5

Beskrywing van die data en bevindings

"Sternberg compared Feuerstein to Galileo, he did so to make a point that represents a real paradigm shift, with all its characteristics: e.g. being ahead of the current ideas of the time; causing resistance from the 'established' authorities."

Jo Lebeer.

5.1 Inleiding

Hoofstukke 2 en 3 was 'n bespreking van die literatuur relevant tot die ondersoek wat uiteraard deel uitmaak van die totale studie. In Hoofstuk 4 is die voorgenome navorsingsmetodologie bespreek: interpretivisme as paradigma, kwalitatiewe navorsing as navorsingsbenadering, die navorsingsontwerp wat die vorm van 'n gevallestudie sou aanneem en die navorsingsmetodes wat insluit relevante literatuur, bepaling van die steekproef binne konteks en die data-insamelings-instrumente. Hierdie hoofstuk fokus op die resultate van die empiriese navorsing en die interpretasie daarvan as deel van die totale ondersoek om die primêre navorsingsvraag te beantwoord. Die hoofstuk begin met 'n bespreking van die proses waarbinne die data ingesamel is asook die manier waarop die data geanaliseer is. Daar word 'n oorsig van die induktiewe data-analise proses aangebied tesame met die verwerking van toetsresultate, analise van vraelyste en transkripsie van onderhoude. McMillan en Schumacher (2010:367) beskryf die induktiewe analisering van data as die proses waar kwalitatiewe navorsers data sintetiseer en analiseer, wat begin met die spesifieke data en eindig met meer algemene temas. Die analise-proses by induktiewe analise is meer vloeibaar en daar is nie by die interpretivistiese interpretasie 'n rigiede proses van data-analise betrokke nie. Hierdie punt is belangrik omdat vloeibaarheid as eienskap van die postmoderne denkrigting en verskillende realiteite die goue draad is wat deur hierdie studie vloei. Die doel van die analise is om patrone en temas vanuit die data af te lei om die navorsingsvrae te beantwoord. Die navorsingsbevindings sal bespreek word ten opsigte van temas wat na vore getree het uit die bevindings. Die bevindings sal geïntegreer word met temas uit die literatuur asook temas vanuit die navorser se eie belewenis. In hierdie hoofstuk is

die fokus dus om vanuit die empiriese navorsing antwoorde op die navorsingsvraag te kry, naamlik:

Kan dinamiese assessering as alternatief gebruik word vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse in die primêre skoolkonteks in Suid-Afrika?

In hierdie hoofstuk verwys L1 tot L15 na leerders as deelnemers terwyl T1 tot T7 verwys na onderwysers as deelnemers.

5.2 Proses van data-insameling

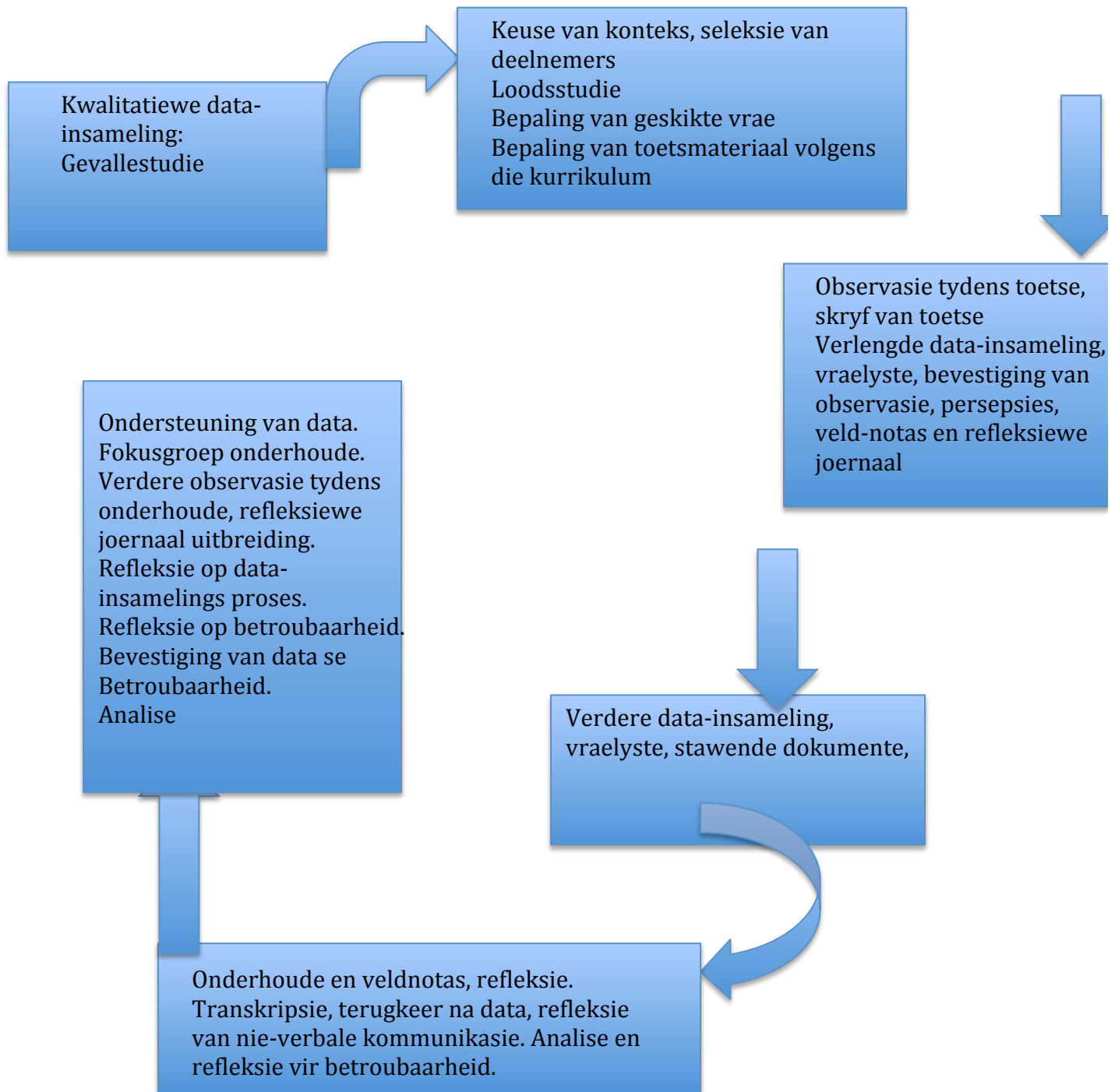
Die prosesse wat gebruik is om data in te samel is geskoei op Engelbrecht (2016:110) se voorgestelde werkswyse vir data-insameling by kwalitatiewe studies. Volgens Creswell (aangehaal deur Engelbrecht, 2016:112) is daar 'n paar beginsels wat in gedagte gehou moet word by die insameling van data tydens 'n kwalitatiewe studie:

- ❖ Algemene en toepaslike vrae moet gebruik word om reaksie van deelnemers te verseker.
- ❖ Tekste en/of beeldmateriaal word versamel.
- ❖ 'n Beperkte aantal deelnemers word gebruik om inligting in te win.
- ❖ Soveel as moontlik tipes data, wat mekaar komplementeer moet versamel word, byvoorbeeld onderhoude, waarneming, dokumente en oudiovisuele materiaal.

Die aantal deelnemers in hierdie studie was beperk tot 15 leerders en 7 onderwysers. Die deelnemers is gekies op grond van kriteria soos reeds bespreek in Hoofstuk 4, Afdeling 4.3.4. Soveel as moontlik tipes data is versamel, naamlik vraelyste, observasie, individuele onderhoude asook 'n navorsingsjoernaal. Onder volg 'n uiteensetting van die fases waartydens die empiriese data ingesamel is.

Grafiese voorstelling van die data-insamelingsproses

Diagram 5.1



Fase 1 (Refleksie oor materiaal en logistiek en die opstel van bronne)

Eerstens is die inhoud van die DA se spelling- en wiskunde-assesserings in samewerking met spesialis onderwysers vanuit die kurrikulum geïdentifiseer sodat die navorser seker kon wees dat die inhoud ouderdomsverwant is en deur die kurrikulum voorgeskryf word. Die rede hiervoor is dat dit onnodig is om leerders bloot te stel aan woordeskat en konsepte wat buite hulle verwysingsraamwerk is en onrealistiese lae prestasie tot gevolg mag hê bloot omdat die leerder dit nog nie geleer het nie. Die DA is opgestel met Feuerstein se kriteria vir MLE (Mediated Learning Experience) in gedagte. Tzuriel (1999:19) skryf, *“Feuerstein conceived MLE interactions as a proximal factor that explains individual differences in learning and cognitive modifiability. Feuerstein also suggested 12 criteria of MLE, but only the first three are conceived as necessary and sufficient for an interaction to be classified as MLE.”* Die eerste vyf kriteria is soos volg deur Feuerstein uiteengesit en sal weer onder die vergrootglas kom in Afdeling 5.4.3.

- ❖ Wederkerigheid: Dit is die mediator se doelbewuste aksies om die leerder se aandag, konsentrasie, persepsie en prosessering of reaksie te lei en te verander.
- ❖ Betekenisgewing: Dit is die mediator se affektiewe aksies om die leerder te motiveer en word gewoonlik verbaal gedoen om die huidige stimulus in konteks te plaas, asook om die leerder se gedagtes terug te lei na soortgelyke kontekste en stimuli.
- ❖ Transendensie (WAT vertaling): Dit impliseer interaksie tussen die mediator en leerder in ‘n poging om addisionele doelwitte te bereik wat verby die huidige situasie en aktiwiteit strek om sodoende dit wat die leerder tydens die DA leer, ook oor te dra na ander kontekste.
- ❖ Bekwaamheid: Dit gebeur as die mediator die situasie so inrig dat die leerder die geleentheid kry om suksesvol te wees en bekwaam te voel. Dit kan verbale motivering insluit waar die mediator die leerder oortuig dat hy/sy die probleem kan oplos en onafhanklik ook soortgelyke probleme kan oplos as die mediator nie teenwoordig is nie.
- ❖ Beheer oor gedrag: Dit is wanneer die mediator die leerder se reaksie lei deur interaksie. Die mediator neem eers die leerder se gedrag waar en kan dan deur interaksie die leerder aanmoedig of impulsiwiteit ontmoedig. Taakanalise,

selfbeheer en metakognitiewe strategieë word verbaal deur die mediator gelei en indien nodig, doelbewus verander.

Nadat die inhoud van die DA geïdentifiseer is het die navorser toepaslike vrae vir die leerders as deelnemers opgestel. Die vrae is opgestel met die primêre en sekondêre navorsingsvrae in gedagte. Daar is twee vraelyste deur die leerders ingevul met identiese vrae, een nadat die standaard ESSI-spel- en die VASSI-wiskundevaardigheidstoetse afgeneem is en een nadat die DA se spel en wiskunde afgeneem is (vraelyste aangeheg as Bylaag 6a en 6b). Daar is 'n observasielys opgestel wat deur die navorser ingevul is tydens die afneem van die standaard assessering en toe weer ingevul is tydens die afneem van die DA. Die gedagte was om die twee observasielyste met mekaar te vergelyk om patrone te probeer vasstel. Die observasielyste het die onderstaande bevat soos uiteengesit deur Lauchlan en Carrigan (2013:85-86):

1. Kognitiewe beginsels van leer

Nr	Learning principle	Y	N	Ch	Comment
1	Communication Is the child communicating his/her answers in a clear and coherent manner?				
2	Comparative behaviour Is the child comparing objects, noticing what is similar/different?				
3	Efficiency Is the child working at a reasonable pace rather than taking excessive time to ensure the answer is correct?				
4	Exploratory behaviour Is the child searching for solutions rather than settling on the first one that comes to mind?				
5	Justification of response Is the child able to justify their responses, i.e.				

	explain how they solve the problem?				
6	Memory Is the child able to remember information/strategies sufficiently, in order to complete tasks?				
7	Nature of response Is the child answering with meaning rather than guessing randomly?				
8	Planning Is the child showing that he/she understands the nature of the task?				
9	Problem definition Is the child showing that he/she understands the nature of the task?				
10	Recognition Is the child able to recognise when answers are incorrect?				
11	Reflectiveness Is the child pausing to reflect on his/her answers?				
12	Transfer of learning Is the child able to transfer the learning from one problem to the next?				
13	Vocabulary Is the child labelling the information, using the appropriate vocabulary?				
14	Spatial orientation Is the child aware of positioning, left and right and coordination?				

Ch=Change

N=No

Y=Yes

2. Affektiewe beginsels van leer.

Nr	Learning principle	Y	N	Ch	Comment
15	Accessibility to assistance Is the child seeking help, prompting assistance and willing to become involved in a collaborative exchange?				
16	Attention Is the child able to sustain attention for a significant period of time?				
17	Concentration Is the child able to focus and remain concentrated on the task?				
18	Confidence in correct responses Is the child answering with conviction, sticking to his/her answer when challenged?				
19	Flexible thinking Is the child flexible in his/her use of strategies and in their general way of working, e.g. is the child able to change how he/she approach a problem?				
20	Frustration tolerance Is the child attempting problems/tasks regardless of perceived difficulty, e.g. is the child able to change how he/she approach a problem?				
21	Motivation Is the child keen to perform well?				

22	Presentation Is the child relaxed/comfortable?				
23	Task perseverance Is the child continuing to work on the task despite encountering difficulties?				
24	Vitality and awareness Is the child eager, full of energy and alert?				

Ch=Change

N=No

Y=Yes

Die twee ingevulde observasielyste is aangeheg as Bylaes 12 en 13.

Tweedens is daar 'n vraelys opgestel vir onderwysers as deelnemers. Dié het oorwegend gefokus op die behoefte en verwagting wat onderwysers het as hulle leerders verwys vir assessering en identifisering van leerhindernisse. Die vrae was opgestel met die doel om die onderwysers se persepsies oor die verskille tussen SA en DA asook uit watter een van die assesserings (SA of DA) die onderwysers leerhindernisse kon aflei, te bepaal (vraelys aangeheg as Bylaag 9). Op hierdie stadium het die navorser reeds vrae vir onderwysers se onderhoude opgestel met die sekondêre navorsingsvrae in gedagte. Die navorser wou vasstel of daar binne die inklusiewe onderwysstelsel 'n verandering vanaf die moderne na die postmoderne paradigma plaasgevind het. Die onderhoudsvrae was soos volg:

1. Hoe verskil (in u opinie) spesiale onderwys en inklusiewe onderwys van mekaar?
2. Sou u sê dat standaard assessering bevorderlik is vir inklusiewe onderwys?
3. Voldoen SA aan u as onderwysers se behoeftes vir die klaskamer?
Hoekom/hoekom nie?
4. Sou u sê dat die DA wat u geanaliseer het kan bydra tot verbeterde inklusiewe praktyke?
5. Watter aanbevelings sou u maak ten opsigte van assessering binne 'n inklusiewe onderwyssisteem?

6. Hoe dink u kan ons leerders met hindernisse beter akkommodeer in die inklusiewe sisteem?
7. Watter emosionele impak (in u opinie) het assessering op leerders?

Hierdie onderhoudsvrae is spesifiek net so vir elke deelnemende onderwyser gevra en getranskribeer. Die navorser het in gedagte gehou dat hierdie vrae vloeibaar moet bly en moontlik kan verander na die vraelyste ingevul is as daar ander konsepte uit die vraelyste na vore tree wat die navorser nie in berekening gebring het nie.

Fase 2 (Praktiese uitvoering)

Eerstens het die leerders in die derde kwartaal van hulle Graadjaar die ESSi-speltoets en die VASSi-wiskunde vaardigheidstoets afgelê. Daar is deur gesprekvoering met kundige personeel vasgestel dat leerders in die derde kwartaal die inhoud soos voorgeskryf deur die kurrikulum al moes bemeester het omdat die vierde kwartaal slegs vir hersiening en eksamenvoorbereiding gebruik word. Nadat die standaard assesserings geskryf is, is leerders in groepe verdeel naamlik S (spelling) groep en W (wiskunde) groep en heronderrig is gedoen vir min of meer twee maande, 90 minute per week. Indien die leerder se persentasie 40% of meer was vir een af albei van die standaard toetse het hy/sy geen heronderrig ontvang nie. L1 het byvoorbeeld heronderrig in wiskunde maar nie in spelling ontvang nie. L2 het in beide spelling en wiskunde heronderrig ontvang. L4 het slegs in spelling heronderrig ontvang. Die heronderrig het by die spesifieke skool se ondersteuningsentrum plaasgevind tydens nie-akademiese periodes soos sport en VV (vormende vakke soos kuns en pottebakkerie) en is deur die navorser self gedoen. Daar is algemene hulpprogramme uitgewerk wat veral gefokus het op geheuetegnieke en metakognitiewe denke met die punte soos op die observasielys in gedagte sodat hierdie geheuetegnieke en metakognitiewe strategieë later as leidrade gebruik kon word by die DA. Tydens die standaard assessering is die eerste observasielys voltooi. Die standaard assessering is individueel geskryf en direk na die aflê het elke leerder 'n vraelys voltooi.

Tweedens is die DA na die heronderrigprogram afgeneem; weereens individueel en daarna is die tweede vraelys ingevul. Voorbeelde van die DA spelling en DA wiskunde is aangeheg as Bylae 7 en 14. Tydens die aflê van die DA het die navorser die tweede observasielys voltooi. Daar is hulpverlening tydens die assessering gebied in die vorm van drie leidrade. Die leidrade het vanaf baie abstrak, abstrak/konkreet na baie konkreet gewissel en is op die toets aangedui deur 'n regmerk. Die DA is op 'n interaktiewe manier uitgevoer en die hulpverlening is gebied deur middel van geheuetegnieke wat in die heronderrigprogram gebruik is. Leerders kon dus 'n maksimum van drie regmerkies by een vraag kry wat sou beteken dat sy/haar potensiaal relatief laag vertoon ten opsigte van die spesifieke vraag omdat hy/sy dan op konkrete vlak funksioneer en nog nie goeie abstraheringsvaardighede toon nie. Die beweegrede agter 'n regmerk was dat dit die leerder motiveer en dat hy/sy nie gedemotiveerd raak as hy/sy kruisies sien nie. Volgens Yeomans (2008:107) is 'n belangrike aspek van mediasie die gevoel van bekwaamheid. Dit is belangrik dat leerders se sukses erken word en konstante terugvoer en aanmoediging 'n vereiste vir mediasie is gedurende die DA. Lauchlan en Elliott (2001:648) bevestig dat *“DA aims to help the child gain a better grasp of the nature of the task, draw upon important cognitive and metacognitive processes and, by addressing the affective realm, build feelings of competence.”* Die DA se routellings asook die mediasietellings is in persentasie uitgedruk. Daar is 'n klein komponent van oordrag tydens die toetse waargeneem maar nie aangeteken nie, en dus nie as deel van die tellings aangeteken nie. Let wel, die toetse het nie almal dieselfde totale tellings gehad nie, juis om die dinamika daarvan te demonstreer om sodoende aan te pas by elke individuele leerder.

Fase 3 (Organisasie en refleksie oor geskrewe data-bronne)

Die assesserings is deur die navorser self nagesien en bepunt. Vraelyste is nagesien en bepunt. Die nasien en bepunting sal in 5.3.3 bespreek word. Nadat die assesserings nagesien en bepunt is, is dit gereed gemaak vir analise deur die onderwysers. Name van leerders asook aangehegte observasielyste is verwyder van elke assessering sodat daar geen inligting buiten die antwoorde op die assesserings aan die onderwysers beskikbaar gestel is nie. Onderwysers het dieselfde leerder se ESSI of VASSI saam met

die DA spelling- of wiskunde-assessering saam met 'n vraelys ontvang. Die onderwysers wat spesialiseer in taal het dus die ESSI-speltoets en DA spelling gekry om te analiseer terwyl die VASSI en DA wiskunde vir die onderwysers wat in wiskunde spesialiseer, uitgedeel is. Elke onderwyser het 4 tot 5 toetse gekry vir analise op grond waarvan hulle die vraelyste moes voltooi. Daar is twee weke gegee vir die afhandeling van hierdie fase.

Fase 4 (Onderhoude)

Tydens hierdie fase is onderhoude individueel met die leerders as deelnemers gevoer. Die vrae wat tydens die onderhoude gevra is, was gebaseer op hul vraelyste se response. Daar is nie spesifieke vrae opgestel vir die onderhoude met die leerders nie. Die navorser wou slegs bepaal hoekom die leerder ja of nee op vrae in die vraelys geantwoord het. Die beweegrede hieragter is dat lyftaal en gesigsuitdrukking as deel van kommunikasie gebruik word en was dit vir die navorser belangrik om lyftaal en gesigsuitdrukkings te observeer as die vraelysvrae en -antwoorde weer gestel word en dan te vra hoekom hy/sy die spesifieke antwoord gegee het. Die tweede stap in hierdie fase was om die onderwysers se vraelyste na te gaan en te bepaal of die vrae wat opgestel is vir die onderwyser-onderhoude steeds relevant was. Geen onderhoudsvrae is weggeneem of bygevoeg nie en die volgende stap was individuele onderhoude met die onderwysers. Die individuele onderhoudsvrae is gebruik en daar is gelet op vergelykings, bevestiging of nie, lyftaal, gesigsuitdrukkings en verdere temas wat moontlik kon ontwikkel waaraan die navorser nie gedink het nie. Data is ingesamel totdat 'n versadigingspunt bereik is waar daar nie nuwe idees en insigte na vore gekom het nie en dit nie nodig was om verder data in te samel nie.

Fase 5 (Organisasie en refleksie)

Tydens hierdie fase is die data georganiseer in vier breë kategorieë naamlik L (data ingesamel van leerders), T (data ingesamel van onderwysers), B (data ingesamel vanuit die literatuur met teoretiese bewyse) en P (navorser se eie persepsies en kennis vanuit eie ervaring). In die meerderheid van die gevalle is *in vivo* kodering gebruik, maar in sommige gevalle is segmente net so uit die data gebruik. McMillan en Schumacher

(2010:371) verwys na 'n segment as 'n gedeelte van 'n teks wat op sy eie betekenis verskaf. Hierdie segmente is in die meerderheid gevalle uit die vraelyste geneem waar persepsies redelik deursigtig omskryf is. Die data is georganiseer in tabelle om dit makliker te maak om kodes toe te ken en temas uit te lig. Die data is georganiseer met die doel om patrone daaruit af te lei. Hierdie patrone is dan gebruik om evalueringskriteria vir DA op te stel sodat die primêre navorsingsvraag beantwoord kon word. Volgens hierdie kriteria is bepaal of DA as alternatief vir die identifisering van leerhindernisse in die primêre skoolkonteks gebruik kan word, al dan nie.

5.3 Data-analise

5.3.1 Inleiding

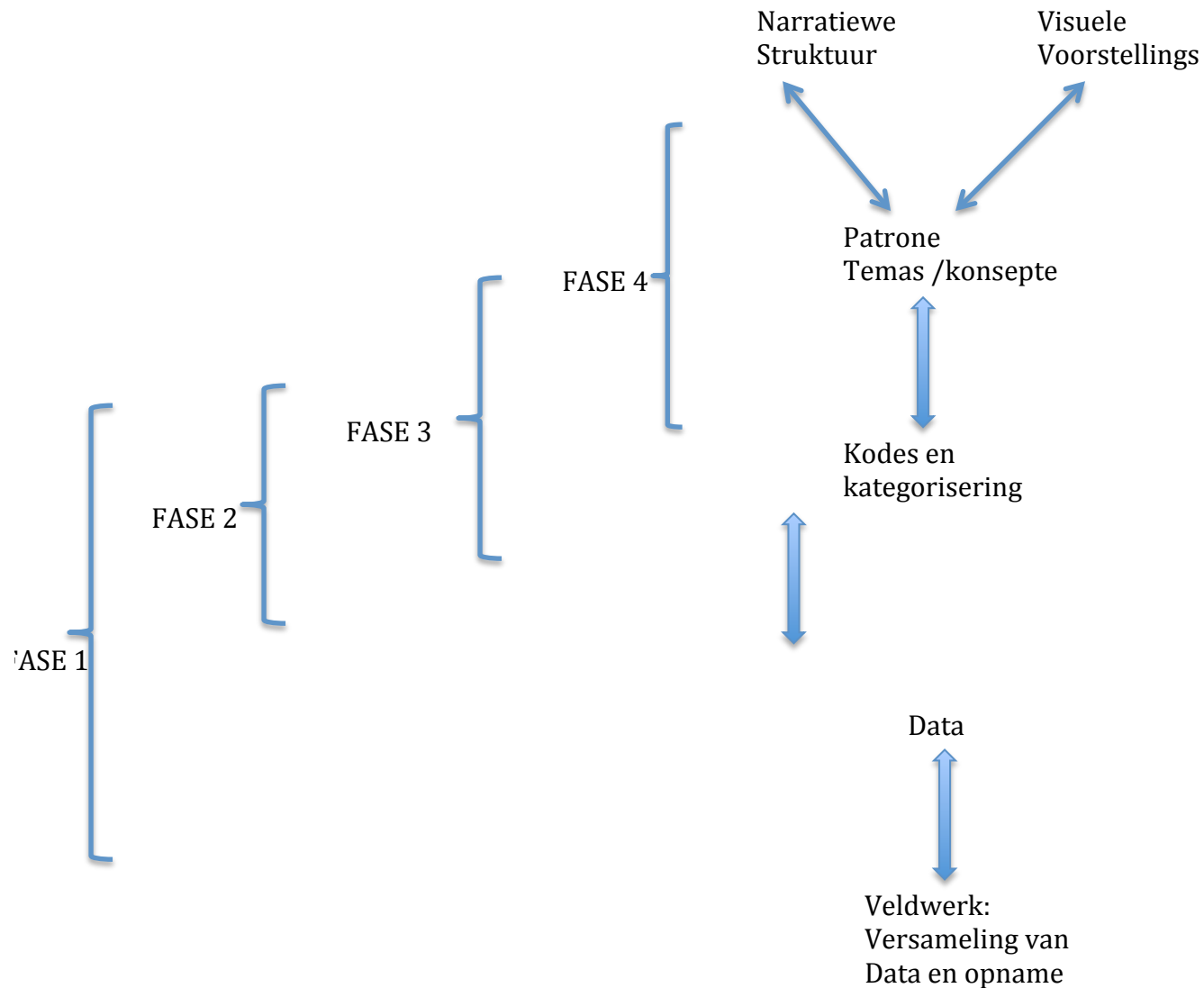
In 'n kwalitatiewe studie word tekstuele analise gebruik (Engelbrecht, 2016:117). In hierdie studie is vraelyste, getranskribeerde onderhoude, standaard assessering, DA en observasielyste gebruik as tekste waaruit die analise gedoen is. Die induktiewe benadering van data-analise is gevolg. Tematiese analise is induktief gebruik en word deur Engelbrecht (2016:120) beskryf as 'n instrument van data-analise en nie 'n spesifieke metode of benadering nie. Die proses van data-analise word in Figuur 5.2 weergegee en bevat vier oorvleuelende fases waarin daar van die spesifieke na die meer abstrakte ten opsigte van temas en kategorieë beweeg word. Gedurende die proses van data-analise is daar telkens teruggekeer na die data om seker te maak van konsepte, kategorieë, temas en patrone sodat die analise verfyn kon word en die interpretasie van die bevindinge betroubaar is.

5.3.2 Induktiewe data-analise

Hierdie studie het 'n groot hoeveelheid data bevat en die data is georganiseer deur dit in kleiner segmente op te breek sodat dit makliker was om te analiseer. Die data is georganiseer aan die hand van die primêre navorsingsvraag asook die aantal subvrae. Sekondêre organisasie het plaasgevind op grond van temas, kategorieë en patrone vanuit die data sodat dit vergelyk kon word met die literatuur en die navorser se eie ervarings. Die organisasie van die data is gedoen deur die verskillende tekste te

groepeer. McMillan en Schumacher (2010:368) stel die induktiewe analise proses soos volg voor.

Figuur 5.2: Algemene proses van induktiewe data- analise (McMillan & Schumacher, 2010:368)



Tydens Fase 1 is die data geanaliseer tydens die insameling daarvan. Die insameling- en analise proses was vervleg omdat daar tydens die DA voortdurende interaksie tussen die navorser en die deelnemers was. Die observasielyste is ook ingevul tydens die DA en derhalwe was die hele observasieproses ook 'n analise proses. Daar moet

egter in gedagte gehou word dat die analise proses nie net tydens die insameling van data plaasgevind het nie, maar ook daarna. Die data en analise het mekaar beïnvloed tydens Fase 1 en dit is hoekom analise tydens insameling gedoen is. 'n Voorbeeld hiervan is die onderhoude met leerders as deelnemers asook met die onderwysers. Nadat die leerders hulle twee vraelyste ingevul het, is die antwoorde in die vraelyste gebruik vir gesprekvoering (hierdie navorser verkies *gesprekvoering* omdat die leerders jonk is en *onderhoud* klink of hulle ondervra word); en is as kodes en kategorieë tydens die insameling van die data aangeteken in die navorsingsjoernaal. Die individuele onderhoude met onderwysers het ook voortgevloei vanuit die vraelys wat hulle moes voltooi en tydens die onderhoude het kategorieë na vore gekom wat dadelik gekodeer en aangeteken is in die navorsingsjoernaal. Die data vanuit die vraelyste en onderhoude het die veldwerk beïnvloed omdat die kategorieë vanuit hierdie data gebruik is om verdere veldwerk te doen ten tye van die fokusgroeponderhoud. Die kategorieë en kodes is gebruik om te bepaal of die vrae wat opgestel is vir die fokusgroeponderhoud steeds relevant en voldoende was om die navorsingsvraag te beantwoord.

Schumacher en McMillan (2010:367) skryf dat kodering van die data kan lei tot die behoefte vir meer data. Met ander woorde die induktiewe proses gaan heen-en-weer tussen die verskillende fases van die data analise. Dit is presies wat tydens Fases 2 en 3 van die analise proses plaasgevind het. Tydens Fase 2 is verdere kodes en kategorieë toegeken aan die tekstuele data sodat daar temas en patrone geïdentifiseer kon word. Daar is heen-en-weer tussen Fases 2 en 3 beweeg omdat daar tydens Fase 3 aanvanklik slegs spesifieke temas na vore gekom het, maar soos daar telkens teruggekeer is na Fase 2 kon meer algemene temas en patrone uitgelig word wat die studie 'n meer holistiese beeld gegee het. Die data is eers in segmente opgedeel, met ander woorde, gedeeltes wat opsigself betekenis het en 'n idee of relevante inligting bevat. Hierdie segmente is geanaliseer en kleurkodes is daaraan toegeken. McMillan en Schumacher (2010:371) definieer kodering as "*labels consisting of participants' voices*". Dit beteken dus dis die gedagtes of idees van die deelnemers in hulle eie woorde.

Tydens Fase 4 is die patrone, temas en konsepte vanuit die kategorieë en kodes in die navorsingsjoernaal aangeteken. Daar moes egter telkens weer na Fase 3 terug gekeer

word om seker te maak dat kodes en kategorieë relevant was tot die tema of patroon asook relevant tot die navorsingsvrae. Die patrone en temas is gegroepeer om die bespreking van die bevindinge by Afdeling 5.5 in 'n narratiewe struktuur aan te bied.

5.3.3 Verwerking van ESSI en DA toetsresultate

Die ESSI en VASSI toetse is uitgevoer volgens die spesifikasies van die toetshandleidings en ook nagesien volgens die spesifikasies van die handleidings. Die toetshandleidings het antwoorde op die vrae verskaf asook die normtabelle wat dit eenvoudig en verstaanbaar gemaak het en die navorser hoef geen roupunte self om te geskakel het na persentasies of persentasie nie. Die twee standaard toetse se resultate is gebruik om te bepaal op watter gebied leerders heronderrig nodig gehad het.

Na voltooiing van die heronderrig het die leerders die DA se spelling en wiskunde geskryf. Elke leerder het 'n totaal van vier dae geneem om hierdie assesserings te voltooi. Die DA is nagesien en 'n roupunt uit die totaal is aangeteken. Gestel deelnemer L1 se speltoets het 'n totaal van 62 vrae gehad, dan is sy punt aangeteken vir die aantal uit 62 wat hy reg kon antwoord, byvoorbeeld 59/62. Hierdie roupunt is dan omgeskakel na persentasie. Die aantal leidrade wat die leerder ontvang het, is bymekaargetel en verwerk na 'n persentasie om te bepaal hoeveel hulpverlening die leerder tydens die toets nodig gehad het. Vir elke vraag is daar 'n maksimum van 3 leidrade toegelaat en die totaal van die toets is dus met 3 vermenigvuldig, byvoorbeeld $62 \times 3 = 186$. Die mediasie totaal vir L1 se toets is dus 186. Hy het 24 leidrade nodig gehad wat gedeel is om die persentasie hulpverlening wat hy nodig gehad het te bepaal, byvoorbeeld $186 \div 24 = 7,75$. L1 het dus 7,75% hulpverlening nodig gehad om die prestasie van 95,1% vir sy spelling te behaal (voorbeeld aangeheg as Bylaag 14).

Analise van die SA en DA is gedoen deur 'n vergelyking te tref tussen die punte wat elke leerder vir elke toets gekry het. Die fokus van die analise was op intervensie tydens assessering wat moontlik kon bydra tot verbeterde prestasie. Daar is ook nagegaan vanuit watter assessering die beste afleidings gemaak kon word ten opsigte van die identifisering van leerhindernisse. Daar is veral tydens die analise gelet op spesifiekheid

van leerhindernisse en nie net algemene agterstande nie. Die assesserings is vir die onderwysers as deelnemers gegee om verdere analise te doen en dan hul vraelyste te beantwoord op grond van hulle eie analise. Vanuit hierdie proses het verdere data aan die lig gekom ten opsigte van die assessering wat die navorser tydens eie analise nie raakgesien het nie.

5.3.4 Analise van vraelyste

Die twee vraelyste wat die leerders ingevul het, is geanaliseer ten opsigte van negatiewe en positiewe antwoorde waar 'n ja antwoord positief en 'n nee antwoord negatief geïnterpreteer is. Die aantal ja/nee antwoorde is bloot bymekaar getel en die twee vraelyste van dieselfde deelnemer is geanaliseer ten opsigte van hoeveel positiewe en hoeveel negatiewe antwoorde gegee is. L1 se vraelys het byvoorbeeld 3 positiewe en 2 negatiewe punte gekry vir die SA vraelys terwyl daar 2 positiewe en 3 negatiewe punte gevind is vir die DA vraelys. Die positiewe en negatiewe punte is geanaliseer om die leerder se gevoel te bepaal direk nadat die toets geskryf is. Die navorser het in gedagte gehou dat daar 'n wye reeks veranderlikes kon wees wat die invul van die vraelyste kon beïnvloed, maar dit is juis hoekom daar met elke leerder 'n onderhoud gevoer is, ook om seker te maak dat die ja/nee antwoorde wat gemerk is werklik aandui wat die deelnemer bedoel het en dat hy/sy 'n rede gehad het hoekom ja/nee gemerk is. Elke leerder se positiewe en negatiewe antwoorde is op 'n tabel aangeteken tesame met segmente en *in vivo* kodes wat tydens die onderhoud na vore gekom het, sodat die vraelysantwoorde en die redes vir die gegewe antwoord saam geanaliseer kon word. Die rede hiervoor was om vanuit die analise te bepaal wat die postmoderne leerder se behoefte is tydens assessering en watter emosionele uitwerking assessering op leerders het. Verder het die analise van die vraelyste ook gefokus op die belewenis van die leerder ten opsigte van die standaard assessering en die DA deur vergelykings te tref tussen die twee tipes.

Vraelyste van die onderwysers as deelnemers is geanaliseer deur segmente vanuit die vraelyste in die navorsingsjoernaal aan te teken. Hierdie segmente is weer geanaliseer deur *in vivo* kodering te gebruik sodat temas afgelei kon word. Vanuit die verskillende

temas het daar sekere patrone na vore gekom en is aangeteken. Die navorser het refleksief die temas en patrone nagegaan om te bepaal of die inligting vanuit die vraelyste genoeg en relevant was om die onderhoudsvrae dieselfde te hou as wat aanvanklik beplan is.

5.3.5 Transkripsie van onderhoude

Die navorser het besluit om self die transkripsie van die onderhoude te doen. Alhoewel dit 'n tydrowende proses is, het dit 'n verdere geleentheid geskep om weer met die data te werk. Engelbrecht (2016:117) stel dit duidelik dat beter en meer holistiese persepsies gevorm kan word hoe meer daar met die data gewerk word. In meer as een geval het die vraelyste en die onderhoude verskillende menings oor dieselfde onderwerp gelewer. Dit het veral voorgekom by jong leerders en die afleiding is gemaak dat hulle die vraelys nie mooi verstaan het nie, selfs al is die vrae aan hulle voorgelees. Dit is net weereens 'n aanduiding hoe belangrik onderhoude is sodat alle misverstande uitgeskakel kan word. Tydens die transkripsie van die onderhoude is daar nie net op woorde en hulle semantiese betekenis gekonsentreer nie. Die betekenis agter die woorde of eintlike bedoelings is deur fyn waarneming en herhaalde interaksie met die data uitgelig en in verband gebring met die ander bronmateriaal soos byvoorbeeld die literatuur.

Die vraelyste is as bron gebruik om die onderhoude met leerders en onderwysers te lei. Die onderhoude was semi-gestruktureerd. Die onderstaande vrae is aan die leerders gevra om die onderhoud te struktureer, maar die onderhoude is op informele manier gevoer deur gesprekvoering tussen die navorser en die leerders as deelnemers.

Vrae aan leerders (L):

1. Van watter een van die toetse het jy die meeste gehou om te skryf?
2. Hoekom het jy meer van XXXX gehou?
3. Wat kan onderwysers of tannies soos ek doen om toetse vir kinders beter te maak?
4. Maak toetse jou bang? Hoekom/hoekom nie?
5. In watter een van die toetse dink jy gaan jy die beste doen? Hoekom?

Onderhoudsvrae vir onderwysers as deelnemers is reeds by Afdeling 5.2 bespreek.

5.4 Bevindinge

5.4.1 Inleiding

Die bevindinge sal bespreek word aan die hand van stawende resultate en verbatim aanhalings. Die resultate word in tabelle uiteengesit waarna 'n volledige bespreking van elk sal volg. Alhoewel die bevindinge in onderafdelings uiteengesit is, word die leser daarop gewys dat die bespreking van elke onderafdeling op 'n geïntegreerde manier gedoen is omdat die bevindinge nie heeltemal van mekaar geskei kan word nie. Elke onderafdeling bevat dus sommige bevindinge van ander onderafdelings om die beskrywings en bedoelings duideliker te maak.

5.4.2 ESSI en VASSI resultate

Tabel 5.3: Leerders (L) se VASSI- en ESSI-resultate

Toets	Leerder	Roupunt	Stanege	Persentasie
ESSI	1	8	4	40%
VASSI	1	9	2	11%
ESSI	2	2	1	4%
VASSI	2	4	1	4%
ESSI	3	15	7	89%
VASSI	3	10	2	11%
ESSI	4	2	1	4%
VASSI	4	11	4	40%
ESSI	5	3	2	11%
VASSI	5	3	1	4%
ESSI	6	9	4	40%
VASSI	6	11	4	40%
ESSI	7	5	3	23%
VASSI	7	1	1	4%
ESSI	8	4	3	23%
VASSI	8	3	1	4%

ESSI	9	7	4	40%
VASSI	9	5	1	4%
ESSI	10	2	1	4%
VASSI	10	4	1	4%
ESSI	11	2	1	4%
VASSI	11	2	1	4%
ESSI	12	12	5	60%
VASSI	12	9	4	40%
ESSI	13	0	1	4%
VASSI	13	Verhuis	Verhuis	Verhuis
ESSI	14	9	5	60%
VASSI	14	13	4	40%
ESSI	15	7	3	23%
VASSI	15	6	2	11%

Tabel 5.4: Opsomming van observasielyste vir standaard assessering (L) (sien volledige beskrywing van observasie-eenhede in Afdeling 5.2 vir meer duidelikheid)

Leerders	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Kognitiewe beginsels															
1	N	N	N	N	N	Y	N	N	Y	N	N	Y	N	Y	N
2	N	N	Ch	Ch	N	Y	N	N	Ch	Y	N	Ch	N	Ch	N
3	Y	N	Y	Ch	N	Y	Y	N	Y	Y	Y	Ch	N	Y	Y
4	N	N	Ch	Ch	N	Ch	N	N	N	Y	Y	Ch	N	Y	Y
5	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
6	Ch	N	Y	N	N	Y	N	N	Ch	Ch	Ch	N	N	Y	N
7	N	N	Y	N	N	Y	N	N	N	N	N	Ch	N	Y	N

8	N	N	Y	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
9	Y	N	Y	Y	N	Y	N	N	Ch	Y	Y	Y	N	Y	Ch
10	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
11	N	N	Y	Ch	N	N	N	N	N	N	Ch	N	N	C	C
12	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Ch	Y	C h	Y	Y
13	Ch	N	Ch	Ch	N	Y	N	N	N	N	N	Ch	N	Ch	Ch
14	Ch	N	Y	Y	N	Y	N	N	N	Ch	Ch	Ch	N	Y	Ch
Affek- tiewe beginsels															
15	N	Y	Y	N	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y
16	Y	N	N	N	N	Ch	N	N	N	Ch	Ch	N	N	Y	Ch
17	Y	N	N	Ch	Ch	Y	N	N	N	Ch	Ch	N	N	Y	Ch
18	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
19	N	N	Y	Ch	N	Y	N	N	N	Ch	Ch	Y	N	Y	Ch
20	Y	N	Y	Y	N	N	Y	N	Y	Y	Ch	N	N	Y	Y
21	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y
22	Y	N	N	Ch	N	Y	Ch	Y	N	Y	Y	Ch	N	Y	Y
23	Y	N	Y	Y	N	C	Ch	Y	N	Y	Y	Y	N	Y	Y
24	Y	N	N	Y	N	Y	N	Y	Y	Ch	Ch	Ch	N	Ch	Ch

Die SA was belangrik om 'n begin te maak om uit te vind of die leerder wel 'n probleem het. Oor die algemeen het leerders swak presteer in die standaard toets, dus regverdig dit die aanvanklike aanmelding deur die onderwysers wat die probleme geïdentifiseer het. Slegs L3 en L12 het bo-gemiddelde prestasie in die ESSi toets behaal wat 'n aanduiding is dat hierdie twee leerders nie 'n uitval het ten opsigte van spelling nie. L3 en L12 is egter deur hulle onderwysers aangemeld vir spel- en syfervaardigheid. Met nadere ondersoek kan gesien word dat beide L3 en L12 swak konsentrasievermoë en aandagspan getoon het op die observasielys (Items 16 en 17). Die feit dat hulle bo-gemiddeld presteer het in die standaard toets kan dus nie met

sekerheid bevestig word as voldoende vaardigheid of blote toeval nie. Die een tot een situasie en stiller omgewing mag moontlik 'n beduidende rol speel hoekom die twee leerders in die toets goed kon spel maar nie wanneer hulle opdragte moes doen in die klassituasie waar daar baie dinge is wat hulle konsentrasie kon verbreek nie. Geen leerder het vir die VASSI toets meer as 40% gekry nie en hieruit blyk dat die onderwysers dus rede tot kommer gehad het toe hulle die leerders by die ondersteuningsentrum aangemeld het. Die leerders kom uit verskillende grade met verskillende onderwysers; dus kan die aanname gemaak word dat dit nie die metode van onderrig of onderwyser se bekwaamheid is wat 'n rol speel in die onderprestasie van die leerders nie. Uit die resultate van die ESSI speltoets is dit duidelik dat L2, L4, L10, L11 en L13 'n geweldige agterstand in spelling het met 'n persentasie telling van 4%. L2, L5, L7, L8, L9, L10, L11 en L13 het baie swak in die VASSI presteer met 4% bemeesteringsvlak. Hierdie 8 leerders is dus geïdentifiseer met 'n geweldige syferuitval/agterstand. Nege van die 15 leerders het beter in die ESSI as in die VASSI toets presteer wat dit duidelik maak dat die meerderheid leerders sukkel met syfervaardigheid. Net L4 het beter in VASSI as in ESSI gedoen en dit is belangrik om te noem dat hierdie leerder vanuit 'n Engelse agtergrond kom soos aangedui in sy portefeuljelêer. Dit verklaar ook die rede hoekom hy nie voldoende kommunikasievaardigheid vertoon het op die observasielys nie, maar wel goeie probleemoplossingsvaardigheid. Die rede hoekom hy hoër presteer het in die VASSI is waarskynlik omdat die getalle en patrone wat uitgewerk moet word, nie noodwendig leeswerk vereis nie, en hy dit kon uitwerk sonder om die vraag te lees; die swak prestasie in die ESSI is moontlik taalverwant en dui nie noodwendig op 'n leerhindernis nie. Daar is slegs 4 leerders wat op dieselfde vlak in beide toetse presteer het. Omdat die SA slegs verworwe kennis kan toets is dit moeilik om in detail areas te bepaal wat die leerder nog nie onder die knie het nie of wanneer daar 'n werklike leerhindernis bestaan nie. 'n Voorbeeld hiervan kom voor by L2 waar hy Vraag 5 van die VASSI reg beantwoord en Vraag 7 verkeerd - wat dieselfde kernkonsepte het. Daar kon nie spesifiek afgelei word of die leerder nie sy tafels ken nie, of nie onder mekaar kan optel en aftrek of nie plekwaarde kan onderskei nie. Nog 'n voorbeeld is L4 wat *belowe* reg spel, maar *knoopie* (*knopie*) verkeerd, wat dit uiters moeilik maak om die spesifiekheid

van die probleem te bepaal. Daar kon nie uit die standaard assessering afgelei word of leerders se swak prestasie intrinsiek of ekstrasieke oorsake het nie. As die leerder se portefeuljelêer nie voor die tyd nagegaan word om te lees wat sy omgewingsomstandighede behels nie, blyk daar geen manier te wees waarop die SA omgewingsfaktore kan uitwys nie. 'n Voorbeeld hiervan is juis L4 wat uit 'n Engelse agtergrond kom. As slegs die SA as riglyn gebruik sou word en die navorser nie geweet het van sy taalagtergrond nie, sou daar waarskynlik disleksie gediagnoseer word.

Daar kon wel uit die spelling afgelei word as b/d omkering plaasvind asook wanneer 'n leerder nie die spelreël ken, soos met lang en kort vokale nie. L1 skryf *beloowe* (*belowe*) en *knoopie* (*knopie*) en L10 skryf byvoorbeeld *stoofie* (*stofie*) en *skaadiewer* (*skaduwee*). Dit sou veilig wees om af te lei dat hierdie leerders nie reëls ken ten opsigte van kort en lang vokale nie, maar dan word die woord *ballonne* (L1) weer reg gespél en die spelreël is klaarblyklik nie meer relevant nie. In die geval van L10 waar knieë as *kneer* en reisigers as *ryseges* geskryf is kan nie met sekerheid afgelei word of die leerder ouditiewe prosesseringsprobleme of 'n mate van disleksie het nie. Dieselfde kom in die geval van L2 voor waar die leerling die eindklank *g* uitlaat by *tong*, *bring* en *koning*, maar die eindkanke vir *skewer*, *aasvoëls* en *verdwyn* wel neerskryf. Indien ouditiewe prosessering 'n rol speel sou die leerder *skewe*, *aasvoël* en *verdwyn* geskryf het, maar die assesseerder kan nie met sekerheid 'n afleiding maak nie omdat daar nie genoeg woorde met dieselfde plofklanke in die toets voorkom nie. In sommige gevalle kan afgelei word dat 'n leerder nie die verkleiningsreëls ken nie, maar omdat daar slegs een woord met verkleining en net in sommige spellyste voorkom, kon daar nie met sekerheid gesê word dat die leerder nie verkleiningsreëls ken nie. L4 skryf byvoorbeeld *gaakie* (gaatjie) en *biki* (bietjie) en L5 *gaaikie* en *biekie*. Beide die leerders skryf redelik foneties en daar kan dus met redelike sekerheid gesê word dat hulle nie verkleiningsreëls ken nie. Dit kan egter nie met sekerheid bevestig word of dit al in die klas vasgelê is (omgewingsfaktore) en of dit werklik as leerhindernis (intrinsiek) uitgewys kan word nie.

By die VASSI toets kon daar nie afleidings vanuit die toets self gemaak word ten opsigte van taakbeplanning, probleemoplossingstrategieë en vergelykings-vaardigheid nie omdat die toets slegs 'n antwoord vereis en daar nie plek is om dit uit te werk nie. Die navorser het egter observeer hoe die leerders by die antwoord uitkom deur hulle op witbordjies te laat uitwerk, maar omdat daar geen inmenging en interaksie mag plaasvind nie, kon die navorser nie die leerder wys op foute nie. 'n Voorbeeld hiervan kom voor by die Graad 3 VASSI vraag 10, waar die patroon voltooi moet word naamlik 2,4,8, _____,32, _____ (L2). Leerders wil dan in 2's tel en skryf die volgende getal as 10 en 34 in plaas van 16 en 64. 'n Verkeerde antwoord op hierdie vraag sê nie *per se* dat die leerder nie die vaardigheid het om te kan verdubbel nie. In hierdie gevalle was dit frustrerend vir die navorser om nie hulpverlening te bied nie.

Die leser word gewys daarop dat observasielyste nie deel uitmaak van die SA nie, maar deur die navorser self ingesluit is. Dus kan die resultate van die observasielyste nie as deel van die SA geag word nie. Dit het slegs ten doel gehad om die leerders se gedrag tydens die SA en DA met mekaar te vergelyk ten einde afleidings vir die doel van navorsing daaruit te maak. Resultate vanuit die observasie-bladsy dui aan dat al die leerders behalwe L13 graag wil presteer. L1, L3 en L13 vra nie hulp nie, maar al die ander leerders het vir hulp gevra selfs nadat daar vir hulle gesê is dat daar geen hulpverlening mag plaasvind nie. Dit dui op die leerders se behoefte aan hulpverlening en interaksie. Die verklaring vir L1 en L3 wat nie hulp gevra het nie kan toegeskryf word aan hulle introvertiese persoonlikhede asook gehoorsaamheid omdat hulle wel hulp gevra het tydens die DA. L13 het nie hulp gevra nie omdat sy nie geweet het wat om te vra nie en was tydens die assesserings passief, sonder emosie en kon nie gemotiveer word nie. L6, L9, L12 en L14 se kommunikasie was tydens die ESSi en VASSI voldoende en daar kan afgelei word vanuit hulle prestasie dat hulle vaardigheidsvlak nie in die "baie swak" kategorie val nie, en alhoewel L9 se wiskunde 4% is kon hy steeds 'n duidelike verklaring vir sy antwoorde gee - al was dit verkeerd. Die meerderheid van die leerders het energiek, ontspanne en gemaklik voorgekom. Dit is duidelik dat die meeste leerders nie geheue-tegnieke ken wat hulle kan gebruik om die probleme op te los nie, wat aansluit by metakognitiewe en probleemoplossingsvaardighede. By eenheid 10

was daar nie 'n enkele leerder wat met sekerheid geweet het of sy/haar antwoord reg was nie; dit korreleer met eenheid 18 waar leerders nie met selfvertroue hul antwoorde kon verdedig nie.

Met die resultate van die SA kon afleidings gemaak word ten opsigte van 'n leerder se vaardigheid teenoor sy chronologiese ouderdom, maar dit is slegs nommers op 'n normtabel en kon nie bepaal of die leerder se kognitiewe vermoë kan verbeter en of hy die potensiaal het om te verbeter nie. Omdat daar nie spesifieke leerhindernisse afgelei kon word nie, kon daar ook nie spesifieke hulpprogramme vir heronderrig vanuit die toetse opgestel word nie. Daar kon wel herhalingsoefeninge opgestel word vir leerders wat duidelik sukkel met kort/lang vokaal spelreëls en verkleining, getalpatrone en onder mekaar bewerkings, maar hierdie is slegs oefeninge en nie terapeutiese ingryping nie. 'n Totaal van 11 uit die 15 leerders het heronderrig in wiskunde ontvang terwyl 9 uit die 15 leerders heronderrig in taal (spelling) ontvang het.

5.4.3 DA resultate

Tabel 5.5: Leerders (L) se DA-resultate

Leerder	DA-spel	Hulpverlening nodig met taal	DA-Wiskunde	Hulpverlening nodig met Wiskunde
1	89%	18,12%	79,2%	44,3%
2	92%	55,5%	57,2%	51,2%
3	96,7%	0,03%	66%	32%
4	86,2%	31,9%	80%	19,3%
5	91,2%	9,4%	54,9%	43,9%
6	100%	5,9%	77,4%	10,9%
7	94%	18,7%	56,1%	50,3%
8	92,9%	21,6%	56%	49%
9	96,2%	17,6%	66,6%	37,3%
10	92,8%	21,3%	63,5%	35,2%

11	62%	38,9%	47,8%	51,4%
12	100%	0,05%	38,7%	45,9%
13	95,7%	11%	Ver- huis	
14	98,3%	12,9%	84%	26,1%
15	98,5%	7,9%	55,4%	67,2%

Tabel 5.6: Opsomming van observasielyste vir SA (L) (sien volledige beskrywing van observasie-eenhede in Afdeling 5.2 vir meer duidelikheid).

Leerders	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Kogni-tiewe beginsels															
1	Y	Ch	Y	Y	Ch	Y	Ch	Ch	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y
2	Y	N	Y	Ch	N	Y	Ch	Y	Y	Y	Y	Y	Ch	Y	Y
3	Y	N	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y
4	Y	N	Y	Y	Ch	Y	Ch	Y	Y	Y	Y	Y	Ch	Y	Y
5	Y	Y	Y	Y	Y	Ch	Ch	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y
6	Y	Ch	Y	Y	Ch	Y	Ch	Ch	Ch	Y	Y	Y	Ch	Y	Y
7	Y	Ch	Y	Y	Ch	Y	Ch	Ch	Ch	Y	Y	Y	N	Y	Y
8	Y	Ch	Y	Y	Ch	Y	Ch	Ch	C	Y	Y	Y	N	Y	Y
9	Y	Ch	Y	Ch	Ch	Y	Ch	Ch	Y	Y	Y	Y	Ch	Y	Y
10	Y	Ch	Y	Y	Ch	Y	Ch	Ch	Y	Y	Y	Y	Ch	Y	Y
11	Y	N	Y	Y	N	Y	C	C	Y	Y	Y	Y	Ch	Y	Y
12	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
13	Y	N	Y	Ch	N	Y	N	N	Ch	Y	Y	Y	N	Y	Y
14	Y	N	Y	Ch	N	Y	N	C	Ch	Ch	Ch	Y	N	Y	Ch
Affek-tiewe beginsels															
15	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y
16	Y	N	Y	Y	Ch	Y	Ch	Ch	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y

17	Y	Ch	Y	Y	Y	Ch	Ch	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y
18	Y	Y	N	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	N	Y	Y
19	Y	Ch	Y	Y	Ch	Y	Ch	Ch	Ch	Ch	Ch	Y	Ch	Y	Y
20	Y	Ch	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y
21	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y
22	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y
23	Y	N	Y	Y	N	Y	Ch	Ch	N	Y	Y	Y	Ch	Y	Y
24	Y	Ch	Y	Y	N	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y

Die leerders het beter prestasies behaal in die DA en hier is dit noodsaaklik om MLE (mediated learning experience) se rol uit te lig. MLE is die interaksie tussen die mediator (in hierdie geval die leerondersteuner/navorsers) en die leerder om deur middel van interaktiewe strategieë van wederkerigheid, betekenisgewing, transendensie, bekwaamheid en beheer van gedrag (volledig bespreek in Afdeling 5.2) kennis te modifiseer en te verbeter. MLE binne 'n DA-prosedure kan moontlik aandui hoe modifiseerbaar 'n leerder se kennis is en kan moontlik ook 'n rol speel in die verbetering van kognitiewe vaardigheid. MLE deur 'n DA-prosedure kan moontlik aflei of die leerder werklik 'n leerhindernis het en of hy/sy slegs meer mediasie nodig het om hom/haar na 'n hoër vaardigheidvlak te lei, en dus die potensiaal het om te verbeter met hulpverlening. Die navorsers ontken nie dat daar heelwat veranderlikes kon wees wat die prestasies kon verhoog het nie. Die grootste veranderlike wat in gedagte gehou moet word, is dié van heronderrig. Heronderrig het egter nie so 'n groot rol gespeel in die verbeterde prestasie nie soos bewys deur die resultaat van L1, L3, L4, L6, L9, L12 en L14. Hierdie leerders het in een of albei leerareas nie heronderrig ontvang nie, maar steeds beter prestasie getoon - met uitsondering van L12 wat in die wiskunde swakker presteer het. Hierdie resultaat bevestig dat MLE (mediated learning experience) 'n rol speel in die uitwys van kognitiewe modifiseerbaarheid (sien onderstaande tabel). L6, L12 en L14 word vergelyk omdat al drie hierdie leerders nie heronderrig in een van die leerareas ontvang het nie:

Tabel 5.7: Kognitiewe modifieerbaarheid van leerders

	L6	L12	L14
MLE (spel)	5,9%	0,05%	12,9%
MLE (wiskunde)	10,9%	45,9%	26,1%
Modifieerbaarheid (spel)	Hoog	Hoog	Hoog
Modifieerbaarheid (Wiskunde)	Hoog	Laag	Hoog
Verbetering (spel)	40%	40%	38,3%
Verbetering (wisk)	37,4%	geen	44%
Potensiaal	Mediasie nodig	Mediasie in spel	Mediasie nodig
Leerhindernis	Geen	Diskalkulie	Geen

L6, L12 en L14 se hulpverleningsbehoefte was onder 33,3% vir spelling - dus kan afgelei word dat hul kognitiewe modifieerbaarheid vir spelling hoog is. L6 en L14 het vir wiskunde ook minder as 33,3% hulpverlening gekry en hul persentasies het met tot 44% verbeter. Dus is hierdie leerders se modifieerbaarheid vir syfervaardigheid ook hoog. In teenstelling hiermee het L12 met 45,9% hulpverlening geen prestasieverbetering beleef nie; intendeel, haar prestasie was swakker as met die VASSI. Daar kan dus met redelike sekerheid afgelei word dat L12 se kognitiewe modifieerbaarheid in syfervaardigheid laag is. Sonder twyfel het hierdie leerder 'n werklike intrinsieke leerhindernis wat gesyferdheid betref wat so spoedig moontlik geremedieer behoort te word. Vanuit Tabel 5.7 kan gesien word dat MLE gekoppel kan word aan kognitiewe modifieerbaarheid wat weer gekoppel kan word aan 'n leerhindernis. Die data is dus 'n beantwoording op die vraag hoe modifieerbaar is 'n leerder se gedrag, vaardigheid en leervermoë?

Dit is duidelik dat mediasie as interaktiewe strategie tydens assessering vertrou kan word om die moontlikheid van verbetering in pretasie te bewerkstellig. Die DA resultate staaf hierdie punt omdat prestasie verhoog het selfs sonder heronderrig. Daar is ook

bevind dat die meeste foute wat leerders maak taalverwant is in beide die DA's - en nie noodwendig op 'n leerhindernis dui nie, maar eerder op 'n taalvaardigheidsagterstand of meer spesifiek perseptuele en/of leesbegrip-probleme. Tydens intervensie kon leerders die geleentheid kry om hul foute reg te stel en daardeur is die potensiele ontwikkeling van die leerder bepaal. Die meeste van die leerders kon verkeerde antwoorde met regte antwoorde vervang en het die vermoë getoon om met mediasie by die regte antwoord uit te kom. Leerders het egter nie dieselfde persentasie hulp nodig gehad nie. L4 het byvoorbeeld 31,9% mediasie nodig gehad om by 'n persentasievlak van 86,2% uit te kom terwyl L5 net 9,4% mediasie nodig gehad het om by 'n 91,2% prestasie uit te kom. Hieruit kon afgelei word dat L5 'n hoër vaardigheidsvlak het as L4, maar dat L4 'n hoër potensiaal het. L4 het 82,2% verbeter terwyl L5 80,2% verbeter het. L6 se potensiaal is die hoogste gemeet in spelling waar sy met slegs 5,9% hulpverlening vanaf 40% in die SA na 100% in die DA verbeter het. L6 het met 60% verbeter in die DA en die leser word weereens daarop gewys dat leerders met 40% of hoër nie heronderrig ontvang het nie. Dus was dit slegs die tipe assessering wat 'n rol gespeel het in hierdie leerder se verhoogde prestasie. Die DA het nie net gehelp om leerders se sone van proksimale ontwikkeling aan te dui nie, maar ook om huidige sterk- en swakpunte uit te wys. As 'n resultaat kon daar insig verkry word in die kennis wat hulle tans het en die vermoë om dit te gebruik en aan te pas. Vanuit die DA data kon afgelei word dat 'n leerder se kennis beter kan wees as sy/haar prestasie en dat slegs SA misleidend kan wees in prestasie. As Tabelle 5.3 en 5.5 met mekaar vergelyk word met spesifieke verwysing na L3, is die SA veral misleidend ten opsigte van die vertoning van 4% vir wiskunde terwyl hierdie leerder eintlik baie van die probleme kan oplos, maar as hy die vrae self moet lees verstaan hy nie die vraag nie. Hierdie leerder het heronderrig in wiskunde ontvang en alhoewel hy steeds 32% hulpverlening moes kry tydens die DA, het hy konsepte soos ewe en onewe getalle, plek-/syferwaarde asook verskil tussen en som van as sigwoorde herken tydens die DA, en het sy prestasie tot 66% gestyg. Die heronderrig sowel as mediasie tydens die toets het dus 'n beduidende rol gespeel in hierdie leerder se verhoogde prestasie.

Daar is bevind dat DA baie spesifiek is met die uitwysing van leerhindernisse. Die onderwysers het in hul vraelyste saamgestem dat DA meer spesifiek kan uitwys waarmee leerders 'n probeem het en die meerderheid onderwysers kon in die vraelys nie net akademiese uitvalle nie, maar ook leerhindernisse identifiseer. Hierdie aspek word verder in Afdeling 5.5.6 bespreek. Die prestasie van leerders tussen die DA spelling en die DA wiskunde verskil baie. Anders as in die standaard assesserings kon daar duideliker bepaal word of die leerder 'n uitval in taal of 'n uitval in wiskunde het. L1 het byvoorbeeld 89% vir spelling en 79,2% vir wiskunde wat 'n 9,7% verskil weerspieël. Die grootste verskil in prestasie kom voor by L12 met 100% vir spelling en 38,7% vir wiskunde. Hier kan dan met redelike sekerheid aangeneem word die leerder presenteer met diskalkulie.

Die take is opgestel met Feuerstein, Falik en Rand (2003) se kriteria vir die LPAD (Learning Propensity Assessment Device) in gedagte, naamlik dat daar 'n *“nurturing tester-testee collaborative relationship”* gehandhaaf word tydens die toets, sodat leerders ontspanne sal wees en bekwaam voel. As Tabelle 5.4 en 5.6 vergelyk word, is dit duidelik dat alhoewel die meerderheid van die leerders ook by die SA redelik ontspanne was, hulle nog meer ontspanne was met die DA, met uitsondering van L13 wat deurentyd gespanne, lusteloos en emosieloos voorgekom het. Die *“nurturing relationship”* kan waarskynlik ook as een van die redes aangevoer word waarom leerders beter presteer het in die DA as in die SA. Die hulpverlening het bygedra tot positiewe self-persepsie en 'n gevoel van bekwaamheid en die leerders se prestasie laat verhoog. Daar moet egter ook genoem word dat die leerders reeds ten tye van die navorsing 'n goeie verhouding met die navorser gehad het omdat hulle sonder uitsondering in die verlede heronderrig by haar ontvang het. In die woorde van T5, “die feit dat die leerder leiding kon kry, bou selfvertroue” bevestig dat die interaktiewe verhouding tussen assesserder en toetsling bydra tot 'n positiewe selfpersepsie en waarskynlik beter prestasie tot gevolg het. Landor, Lauchlan, Carrigan & Kennedy (2007:353) se studie het ook bewys as die leerders betrek word by die terugvoer van die DA, hulle DA as positief ervaar deur hul leerstrategie aan te pas wat weer oordrag van kennis tot gevolg het. Die leerder pas dus dit wat hy tydens die DA geleer het toe op sy

daaglikse skooltake. Daar word 'n korrelasie tussen die persentasie hulpverlening en die totale persentasie waargeneem, maar omdat hierdie 'n kwalitatiewe studie is, het die navorser nie daarop gefokus om die korrelasie statisties te bepaal nie. Die feit dat daar met die blote oog 'n korrelasie waargeneem kan word is voldoende om die vraag of leerders met hulpverlening beter kan presteer of nie, te beantwoord. Die hoeveelheid hulp wat 'n leerder nodig het om sy prestasie te verbeter word nie bepaal deur die SA nie, maar wel deur die DA soos aangedui in die 2de en 4de kolom van Tabel 5.5. Die postmoderne leerder het 'n behoefte om kennis te verwerf deur aktief betrokke te wees by sy eie leerprosesse en nie deur 'n passiewe "stilsit en luister" rol in te neem nie. DA bied die geleentheid tot hierdie deelname in die leerprosesse omdat die leerder deur interaksie en hulpverlening sy eie leerprosesse beter verstaan, en presteer dan ook beter. In die woorde van L1 "dan kan jy meer konsentreer en reg spel en reg skryf" is dit duidelik dat konsentrasie 'n leerhindernis is wat die leerder self geïdentifiseer het deur middel van die DA; nou dat hy daarvan bewus is, kan hy aktief daaraan werk en beter presteer. Volgens Lauglan en Carrigan (2013:14) sal daar 'n groter kans op verbeterde prestasie wees as die leerder insig het in sy/haar swak- en sterkpunte en as hy/sy ten volle betrek word by die assesseringsproses vanaf assessering tot die opstel van 'n hulpprogram.

Uit die observasieblad kan verder afgelei word dat daar heelwat minder N (onvoldoende) merkies is. Die meerderheid leerders het in al die eenhede van observasie beter gevaar. Die meeste aantal N (onvoldoende) kom voor by eenheid 16 en 17 wat dui op leerders wat steeds konstant tot aandag geroep moet word. L13 het in eenhede 3, 11 en 13 beter resultate getoon, dus het selfs hierdie leerder baat gevind by die DA - meer as by statiese assessering. Daar kom heelwat Ch (soms voldoende/soms onvoldoende) voor waarvan die meeste steeds by wiskunde waargeneem kan word. Leerders het dus 'n Y (voldoende) waarneming by spelling, maar 'n N (onvoldoende) by wiskunde wat dan saam as Ch aangedui word. Die grootste verskil tussen die twee observasies in Tabele 5.4 en 5.6 is by eenheid 18 waargeneem. Leerders het duidelik meer selfvertroue tydens die DA getoon om hulle antwoorde te verdedig en hulle kon in

die meerderheid gevalle ook bewys lewer ter verdediging. Die vraag of DA leerders meer selfvertroue gee word dus waarskynlik deur hierdie resultaat ondersteun .

5.4.4 Resultate uit leerdervraelyste en -onderhoude

Die onderstaande tabel dui segmente en frases uit die vraelyste en onderhoude van leerders aan.

Tabel 5.8: Vraelyste van leerders (L)

Leerder	Vraelys SA	Vraelys DA	Onderhoude
1	3	2	“Juffrou was hulpvaardig.” “Dan kan jy meer konsentreer en en reg spel en reg skryf.” “Umm hulle moet my net bietjie help met die spelling en so.”
2	2	1	“As Juffrou my help.” “Ek gaan beter doen, want as ek ‘n fout maak kan Juffrou met help met iets of as ek nie weet wat om te doen nie kan Juffrou my help.” “Klein bietjie bang.” “Ek sê so want as ek nie by Juffrou leer wat om te doen nie het ek niks geleer nie.” “Ek dink ons moet umm om kinders beter te werk in wiskunde toetse in somme dan moet jy ‘n honderdkaart gee om uit te werk en speltoetse kan die Juffrouens nie help nie, maar hulle kan vir jou die as jy nie mooi gehoor het nie weer sê, en miskien net die begin en die einde sê.”

3	2	3	“Ek stres nie as Juffrou my help.”
4	3	1	“Ek kry baklei oor die spel.” “Juffrou se gesiggie toets gaan ek goed doen.”
5	3	1	“Goed, watter een van daai toetse dink jy het jy die beter punte gekry?” (Navorser) “Die help ene.”
6	2	1	“Ok, het jy iets by my toetse geleer wat jy nie voorheen geweet het nie?” (navorser) “Ja Juffrou.” “Soos wat?” Juffrou van die etjie en....(verwys na geheuetegniek by verkleinwoorde). “Juffrou by die toetse by die toetse wat daar drie gesiggies is as ons nie verstaan nie dan help Juffrou ons.”
7	0	0	“Jou toets gaan my die beste leer spel.” “Dit is beter as jy my help.” “Jou toets is beter want ek leer by jou toets.”
8	0	2	“Want eers kry ek dit nie reg nie, maar Juffrou is vriendelik.” “Ja nou kry ek alles reg.”
9	1	2	“Dit is beter as jy my help.” “Ek is bang vir speltoetse.”

10	2	0	“Die een toe Juffrou my gehelp het Want Juffrou het vir my bietjie verduidelik as ek gesukkel het en dit was ‘n bietjie makliker as die ander een.” “Umm ek kan net nie dit goed mooi lees nie en van dit verstaan ek nie.” Die vraag oor wat is vir jou lekker in die skool? “en as ons by Juffrou kom, want Juffrou help ons met die werk wat ons nie in die klas verstaan nie.”
11	0	0	“Die een toe Juffrou my help, Juffrou help my baie.” “Ek ken nou my maal somme.”
12	1	2	“Die kinders pla my Juffrou, hulle raas die heelyd.” “Ek kan goed spel.” “Juffrou se toets is lekkerder.”
13	0	2	Geen onderhoud.
14	0	1	“Want daar was ‘n paar wat ek nie verstaan het nie en Juffrou het my gehelp, toe verstaan ek dit.” “Nogals bietjie bang.”
15	0	1	“Juffrou partykeer in Engels en Afrikaans dan sukkel ek om woorde te spel.” “Dit is gewoonlik met my spelling toetse dan stress ek dan maak ek foute.” “Juffrou het my baie gehelp met die toets.” “So dink jy jy gaan beter punte kry vir my toets of vir die ander mense

			se toets?” (navorser) “Vir Juffrou se toets.” “As ek toets skryf dan bekommer ek oor die punte wat ek gaan kry.” “Ek het hom meer verstaan en goed wat ek kon onthou het.”
--	--	--	---

Leerders moes in die vraelyste met ja/nee reageer waar ja as positief en nee as negatief geïnterpreteer is. Bostaande tabel is ‘n opsomming van die negatiewe en positiewe antwoorde ten opsigte van hoe die leerders die SA en die DA ervaar het asook segmente vanuit die onderhoude. Uit die data van die vraelyste is bevind dat leerders nie hulpverlening tydens assessering hoog ag nie. Die waarskynlikste rede hiervoor is dat hulle nie gesien het watter verskil daar in hulle prestasie is nie, omdat die assesserings na bepunting nie aan die leerders beskikbaar gestel is nie. Die eerste twee kolomme dui die getal aan vir positiewe ervaring vir die SA en die DA. Leerders het die SA en die DA emosioneel op dieselfde vlak ervaar met ‘n totaal van 19 positiewe punte vir beide die SA en die DA. Vanuit die vraelyste sou dit dus veilig wees om te argumenteer dat ‘n assessering ‘n assessering bly en leerders druk en soms angs tydens enige assessering ervaar ongeag of dit tradisioneel en staties of DA is. Daar moet egter in gedagte gehou word dat die leerders op primêre skoolvlak nie op ‘n kontinuum sou kon aandui hoeveel druk en angs hulle by die verskillende assesserings ervaar nie, bloot omdat hulle abstrakte denke nog nie op daardie vlak funksioneer nie. Dit sou ‘n baie interessante navorsingsonderwerp gewees het, maar as gevolg van tyd kon die navorser nie verder hierop ingaan nie.

Die leerders se grootste behoefte blyk egter hulpverlening tydens toetse te wees. Alhoewel die vraelyste aangedui het dat daar nie meer of minder emosionele druk op die leerders is met ‘n SA of DA nie, het hulle almal tydens die onderhoud aangedui dat die DA “lekkerder” was om te skryf. “Die een toe Juffrou my gehelp het was die lekkerste om te skryf, want Juffrou het vir my bietjie verduidelik as ek gesukkel het en dit was bietjie makliker as die ander een” (L10). L9 het in sy SA vraelys aangedui dat skool

nie lekker is nie, maar op die DA vraelys dat skool wel lekker is. Tydens die onderhoud is hy uitgevra en sy antwoord was “want dis lekker om dit te doen”. Die bedoeling hiermee is waarskynlik dat die DA lekkerder was en dat skool in die algemeen dan sommer vir hom lekkerder is as daar hulpverlening aangebied word tydens toetse. Hierdie bevindinge word ook gesteun deur die observasiebladsye met mekaar te vergelyk. Tydens die SA was daar steeds leerders wat hulp gevra het selfs al het hulle geweet dat daar nie interaksie of hulpverlening gegee mag word nie. Met die DA het selfs die leerders wat tydens die SA nie hulp gevra het nie, ook die behoefte tot interaksie gehad en maklik hulp gevra. Hierdie resultaat bevestig dus die behoefte aan hulpverlening tydens assessering.

5.4.5 Temas vanuit leerder data

- ❖ DA met MLE strategieë speel ‘n rol in die uitwys van potensiaal asook in kognitiewe modifikasie. DA met MLE strategieë kan ‘n rol speel in verbeterde prestasie.
- ❖ DA is effektief in die identifisering van intrinsieke leerhindernisse asook die rol wat die omgewing speel, byvoorbeeld onderrigmetodiek wat onvoldoende is. Tydens die uitvoer van DA kan daar maklik waargeneem word as die leerder nog nie in ‘n spesifieke konsep onderrig is nie of gedeeltelik onderrig is deur net te vra of hy dit al in die klas geleer het of te vra hy moet verduidelik hoe die onderwyser(es) verduidelik het.
- ❖ DA is effektief in die uitwys van spesifieke aspekte waarmee ‘n leerder sukkel.
- ❖ DA kan effektief gebruik word om hulpprogramme op te stel vir individuele leerders omdat dit spesifieke probleme kan uitwys.
- ❖ DA skep meer selfvertroue by leerders, dus voel hulle meer bekwaam en dit het waarskynlik ‘n invloed op hulle prestasie.
- ❖ DA spreek die behoefte van die postmoderne leerder aan om aktief deel te neem aan leerproses asook die behoefte aan hulpverlening - wat weer aansluit by meer selfvertroue wat kan lei tot by verhoogde prestasie.

5.4.6 Resultate vanuit die onderwyser vraelyste en onderhoude

In die onderstaande tabel is woorde, segmente en frases aangeteken vanuit die onderwysers as deelnemers se vraelyste en onderhoude wat van belang is om temas en patrone te kan uitlig.

Tabel 5.9: Segmente en frases vanuit onderwyser vraelyste en onderhoude

Deelnemer	Bron	Woorde, frase of segment van belang
T1	Vraelys vraag 1/6	Betekenisvol, staties, rigied, “Ek wonder dus of SA daarom nog die ware leerhindernis betekenisvol kan identifiseer”. Geldigheid en betroubaarheid.
	Vraelys vraag 2	Vermoë verhoog, potensiaal, sterkpunte.
	Vraelys vraag 3/4	Ondersteuning, medikasie, potensiaal.
	Onderhoud vraag 2	“Standaard assessering is nie bevorderlik vir inklusiewe onderwys nie.”
	Onderhoud vraag 6	Ondersteuning en indiensopleiding.
	Onderhoud vraag 7	“Dit maak hulle gespanne.”
T2	Vraelys vraag 2	“Om te bepaal watter tipe intervensie en hulpverlening nodig is.”
	Vraelys vraag 5	Uitvalle, “leemtes in aanbieding.”
T3	Vraelys vraag 1	“Standaard assessering nie altyd die ware kennis van ‘n leerder bepaal nie.”
	Vraelys vraag 4/5/9	Probleme, “standaard voldoen”, ouderdomsvlak.
	Vraelys vraag 6	“Verbeter nie die leerhindernis nie.”
	Onderhoud vraag 2	“Standaard assessering het ‘n plek in inklusiewe onderwys, maar dit nie al metodes is wat gebruik moet word nie.”

	Onderhoud vraag 7	Beïnvloed selfbeeld.
T4	Vraelys vraag 1	Plek, waarde, uitgedien.
	Vraelys vraag 2	Hulpverlening, “verskillende maniere van leer”, leiding, sukses.
	Vraelys vraag 3	Spanning, selfvertoue, selfbeeld, positiewe houding.
	Vraelys vraag 4	Hulpverlening.
	Vraelys vraag 5	Ervaring, kennis, groot klasse, min tyd, lesaanbieding aanpas.
T5	Vraelys vraag 1	“Standaard assessering nie spesifiek kan uitwys wat fout is met die kind nie.”
	Vraelys vraag 3	“Die feit dat die leerder leiding kon kry bou selfvertoue.”
	Onderhoud vraag 2	“Voel hulle kan binne die sisteem cope.”
	Onderhoud vraag 5	“Hierdie tipe kindertjies.”
T6	Vraelys vraag 2	“Nie heeltemal seker nie.”
	Vraelys vraag 4	“Om vas te stel hoe die leerder beter bygestaan kan word om te verbeter.”
	Vraelys vraag 5	Sy vermoë, “om die kind beter te leer ken.”
	Vraelys vraag 6	“Nie alle leerders leer op dieselfde manier nie, maar ons verwag dat hulle almal op dieselfde manier geassesseer word.
	Opmerking	Tyd, groot klasse.
T7	Vraelys vraag 1/3/5/6	Vermoë, prestasie gedrewe, vlak van voorkennis, leemtes tov onderrig, “Dit sê nie veel, sou meer diepte wou sien sodat ek kon agterkom wat die leerder se denkproses is.”

	Vraelys vraag 2/4	Potensiaal, leemtes, sterk punte, hindernisse oorkom.
--	-------------------	---

Daar het sekere patrone duidelik geword vanuit Tabel 5.9. Die patrone wat afgelei is word hieronder uiteengesit.

- ❖ Verwarring omdat die moderne en postmoderne paradigma deel is van die huidige inklusiewe sisteem

Dit wil voorkom of onderwysers verward is ten opsigte van die paradigma wat inklusiwiteit en ondersteuning behoort te begrond. T1 is aan die een kant skepties oor SA “Ek wonder dus of standaard assessering die ware leerhindernis betekenisvol kan identifiseer” en betwyfel die geldigheid en betroubaarheid daarvan, maar aan die ander kant word dit as “betekenisvol” beskryf. Daar is aanduidings van die mediese model (modernisties) waar onderwysers steeds leerders verwys vir assessering om ‘n diagnose te verkry “sodat leerder wat medikasie moet gebruik....” (T1) asook die sosiale model (postmodernisties) “hoe daar met ouers gekommunikeer is, en wat die pad is wat gestap moet word” (T1) aanwesig is. T2 skryf dat hy leerders verwys vir assessering sodat “uitvalle” bepaal kan word, dus word die leerder gediagnoseer en aan die ander kant om “uitvalle en leemtes in aanbieding” te bepaal wat weer aansluit by die konteks en deel uitmaak van die sisteemteorie. T3 wil leerders toets om probleme te identifiseer en te sien of die leerder “aan die standaard voldoen”, maar beweer ook dat SA “nie altyd die ware kennis van ‘n leerder bepaal nie”. Alhoewel T3 wil bepaal of die leerder op “standaard” is en ook op “ouderdomsvlak” is, skryf sy ook dat ‘n leemte in standaard toetse is, naamlik dat “dit verbeter nie die leerhindernis nie”. T3 glo “dat SA ‘n plek het in inklusiewe onderwys”, maar dat dit nie as die enigste metode gebruik moet word nie. Vir T4 het SA ‘n “plek en waarde”, maar dit is uitgedien.

❖ Emosionele invloed op leerders

T1 sê gedurende die individuele onderhoud dat leerders spanning ervaar tydens toetse en dat hulle dan soms opdragte verkeerd uitvoer omdat hulle gespanne is. Indien daar nie intervensie kan plaasvind nie word die leerder se emosionele toestand nie verbeter nie en kan hy/sy nie die antwoorde regstel nie. Dit sluit dan aan by T2 wat beweer dat SA: “maak nie voorsiening vir emosionele toestand van die leerder nie”. T3 se persepsie sluit aan by die resultate van die DA en die SA wat betref hul prestasie. Sy beweer dat “leerders swakker doen in SA en dit beïnvloed hulle selfbeeld.” Volgens T4 skep standaard assessering spanning by leerders en beïnvloed dit hulle selfvertroue en hulle selfbeeld.

❖ Steeds positief teenoor spesiale onderwys

T5 sê in haar onderhoud dat “hierdie kindertjies” - met verwysing na leerders met spesiale onderrigbehoefte - baat vind by spesiale onderwys omdat hulle in ‘n spesiale skool beter presteer as in die hoofstroom omdat die omgewing so aangepas is dat dit in hulle behoeftes voorsien. Die onderwysers het almal saamgestem dat spesiale onderrig steeds ‘n plek het en dat inklusiewe onderrig vir hulle baie moeilik is om te implementeer. Hierdie standpunt hang ten nouste saam met die volgende een, naamlik:

❖ Onderwysers wil bemagtig word deur opleiding

Al die onderwysers het gevoel hulle is nie bemagtig om assessering vir leerhindernisse uit te voer nie: T4 noem “dis anyway net die sielkundiges wat kinders mag toets” en T2 “vir ‘n leek soos ek sou dit nie haalbaar wees nie”. T1 het weer gesê “dit moet net nie ‘n papieroorlog word nie” terwyl T6 meen “waar gaan ons die tyd kry?” Al die onderwysers het ja geantwoord in die vraelys of hulle opgelei wil word in DA. Dus aan die een kant kry mens die gevoel van onsekerheid by die onderwysers van wat hulle mag en nie mag doen nie - en aan die ander kant spruit hierdie onsekerheid uit die feit dat hulle nie bemagtig is deur opleiding nie.

❖ Onderwysers wil leerders ondersteun en inklusiwiteit bevorder

Dit is duidelik vanuit segmente en frases uit Tabel 5.9 dat onderwysers regtig 'n behoefte het om aanpassings te maak in metodiek en pedagogiek asook hulpverlening wil bied aan leerders met leer-hindernisse. Bykans almal het aangedui dat hul kinders wil ondersteun en help. Hieruit kan afgelei word dat hulle inklusiewe onderwys graag wil ondersteun, maar nie altyd weet hoe nie. In die vraelyste sowel as die onderhoude het hulle telkens aangetoon dat hulle graag leerders wil help om hulle volle potensiaal te bereik. T7 stel “ek wil weet watter leemtes daar in my aanbieding is”.

Die onderwysers het DA as positief ervaar en dit kan waarskynlik bydra tot nuwe idees en denkrigtings. DA is as “gebruikersvriendelik” bestempel, wat die feit dat dit deur enige onderwyser of professionele persoon geadministreer kan word, benadruk. T1 was so positief en het aangedui, “ek het sommer soos ek lees begin planne uitwerk in my kop om die maat te help”. T2 het aangedui dat hy beide die SA en die DA sou verkies om leerders te assesser. Al die ander onderwysers verkies die DA.

Die meerderheid van die onderwysers kon volgens die standaard toetse akademiese afleidings maak, soos byvoorbeeld, “hy ken nie sy spelreëls nie” (T11); “getalbegrip en plekwaardes” (T2); “ken nie diftonge en klankleer nie” (T4). Die gevaar hieraan verbonde is egter dat die leerders bloot deur herhaling beter kan spel of getalpatrone kan raaksien, maar dat die leerhindernis nie aangespreek word nie. Al die onderwysers kon egter leerhindernisse identifiseer met die DA. T3 het byvoorbeeld ouditiewe diskriminasie-problematiek afgelei en T5 het 'n ruimtelike uitval geïdentifiseer. T3 het uitdagings ten opsigte van selfvertroue, probleemoplossingstrategieë en konsentrasievermoë raakgesien toe sy die DA geanaliseer het. Die bevinding dat onderwysers leerhindernisse vanuit die DA kan aflei kan daartoe bydra dat leerders met spesiale behoeftes nie slegs geëtiketteer word nie, maar dat daar alternatiewe beplan kan word. Onderwysers sal dus eerder fokus op hindernisse en hulpbronne as op gebrek en geremdheid.

Die onderwysers wat DA gebruik sal na dieselfde realiteit kyk maar op 'n ander manier wat dan verandering in denkrigting meebring om geleenthede in plaas van probleme raak te sien.

Die meerderheid van die onderwysers is bewus daarvan dat SA en DA radikaal van mekaar verskil. Die grootste verskille tussen SA en DA is volgens T6 dat SA slegs verworwe kennis meet, rigied is en nie omgewingsfaktore in ag neem nie. T3 en T4 meen dat SA nie die leerder se “ware beeld wys nie”. DA hierteenoor dui potensiaal aan, dit is 'n dinamiese interaktiewe proses en omgewingsfaktore word in ag geneem. Hierdie verskille is duidelik deur die onderwysers geïdentifiseer naamlik T4 wat skryf dat die “diepte” van die leerhindernis geïdentifiseer kan word deur DA - en T1 wat DA beskryf as 'n “heelbrein” aktiwiteit. T5 het ook geskryf dat SA vir leerders spanningsvol blyk te wees en waarskynlik kan lei tot selfbeeld skade, in teenstelling met DA wat ruimte bied vir hulpverlening en so die leerder se selfvertroue kan bou. Onderwysers het die persepsie dat SA staties en rigied is en dat dit nie 'n ware beeld weerspieël van wat die leerder weet en nie weet nie. Onderwysers het SA beskryf as waardevol omdat dit leerders se prestasievlakke kan onderskei, maar voel dat dit leemtes het soos onder andere statiesheid, dat die leerhindernis nie aangespreek word nie, dit verouderd is, nie potensiaal toets nie en nie eksterne faktore in ag neem nie. Hierdie persepsies word gesteun deur die literatuur veral in die werk van Laher en Cockcroft (2013:4), waar SA gekritiseer word as verouderd en kontroversieel ten opsigte van diskriminerende praktyke, en nie aangepas is vir die Suid-Afrikaanse konteks nie (word verder bespreek in Afdeling 5.5.3).

Dit is verder ook duidelik vanuit die data dat onderwysers belangstel om opleiding in DA te ontvang. Hulle voel onseker en het min selfvertroue om leerders met leerhindernisse te identifiseer. Vanuit die data kan daar afgelei word dat onderwysers so gewoond is daaraan om die uitkomst of produkte van leer te identifiseer dat hulle skoon verras was om agter te kom dat hulle in staat is om die prosesse van leer ook te kan identifiseer.

5.4.7 Temas vanuit onderwyser data

1. Diskriminasie teen leerders met leerhindernisse.

- ❖ Etikettering en stereotipering steeds aanwesig.
- ❖ Pasgedrewe onderrig en leer.
- ❖ Produkgebaseerde fokus op resultate.
- ❖ Mediese model en etikettering steeds aanwesig.

2. Assessering van leerders met leerhindernisse.

- ❖ Word steeds verwys sodat SA gedoen kan word ten opsigte van IK en vaardigheid.
- ❖ Terugvoer uit SA gee nie riglyne vir die beplanning van hulpprogramme.
- ❖ Verwarring in rolle ten opsigte van “screening” en assessering van leerders met leerhindernisse.
- ❖ Voel onbevoeg om leerders met leerhindernisse te identifiseer.
- ❖ Leemtes in opleiding van assessering vir die identifisering van leerhindernisse.

3. Tekort aan alternatiewe assesseringsmetodes.

- ❖ Onderwysers besef nie dat ander metodes van assessering bestaan nie.
- ❖ Assesseringsparadigma funksioneer steeds binne die raamwerk van die mediese model van diagnose.

4. Effektiwiteit van DA.

- ❖ Die effektiwiteit van DA het aan die lig gekom in die verhoogde prestasie van leerlinge en die aanduiding van kognitiewe modifieerbaarheid.
- ❖ Onderwysers ervaar DA positief.
- ❖ Onderwysers kon leerhindernisse identifiseer.
- ❖ Onderwysers voel bekwaam.
- ❖ Onderwysers het selfvertroue in die identifisering van leerhindernisse.
- ❖ Onderwysers wil graag opgelei word in DA.

5. Faktore wat die suksesvolle implementering van inklusiwiteit beïnvloed.

- ❖ Assessering het 'n invloed op leerders se emosionele toestand en kan bydra tot 'n lae selfverwagting en daardeur 'n lae selfbeeld.
- ❖ Dit kan aanleiding gee dat leerders hul eie vermoëns betwyfel en onttrek van aktiwiteite.
- ❖ Onderwysers se tyd, vaardighede en opleiding ten opsigte van verskillende tipes assessering vir die identifisering van leerhindernisse is beperk.
- ❖ Hieruit betwyfel die onderwyser weer sy eie vermoë en voel hy/sy nie bemaagtig nie, en bly dan 'n aanhanger van die mediese model omrede hy/sy daaraan gewoond is.

5.5 Bespreking van bevindinge

5.5.1 Inleiding

Opvoedkunde is in wese 'n sosiale konstruk en die werklikheid binne opvoedkunde word dus sosiaal gekonstrueer. Nie net is dokumentêre bronne belangrik nie, maar ook die sienings en persepsies van die rolspelers binne die opvoedkundige konteks. Daar sal nou aan die hand van die resultate wat verkry is vanuit dokumentêre bronne asook verbatim vanaf die rolspelers temas uitgelig word deur 'n bespreking van die bevindinge aan te bied.

5.5.2 Temas wat na vore tree uit bevindinge

1. Persepsie oor SA

SA speel tans steeds 'n belangrike rol in die onderwyskonteks en word as waardevol deur die onderwysers geïnterpreteer. Dit het waarde in die bepaling van vaardigheid teenoor chronologiese ouderdom asook vir vergelyking binne die ouderdomsgroep, maar is steeds syfers uitgedruk op 'n normtabel en gee nie voldoende inligting rondom spesifieke probleme of potensiaal van 'n leerder nie; dit maak die onderwysers skepties en skep wantroue ten opsigte van die betroubaarheid daarvan. Die onderwysers het veral verwys na die statiese aard daarvan en getwyfel of SA die “ware beeld” weergee van 'n leerhindernis. Beide SA en DA kan gebruik word om sekere afleidings te maak: 'n voordeel van die SA is dat dit minder tyd neem om te administreer. As daar egter 'n

holistiese tydspek aan SA en DA gekoppel moet word, is die argument dat SA wel minder tyd neem, maar dat daar met DA vinniger terapieë ingegryp kan word. Met standaard assessering moet die leerder eers verwys word na byvoorbeeld die Distrikgebaseerde Ondersteuningspan, waarna daar gewag moet word vir 'n verslag, en dan is die onderwyser moontlik onseker oor wat die aanbevelings is en of die aanbevelings haalbaar is in die klas. Verdere gesprekvoering moet plaasvind en dan kan eers hulpverlening plaasvind. Met DA kan daar dadelik met hulpverlening begin word wat na regte heelwat tyd spaar.

Met nadere ondersoek van die data is dit duidelik dat DA die SA verryk in terme van die inligting wat dit voorsien. Hierdie bykomende inligting is belangrik as onderwysers en ander professionele persone assessering wil aanpas by die sosiaal-kulturele model omdat alle faktore wat aanleiding gee tot die leerhindernis ondersoek word, soos byvoorbeeld of die leerder se moedertaal ook die assesseringstaal is; dit kan 'n beduidende rol speel in die prestasie of telling soos veral waargeneem by L4. Die SA alleen is nie voldoende kurrikulumgerig nie en bevat ewekansige vrae soos byvoorbeeld verdubbeling; halvering word gevra as getalpatrone en nie as 'n vraag op sigself nie, waar dit in die klas as kernwoorde in 'n vraag uitgelig word; die gevolg is dat onderrig en assessering verwyderd van mekaar raak. SA verskaf nie veel inligting wat aangewend kan word vir die opstel van hulpprogramme nie. SA verskaf egter betroubare inligting ten opsigte van reeds verworwe vaardigheid en kennis, maar dui nie die prosesse aan hoe die leerder by die antwoord uitkom nie en dui ook nie aan wat die leerder se potensiaal of modifieerbaarheid is nie. Die indruk van SA oftewel "ware beeld" verander dus met tyd en maak die lesing eintlik irrelevant. Leerders sal dan oor en oor getoets moet word om te bepaal of daar wel verandering in vaardigheid plaasvind terwyl daar met DA binne die tweede of derde keer wat dieselfde vraag voorkom al waargeneem word of die leerder besig is om te verbeter of nie. Daar kan dus geargumenteer word dat statiese toetse wel 'n plek en doel het, maar arm is in terme van die hoeveelheid inligting wat dit verskaf - veral vir die onderwysers wat in inklusiewe kontekste met diverse leerders werk en hulpprogramme wil opstel.

2. Persepsies oor DA

Een van die primêre funksies van DA is om die volgende stap van leer uit te wys. 'n Voorbeeld hiervan is as daar waargeneem word 'n leerder ken nie die spelreëls van kort en lang vokale nie, dan word dit onderrig, en volgende moet hy/sy woorde met lang en kort vokale in meervoudsvorm en verkleiningsvorm plaas en dan moet hy/sy die woord in sinne gebruik. Daar kan telkens waargeneem word waar die leerder vashaak en hy/sy kan dadelik met hulp op die regte spoor geplaas word. DA gee dus inligting wat gedurig verander soos die denkprosesse van die leerder verander wat aanleiding gee tot die interpretasie dat leerders se kognitiewe prosesse ontwikkel en nie staties bly nie. Die bevindinge dat DA die potensiaal van die leerder spesifiek en akkuraat kan bepaal deur die persentasie hulpverlening wat hy/sy nodig gehad het, uit te werk, help onderwysers om die leeromgewing en leerinhoud te transformeer om by die leerder se behoefte aan te pas. Die DA is volgens kurrikuluminhoude opgestel en daar is gevind dat die intervensiestrategieë deur leerders gebruik is om soortgelyke kurrikulumvrae te beantwoord. Intervensiestrategieë wat dieselfde prosesse en funksie verrig wat die leerder nodig het om soortgelyke kurrikuluminhoud te bemeester sal die sone van proksimale ontwikkeling verbeter en uitbrei sodat die leerder later dieselfde vrae kan beantwoord sonder intervensie. DA word dus gesien as 'n effektiewe en belangrike instrument om leerhindernisse te identifiseer omdat daar 'n nouer verband tussen die assessering, intervensie, onderrig en kurrikuluminhoud bestaan omdat dit dieselfde benadering en materiaal bevat. Die onderwysers het self die geleentheid gehad om die DA te analiseer en leerhindernisse te identifiseer. Dit is dus nie nodig om die resultate in 'n verslag aan die onderwysers te kommunikeer en aanbevelings te maak wat dikwels nie vir die onderwysers in sy klas uitvoerbaar is nie. Om net die geskrewe DA toets aan die onderwysers beskikbaar te stel maak die proses om kognitiewe funksies te verbeter klaar makliker. Die onderwyser kry die geleentheid om kreatief te wees in die beplanning van hulp en hy/sy weet wat in sy/haar klas haalbaar is. Hierdie is 'n bydraende faktor tot die positiewe persepsie wat onderwysers oor DA het al weet hulle relatief min daarvan. Hul voel bemagtig en kan die leerprosesse identifiseer eerder as die leerprodukte. Hierdie bemagtiging vervul oënskynlik die behoefte van die postmoderne onderwysers ten opsigte van hulpverlening, akkommodering en aanpassing in metodiek. Daar word

slegs verwys na aspekte van heronderrig en herhaling of aanpassing in metodiek sodat inhoud by die leerder en die leerder by die inhoud uitkom. Die persepsie van die leerders oor die DA is dat dit 'n "lekker" toets is om te skryf en hulle het die assesseerder vriendeliker gevind, waarskynlik omdat hulle kon vra vir hulp en die toetssituasie minder klinies voorgekom het. Daar is bevind dat spesifieke areas geïdentifiseer kon word waarin die leerder hulp benodig - en kon daar gepaste intervensie aangebied word.

3. Interaksie tydens DA met MLE strategieë het positiewe gevolge

Die vlak van interaksie tussen die mediator en die individu het baie verskil en daarom sou dit raadsaam wees om die DA eerder individueel te doen as in 'n groep. Die mediasietegnieke is georganiseer volgens die funksie wat dit moet verrig, byvoorbeeld as die leerder verkleiningsvorme moes neerskryf is sy fokus net op verkleining gerig en hoe verkleiningsvorme gebruik word. Leerders het hul eie antwoorde heroorweeg en kon goed konsentrasie behou omdat hulle slegs op een aspek op 'n slag hoef te konsentreer. Sterkpunte soos oordrag van leerinhoud, taakbeplanning en motivering is die tipe inligting wat nie deur statiese assessering uitgelig word nie, maar wat wel 'n unieke eienskap van DA was wat na vore gekom het. Indien 'n leerder byvoorbeeld goeie probleemoplossingstrategieë en hoë motiveringsvlakke het kan dit as sterkpunte gebruik word deur die onderwyser om 'n beginpunt te maak in die ontwikkeling van 'n hulpprogram.

4. Sone van proksimale ontwikkeling

Om die sone van proksimale ontwikkeling te bepaal asook die gaping tussen huidige prestasie en potensiële prestasie hang grootliks van die leerder se deename tydens die toets af. Daar moet egter in gedagte gehou word dat daar eintlik met verloop van tyd weer 'n assessering gedoen behoort te word om die leerder se ontwikkeling te bepaal, maar as gevolg van tyd kon die navorser nie 'n verdere evaluasie doen nie. Daar kan dus nie voorspel word wat die leerder se toekomstige, werklike ontwikkeling sal wees nie.

5. Effektiviteit van DA

DA maak die gaping tussen assessering en intervensie kleiner omdat dit 'n interaktiewe en vloeibare proses is en in hierdie studie by uitstek die kurrikuluminhoud met kreatiwiteit en diversiteit verbind aan leerprosesse soos konsentrasie, motivering, frustrasietoleransie en visuele en ouditiwe persepsie. Die fokus van DA is nie om 'n etiket of kategorie van 'n leerhindernis aan 'n leerder te verbind nie, maar om relevante inligting in te win hoe om leerprosesse te verbeter. Hierdie eienskap dra positief by tot die idee van vloeibare realiteite en inklusiwiteit deurdat daar op die individu gefokus word deur akkommodasie en hulpverlening tydens assessering. Omdat hierdie vaardighede tydens die toets geobserveer en aangeteken is kon dit per vraag gekorreleer word en kon 'n moontlike uitval ook per vraag geïdentifiseer word. Die leerder hoef dus nie eers die hele toets te skryf en aan die einde word 'n telling gekoppel aan die vaardigheidsvlak nie; met DA kan die vaardigheidsvlak sommer per vraag bepaal word. Daar kon veral gesien word of en hoe oordrag van kennis en metakognisie plaasvind omdat die leerder toegelaat word om "hardop" te dink. Daar kom 'n aantal van dieselfde tipe vrae voor en daardeur kry die leerder die geleentheid om metakognisie toe te pas. Waar die leerder die eerste vraag dalk nie reg kon antwoord kry hy/sy leiding en kan dan die daaropvolgende vrae korrek beantwoord omdat hy nou geleer het om metakognitiewe vaardighede toe te pas. Leerders se motiveringsvlak en frustrasietoleransie kon bepaal word waar sommige leerders aanhou probeer het en nie ongeduldig met hulleself geraak het nie, en ander weer na 'n paar keer se probeer aangedui dat hulle nie meer lus het nie of wil aanbeweeg na die volgende vraag. Omdat DA vloeibaar, interaktief en dinamies is word dit toegelaat vir 'n leerder om self te besluit of hy wil aanhou probeer of nie. Verder is bevind dat intervensie wat taalreëls eksplisiet aanbied ook die leerder lei om hierdie reëls in metakognitiewe denke te gebruik en so na hoër orde taalreëls te beweeg en vrae reg te beantwoord sonder hulpverlening. Die DA kon dus gebruik word om 'n wye reeks hindernisse op een slag te identifiseer.

6. Leemtes in die inklusiewe onderwyssisteem

Die leemtes wat in die inklusiewe onderwyssisteem geïdentifiseer is spreek van 'n spesifieke meta-narratief. Hierdie meta-narratief word deur verskillende narratiewe

gekonstrueer. Min onderwysers het geweet wat DA is, maar die meerderheid het die persepsie gehad dat daar intervensie tydens die assessering mag plaasvind. Die onkunde van die onderwysers oor DA en alternatiewe assesseringsmetodes, onbewustheid van die impak van die modernistiese paradigma op assessering, die onvermoë om postmoderne idees te implementeer en die waagmoed wat ontbreek om grense oor vakgebiede oor te steek is voorbeelde van diésulke narratiewe. 'n Verdere leemte in die implementering van inklusiewe sisteme is die verandering in denkrigtings wat nog nie volledig plaasgevind het vanaf modernistiese idees van klassifikasie en kategorisering na postmodernistiese idees van vloeibaarheid en akkommodasie om die inklusiewe sisteem te laat werk nie. Denkrigtings het nog nie verskuif na interdissiplinêre denke en nuwe metodes en alternatiewe soos DA nie. Om interdissiplinêr te dink lei tot logiese denke waar nuwe geleenthede raakgesien word. Sommige van hierdie geleenthede was nog altyd daar, maar word vergeet, sommige is net bloot logiese denke en ander is relatief nuut, soos byvoorbeeld DA. Inklusiewe denke is praktykgerig en het ten doel om terselfdertyd eenvoudige en komplekse sake aan te spreek. Inklusiewe praktyke beweeg oor die grense van spesiale behoeftes wat vanuit gebrek en geremdheid ontstaan het na ander marginalisasie van geslag, ras, taal, sosio-ekonomiese agtergrond en selfs geografiese faktore. Die inklusiewe/segregasie verdeling is nie beperk tot spesiale/inklusiewe sisteme nie, maar behels 'n wye reeks van opvoedkundige faktore soos byvoorbeeld assesseringspraktyke wat leerders verdeel. Met verwysing na leerders met leerhindernisse binne die inklusiewe onderwyssisteem is daar twee opponerende paradigmas in werking naamlik die mediese/diagnostiese model van die moderne era en die sosiale konstruktivistiese model van die postmoderne era. Daar bestaan dus 'n paradoks in inklusiwiteit: aan die een kant die reg om te behoort en deel te wees en aan die ander kant die behoefte aan aktiewe ontwikkeling. 'n Positiewe meta-narratief in assessering kan op so 'n manier in die praktyk aangespreek word dat dit onderwysers bemagtig en so leerders help ontwikkel tot hul volle potensiaal.

7. Modernisme en postmodernisme

Assessering het direkte implikasies vir die klaskamer, omdat die uitkomst daarvan gebruik word om belangrike besluite te neem wat leerders se toekoms raak. Assessering is krities van belang vir onderwysers omdat hulle daaruit kan bepaal wat die leerder se ontwikkelingsvaardigheid is en hulpprogramme vir leerders met hindernisse kan opstel. Verder kan die onderwysers bepaal watter en hoeveel hulpverlening 'n leerder benodig en in watter mate die leerder al gevorder het. Die bevinding dat onderwysers steeds te swaar steun op die mediese gebreksmodel bewys dat denkrigtings steeds in die modernistiese era vasgevang is. Die meeste van die onderwysers is ook in 'n moderne era opgelei terwyl hulle met postmoderne leerders in die klas sit. Dit wil dus voorkom of daar tans tussen die moderne en postmoderne era beweeg word in die onderwyskonteks en dat 'n totale paradigmaskuif nodig is. Om assessering vir die identifisering van leerhindernisse terug te plaas in die hande van die onderwyser en hulle daarvoor te bemagtig, sal waarskynlik 'n paradigmaskuif laat plaasvind asook inklusiwiteit fasiliteer.

5.6 Empiriese temas en literatuur-integrasie

Deur die lens van die sosiaal-kulturele, bio-ekologiese sisteem en kognitiewe modifikasie teorie perspektiewe bied hierdie navorsing 'n innoverende nuwe manier om assesseringspraktyke binne die inklusiewe skoolsisteem na te speur.

1. Persepsies oor standaard assessering

Laughlan en Carrigan (2013:15) sluit aan by die skeptiese persepsie oor SA deur te skryf dat sielkundiges soms net die nuutste assessering van die rak af haal sonder om 'n oomblik stil te staan by die gedagte hoekom die assessering nou eintlik nodig is. Dit kan aanleiding gee daartoe dat onderwysers en ouers nuttelose inligting kry wat hulle óf nie kan interpreteer nie óf nie die vraag beantwoord wat die sielkundige van die begin af moes gevra het nie. Gipps (aangehaal deur Laughlan & Carrigan, 2013:15) stel riglyne voor vir die doel van assessering in die opvoedkunde, naamlik dat dit onderrig en leer moet ondersteun. Soos ook bevind is, die behoefte wat die postmoderne onderwyser het, is dat dit inligting oor leerders, onderwysers en skole moet bevat, dat dit kan dien as 'n sertifiseringsinstrument (diagnosties), kurrikulum kan rig (metodiek aanpas) en 'n

verantwoordelike prosedure is. Die belangrikste kenmerk van assessering behoort egter rigtinggewend te wees naamlik dat dit die onderrig- en leerproses moet ondersteun. Die bevinding dat die onderwysers graag leerders wil help om hul volle potensiaal te bereik is dus 'n tree nader aan 'n paradigmaskuif. Gelukkig is daar tans 'n tendens om weg te beweeg van *“how can we most appropriately sort and classify children?”* na *“hoe onderrig ons hierdie leerders?”*. Daar bestaan dus 'n wil by onderwysers om weg te beweeg vanaf die mediese gebreksmodel van klassifikasie en kategorisering, maar hulle is nie seker hoe nie. Lebeer (2005:58) skryf dat Feuerstein (1979) statiese assessering gekritiseer het omdat dit te staties is en die aanname maak dat intellek 'n statiese deel van die individu is wat bepaal kan word deur sekere metings. Hierdie aanname het gelei tot verlaging van standarde en verwagtinge vir individue van laer intelligensievlakke. IK toetse word in die meerderheid gevalle vergesel deur aanbevelings aan ouers dat hulle maar moet vrede maak met die onvermydelike dat die intelligensievlak van die kind waarskynlik so laag sal bly en dat die leerder nie die vermoë sal hê om te leer of sy/haar vermoë te kan verbeter nie. As daar in hierdie studie aanbevelings gemaak sou word vir ouers met slegs die SA tellings, sou sommige leerders met alle waarskynlikheid aanbeveel word vir spesiale onderrig. Die vraag is dus hoe regverdig is SA as die resultate van die DA soveel anders vertoon? Die regverdigheid van SA kan in die woorde van Donohue en Bornman (2014:1) afgelei word waar hulle verduidelik dat 70% van leerders met leerhindernisse steeds in spesiale onderwys of glad nie in 'n skool is nie. 'n Verdere vraag sou ook wees hoe bevoordeel of benadeel SA steeds die inklusiewe skoolsisteem? Volgens Lantolf en Phoener (2005:235) is die verskil tussen SA en DA *“whether or not the administration of the assessment should have the expressed goal of modifying learner performance during the assessment itself”*. In hierdie studie is hopelik aangetoon dat SA nie voldoen aan hierdie modifikasiebeginsel nie omrede dit as inmenging beskou word wanneer hulpverlening tydens die toets aangebied word - en die tellings op die normtabel dan nie as “ware beeld” van die kind geïnterpreteer kan word nie.

2. Persepsies oor DA

Uit die bevindinge is dit duidelik dat DA se effektiwiteit daarin geleë is om leerders se potensiaal te bepaal en nie net reeds verworwe kennis nie. Die hoeveelheid mediasie

kan bepaal word wat vir onderwysers 'n bemagtigings- meganisme kan wees sodat hulle vooruit kan beplan hoeveel tyd en energie en in watter leerarea hulle aan 'n spesifieke leerder moet bestee om te presteer. Waar onderwysers se betrokkenheid as oneties beskou word in SA is die teenoorgestelde waar vir DA, en word die onderwysers verder daardeur bemagtig om hulpverlening te bied en die leerder tot sy volle potensiaal te lei. Lauchlan en Carrigan (2013:15) skryf dat DA-materiaal gebruik kan word saam met enige tipe opvoedkundige assessering; standaard assessering, kriteria-gebaseerde assessering en klasobservasie, maar moet altyd toegepas word op die beginsels van die ekologiese benadering van assessering. Na aanleiding hiervan kan daar dus geredeneer word dat DA positief inwerk op die ekologiese-sisteem teorie en daardeur inklusiwiteit ook positief kan beïnvloed. Verskeie studies, onder andere Bosma en Resing (aangehaal deur Lawrence & Cahill, 2014:194) het tot dieselfde gevolgtrekking gekom. *“Results indicated that teachers valued DA reports and recommendations as meaningful, and deemed them directly applicable for constructing individual educational plans.”* Hulbert (1995:85) se studie waar 100 onderwysers vraelyste oor standaard assessering en kurrikulumgerigte DA moes invul, het gewys dat onderwysers KDA (kurrikulumgerigte dinamiese assessering) en DA verkies juis omdat dit die inligting bevat wat die onderwysers nodig het om aanpassings te maak in metodiek.

3. DA en MLE strategieë

Die bevindinge in hierdie studie ondersteun MLE as instrument vir kognitiewe modifikasie en sluit aan by Aljaafreh en Lantolf (1994:468) wat verduidelik dat onderwysers uit assessering kan aflei wat die ontwikkelingsvlak van die leerder is. *“The learner who is able to respond to such help must be considered to be at a more advanced developmental level than the one who fails to do so, because the learner who responds to help can be expected to show a more rapid rate of actual development.”*

4. Sone van proksimale ontwikkeling

Om leerders met verskillende proksimale ontwikkelingsvlakke in groepe te verdeel skep geleentheid vir samewerking waar die leerders met hoër proksimale ontwikkeling leiding en mediasie verskaf aan leerders met laer proksimale vlakke. Daar moet ook in gedagte

gehou word dat 'n leerder se proksimale vlak in syfervaardigheid dalk laag mag wees, maar in taalvaardigheid weer hoog. Leerders se gebied waarin hulp verleen word of ontvang word kan dus omruil en so word ware inklusiwiteit bevorder deur akademiese en sosiale interaksie wat aansluit by die sosio-kulturele model van ontwikkeling. Leerders wat op hoër proksimale ontwikkelingsvlakke is lei dan dié wat op 'n laer proksimale vlak is. Samewerking vir die uitbreiding van kennis is dus die fokus en skep geleentheid vir sosialisering en inklusiwiteit. Die sosiale konstruksie model van intellek sien kognitiewe ontwikkeling as meer as net geneties, rigied en onveranderlik; dit is 'n dinamiese resultaat van sosiale interaksie en kultuur. Assessering kan onderwysers help om hul leerders se vlak van kennis te bepaal, met ander woorde wat hulle met of sonder mediasie kan regkry. Die "sigbaarheid" van verkeerde en regte materiaal in die sone van proksimale ontwikkeling lei tot bemagtiging om nie te min of te veel van die leerder te verwag nie. Die sone van proksimale ontwikkeling oftewel wat die leerder se potensiaal is kan onderwysers help om leerders wat altyd swak doen te motiveer, asook om ware hindernisse raak te sien. Dit is in plaas daarvan om tyd te spandeer op konsepte wat reeds in die sone van proksimale ontwikkeling is en oor en oor herhaal moet word.

5. Effektiwiteit van DA

Die bevinding dat DA meer spesifiek probleme kan uitwys sluit aan by Lauchlan en Elliot (2001:650): *"If DA can provide a more accurate picture of potential, there will be important implications not only for resource providers but also teachers"*. Yeomans (2008) brei uit, *"Indeed, much of the philosophy underlying dynamic assessment shares common ground with the teaching approach of formative assessment. Formative assessment is intended to have a subsequent, positive effect on a child's learning through the use of feedback and consultation."* DA het effektiwiteit getoon in die verryking van resultate wat vanaf die SA verkry is en wat aansluit by die studie van Camilleri en Law (2014:507). Die studie is gedoen op voorskoolse kinders met taalhindernisse en dié navorsers het bevind dat *"DA of children's word learning has the potential to add value to the static assessment of the child with low language skills"*. Yeomans (2008:113) verduidelik dat daar drie vereistes is om die verband tussen

assessering en intervensie te bewerkstellig, naamlik, deel dieselfde assessering en intervensiedoelwitte, deel dieselfde kurrikuluminhoud en deel dieselfde taalgebruik. Dit is duidelik dat DA in hierdie studie voldoen aan die genoemde drie vereistes en dat die onderwysers positief is oor DA omdat die assesserings- en intervensiedoelwitte ooreenkom, hulle die kurrikuluminhoud ken en dit nie vreemd is nie en hulle nie blootgestel word aan psigo- en edumetriese terme wat hulle nie ken nie. Daar is dus 'n groter verband tussen die toets, instruksie en kognitiewe prosesse omdat die benadering en materiaal in verband met mekaar is en korreleer met die kurrikulum en dus as meer verstaanbaar geïnterpreteer word. Cristina Vedovelli (aangehaal deur Lebeer *et al.*, 2014:6) het bevind dat die effektiwiteit van DA nie soseer lê by die modifieerbaarheid van kinders nie, maar die modifieerbaarheid van gevestigte idees oor kinders by onderwysers. In hierdie studie was die onderwysers verras deur hul eie vermoë om leerhindernisse uit DA te kan aflei en het hulle ook 'n hoër verwagting van leerders gekoester omdat hulle kon sien wat die leerder se potensiaal is. Wanneer onderwysers, leerondersteuners en ander professionele persone gekonfronteer word met komplekse leerhindernisse en 'n leerder stagneer in kognitiewe vaardighede, word DA gesien as 'n waardige alternatief omdat DA al die rolspelers in die leerder se konteks kan help om die prosesse van leer te identifiseer asook wat die volgende stap in terapie/ondersteuning en onderrig behoort te wees. Dit is dan hier waar die bio-ekologiese sisteemteorie 'n beduidende rol speel want die onderwyser, ouer en leerder asook die sisteem word betrek by die ondersteuning van die leerder; saam kan hulpprogramme uitgewerk word en terapeuties toegetree word tot die leerder se leerprosesse. Die DA moet egter opgevolg word om seker te maak die tyd wat geïnvesteer is in DA die moeite werd is. DA is 'n duur proses in terme van tyd, maar die uitkoms en die tipe inligting wat ingewin word, maak dit die moeite werd vir onderwysers en leerders. DA het 'n impak op die kind se holistiese behoeftes, ouerskap en die ontwikkeling van inklusiewe praktyke in die klaskamer (Lawrence & Cahill, 2014:192). Die data dui daarop dat onderwysers DA as effektief sien vir die uitwerk van individuele hulpprogramme en omdat dit die behoefte aanspreek van hulpverlening ervaar die onderwysers DA positief. Lawrence en Cahill (2014:205) het ook bevind dat onderwysers en ouers deur DA 'n beter perspektief van die wyer konteks en nie net die

leerhindernis intern tot die leerder sien nie. Hierdie wyer perspektief wat deur DA moontlik gemaak word bring dan 'n verandering in die leerder met leerhindernisse se totale lewe en is van kardinale belang in die ondersteuningsomgewing.

6. Leemtes in inklusiewe onderwys

Opleiding en bemagtiging is een van die grootste leemtes in die inklusiewe sisteem. Hierdie bevindinge is in lyn met Elliott (2000:63) se bevinding dat *“teachers with increasing skills and knowledge of curriculum-based assessment may be less interested in global accounts of intellectual functioning or of curriculum based assessments that largely tell them what they already know. Consequently, they are likely to want to know what specifically are the child’s cognitive and affective blocks to learning and what types of help and encouragement appear to result in task engagement, more systematic problem solving and greater cognitive self regulation”*. Dit wil voorkom of geen hoeveelheid navorsing met watter tema ook al genoeg sal wees om die beleid van inklusiewe onderwys volledig geïmplementeer te kry as die Departement van Basiese Onderwys nie die nodige ondersteuning aan skole bied nie. Die feit dat DA meer vloeibaar is, interaktief is en beter inpas by die behoeftes van 'n postmoderne denkrigting gaan nie noodwendig groter inklusiwiteit tot gevolg hê nie. Onderwysers sal eers opgelei moet word in DA en dit moet eers deur die Departement van Basiese Onderwys asook die Departement van Gesondheid erken word as 'n alternatief vir SA, en dieselfde gewig dra voordat dit werklik 'n impak op inklusiwiteit gaan hê. Geldenhuys en Wevers (2013:15) stel dat 'n assesseringsbeleid ontwikkel moet word om leerders volgens hulle behoeftes en vaardighede te assesser, want eers dan sal inklusiwiteit ten opsigte van alle vlakke van Bronfenbrenner se ekologiese sisteemmodel kan realiseer. Hierdie bevinding is in lyn met Donohue en Bornman (2014:11) se bevindinge dat die meeste kinders met gebreke, leerhindernisse en vaardighedsagterstande steeds nie saam met hul portuurgroep in dieselfde klasse onderrig word nie, selfs 10 jaar na Witskrif 6 die lig gesien het, omdat daar teenstrydigheid in die beleid is: *“the participants concurred that the philosophy of inclusive education was noble, but they differed regarding the extent to which it had transformed added value or played an advocacy role in the lives of learners and the community at large over the years”*.

7. Moderne en postmoderne paradigma

Om 'n ware paradigmaskuif te maak moet die aanhaling aan die begin van die hoofstuk verduidelik word. Die Galileo analogie met al sy karaktereienskappe soos *“ahead of the current ideas”*, *“causing resistance from established authorities”*, *“overt hostility”* en *“creating believers en disbelievers”* is presies wat 'n paradigmaskuif behels. Dit het duidelik na vore gekom in die data asook die beskrywing van die bevindinge dat die moderne en postmoderne paradigmas beide tans deel uitmaak van die onderwysstelsel omdat praktisyns op grondvlak nie bewus is van alternatiewe nie. Die vraag is egter, verteenwoordig die Feuerstein/Vygotsky/Bronfenbrenner teorieë en praktyke, met spesifieke verwysing na DA, 'n paradigmaskuif? Volgens Lebeer *et al.* (2014:6) verteenwoordig die teorie van kognitiewe modifikasie en die praktyk van interaktiewe assessering beslis 'n nuwe paradigma. Die risiko is egter dat 'n innoverende paradigma 'n veg- of vlugrefleks kan uitlok waarvan beide negatiewe gevolge kan hê. Aan die een kant kan daar teenkanting wees (veg) en aan die ander kant kan daar volgelinge wees, maar verminder hierdie volgelinge hul kritiese denke en volg maar net die nuwe paradigma slaafs na. Selfs al werk die metode (met verwysing tot DA) en word die effektiwiteit daarvan bewys, kan daar steeds leemtes wees as gevolg van die persoon wat die toets afneem en mediasie verleen se vooropgestelde idees en gevangenskap binne 'n gevestigde paradigma. Dit skep 'n groot uitdaging vir navorsing in die toekoms.

5.7 Samevatting

Alhoewel die potensiële invloed van die konteks van die navorser en die deelnemers se interafhanklikheid erken word kan daar met redelike sekerheid geredeneer word dat DA as alternatief vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse in die primêre skoolkonteks gebruik kan word. Die behoefte van die postmoderne onderwysers om te “weet wat ek kan doen om te help en onderrigmetodes aan te pas”, kan deur DA vervul word. Lidz (1991:60) lys byvoorbeeld sewe vrae wat DA poog om te beantwoord. Een van hierdie vrae is: *“does the information generated from the assessment lead to improved learner functioning within the classroom?”* - en is een van die unieke eienskappe van DA omdat dit interaktief is en spesifieke leemtes in die leerder se

vaardighede kan uitwys. Elliot, Lauchlan en Stringer (1996:159) beskryf 'n gevallestudie waar *“DA gave a teacher a different and more optimistic view of his (the pupil’s) learning difficulties”*. Die postmoderne leerder het 'n behoefte om aktief deel te neem aan sy eie leerproses en hierdie twee behoeftes, naamlik die behoefte om hulp te bied (onderwysers) en hulp te kry (leerders) kan deur middel van DA tot voordeel van inklusiwiteit gebruik word.

Alhoewel die DA as effektiewe alternatief gebruik kan word om leerhindernisse te identifiseer, kon die waarde van die leerpotensiaal wat gemeet is by die deelnemers nie onteenseglik in hierdie studie aangetoon word nie omdat die leerders as gevolg van tyd nie weer geassesseer kon word nie. Daar kon dus nie met sekerheid bepaal word of die leerpotensiaal dieselfde sou bly in opvolg toetse nie.

Die feit dat onderwysers DA positief ervaar en dit hulle help om by die primêre aspek van onderwys, naamlik om kinders hul potensiaal te laat bereik uit te kom, maak DA nie net effektief as alternatief nie, maar ook noodsaaklik om inklusiwiteit te bevorder.

Hoofstuk 6

Opsomming, leemtes en aanbevelings

What we call the beginning is often the end and to make an end is to make a beginning.

The end is where we start from.

TS Elliot – “Little Giddling”

6.1 Inleiding

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel het transformasie ondergaan in die afgelope dekade. Een van die grootste veranderinge is die verskuiwing vanaf 'n tradisionele onderwysstelsel na 'n inklusiewe stelsel. Hierdie transformasie en verskuiwing het onder andere die integrasie van spesiale en hoofstroom-onderwys behels. Volgens Donohue en Bornman (2014:1) is daar steeds baie uitdagings om die inklusiewe onderwysstelsel te laat slaag. Beckmann (2011:507-508) meen dat die leemtes in die huidige inklusiewe stelsel te wyte is aan die onderwysstelsel wat *“tussen twee paradigmas en ontwykende ideale”* staan. *“Nie een van hierdie paradigmas kon egter outentieke differensiëring in onderwysvoorsiening bewerkstellig nie. Die ongelykhede van voor 1994 het grootliks bly voortbestaan. Gapings tussen die prestasies van rassegroepe het nie vernou nie, alhoewel die toegang tot onderwys dramaties verbeter het”* (Beckmann, 2011:509). Hierdie studie is onderneem om te bepaal hoekom daar nog nie bevredigende oplossings gevind is vir brandpunte binne die inklusiewe onderwysstelsel nie. Een van hierdie brandpunte is die assessering vir die identifisering van leerhindernisse. Hierdie hoofstuk bied 'n samevatting van die studie wat gelei is deur die volgende primêre navorsingsvraag:

Kan dinamiese assessering as alternatief gebruik word vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse in die primêre skoolkonteks in Suid-Afrika?

Ten einde die primêre navorsingsvraag te beantwoord het 'n aantal sekondêre vrae na vore gekom, naamlik:

1. Waarom is dit nodig om alternatiewe maniere van assessering vir die identifisering van leerhindernisse te vind?
2. Hoe verskil DA van statiese toetse met betrekking tot die identifisering van leerhindernisse?
3. Wat is die behoeftes van leerders en onderwysers ten opsigte van die identifisering van leerhindernisse in 'n postmoderne era?
4. Kan DA effektief gebruik word in die beplanning van hulpprogramme om groter inklusiwiteit te bewerkstellig?

Die doel van die studie was om te bepaal of DA as alternatief gebruik kan word vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse ten einde die inklusiewe skoolpraktyk te ondersteun deur 'n paradigmaskuif van modernistiese meta-teorieë, na meer sosiaal konstruktivistiese en postmoderne denke. Hierdie hoofstuk dien as opsomming van die studie deur 'n oorsig van die hoofstukke, die ondersoek en kerngedagtes van die bevindinge weer te gee.

6.2 Opsomming van hoofstukke

Die studie bestaan uit ses hoofstukke en word hieronder opgesom.

Hoofstuk 1 was 'n inleidende oriëntasie wat die rasionaal en agtergrond vir die studie insluit. Die probleemstelling en teoretiese raamwerk waarbinne die probleem ondersoek is, is bekendgestel. 'n Oorsig van die navorsingmetodologie is gegee asook sleutel konsepte wat in die studie gebruik is, is gedefinieer. Hoofstuk 1 is afgesluit met 'n raamwerk van die hoofstukke soos dit in die studie voorkom.

In Hoofstuk 2 is modernisme en die verband met spesiale onderwys asook inklusiewe onderwys as uitvloeisel van postmoderne denke bespreek deur 'n literatuurstudie. Die internasionale verskuiwing van spesiale onderwys na inklusiewe onderwys is krities bespreek deur leemtes uit te wys wat in die vorige (spesiale onderwys) sisteem asook in die huidige paradigma van inklusiewe onderwys bestaan. Daar is veral gekonsentreer

op die mediese-gebreksmodel wat tans steeds binne die inklusiewe onderwysstelsel meer algemeen gebruik word vir die identifisering van leerhindernisse. Daar is aangevoer dat die inklusiewe onderwysstelsel steeds in die moderne era vasgevang is en dat 'n paradigmaskuif nodig is om by postmoderne teorieë van inklusiwiteit aan te pas. Die teoretiese raamwerk wat in hoofstuk twee gebruik is, is die bio-ekologiesesisteesisteemteorie van Bronfenbrenner en die sosiaal-kulturele teorie van Vygotsky. Beide hierdie teorieë is onder die sambreelterm van die sosiale konstruktivisme bespreek en sluit aan by die inklusiewe onderwysstelsel. Daar is uitgewys hoe hierdie teorieë die raamwerk kan wees om die fokus te verskuif vanaf spesiale onderwys en die mediese model na inklusiewe onderwys en sosiale konstruktivisme met betrekking tot assessering en identifisering van leerhindernisse. Daar is vlugtig verwys na meer dinamiese maniere van assessering wat moontlik kan bydra tot verbeterde inklusiwiteit.

In Hoofstuk 3 is die literatuurstudie uitgebrei waar perspektiewe op SA en DA bespreek is asook hoe dit kan bydra tot vernuwende postmoderne denke. Vernuwende denke is in verband gebring met verbetering van inklusiwiteit deur moontlik van die leemtes wat in die inklusiewe onderwysstelsel bestaan ten opsigte van assessering, te oorbrug. Hoe, waar en wanneer DA gebruik kan word is toegelig met voorbeelde. Die teorieë relevant tot DA, naamlik die kognitiewe modifikasie teorie van Feuerstein asook die sosiaal-kulturele teorie van Vygotsky - met spesifieke verwysing na die sone van proksimale ontwikkeling - is bespreek, en daar is uitgelig hoe hierdie teorieë by sosiale konstruktivisme inpas.

Hoofstuk 4 het 'n volledige uiteensetting van die navorsingsmetodologie en die prosedures wat gebruik is by die empiriese navorsing, gebied. Etiese oorwegings is bespreek sodat ander navorsers die vertrouenswaardigheid van die studie kan oorweeg en sodat die studie deur ander navorsers gereplikeer kan word.

In Hoofstuk 5 is die empiriese navorsing uiteengesit deur die resultate wat verkry is en die analise van die resultate aan te bied. Vanuit die resultate is tematiese afleidings

gemaak en die bevindinge daarvan is bespreek om die primêre en sekondere navorsingsvrae te beantwoord. Die bevindinge is in verband gebring met die literatuurstudie van Hoofstukke 2 en 3. Hoofstuk 5 sluit af deur die navorser se eie persepsies te integreer met die literatuur en die bevindinge vanuit die empiriese navorsing.

Hoofstuk 6 is 'n opsomming van die kernbevindinge asook aanbevelings en verdere navorsingsmoontlikhede.

Die navorsing is per gevallestudie binne een inklusiewe primêre skoolkonteks uitgevoer deur 'n empiriese studie waarin standaard assessering, DA, vraelyste en individuele onderhoude gebruik is as instrumente. Die persepsies van 15 leerders en 7 onderwysers is ondersoek deur 'n tematiese analise van die data wat tydens die empiriese ondersoek ingesamel is. Die kernbevindinge sal nou opgesom word teen die agtergrond van die navorsingsdoel en doelwitte soos dit geformuleer is vir hierdie studie.

6.3 Terugblik op die doel van die studie

Die hoofdoel vir die ondersoek was **om die persepsies van leerondersteuners, leerders en onderwysers ('n totaal van 7 onderwysers en 15 leerders) ten opsigte van assesseringsmetodes vir die identifisering van leerhindernisse binne 'n primêre skool in die Limpopo provinsie te ondersoek.** Die hoofdoel is in twee doelwitte verdeel, naamlik die akademiese doelwitte en die strategiese doelwitte.

Die eerste akademiese doelwit was om te bepaal of **DA nuttig is vir die onderwysers deurdat leerders se leerpotensiaal uitgelig kan word.** Die bevindinge wat vanuit die empiriese studie aan die lig gekom het, was:

- ❖ DA kan leerpotensiaal uitwys as gevolg van interaksie en observasie tydens die assessering.
- ❖ DA kan die hoeveelheid mediasie wat 'n leerder nodig het om te presteer, uitwys.
- ❖ DA identifiseer spesifieke leerhindernisse en is daardeur nuttig vir onderwysers om spesifieke hulpprogramme op te stel.

- ❖ DA bring die kurrikulum en assessering in verband met mekaar omdat dit vanuit die kurrikulum opgestel kan word (KDA, kurrikulumgerigte dinamiese assessering).
- ❖ DA is nuttig vir onderwysers om onderrigmetodes aan te pas sodat die leerders hul volle potensiaal bereik.
- ❖ DA neem emosionele behoeftes van die leerder in ag.

Die tweede akademiese doelwit was om te bepaal **of DA effektief in die inklusiewe skoolsisteem gebruik kan word waar die effektiwiteit daarvan dan fokus daarop om inklusiwiteit te verbeter**. Die bevindinge ten opsigte van hierdie doelwit is:

- ❖ Omdat DA potensiaal kan uitwys, kan leerders met verskillende leerpotensiaal (sone van proksimale ontwikkeling) in groepe geplaas word om so mekaar te medieer en te ondersteun; daardeur verbeter inklusiwiteit deur sosialisering.
- ❖ Onderwysers verstaan leerhindernisse beter met die gebruik van DA en kan leerderdiversiteit beter akkommodeer; dit bring verbeterde inklusiwiteit mee.

Die derde akademiese doelwit was **om te bepaal of DA effektief gebruik kan word vir die opstel van hulpprogramme vir leerders met leerhindernisse**. Die bevindinge ten opsigte van hierdie doelwit ooreenstem met die eerste doelwit en die bevindinge ooreenstem dus ook. Soos beskryf onder die eerste doelwit was die bevindinge dat onderwysers hulpprogramme kan opstel vanuit DA omdat dit leerhindernisse baie spesifiek kan uitwys. Daar is egter bevind dat onderwysers nie die selfvertroue het om DA te gebruik en daaruit hulpprogramme op te stel nie, omdat dit geensins deel uitmaak van hul opleiding nie. Hierdie bevindinge dien dan as bygevoegde akademiese doel met opleidingsmoontlikhede in gedagte.

Die eerste strategiese doelwit was om **assessering voor te stel wat etikettering vermy** - en die bevindinge was:

- ❖ DA gee leerders gelyke geleenthede om te demonstreer wat hulle kan doen.

- ❖ Daar het nog nie 'n paradigmaskuif plaasgevind ten opsigte van vernuwende denke oor assessering vir die identifisering van leerhindernisse nie en dus duur diskriminerende praktyke van etikettering voort.
- ❖ Vernuwende denke ten opsigte van assessering is noodsaaklik.
- ❖ Kategorisering en klassifisering moet eers uitgeskakel word alvorens etikettering uitgeskakel sal kan word.

Die tweede strategiese doelwit is 'n oorvleueling van die derde akademiese doelwit en is reeds bespreek.

Die derde strategiese doelwit was om te bepaal wat die behoefte van onderwysers en leerders is ten opsigte van assessering in die postmoderne era. Die bevindinge was soos volg:

- ❖ Leerders het 'n behoefte aan hulpverlening tydens assessering.
- ❖ Leerders wil interaktief deel wees van hulle eie leerproses.
- ❖ Leerders ervaar DA positief omdat dit hul behoefte aan hulpverlening aanspreek.
- ❖ Standaard assessering is bruikbaar om te bepaal waar om te begin met hulpverlening indien 'n leerder hindernisse tot leer ervaar.
- ❖ Standaard assessering kan reeds verworwe kennis en vaardigheid bepaal.
- ❖ Standaard assessering bied inligting ten opsigte van ouderdomsnorme en vergelyk vaardighede met die ouderdomsgroep en klasgroepe, waardeur die onderwyser waardevolle inligting inwin.
- ❖ Onderwysers het 'n behoefte om aanpassings te maak ten opsigte van metodiek en pedagogiek.
- ❖ Onderwysers het 'n behoefte om al die sisteme binne die kind se leefwêreld te betrek by onderrig en leer.
- ❖ Onderwysers het DA positief ervaar omdat dit hul behoeftes kon aanspreek.

6.4 Beantwoording van die navorsingsvrae vanuit kernbevindinge

Die sekondêre navorsingsvrae word eers hanteer voor die primêre navorsingsvraag aan die orde gestel word.

1. Waarom is dit nodig om alternatiewe maniere van assessering vir die identifisering van leerhindernisse te vind?

Die grootste rede waarom dit nodig is om alternatiewe maniere van assessering te vind kom voor in die woorde van Lebeer, Partanen, Candeias, Gràcio, Bohacs, Sønnesyn, Van de Veire, Van Trimpont, Orban, Szamoskozi, Schraepen & Dawson (2013:20): *“If inclusive education is to be implemented, a new assessment paradigm is needed, whose key-words are: action-oriented, needs-based, dynamic, process-oriented, functional and contextual. This needs new thinking and practice.”* Daar is deur die literatuurstudie bevind dat daar leemtes binne die inklusiewe onderwysstelsel bestaan. Die vermoede dat een van hierdie leemtes die huidige assesseringsparadigma kan wees is bevestig deur die bevindinge in die literatuur. Vanuit die literatuur het dit geblyk dat spesiale onderwys verwant is aan modernistiese denke en meta-teorieë. Een van die meta-teorieë wat duidelik na vore gekom het, is dié van die medies-diagnostiese model van assessering. Die bevinding vanuit die literatuurstudie (Hoofstuk 2) dat die medies-diagnostiese model steeds oorheers in die identifisering van leerhindernisse, is bevestig deur die empiriese bevindinge (Hoofstuk 5), naamlik dat onderwysers steeds staatmaak op tradisionele psigo- en edumetriese instrumente vir die identifisering van leerhindernisse. Die medies-diagnostiese model is nou verwant aan die modernistiese paradigma waarin klassifikasie en kategorisering kan lei tot etikettering. ‘n Diagnostiese etiket skep die indruk dat die leerhindernis deel van die leerder se genetiese samestelling is en dat daar nie iets gedoen kan word om dit te verbeter of te oorbrug nie. ‘n Diagnostiese etiket is gevaarlik in die sin dat ‘n negatiewe emosionele uitwerking op die leerder kan hê omdat die leerder self asook die breë samelewing ‘n laer verwagting van hom/haar het. In die studie is bevind dat leerders meer selfvertroue gehad het en meer bekwaam gevoel het met ‘n minder kliniese manier van assessering waar daar interaksie tussen die toetsafnemer en die toetsling mag plaasvind. Soos

vanuit die literatuur (Hoofstuk 2) afgelei kan word toets standaard en tradisionele psigo- en edumetriese toetse slegs reeds verworwe kennis en kan die potensiaal van 'n leerder nie na waarde daardeur bepaal word nie. Die empiriese studie (Hoofstuk 5) het bevestig wat in die literatuur gevind is. Die SA kon bepaal of 'n leerder 'n uitval het of nie, maar kon nie bepaal of die leerder deur intervensie sou kon verbeter nie. Dit is egter onregverdig om slegs 'n uitval aan leerders en ouers te kommunikeer en nie ook 'n aanduiding te gee van moontlike potensiaal nie. Die onregverdigheid van die huidige assesseringsparadigma word waargeneem in uitsluiting wat steeds plaasvind - of onregmatige plasing van leerders juis omdat SA nie potensiaal kan uitwys nie. Medies-diagnostiese assessering asook standaard en tradisionele psigo- en edumetriese assessering blyk nie in lyn te wees met inklusiewe uitgangspunte van akkomodasie en viering van diversiteit nie. Dit is dus nodig om alternatiewe maniere van assessering te vind wat die huidige paradigma van inklusiwiteit ondersteun en aanpas by postmoderne denke.

2. Hoe verskil DA van statiese toetse met betrekking tot die identifisering van leerhindernisse?

Waar statiese toetse met psigometriese eienskappe fokus op reeds verworwe kennis en sterk gesetel is in die mediese gebreksmodel, is DA amper die teenoorgestelde, soos bevind in die literatuur (Hoofstuk 3). DA fokus op mediasie om die potensiaal van die leerder uit te lig en is gesetel in die sosiale konstruksie van aanpassing. Die empiriese navorsing het bevestig dat potensiaal uitgewys kan word deur MLE (mediated learning experience). Daar is tydens die empiriese navorsing bevind dat leerders beter presteer het deurdat daar interaksie en hulpverlening tydens die assessering kon plaasvind. Die grootste verskil tussen SA en DA is dat tradisioneel statiese toetse presies is wat die woord sê, naamlik "staties," en kan dus nie verander en aanpas by leerders nie, terwyl DA vloeibaar is en aangepas kan word. Die bevindinge van die studie is verstaan vanuit die sosiale konstruktivisme waarbinne geglo word dat leerders aktief betrokke moet wees by hulle eie leerproses. Binne die sosiale konstruktivisme is leerders aktief betrokke by leerprosesse deur interaksie met die omgewing, sisteem en belangrike ander in hul konteks. Asses-seringsmetodes wat faktore soos taal, die omgewing, sosio-

ekonomiese agtergrond en kultuur in ag neem is 'n noodsaaklikheid in die huidige beweging na akkommodasie van diversiteit. 'n Volgende uitgangspunt binne sosiale konstruktivisme is dat kennis en hoe kennis verwerf word gewortel is in die konteks van die leerder asook eksterne ondersteuning en mediasie. Die rol wat diskoers en interaksie speel ten opsigte van assessering is dus belangrik in hoe die leerder sy eie denkprosesse verstaan en beheer. Die bevinding dat leerders meer selfvertroue gehad het tydens DA bevestig dat laasgenoemde 'n groot rol speel in die "verstaan van eie leerproses" asook "aktief betrokke wees by eie leer". Vir die leerder om sy/haar volle potensiaal te ontwikkel en te bereik is dit nodig dat die leerder holisties benader moet word, veral as hindernisse tot leer ervaar word. Die leerder se biologiese ontwikkeling, omgewing, kultuur, taal en opvoedkundige konteks speel 'n rol in die identifisering van leerhindernisse. DA is 'n proses waartydens intervensie en mediasie tydens die toets plaasvind. Die leerder dekonstrueer sy eie leerprosesse en denkvaardighede met die hulp van die mediator asook deur middel van stellasieler. Nuwe denkvaardighede en leerprosesse word gekonstrueer deur die sterkpunte van die leerder in ag te neem en die leerder te lei om sy/haar sterkpunte te gebruik om metakognisie te bewerkstellig en so verbeterde denkprosesse en prestasie kan fasiliteer. Hierdie dekonstruksie en rekonstruksie hou verband met postmoderne denke soos uitgelig is in die literatuur (Hoofstuk 2). DA is dus sterker verwant aan post-moderne denke met vloeibare realiteite as aan modernistiese meta-teorieë.

3. Wat is die behoeftes van leerders en onderwysers ten opsigte van die identifisering van leerhindernisse in 'n postmoderne era?

Bevindinge uit die navorsing bevestig dat daar verwarring bestaan by onderwysers: daar word van hulle verwag om binne 'n inklusiewe onder-wyssisteem elke leerder tot sy volle potensiaal te laat ontwikkel, maar hulle het nie die outoriteit om leerhindernisse te identifiseer nie. Onderwysers het die behoefte om leerders te help deur middel van hulpprogramme en ondersteuning, maar benodig inligting hoe hulp en ondersteuning aangebied moet word. Die bevinding dat SA nie spesifieke of voldoende inligting verskaf nie, en daardeur ook 'n geringe bydrae lewer ten opsigte van die uitwerk van hulpprogramme, kortwiek die onderwysers in die uitvoer van hierdie taak. Uit die

empiriese studie het dit ook na vore gekom dat onderwysers steeds positief is ten opsigte van spesiale onderwys, vanweë die feit dat onderwysers nie bemagtig voel om leerhindernisse te identifiseer nie omdat dit beskou word as buite die onderwyser se kundigheidvlak. Onderwysers het dus 'n behoefte om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak, maar word terug- gehou deur modernistiese praktyke wat steeds oorheers.

Daar is bevind dat leerders 'n behoefte het aan hulpverlening binne assessering en dat hulle bekwaamheid wil beleef. Assessering het 'n invloed op die emosionele toestand van leerders waar hulle meer angstig voel in SA-situasies as in DA-situasies.

4. Kan DA effektief gebruik word in die beplanning van hulpprogramme om groter inklusiwiteit te bewerkstellig?

Daar is bevind dat DA baie spesifiek is met die uitwys van probleme. Die onderwyser kan dus makliker spesifieke probleme identifiseer en daarvoor hulpprogramme opstel. Onderwysers kan derhalwe metodiek en pedagogiek gelyktydig aanpas en so hulpverlening bied. Die bevinding dat DA die gaping tussen die kurrikulm en assessering vernou is ook belangrik vir onderwysers omdat hulle dan spesifieke aanpassings kan maak in die kurrikuluminhoud en sodoende leerders met leerhindernisse ondersteun. Daar is bevind dat DA 'n bydrae lewer tot die bepaling van leerders se sone van proksimale ontwikkeling. Groter inklusiwiteit kan bewerkstellig word deur leerders wat verskil ten opsigte van die sone van proksimale ontwikkeling in groepe te laat saamwerk om mekaar daardeur te ondersteun.

Die beantwoording van die voorafgaande sekondêre navorsingsvrae dra daartoe by om die primêre navorsingsvraag te beantwoord:

Kan dinamiese assessering as alternatief gebruik word vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse in die primêre skoolkonteks in Suid-Afrika?

- ❖ DA fokus nie slegs op interne eienskappe wanneer leerders vir leerhindernisse geïdentifiseer word nie, maar op 'n holistiese benadering.

- ❖ DA is nie staties nie en kan aangepas word vir elke leerder se behoeftes.
- ❖ DA kan potensiaal uitwys deur middel van MLE strategieë van kognitiewe modifikasie.
- ❖ DA bied geleentheid tot interaksie en stellasieler.
- ❖ DA is in teorie meer verwant aan postmoderne denke en inklusiwiteit as aan modernistiese idees en spesiale onderwys.
- ❖ DA is sosiaal konstruktivisties van aard as gevolg van mediasie en interaksie.
- ❖ DA word positief deur leerders en onderwysers beskou.

Daar is ook egter enkele nadele of leemtes ten opsigte van DA soos dat dit baie tyd neem om te administreer, dat min professionele persone vertrouwd is met die prosedure en ongemaklik voel daarmee en dat die teoretiese raamwerk waarbinne DA funksioneer nie stewig gefundeerd is nie. Hierdie leemtes van DA is juis die sterkpunte van SA. SA se teoretiese raamwerk is sterk gegrond in die mediese model en dit veroorsaak dat professionele persone vertroue daarin het. Toetse het normaalweg reeds uitgewerkte normtabelle en handleidings wat dit vinnig en maklik maak om te administreer. Die nadele en leemtes binne DA kan as uitdagings gesien word vir verdere navorsing asook opleidingsprogramme. Tans sou 'n kombinasie van DA en SA waarskynlik die beste manier wees om leerhindernisse te identifiseer met DA wat die sterkste met die sosiale model belyn en inklusiwiteit belyn is. Die primêre navorsingsvraag word dus positief beantwoord en die effektiwiteit van DA is daarin geleë dat dit die inklusiewe onderwysstelsel ondersteun en leerhindernisse baie spesifiek kan uitwys.

6.5 Voordele van die studie

Voordele van die studie:

“Research in the DA and cognitive intervention field is still in its infancy, and as far as the present writers are aware, there are few (if any) published studies exploring simultaneously the concept of learning potential and the provision of cognitive intervention. It is hoped further research can address the problem of sample size and perhaps add to or extend the present writers’ rather limited conclusions.” (Lauchlan & Elliott, 2001:660) Hierdie studie dra by tot die assessering van beide leerpotensiaal

asook kognitiewe intervensie en kan dus die resultate van bogenoemde outeurs uitbrei. Die probleem van 'n klein steekproef is egter nie oorbrug in hierdie studie nie.

Lidz en Haywood (2015:83) beveel metodes aan om die gaping tussen assessering en intervensie te oorbrug deur 'n domein-spesifieke roete te volg, soos byvoorbeeld kurrikulumgerigte DA. In hierdie studie het DA spesifiek gekonsentreer op spelling soos deur die KABV voorgeskryf word vir die verskillende grade. Intervensie tydens die speltoetse was nie slegs 'n tref-en-probeer metode nie, maar is fyn uitgewerk, was hipotese-gedrewe en is doenbaar deur enige onderwyser of professionele persoon.

Hierdie studie het nie net gefokus op die hoeveelheid mediasie wat nodig is vir die bemeestering van die taak nie omdat dit net sou dui op klassifiserende inligting wat dan uiteraard nie sou bydra tot hulpbeplanning en verbetering van onderrig nie - en terugval na modernistiese denkpatrone. Die studie het spesifiek gepoog om die gaping tussen assessering, intervensie en onderrigmetodes te vernou. In hierdie studie was DA voordelig in die sin dat mediasie op die kort termyn beslis effektief was (gedurende die assesseringsprosedure) en die intervensie en mediasie met vertroue in die klaskamer geïnkorporeer kon word omdat dit effektief was. Die kurrikulumgerigte prosedure het inhoud, intervensie, interpretasie van inligting asook opvoedkundige doelwitte ingesluit. Hiermee word die gaping tussen assessering, intervensie en onderrig dus verklein juis omdat daar ook opvolgprosedures binne die onderrigprogram ingebou kan word vir die leerders wat hindernisse ondervind in spelling en wiskunde. DA het die potensiaal om leerders wat hulp en ondersteuning nodig het vroeg te identifiseer en skep dus die geleentheid vir vroeë intervensie. 'n Positiewe aspek van die SA – aan die ander kant - was dat bepaal kon word of die leerder wel 'n uitval het en in watter afdeling, naamlik taal of syfervaardigheid. Dus het SA indirek ook bygedra tot programontwikkeling en kan dit nie heeltemal buite rekening gelaat word nie. Die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, het aangedui dat DA vir hulle voordelig is en hulle onderrig en praktyke positief beïnvloed. Dit is in lyn met die bevindinge van Lidz en Haywood (2015:83) wat ook skryf dat hulle in die literatuur gevind het dat onderwysers waarde uit

DA resultate put wat hulle eie praktyke asook persepsies van leerlinge positief beïnvloed.

6.6 Beperkinge van die studie

Soos met enige studie is daar ook beperkings in hierdie studie en veelvuldige maniere om op hierdie studie te verbeter. Alhoewel opvolgprosedures noodsaaklik is om te bepaal of leerders met hindernisse op die gebied van spelling en wiskunde verbeter het, is dit as gevolg van tyd nie gedoen nie en word as een van die grootste leemtes van die studie beskou. Verdere navorsing is nodig om te bepaal of die steierwerk wat aangebied is tydens die DA op die kort en langtermyn 'n positiewe verskil maak ten opsigte van leerhindernisse. Verder word die feit dat intervensie nie op 'n standaard manier (dus dieselfde vir al die deelnemers) aangebied is nie, gesien as leemte. Indien die intervensie gestandaardiseer kan word sal dit onderwysers baie help omdat dit hulle tyd sal spaar ten opsigte van die intervensie. Kreatiwiteit en individuele voorkeure is gebruik om mediasie asook intervensie by elke leerder te laat aanpas, omdat die studie sover moontlik op vloeibaarheid en akkommodasie wou fokus. Indien die intervensie gestandaardiseer sou word, kan dit ook as vergelykingsmiddel gebruik word om leerders in groepe te plaas wat intensief konsentreer op die spesifieke groep se spesifieke leerhindernis en nie ander onnodige aspekte ook hoef te onderrig nie. Dit sou baie tyd kon spaar en 'n waarskynlik 'n groter leerondersteuningseffek hê.

Nie genoegsame tyd vir die hersiening van die proses is volgens Lauglan & Carrigan (2013:10) 'n leemte as dit nie na ses maande opgevolg en hersien kan word nie. Daar was nie genoeg tyd om weer die proses te hersien nie en heronderrigtyd was ook te min. Die tydsraamwerk van hierdie studie was nie lank genoeg om die spesifieke effek op die sone van proksimale ontwikkeling van die leerders te ondersoek ten opsigte van watter variasie tussen leerders voorkom nie. Long (2003:497) beveel aan dat "*true longitudinal studies are needed in order to assess learners' progress and attainment as well as the evaluation of their issues in achievement*". Die feit dat die leerders almal beter gedoen het in DA kan toegeskryf word aan een van twee faktore, óf die intervensie óf die assessering self. Dit sal verder nagevors moet word watter een van

die twee die grootste invloed op die toetstellings gehad het. Omdat DA baie afhang van die persoon wat dit uitvoer is die materiaal wat gebruik word soms nie relevant tot die leerder se ouderdomsvlak nie. Alhoewel daar in hierdie studie materiaal opgestel is in samewerking met spesialis onderwysers om juis hierdie aspek uit te skakel, waarsku die navorser teen die lukrake gebruik van materiaal en die interpretasie van die resultate.

'n Verdere leemte wat genoem moet word is die aantal deelnemers. Slegs 15 leerders en 7 onderwysers is 'n baie klein steekproef om die resultate wat verkry is te veralgemeen. Om die resultate wat deur DA verkry is in 'n klaskamer te implementeer is nie so maklik nie, en word daarom ook as 'n leemte van die studie beskou. Maniere om programme te implementeer moet geïdentifiseer en ontwikkel word.

6.7 Verdere navorsingsmoontlikhede

Daar is reeds baie navorsing en ontwikkeling gedoen op die gebied van DA (sien Peabody Library at Vanderbilt Universiteit, DA webblad). Baie van hierdie navorsing gaan oor die ontwikkeling van nuwe prosedures, algemene kwessies, en betroubaarheid asook bestaande toepassing. In Suid-Afrika is daar egter 'n tekort aan prosedurele navorsing. Om spesifieke prosedures in domeinspesifieke areas soos lees, spelling en gesyferdheid te ontwikkel is nie net vir DA nie, maar ook vir inklusiewe onderwysstelsels 'n groot behoefte. Ram, Marinellie, Benigno & McCarthy (2013) skryf dat daar ook 'n behoefte is om te ondersoek hoe DA taalontwikkeling kan voorspel deur fonologiese bewustheid te toets. Hierdie sal 'n interessante onderwerp wees aangesien die navorser tydens die speltoets in hierdie studie bewus geword het van leerders se agterstand in fonologiese bewuswording maar dit nie verder kon ondersoek nie. 'n Verdere moontlikheid vir ondersoek is ten opsigte van die gebruik van DA in groepe. Om leerders in groepe dinamies te assesseer sal waarskynlik vir onderwysers binne die klaskamer aantreklik wees omdat daar nie genoegsame tyd met 'n vol kurrikulum is om leerders individueel te assesseer nie. Sodra leerders in 'n groep se sone van proksimale ontwikkeling bepaal is kan leerders saamwerk om probleme op te los met mekaar as mediators en die onderwyser as rigtinggewer. Samewerking tussen leerders van verskillende sosiale agtergronde en vlakke van prestasie en kennis kan nagevors word

om te bepaal of dit inklusiwiteit bevorder. Navorsing in die kollektiewe deel van die sone van proksimale ontwikkeling kan hierdeur die kultuur, sosiale ontwikkeling, omgewing, konteks van die skool en geskiedenis in ag neem, die sosiaal-kulturele teorie se raamwerk uitbrei en daarmee saam ons kennis. Die onderwysers sal egter, as hierdie navorsing oorweeg word, moet let daarop om leerders se leer te rig op akkuraatheid en kompleksiteit van take.

Dit is derhalwe nie noodwendig die intervensiemateriaal wat 'n verskil maak nie, maar die manier waarop dit aangebied word en hoe die take in verhouding met ander aktiwiteite is wat die verskil in spel- en wiskunde- vaardighede gemaak het. Vaardighede soos bewusmaking van konsentrasie en aanmoediging om vergelykings tussen die take te tref moet ook verder ondersoek word om te bepaal of DA deur die keuse van materiaal of leidingstegnieke suksesvol is. Voordele van spesifieke leidingstegnieke kan verder ondersoek word met verskillende groepe leerders om te bepaal of spesifieke tegnieke beter as ander is deur vergelykings te tref. Poehner (2009:471-471) stel ook voor dat navorsing uitgebrei moet word na groepe leerders in plaas van individue omdat tydrowendheid van die grootste kritiek teen DA is.

6.8 Opsomming

Assessering kan 'n struikelblok vir inklusiewe onderwys word wanneer toetse lae verwagtinge van die kind se leer versterk en wanneer dit nie bydra tot die kwalitatiewe begrip van hoe 'n kind ondersteun kan word nie. 'n Statiese toets-praktyk, wanneer assessering bloot georiënteer is om werklike vlak van funksionering (eerder as potensiaal) te bepaal, kan 'n hindernis vir insluiting word wanneer die onderwyser of skool voorwaardelik “insluiting” verbind aan resultate wat uit sodanige toets verkry word. Dit is teenstrydig met die definisie van inklusiewe onderwys, maar blyk tog steeds die huidige praktyk binne Suid-Afrikaanse skole te wees. Evaluering (funksionele evaluering asook evaluering van skoolprestasie) kan een van die grootste struikelblokke wees, wanneer dit bloot georiënteer is om tekorte te noem, wat die kind nie kan doen nie, asook 'n negatiewe beeld van 'n leerder skep by die onderwysers, ouers en leerder self. Die interpretasie van die evaluering (psigometries, leer of potensiaal) deur die

assessor is nie altyd vir die ontvangers duidelik nie. Dit kan dus 'n versperring skep wanneer die uitslae van evaluering gekoppel is aan stellings soos 'die kind het min potensiaal in', wat waarskynlik bydra tot 'n lae verwagtingsprofiel. Dit is nodig om die resultate van evaluering te verstaan op 'n manier wat lei tot 'n meer toepaslike opvoedkundige ingryping. Wanneer assessering slegs fokus op biologiese en intrinsieke faktore van 'n leerder, veral binne 'n vreemde omgewing, kan dit 'n hindernis tot insluiting word. Assessering moet ook die leerder se omgewing in ag neem. Ouers kan 'n fundamentele rol in assessering speel, omdat hulle hul kinders ken, werklike waarnemings kan doen en in die bevoorregte posisie is om hul kinders tuis te beleef. Verder moet onderwysers by assessering betrokke wees. Hul houding sowel as dié van evalueerders is die sleutel. Hulle kan nie-verbaal 'n houding van ongeloof en gebrek aan aanvaarding kommunikeer, wat die prestasie of die kind se wil beïnvloed om die assessering te doen.

Aan die ander kant kan assessering inklusiewe onderwys steun wanneer verwagtinge positief is, en professionele persone kan besluit oor die keuse van metodes en nie gedwing word om uit 'n beperkte lys van gestandaardiseerde, statiese toetse te kies nie. Verder kan assessering nuttig wees vir die inklusiewe praktyk as dit omvattende en nuttige inligting bevat ten opsigte van aanpassing in metodiek en pedagogiek. Die doel van die assessering speel 'n kernrol om te bepaal of dit inklusiewe praktyk steun. Wanneer die assessering gedoen word om 'n sekere voordeel te verkry (of dit finansiële is, 'n spesiale maatreël of 'n verdraagsaamheid vir afwyking is, bv. disleksie), is die kind dikwels in 'n toetskonteks geleë waar hy/sy versoek word om by die werklike en soms laer vlak van funksionering te presteer, sodat nie nodige voordeel dan verkry kan word. Hier speel konsepte soos ammanuensis 'n rol. Aan die ander kant, wanneer die doel is om opvoedkundige ingryping te beplan, om te weet wat om te doen, word die kind versoek om op sy of haar hoogste vlak te presteer. Assessering kan ook inklusiewe onderwys steun wanneer dit fokus op begrip en nie bloot op die klassifikasie van 'n kind nie; wanneer daar 'n goeie interpretasie is; wanneer dit hindernisse vir leerders se leer identifiseer en hulle swakhede sowel as sterk- punte uitlig. Daarom moet assessering help om betekenis en begrip te skep ten einde die beste intervensiemaatreëls te bepaal.

Die resultate van hierdie studie se data sowel as die navorser se ervarings van die veld dui op 'n algemene behoefte om meer dinamiese en kwalitatiewe assesseringsmetodes te gebruik. Dit blyk meer buigsaam en meer aanpasbaar te wees om die vrae te beantwoord by die aanvang van die assessering.

'n Deur staan oop vir alternatiewe maniere om leerders se vaardigheid en doeltreffendheid te assesseer. Dit gaan observasie en interpretasie van leerders se aksies en reaksie in verskillende situasies verg, waarin addisionele inligting oor hulle versamel moet word en 'n trianguleringsproses tussen kontekste en situasies nodig sal wees. Hierdie proses gaan noodwendig denkrigtings verander en paradigmas verskuif. Gaan die georganiseerde onderwys deurstap of die deur toeklap en weer 'n groot slagting in onderwysgeledere veroorsaak? Deur die analise van die data is bevind dat DA positief deur die leerders en onderwysers ervaar is asook dat dit 'n positiewe impak op die leerders se spel- en wiskundige vaardighede gehad het. DA kon in die behoeftes van die leerders en onderwysers voldoen deur inligting te verskaf wat onderwysers kan gebruik om hulpprogramme op te stel, die leerder se kognitiewe prosesse beter te verstaan, metodiek aan te pas en die leerhindernisse van leerders te rekonseptualiseer sodat die leerhindernisse van leerders nie net intern tot die leerder gesien word nie en identifisering van leerhindernisse nie vasgevang word in die moderne denke van diagnose en uitsluiting nie. Onderwysers en leerders self is meer optimisties oor die leerhindernis wat tot groter inklusiwiteit lei. DA kan dus as alternatief gebruik word in die primêre skoolkonteks om leerhindernisse effektief te identifiseer - veral om groter inklusiwiteit binne 'n postmoderne paradigma te bewerkstellig.

Histories is dit 'n uitdaging om kultuur- en taal-diverse leerders te assesseer, veral as hulle hindernisse toon. Dit is veral 'n uitdaging as die assesseringsmateriaal nie in die leerder se moedertaal beskikbaar is nie en nie deel is van die leerder se verwysingsraamwerk nie. Sulke leerders is veral kwesbaar as daar slegs van tradisioneel statiese assesserings gebruik gemaak word wat op 'n medies-diagnostiese model geskoei is. DA is een van die benaderings wat geïdentifiseer word as belowende alternatief om assessering meer akkommodierend te maak en die kultuur en

taaldiversiteit van leerders te oorbrug ten opsigte van die assessering van leerhindernisse.

Die implikasies van hierdie studie is belangrik. Eerstens kon dit demonstreer dat DA gebruik kan word as effektiewe alternatief vir die identifisering van leerhindernisse. Tweedens kan DA alle leerders (die met en sonder leerhindernisse) akkommodeer. Derdens omdat die leerders en onderwysers DA verkies en dit selfvertroue en motivering verhoog. Leerders wat die risiko loop om geklassifiseer en geëtiketteer te word en in spesiale skole of klasse geplaas word kan hulle werklike vermoëns demonstreer met DA. Die gebruik van slegs statiese assessering kan lei tot onregverdigte diagnosering en plasing van leerders met leerhindernisse. Om bedag te wees op die beperkte resultate van statiese assessering, hou vir onderwysers, leerders en ander professionele persone vooruitsigte in vir verbeterde inklusiewe praktyke wat in lyn is met postmoderne denke.

Bronnelys

Abdolrezapour, P., Tavakoli, M. & Ketabi, S. 2013. Qualitative analysis of mediational strategies in emotionalized dynamic assessment of L2 reading comprehension. *International journal of research studies in language learning*, 3(1):51-66. DOI: 10.5861/ijrsl.2013.506 Datum van toegang: 22 Okt 2015.

Aljaafreh, A. & Lantolf, J.P. 1994. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4):465-483. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x> Datum van toegang: 14 Mrt 2015.

Amod, Z. & Seabi, J. 2013. Dynamic assessment in South Africa. (In Laher, S & Cockcroft, K. Psychological assessment in South Africa. Johannesburg: Wits University Press. p. 120-136).

Andreou, G. 2016. Themes in special education and disability. *International journal of disability, development and education*, 63(1): 1-7.

Beckmann, J. 2011. Onderwys in Suid-Afrika van 1961 tot 2011: Tussen twee paradigmas en ontwykende ideale. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 51(4):507-532.

Behi, R & Nolan, M. 2014. Ethical issues in research. <https://www.researchgate.net/publication/45111693> Datum van toegang: 18 Okt 2017.

Bornman, J. & Rose, J. 2010. Believe that all can achieve: Increasing classroom participation in learners with special support needs. Pretoria: Van Schaik.

Bornman, J. & Rose, J. 2017. Believe that all can achieve: Increasing classroom participation in learners with special support needs. 2nd edition. Pretoria: Van Schaik.

Burden, A. 1999. Education for All: an approach to accommodate diversity. Some introductory remarks, *Educare* 28(1&2):10-24.

Bouwer, C. 2011. Identification and assessment of barriers to learning. (*In* Landsberg, E., Krüger, D. & Swart, E. ed. Addressing barriers to learning 2nd edition. Pretoria:Van Schaik. p. 51-67).

Calero, M.D., Mata, S., Carles, R., Vives, C., Lopèz-Rubios, S., Fernandez-Parra, A. & Navarro, E. 2013. Learning potential assessment and adaptation to the educational contexts: The helpfulness of the ACFS for assessing immigrant preschool children. *Psychology in schools*, 50(7):705-721.

Camilleri, B. & Law, J. 2014. Dynamic assessment of word learning skills of pre-school children with primary language impairment. *International journal of speech-language pathology*, 16(5):507-516.

Combs, G. & Freeman, J. 1996. Narrative therapy: The social construction of preferred realities. New York: W.W Norton and company.

Connor, D. J. & Ferri, B. A. 2005. Integration and inclusion a troubling nexus: race, disability, and special education. *The journal of African American history*: 107-127.

Day, S. 2007. A Reflection on postmodernism and the transformation of failure in learning disability services within the independent public sector at the beginning of the 21st century. *British journal of learning disabilities*, 35:38-42.

Deacon, R. 2006. Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South African journal of education*, 26(2):177-187.

Donald, D., Lazarus, S. & Moolla, N. 2014. Educational psychology in social context: Ecosystemic applications in Southern Africa. 5th ed. Cape Town: Oxford.

Donohue, D. & Bornman, J. 2014. The challenges of realising inclusive education in South Africa. *South African journal of education*, 34(2):1-14.

Duignan, B. 2014. Postmodernism. (*In* Encyclopedia Britannica.
<http://www.britanica.com/topic/postmodernism-philosophy>).

Du Plessis, E. 2016. Etiese aspekte in navorsing. (*In* Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. reds. Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers. Pretoria:Van Schaik. bl. 73-82).

Du Toit, N., Eloff, I. & Moen, M. 2014. Die doeltreffendheid van die skoolondersteuningspan binne die Suid-Afrikaanse inklusiewe onderwysstelsel. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 54(2):341-364.

Elliott, J.G. 2000. The psychological assessment of children with learning difficulties. *British journal of special education*, 27(2):59-66.

Elliot, J., Lauchlan, F. & Stringer, P. 1996. Dynamic assessment and its potential for educational psychologists. Part 1: theory and practice. *Educational psychology in practice*, 12(3):152-160.

Eloff, I. 2016. Voorwoord. (*In* Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. reds. Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers. Pretoria:Van Schaik. Bl.v-vi).

Encyclopedia Britannica. 2017. Industrial Revolution.
<https://www.britannica.com/event/Industrial-Revolution> Datum van toegang: 28 Jan 2017.

Engelbrecht, A. 2016. Kwalitatiewe navorsing: data-insameling en –analise. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. reds. Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik. bl. 109-129).

Engelbrecht, P., Nel, M., Nel, N. & Tlale, D. 2015. Enacting understanding of inclusion in complex contexts: classroom practices of South African teachers. *South African journal of education*, 35(3):1-10.

Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S. & Van Deventer, M. 2015. 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.

Esterhuyse, K.G.F., Beukes, R.B.M. & Heyns, P.M. 2001. Psigometriese eienskappe van die ESSI-lees en –speltoets. *South African journal of education*, 22(2):149-153.

Feuerstein, R., Falik, L.H. & Rand, Y. 2003. The dynamic assessment of cognitive modifiability. The Learning Propensity Assessment Device: Theory, instruments and techniques. Jerusalem: International Centre for the Enhancement of Learning.

Feuerstein, R.S. & Feuerstein, R. 2011. Foreword. (In Lebeer, J., Candeias, A. & Grácio, L., eds. With a different glance: Dynamic assessment of functioning of children oriented at development and learning. Garant: Antwerpen. p. 9-10).

Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M. B. 1979. The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques. Baltimore: University Park Press.

Freshwater, D., Cahill, J., Walsh, E. & Muncey, T. 2010. Qualitative research as evidence: criteria for rigour and relevance. *Journal of research in nursing*, 15(6):497-508.

Geldenhuys, J.L. & Wevers, N.E.J. 2013. Ecological aspects influencing the implementation of inclusive education in mainstream primary schools in the Eastern Cape, South Africa. *South African journal of education*, 33(3):1-18.

Gil, L.V. 2013. Global politics and education systems: towards education markets? *New approaches in educational research*, 2 (2): 95-101.

Grigorenko, E.L. 2009. Dynamic assessment and response to intervention: Two sides of one coin. *Journal of learning disability*, 42(2):111-132.

Gibson, S. 2006. Beyond a culture of silence: inclusive education and the liberation of "voice". *Disability & society*, 21(4):315-329.

Grosser, M. 2016. Kwalitatiewe navorsingstrategieë. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers. Pretoria:Van Schaik. bl. 271-289).

Gustafson, S., Svensson, I. & Fälth, L. 2014. Response to intervention and dynamic assessment: Implementing systematic, dynamic and individualised interventions in primary school. *International journal of disability*, 61(1):27-43. , <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2014.878538> Datum van toegang: 28 Feb 2017.

Hamilton, D. & Zufiaurre, B. 2014. Blackboards and Bootstraps: Revisioning education and schooling. Rotterdam: Sense publishers.

Harber, C. & Mncube, V. 2012. Democracy, Education and Development: Theory and Reality. *The journal of educational alternatives*, 1(1):104-120.

Hasson, N. & Dodd, B. 2014. Planning intervention using dynamic assessments: A case study. *Child language teaching and therapy*, 30(3):353-366.

Hay, J.F. 2003. Implementation of the inclusive education paradigm shift in South African education support services. *South African journal of education*, 23(2):135-138.

Hay, J.F. 2012. The dilemma of a theoretical framework for the training of education support services staff within inclusive education. *Journal for new generation sciences*, 10(2):92-105.

Haywood, H.C. & Lidz, C.S. 2007. Dynamic assessment in practice: clinical and educational applications (Kindle ed.).
Available: <http://www.cambridge.org/9780521849357>.

Hoffman, L. 2008. Premodernism, modernism and postmodernism: An overview. www.postmodernpsychology.com/premoder Datum van toegang: Maart 2017.

Hulbert, J. G. 1995. A comparison of the usefulness of dynamic assessment reports and curriculum based assessment reports to preschool teachers in designing instruction for young children with disabilities', *Dissertation Abstracts International, Section A: Humanities and Social Sciences*, 56, 2173.

Hurley, E. & Murphy, R. s.a. The development of a new method of idiographic measurement for dynamic assessment intervention. *Journal of psychology*, 6(1):43-60.

Joubert, I. 2016. Gevallestudie: riglyne vir die ontwerp en uitvoering van die navorsing. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik. bl. 131-164).

Kalantzis, M. & Cope, B. 2012. New learning: Elements of a science of education. 2nd edition. Cambridge: University Press.

Laher, S. & Cockcroft, K. 2013. Contextualising psychological assessment in South Africa. (In Laher, S., Cockcroft, K., ed. *Psychological assessment in South Africa: Research and applications*. Johannesburg: Wits university press. p. 1-14).

Landor, M., Lauchlan, F., Carrigan, D & Kennedy, H. 2007. Feeding back the results of dynamic assessment to the child. *Advances in speech-language pathology*, 9(4):346-353.

Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. 2004. Dynamic assessment of L2 development. *Journal of applied linguistics*, 1(1):49-72.

Lauchlan, F. 2001. 'Addressing the social, cognitive and emotional needs of children: the case for dynamic assessment' *Educational and Child Psychology*, 18 (4):4-18.

Lauchlan, F. & Carrigan, D. 2013. Improving learning through dynamic assessment: A practical classroom resource. London:Jessica Kingsley publishers.

Lauchlan, F. & Elliott, J. 2001. The psychological assessment of learning potential. *British journal of educational psychology*, 71:647-665.

Lawrence, N. & Cahill, S. 2014. The impact of dynamic assessment: an exploration of the views of children, parents and teachers. *British journal of special education*, 41(2):191-211.

Lee, H. M. 2007. Postmodern epistemology and schooling. Potchefstroom: NWU. (Thesis – PhD).

Lebeer, J. 2005. Shifting perspective: Dynamic assessment of learning processes in children with developmental disabilities. *Transylvanian journal of psychology*:58-85. https://www.researchgate.net/.../228504786_Shifting_perspective_dynamic_assessme...
Datum van toegang: 11Sep 2015.

Lebeer, J., Candeias, A. & Crácio, L., eds. 2011. With a different glance dynamic assessment of functioning of children oriented at development and inclusive learning. Antwerpen-Apeldoorn. Garant.

Lebeer, J., Birta-Székely, N., Karmen, D., Bohács, K., Candeias, A.A., Sonnesyn, G., Partanen, P. & Dawson, L. 2011. Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs. *School psychology international*, 33(1): 69-92. <https://www.researchgate.net/publication/236587984> Datum van toegang: 5 Feb 2015.

Lebeer, J., Partanen, P., Candeias, A., Grácio, M.L., Bohacs, K., Sønnesyn, G., Van de Veire, H., Van Timpont, I., Orban, R., Szamoskozi, I., Schraepen, B. & Dawson, L. 2013. The need for a more dynamic and ecological assessment of children experiencing barriers to learning to move towards inclusive education: a summary of results of the Daffodil project.

Researchgate. <https://www.researchgate.net/publication/271838045> Datum van toegang: 5 Feb 2015.

Lebeer, J., Partanen, P., Candeias, A., Grácio, M.L., Bohacs, K., Sønnesyn, G., Van de Veire, H., Van Timpont, I., Orban, R., Szamoskozi, I., Schraepen, B. & Dawson, L. 2014. The need for a more dynamic and ecological assessment of children experiencing barriers to learning to move towards inclusive education: a summary of the results of the Daffodil project.

https://dspace.uevora.pt/rdpc/.../1/Abstract_NeedDynamicEcologicalAssessment.pdf
Datum van toegang: 5 Feb 2015.

Lewy, A. 1996. Postmodernism in the field of achievement testing. *Studies in educational evaluation*, 22(3): 223-244.

Lidz, C. S. 1991. Practitioner's Guide to Dynamic Assessment. New York: Guilford.

Lidz, C.S. & Gindis, B. 2003. Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children. (In Kazulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S. Millier, S. M., ed. Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge. University press. p. 99-115).

Lidz, C.S. & Haywood, H.C. 2015. *Transylvanian journal of psychology*, special issue. p. 81-108.

search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost...site...h..

Datum van toegang: 25 Jun 2016.

Lombard, K. 2016. 'n Inleiding tot navorsing. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., ed. Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers. Pretoria:Van Schaik. bl. 3-18).

Long, M.H. 2003. Stabilization and fossilization in interlanguage development (In Doughty, C.J. & Long, M.H. ed. The handbook of second language acquisition. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.).

London, S. 2006. Learning/Teaching postmodern ideas in three different settings. *Journal of systemic therapies*, 4(32): 6-20.

<https://www.researchgate.net/publication/238634153> Datum van toegang: 19 Mrt 2017.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. Research in education 7th ed. Upper Saddle River: Pearson.

McCallum, D. s.a. Comparing modernist and postmodern educational theory. <http://www.xenos.org/essays/comparing-modernist-and-postmodern-education-theory>
Datum van toegang: 9 Mrt 2016.

Mercadal, T. 2015. Modernism: philosophical movement. PhD, Salem Press Encyclopedia. NWU research starter.

Meier, C. 2005. Addressing problems in integrated schools: student teachers' perceptions regarding viable solutions for learners' academic problems. *South African journal of education*, 25(3):170-17.

Mislevy, R. J. 1997. Postmodern test theory. <http://www.gordoncommission.org> Datum van toegang: 1 Des 2014.

Motitswe, J.M.C. 2011. Teaching and learning methods in inclusive classrooms in the foundation phase. Pretoria: Unisa. (Dissertation-MEd).

Murphy, R. 2011. Dynamic assessment, intelligence and measurement. West Sussex UK: Wiley-blackwell.

Murungi, L.N. 2015. Inclusive basic education in South Africa: issues in its conceptualisation and implementation. *Potchefstroom electronic law journal* 18(1): 1-37. <http://dx.doi.org/10.4314/pelj.v18i1.07> Datum van toegang: 23 Jun 2016.

Nel, N., Nel, M. & Hugo, A. 2013. Inclusive education: the necessity of providing support to all learners (*In Nel, N., Nel, M. & Hugo, A., ed. Learner support in a diverse classroom*. Pretoria: Van Schaik. bl. 3-23).

Nel, N. Nel, M. & Lebeloane, L.D.M. 2013. Assessment and learner support. (*In Nel, N., Nel, M. & Hugo, A. Learner Support in a Diverse Classroom*. Pretoria: Van Schaik. bl.47-77).

OECD. 2012. Quality in Education: Supporting disadvantaged student and schools. OECD publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> Datum van toegang: 3 Aug 2015.

Passig, D., Tzuriel, D. & Eshel-Kedmi, G. 2016. Improving children's cognitive modifiability by dynamic assessment in 3D immersive virtual reality environments.

Computers & Education journal, 95:296-308. www.elsevier.com/locate/compedu Datum van toegang: 23 Jul 2017.

Phasha, N. 2010. Inclusive education in the South African context. (*In Themes in South African education*. Lemmer, E. & van Wyk, N., ed. Kaapstad: Pearson. bl. 163-180).

Phoener, M.E. 2005. Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French. Pennsylvania State University (Thesis-Phd).

Poehner, M. 2009. Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3):471-491.

Phoener, M.E. & Rea-Dickins., ed. 2013. Addressing issues of access and fairness in education through dynamic assessment. London: Routledge.

Prinsloo, E. 2011. Socio-economic barriers to learning in contemporary society. (*In Landsberg, E., Krüger, D. & Swart, E., ed. Addressing barriers to learning 2nd edition*. Pretoria: Van Schaik. p29-47).

Ram, G., Marinellie, S. A., Benigno, J. & McCarthy, J. 2013. Morphological analysis in context versus isolation: Use of a dynamic task with school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44:32–47.

Rheeders, E.F. 2010. Die omvang en praktiese uitvoerbaarheid en ondersteunde inklusiewe onderwys in publieke laerskole in Gauteng. Unisa. (Thesis-PhD).

Rotaru, I., Nitulescu, L. & Rudolf, C. 2010. The post-modern paradigm: A framework of today's media impact in cultural space. *Social and behavioural sciences*, 5:328-330.

Salas, N., Gonzáles, F. & Assael, C. 2013. The contribution of dynamic assessment to promote inclusive education and cognitive development of socio-economically deprived children with learning disabilities. *Transylvanian journal of psychology*: 207-221.

Schultz, R. M. 2007. Lyotard, postmodernism and science education: A rejoinder to Zembylas. *Educational philosophy and theory*, 39(6): 633-656.

Shuttelworth-Edwards, A.B., Gaylard, E.K. & Radloff, S.E. 2013. WAIS-III test performance in the South African context: extension of a prior cross-cultural normative database. (*In* Laher, S. & Cockcroft, K. ed. *Psychological Assessment in South Africa*. Johannesburg: Wits University press.).

South Africa. 1996. South African schools act of 1996b-Departement on basic education.

www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=alolZ6UsZ5U%3D&tabid=767... Datum van toegang: 22 Mei 2016.

South Africa. Department of Education. 1997.

Education White Paper 3A: programme for the transformation of higher education.

www.ch.ac.za/.../education-white-paper-3-programme-higer-education Datum van toegang: 12 Jan 2015.

South Africa. Department of Education. 2001. Education White Paper 6: Special needs education building an inclusive education and training system. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Department of Education. 2005. Right to basic education; inclusive education (mainstreaming). [www. Pmg.org.za/committee-meeting/7802](http://www.Pmg.org.za/committee-meeting/7802) Datum van toegang: 5 Okt 2015.

South Africa. Department of Education. 2011. Rules and regulations. Federal register 76(188). www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2011-09-28/pdf/2011... Datum van toegang: 4 Okt 2016.

South Africa. Department of Education. 2014. National strategy on screening, identification, assessment and support. Pretoria.

Sternberg, R.J. 2012. The assessment of creativity: An investment based approach. *Creativity research journal*, 24(1):2-12. DOI: 10.1080/10400419.2012.652925 Datum van toegang: 29 Sep 2016.

Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. 2002. Dynamic testing: The nature and measurement of learning and potential. Cape Town: Cambridge University Press.

Stevenson, C.E., Bergwerff, C.E., Heiser, WJ. & Resing W.C.M. 2013. Working memory and dynamic measures of analogical reasoning as predictors of children's math and reading achievement. *Infant and child development. Special issue: Executive functions and academic achievement*, 23(1):51-66.

Steyn, P.D.G. & Hay, J.F. 1999. An educational interpretation of aspects of modern and postmodern views on personhood. *South African journal of education*, 19(2):121-127.

Struzik, A. 2014. Different ways to individual success of a pupil-from segregation to inclusion. (In Zaclona, A. & Radovanović, I. ed. The paradigm of inclusive education in theory and practice: Poland: Wydawnicwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Saczu. p. 9-17).

Sullivan-Sego, C., YeoSun, E., Park R. & Park, J. 2016. Including all learners with diverse abilities. *Childhood education*. <http://www.tandfonline.com/loi/uced20>
Datum van toegang: 21 Apr 2017.

Swart, E. & Pettipher, R. 2011. A framework for understanding inclusion. (In Landsberg, E., Krüger, D. & Swart, E., ed. Addressing barriers to learning: A South African perspective. 2nd edition. Pretoria: Van Schaik. p3-26).

Tzuriel, D. 1999. Mediated learning experience (MLE) and cognitive modifiability: Theoretical aspects and research applications. Journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022199030003005. Datum van toegang: 19 Des 2016.

Tzuriel, D. 2001. Dynamic assessment of young children. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Spain. [www.unesco.org>pdf>SALAMA_E](http://www.unesco.org/pdf/SALAMA_E) Datum van toegang: 8 Jan 2015.

UNESCO. 2011. Inclusion in education. unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715e.pdf Datum van toegang: 7 Mrt 2017.

United Nations. 2006. United Nations convention on the Rights of Persons with Disabilities. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>
Datum van toegang: 29 Des 2014.

Usher, R. & Edwards, R. 1994. Postmodernism and education. London: Routledge.

Van der Merwe, H. 2001. Die postmoderne reddingsboeikarakter van hoër onderwys. *Perspectives in Education*, 13(3):109-119.

Wallendorf, R.N. & Belk, A.C.R. 1989. Assessing trustworthiness in naturalistic consumer research. *Interpretive consumer research*, special volumes:69-84. <http://arcwebsite.org/volumes/12177/volumes/sv07/SV07> Datum van toegang:

Wertsch, J.V. 1991. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wildemuth, B. 1984. Alternatives to static assessment. *Eric digest*. p. 1-3. www.eric.ed.gov Datum van toegang: 14 Aug 2017.

Withers, C.W.J. 1996. Encyclopaedism, modernism and the classification of geographical knowledge. *The royal geographical society*. 21(1): 275-298.

URL: <http://www.jstor.org/stable/622937> Datum van toegang: 29 Jun 2016.

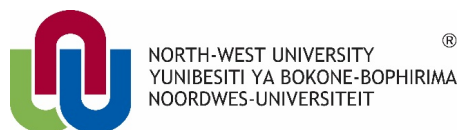
Wolhuter, C.C. 2011. History of education as a field of scholarship and the historiography of South African education. (*In* Booyse, J.J., Le Roux, C.S., Seroto, J., Wolhuter, C.C. ed. A history of schooling in South Africa. Pretoria: Van Schaik. bl. 1-16).

Woolfolk, A. 2010. Educational psychology. 11th edition. Upper Saddle River New Jersey: Pearson.

World Health Organization (WHO). 2012. Health topics: Disabilities. Available at <http://www.who.int/topics/disabilities/en/> Datum van toegang: 3 Des 2012.

Yeomans, J. 2008. Dynamic assessment practice: some suggestions for ensuring follow up. *Educational Psychology in Practice*, 24(2):105–114.

Założna, Z. & Radovanović, I. 2014. The paradigm of inclusive education in theory and practice. Poland: Nova Sandec Wydawnictwo Naukowe Panstwowej.



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X6001, Potchefstroom,
South Africa, 2520

Tel: (018) 299-4900

Faks: (018) 299-4910

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Research Ethics Regulatory Committee

Tel: +27 18 299 4849

Email: Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF STUDY

Based on approval by the **Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences (ESREC)** on **25/02/2016** after being reviewed at the meeting held on **25/02/2016**, the North-West University Institutional Research Ethics Regulatory Committee (NWU-IRERC) hereby **approves** your study as indicated below. This implies that the NWU-IRERC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the study may be initiated, using the ethics number below.

Study title: Dinamiese assessering as alternatief vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse: 'n Limpopo primêre skool gevallestudie															
Study Leader/Supervisor: Prof J Hay															
Student: R Hattingh															
Ethics number:	N	W	U	-	0	0	4	8	3	-	1	5	-	A	2
	Institution			Study Number						Year		Status			
Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation															
Application Type: Single study															
Commencement date: 2016-02-25					Expiry date: 2017-12-25					Risk: Minimal					

Special conditions of the approval (if applicable):

- Translation of the informed consent document to the languages applicable to the study participants should be submitted to the ESREC (if applicable).
- Any research at governmental or private institutions, permission must still be obtained from relevant authorities and provided to the ESREC. Ethics approval is required BEFORE approval can be obtained from these authorities.

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The study leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-IRERC via ESREC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the study, and upon completion of the project
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
 - Annually a number of projects may be randomly selected for an external audit.
- The approval applies strictly to the proposal as stipulated in the application form. Would any changes to the proposal be deemed necessary during the course of the study, the study leader must apply for approval of these changes at the ESREC. Would there be deviation from the study proposal without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-IRERC via ESREC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-IRERC and ESREC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the study;
 - to ask further questions, seek additional information, require further modification or monitor the conduct of your research or the informed consent process.
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the ESREC or that information has been false or misrepresented,
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.
- ESREC can be contacted for further information or any report templates via Erna.Greyling@nwu.ac.za or 018 299 4656

The IRERC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the IRERC or ESREC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely,

Prof Refilwe Phaswana-Mafuya

Chair NWU Research Ethics Regulatory Committee (RERC)

Bylaag 2



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Fakulteit Opvoedingswetenskappe / Faculty Education Sciences
Privaatsak / Private Bag X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika / South Africa 2520
T: +27 (0) 18 299 1766
F: +27 (0) 18 299 1755

<http://www.nwu.ac.za>

6 April 2016

Geagte mnr Pelser

**DEELNAME VAN GRAAD 3 tot 5 LEERDERS AAN 'n NAVORSINGSPROJEK WAT ONDERNEEM WORD
BY LAERSKOOL PIETERSBURG OOS IN LIMPOPO**

Ek is 'n ingeskrewe MEd student by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noord-Wes Universiteit in Potchefstroom, met studentenommer 26660660 en etiese goekeuringsnommer NWU-00483-15-A2

Die titel van my verhandeling is:

Dinamiese assessering as alternatief vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse: 'n Limpopo primêre skool gevallestudie

Agtergrond van die studie

Soos u weet is gereelde navorsing nodig om behoeftes wat ontstaan binne die onderrig en leerkonteks te bepaal en leemtes aan te spreek. Hierdie studie is daarop gerig om te probeer bepaal of daar moontlik 'n assesseringsmetode vir die identifisering van leerhindernisse is wat as alternatief vir standaard edumetriese toetse kan dien. As leerders hindernisse tot leer ervaar dan word hulle gewoonlik getoets met standaard assesseringsbatterye om IK te bepaal, spelling en lees te toets asook wiskunde-vaardigheid te toets. Die meeste van hierdie toetse bepaal wat die leerder reeds bemeester het of nie bemeester het nie, dus gekristalliseerde vaardigheid. Die meeste van hierdie toetse meet nie die potensiaal wat dalk binne die leerder mag skuil en net wag om ontwikkel te word nie. Dinamiese assessering is egter anders in die sin dat daar tydens die assessering hulpverlening gebied kan word sodat 'n leerder se potensiaal ook geïdentifiseer kan word. Dus word daar deur dinamiese assessering gekyk HOE die leerder leer en hoe hy ten beste onderrig kan word om sy potensiaal te bereik. Hierdie navorsing kan dus 'n bydrae lewer tot 'n meer dinamiese manier van assessering vir leerhindernisse sodat daar wegbeweeg kan word van 'n kliniese, diagnostiese model. Hopelik kan hierdie studie 'n bydrae lewer om etikettering en swakpunte van leerders te vermy en eerder op die potensiaal en sterkpunte fokus. Indien u meer wil lees oor hierdie konsepte kan u die onderstaande sleutelwoorde gebruik vir 'n internetsoektog:

- ❖ Dinamiese assessering
- ❖ Vygotsky se sosiaalkulturele teorie
- ❖ Feuerstein se teorie oor kognitiewe modifiëring

Ek wil u beleef vra of leerders en personeel deel mag hê aan hierdie projek wat by u skool uitgevoer sal word.

Die prosedure is soos volg

Eerste word daar 'n standaardtoets, naamlik die ESSI speltoets gedoen waar spelvaardigheid op 'n tradisionele manier getoets word. Hierdie is 'n standaard meetinstrument wat werk volgens 'n normtabel. Leerders se spelvaardigheid word dus gemeet aan die gemiddelde standaard vir dieselfde chronologiese ouderdom. Die ESSI speltoets word prosedureel afgeneem - dus word geen hulpverlening gebied tydens die assessering nie. Na die toets vul die leerders 'n vraelys in om te bepaal hoe hulle die toets ervaar het. Die volgende dag word 'n dinamiese assessering geskryf. Die dinamiese assessering is vloeibaar en hulpverlening word op drie vlakke gebied, naamlik eerste leidraad = hoë potensiaal, tweede leidraad = gemiddelde potensiaal en derde leidraad = lae potensiaal. Hierna vul die leerders weer 'n vraelys in oor hoe hulle die assessering ervaar het. Daar sal dan 'n spelprogram aangebied word om te werk aan spelvaardighede, waarna daar weer 'n dinamiese assessering afgeneem sal word ten einde vordering/verbetering te bepaal. Alle toetse word deur myself afgeneem, waarna die spelprogram in aanvang sal neem. Daar is geen kostes nie en die toetse sowel as intervensie word tydens skoolure gedoen, maar geen akademiese tyd word ingeperk nie. Daar sal ook 'n 15 minute onderhoud met die kind gevoer word om sy/haar ervaring van die assessering te bepaal. Kinders se veiligheid, gemak en regte sal deurlopend in ag geneem word, en enige ongerief, vrae of staking van deelname kan met die kontakpersone bespreek word. Ek kan u verseker dat hierdie program 'n uiters genotvolle ervaring vir die kind sal wees en dat die kind die geleentheid kry om 'n positiewe houding teenoor spelling in te neem; dis ook 'n gratis intervensie.

Ek dank u vir u samewerking en ondersteuning.

Met dank
Ruzy Hattingh
0828232509
015 2962636

Kontakpersone:
Mev Olivier: 015 2960214 Akademiese hoof
Dr Weyer: 015 2977873
Prof. Hay: Studieleier NWU 018 285 2026 of Johnnie.Hay@nwu.ac.za



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Fakulteit Opvoedingswetenskappe / Faculty Education Sciences
Privaatsak / Private Bag X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika / South Africa 2520
T: 018-265 2026
<http://www.nwu.ac.za>

Datum:.....

WIE DIT MAG AANGAAN: MEd navorsingsprojek: Mev Ruzy Hattingh

Ek bevestig hiermee dat Me Ruzy Hattingh 'n geregistreerde MEd student is in Leerderondersteuning, en dat haar navorsingsprojek met die volgende titel goedgekeur is:

Dinamiese assessering as alternatief vir die identifisering van leerhindernisse: 'n Limpopo primêre skool gevallestudie.

Sy het duidelike riglyne om in terme van die hoogste etiese standaarde die projek aan te pak en deur te voer. Indien sy u nader as deelnemer, word u vriendelik versoek om sterk te oorweeg om deel te neem.

Vriendelik die uwe

Studieleier
Johnnie.Hay@nwu.ac.za

Geteken te..... op hierdie.....dag van 2016 ter bevestiging van toestemming.

Handtekening

Bylaag 3



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Fakulteit Opvoedingswetenskappe / Faculty Education Sciences
Privaatsak / Private Bag X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika / South Africa 2520
T: +27 (0) 18 299 1766
F: +27 (0) 18 299 1755

<http://www.nwu.ac.za>

6 April 2016

Geagte Dr Weyer en lede van die beheerliggaam

**DEELNAME VAN GRAAD 3 TOT 5 LEERDERS AAN 'n NAVORSINGSPROJEK WAT ONDERNEEM WORD
BY LAERSKOOL PIETERSBURG OOS**

Ek is 'n ingeskrewe MEd student by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die Noordwes Universiteit in Potchefstroom, met studentenommer 26660660 en etiese goedkeuringsnommer NWU-00483-15-A2.

Die titel van my verhandeling is:

Dinamiese assessering as alternatief vir die identifisering van leerhindernisse: 'n Limpopo primêre skool gevallestudie

Hierdie projek behels die deelname van 15 leerders wat deur hulle klasonderwysers geïdentifiseer is met spelprobleme, asook deelname van 4 onderwysers naamlik die Gr 3 en 4 L1 onderwyser, 'n leerondersteuner en die vakhoof vir Afrikaans. Hierdie projek behels twee speltoetse naamlik die standaard ESSI-speltoets en 'n dinamiese speltoets, asook 'n spelprogram wat leerders help om die vaardigheid van spel te bemeester. Alle toetse word deur myself gedoen waarna die spelprogram in aanvang sal neem en daar is geen kostes betrokke nie. Daar sal ook 'n 15 minuut onderhoud met elke leerder oor sy/haar ervaring van die assessering gevoer word. Onderwysers sal gevra word om die toetse te analiseer om te bepaal uit watter een van die twee hulpprogramme opgestel kan word. Ek wil u beleefde vra om as beskermheer op te tree vir die instansie indien daar vrae oor, ongemak oor of staking van die projek sou voorkom en dit dan te hanteer as buitestaander en beskermheer van regte.

Met dank
Ruzy Hattingh
0828232509
015 2962636

Kontakpersone:
Mnr Pelzer: 015 2960214 Skoolhoof
Mev Olivier: 015 2960214 Akademiese hoof
Prof. Hay: Studieleier NWU 018 285 2026 of Johnnie.Hay@nwu.ac.za



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Fakulteit Opvoedingswetenskappe / Faculty Education Sciences
Privaatsak / Private Bag X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika / South Africa 2520
T: 018-285 2026
<http://www.nwu.ac.za>

Datum: 25/4/16

WIE DIT MAG AANGAAN: MEd navorsingsprojek: Mev Ruzy Hattingh

Ek bevestig hiermee dat Me Ruzy Hattingh 'n geregistreerde MEd student is in Leerderondersteuning, en dat haar navorsingsprojek met die volgende titel goedgekeur is:

Dinamiese assessering as alternatief vir die identifisering van leerhindernisse: 'n Limpopo primêre skool gevallestudie.

Sy het duidelike riglyne om in terme van die hoogste etiese standaarde die projek aan te pak en deur te voer. Indien sy u nader as deelnemer, word u vriendelik versoek om sterk te oorweeg om deel te neem.

Vriendelik die uwe

Studieleier
Johnnie.Hay@nwu.ac.za

Geteken te Potchefstroom op hierdie 25ste dag van 2016 ter bevestiging van toestemming.

Handtekening

Bylaag 4



LIMPOPO
PROVINCIAL GOVERNMENT
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

**DEPARTMENT OF
EDUCATION**

Ref: 2/5/6/1

Enq: MC Makola PhD

Tel No: 015 290 9448

E-mail: MakolaMC@edu.limpopo.gov.za

UNIVERSITY OF NORTH WEST
Private bag x6001
Potchefstroom
2520

RE: REQUEST FOR PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH

1. The above bears reference.
2. The Department wishes to inform you that your request to conduct research has been approved. Topic of the research proposal: **"DYNAMIC ASSESSMENT AS ALTERNATIVE FOR IDENTIFYING BARRIERS TO LEARNING: A LIMPOPO PRIMARY SCHOOL STUDY."**
3. The following conditions should be considered:
 - 3.1 The research should not have any financial implications for Limpopo Department of Education.
 - 3.2 Arrangements should be made with the Circuit Office and the schools concerned.
 - 3.3 The conduct of research should not anyhow disrupt the academic programs at the schools.
 - 3.4 The research should not be conducted during the time of Examinations especially the fourth term.
 - 3.5 During the study, applicable research ethics should be adhered to; in particular the principle of voluntary participation (the people involved should be respected).

Request for permission to Conduct Research: NWU

CONFIDENTIAL
Cnr. 113 Biccard & 24 Excelsior Street, POLOKWANE, 0700, Private Bag X9489, POLOKWANE, 0700
Tel: 015 290 7600, Fax: 015 297 6920/4220/4494

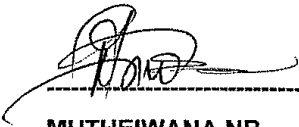
The heartland of southern Africa - development is about people!

3.6 Upon completion of research study, the researcher shall share the final product of the research with the Department.

4 Furthermore, you are expected to produce this letter at Schools/ Offices where you intend conducting your research as an evidence that you are permitted to conduct the research.

5 The department appreciates the contribution that you wish to make and wishes you success in your investigation.

Best wishes.



MUTHEIWANA NB
HEAD OF DEPARTMENT (ACTING)

17/05/16
DATE

Request for permission to Conduct Research: NWU

CONFIDENTIAL



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Fakulteit Opvoedingswetenskappe / Faculty Education Sciences
Privaatsak / Private Bag X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika / South Africa 2520
T: 018-265 2026
<http://www.nwu.ac.za>

Datum: 3/5/16

WIE DIT MAG AANGAAN: MEd navorsingsprojek: Mev Ruzy Hattingh

Ek bevestig hiermee dat Me Ruzy Hattingh 'n geregistreerde MEd student is in Leerderondersteuning, en dat haar navorsingsprojek met die volgende titel goedgekeur is:

Dinamiese assessering as alternatief vir die identifisering van leerhindernisse: 'n Limpopo primêre skool gevallestudie.

Sy het duidelike riglyne om in terme van die hoogste etiese standaarde die projek aan te pak en deur te voer. Indien sy u nader as deelnemer, word u vriendelik versoek om sterk te oorweeg om deel te neem.

Vriendelik die uwe

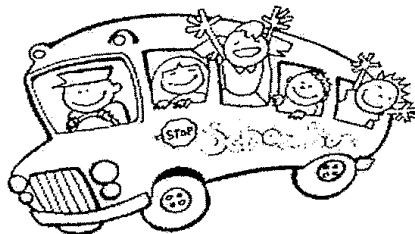
Studieleier
Johnnie.Hay@nwu.ac.za

Geteken te Polokwane op hierdie 12^{de} Mei dag van 2016 ter bevestiging van toestemming.

Handtekening

Bylaag 6

Vrywillige instemming



Inligting

1. Titel: Dinamiese assessering as alternatief vir die effektiewe identifisering van leerhindernisse: 'n Limpopo primêre skool gevallestudie
2. Navorser: Ruzy Hattingh
3. Adres: Marlothii straat 280, Broadlands Estate, Pietersburg, Limpopo
4. Telefoon nommer: 0828232509

Wat is navorsing?

Navorsing leer ons hoe om beter maniere te gebruik om kinders te leer en om beter te verstaan wat mense dink.

Waaroor gaan hierdie navorsing?

Dit gaan oor verskillende maniere om speltoetse te skryf. Ons wil graag uitvind van watter toets hou jy die meeste en wat ons kan doen om jou te help om baie goed te kan spel.

Hoekom vra ons jou om deel te neem?

Jou Juffrou/Meneer dink dat jy ons kan help om uit te vind watter speltoetse die beste sal werk as ons planne wil beraam om kinders baie goed te leer spel. Sy/hy dink ook dat ek jou sal kan help om bietjie beter te spel.

Wat sal met jou gebeur?

Jy sal twee toetse skryf in Juffrou Ruzy se kantoor. Met die een toets mag sy jou glad nie help nie en met die ander toets gaan sy jou help as jy vra. Na elke toets sal jy vrae oor die toets antwoord. Dit sal omtrent een en 'n half uur neem per toets en vrae. Jy gaan nie altwee toetse op een dag skryf nie, dit sal oor twee dae gebeur. Daarna gaan jy vir omtrent vier dae vir een periode van 60 minute na Juffrou Ruzy se kantoor gaan sodat sy jou kan help om beter te spel. Na die vier dae gaan jy weer 'n toets skryf dan kyk ons of jy verbeter het.

Sal iemand weet ek neem deel?

Net ek en mamma en pappa weet jy neem deel. Al jou toetse sal toegesluit word en jou naam sal nie in enige beskrywing genoem word nie.

Met wie kan ek praat?

Jy kan enigetyd met my praat of met Juffrou Lizette Olivier (akademiese hoof) of met mamma en pappa dan kan hulle met my praat.

Wat sal gebeur as ek nie deelneem nie?

Niemand sal weet jy neem nie deel nie. Daar sal niks met jou gebeur nie. Jy mag sê as jy nie wil deelneem nie.

Maak nou 'n kruisie in enige blokkie

1. Verstaan jy die navorsing?

JA ✓

NEE

2. Wil jy daaraan deelneem?

JA ✓

NEE ✓

3. Het die navorser al jou vrae beantwoord?

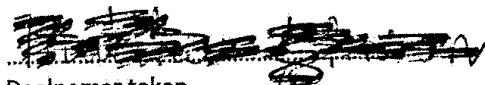
JA ✓

NEE ✓

4. Verstaan jy dat jy kan ophou deelneem net wanneer jy wil?

JA ✓

NEE


Deelnemer teken

16 Mei 2016
Datum

Dankie jy is baie gaaf

Bylaag 7



LEES- EN SPELTOETS

ANTWOORDBLAD : Spel (S3)

Naam van Leerder: ~~XXXXXXXXXX~~ Geslag (m/v): M
 Naam van Skool: ooskool Ouderdom: 8
 Toetsdatum: 16 Mei 2016 Graad: gr. 3.6

	Opmerking
1. <u>tong</u>	✓
2. <u>loin</u>	✓
3. <u>brin</u>	✓
4. <u>kulle</u>	✓
5. <u>hooring</u>	✓
6. <u>hardloop</u>	✓
7. <u>masie</u>	✓
8. <u>aansvals</u>	✓
9. <u>skewie</u>	✓
10. <u>wirdan</u>	✓
11. <u>houwt</u>	✓
12. <u>hoshal</u>	✓
13. <u>lki</u>	✓ staak
14. <u>asblif</u>	✓
15. <u>vergaalim</u>	✓
16. <u>gaskie</u>	✓
17. <u>hining</u>	✓
18. <u>riihal</u>	✓
19. <u>logengs</u>	✓
20. <u>promdike</u>	✓ 2. stenege 1

4/1
Kopiereg © ESSIKOR 2015

Bylaag 8

VASSI WISKUNDE
VAARDIGHEIDSTOETS

ANTWOORDBLAD: GRAAD 6

Naam van Leerder: [REDACTED] Geslag (m/v):

Datum: [REDACTED] Ouderdom:

1.) $10^3 =$ (onderstreep die korrekte antwoord)

a) 30

b) 1000

c) 300

d) 100

X

$$\begin{array}{r} 5786 \\ 52 \overline{) 92} \\ \underline{104} \\ 106 \\ \underline{104} \\ 26 \end{array}$$

2.) $9,2 - 5,786 =$ 5706

X

3.) Omkring al die faktore van 12:

1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 6 ; 7 ; 8 ; 9 ; 10 ; 11 ; 12

✓

4.) Verdubbel $124,7 =$ 249,4

X

5.) Skryf $\frac{120}{25}$ in die vereenvoudigste vorm $\frac{100}{15}$

X

6.) Vereenvoudig: $3\frac{1}{2} + 4\frac{1}{3} - 5\frac{5}{6} =$ $2\frac{2}{3}$

✓

7.) As $\frac{1}{3}$ van 24 = $\frac{1}{4}$ van y, dan is y = 4

X

8.) Voltooi die patroon: 3 ; 6 ; 12 ; 24 ; 38 ; 47 X

9.) Voltooi die patroon: 0,6 ; 1,2 ; 1,8 ; 2,4 ; 3,1 X

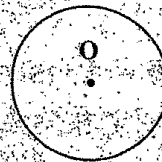
10.) Voltooi die patroon: 2 ; 3 ; 5 ; 8 ; 12 ; 17 ✓

11.) Trek 1 lyn deur die onderstaande figuur sodat die lyn simmetries is

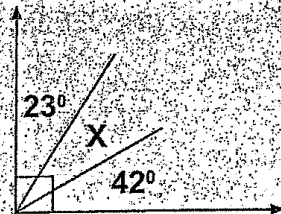


12.) O is die middelpunt van die sirkel. Meet die middellyn

2,5 cm

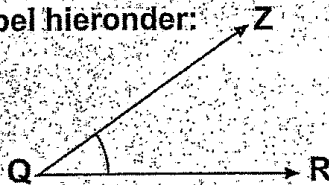


13.)



X = 25 °

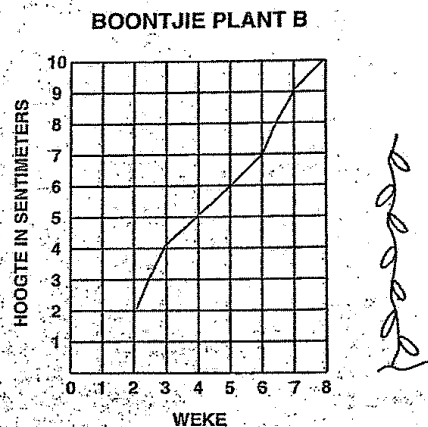
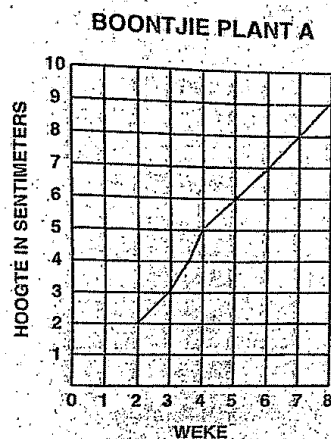
Voltooi die tabel hieronder:



Hoek	Tipe hoek (skerphoek, stomphoek, reghoek)	Grade
ZQR	14.) Skerphoek ✓	15.) 15 X

Mev. Tuin vergelyk twee tipe boontjies (verwys na die grafieke onder):

16.) Watter boontjieplant groei die vinnigste tussen weke 2 en 3? 0



'n Opname is onder leerlinge gedoen om vas te stel van watter vervoer hulle gebruik maak skool toe. Die tabel hieronder dui die getal leerders wat van verskillende vervoermiddels gebruik maak, aan.

17.) Hoeveel leerlinge het aan die opname deelgeneem?

68 leerders

Vervoermiddel	Aantal leerlinge
Motor	III III III II
Fiets	III I
Taxi	III III III III III
Bus	III III III 65-3
Stap	II

Khani doen navorsing oor haar familiegeskiedenis. Sy versamel die volgende inligting:

NAAM	GESLAG	GEBOORTEDATUM	DATUM OORLEDE
Dreyer, Noel	Manlik	1867-04-13 }	1914-12-27
Solomon, Gladys	Vroulik	1845-07-10 }	1901-06-01
Koen, Maria	Vroulik	1899-05-11	1899-05-11
Swart, Estelle	Vroulik	1903-01-01	1959-01-17
Samuels, Johanna	Vroulik	1899-05-12	1956-08-19
Koen, Petrus	Manlik	1904-09-13	1983-03-31
May, Constance	Vroulik	1936-08-27	1958-05-30
Cilliers, Morris	Manlik	1938-10-26	1999-07-29
Koen, Gerty	Vroulik	1903-04-17	1990-07-31
Els, Willem	Manlik	1891-03-17 }	1963-09-12

18.) Wie is eerste gebore?

Solomon Gladys

19.) Op watter ouderdom is Estelle Swart oorlede?

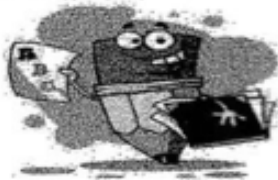
17

20.) Wie het op die jongste ouderdom gesterf?

Maria Koen

ROUTELLING	STANEGE	PERSENTIEL-RANG
9 / 20	4	40%

Vraelys Leerders (statiese assessering)



Antwoord elke vraag deur 'n X in die blokkie te maak
wat die beste pas, Juffrou gaan elke vraag vir jou
voorlees en jy moet net 'n merkie maak

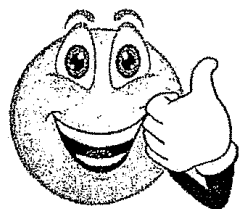
Vraag	Ja	Nee
Hou jy van skool?	X	
Kan jy goed spel?	X	
Wil jy graag goed spel?	X	
Was die toets lekker?	Y	
Het jy vandag iets geleer wat jy nie geweet het nie?	X	
Was Juffrou vriendelik?	X	
Was Juffrou hulpvaardig?		X
Maak speltoetse jou bang?		X
Was jy bang toe jy hierdie toets geskryf het?		X
Dink jy dat jy goeie punte gaan kry vir hierdie toets?	X	
Wil jy graag weer 'n toets soos hierdie een skryf?	X	

Baie dankie dat jy deelgeneem het

Bylaag 10



DA-spelling Graad 3/4



Luister mooi na die vrae en vul die antwoorde so goed as wat jy kan in. Onthou jy mag enigetyd vra as jy sukkel. Jy mag drie leidrade vra:



Leidraad 1.



Leidraad 2.



Leidraad 3.

1. Jy gaan nou woorde skryf met 'n d of t aan die einde, maak seker jy kies die regte letter aan die einde

woord	voer	oo	wood	✓	✓	✓
kind						
hand						
stant	strand			✓		
god	oe	voet		✓	✓	
god	got			✓		
god	hart			✓		
klont						
blind						

7x3=21

8

wooc
H
H
H
H
H
H
H
H

2. Jy gaan nou woorde skryf met 'n ei, y of ui luister mooi

hous	hous			✓		
feit	hijt			✓		
huip						
kleip						
ruil	ruyl			✓		
rush						
plui	pluim			✓		
plein						

13=24

4

H
H
H
H
H
H
H
H
H

3. Vul die regte klinkers in, luister mooi

Awool	oor	hoei				
leen				✓	✓	
spring	leu	spreeu		✓	✓	✓
shoulapie	shon	shoen	shoenlapper	✓	✓	✓
traay	ray	traar		✓	✓	
broeu	loei			✓		
skapoei	skapoor			✓		
nooi						

8x3=24

4. Vul die letter in wat jy aan die einde van die word hoor

i			
n			
t			
k			
r			
h			

6x3=18

5. Skryf die woorde neer van die prente wat jy gesien het

lomper	blome	gier	blome	✓	✓	✓
skoer						
vis						
pard	perd			✓		
kar	kar			✓		
uil						
pekie	per			✓	✓	✓
talvon				✓	✓	✓

8x3=24

6. Skryf die woorde neer wat jy gehoor het

af	naam	maan		✓	✓	✓
name	moon			✓	✓	✓
kat	take					
kap	pak	re	kap	✓		
		re				

6x3=18

⑥ ①

7. Skryf die sinne wat op die bord staan presies net so neer

Met sy son son kom kom die stadie in die
 voetpadde opgedag na die opstal van
 om! Jien toe. Hy is honger, want hy het die
 hele nag niks te ete as hy nie, en hy het nou
 baie lus vir 'n hoendertjie of twee.

8. Skryf die meervoude wat gevra word

⑬ ⑦

tweehate	hate	✓			11
tweelome	lome	✓			11
kind	kinden	✓			11
rokkie	rokkie	✓	✓		11
kwoor	oor	✓	✓	✓	11
stree					11
loft	lofte	✓	✓		11
glif	glife	✓	✓		11

8x3=24

9. Skryf die verkleinwoorde wat gevra word

③ ④

loddie	loddie	✓			11
lommie					11
lommie					11
moujie	moupie	✓	✓		11

4x3=12

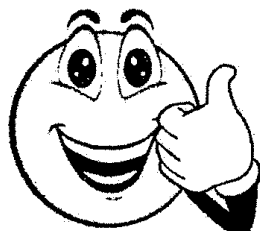
Naam: ~~XXXXXXXXXX~~

Datum: 19 Mei 2016

Bylaag 11



DA-Wiskunde Graad 6



Luister mooi na die vrae en vul die antwoorde so goed as wat jy kan in. Onthou jy mag enigetyd vra as jy sukkel. Jy mag drie leidrade vra:



Leidraad 1.



Leidraad 2.



Leidraad 3.

Naam.....
Datum.....

1. Kom ons kyk hoe vining jy jou tafels kan invul Tyd 2:48

12	X	3	=	36
11	X	11	=	121
7	X	4	=	28
12	X	9	=	108
9	X	8	=	72
12	X	12	=	144
11	X	7	=	77
6	X	8	=	48
3	X	6	=	18
3	X	9	=	27
4	X	6	=	24
12	X	8	=	96
8	X	11	=	88
12	X	5	=	60
6	X	7	=	42
4	X	9	=	36
3	X	12	=	36
10	X	5	=	50
8	X	3	=	24
9	X	5	=	45

33

9

$$20 \times 3 = 60$$

8, 16, 24

(6) (16)

2. Deel nou so vinnig as wat jy kan Tyd.....

28	÷	8	=	3
27	÷	9	=	3
20	÷	5	=	4
22	÷	2	=	11
48	÷	6	=	8
28	÷	7	=	4
32	÷	4	=	8
12	÷	6	=	2
35	÷	5	=	7
30	÷	6	=	5
48	÷	8	=	6
25	÷	5	=	5
40	÷	4	=	10
24	÷	3	=	8
54	÷	6	=	9
72	÷	8	=	9
55	÷	5	=	11
36	÷	6	=	6
42	÷	7	=	6
14	÷	2	=	7

0000
1 X 6 = 6

6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48
7, 14, 21, 28, 35, 42
4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32
8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64
3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24
5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60

90-500 500
- 90 (21)
410

3. Woordeskat en simboliek

Skryf die getalwaarde van die 4 in 14 596	4000	✓	✓	✓
Skryf die syferwaarde van die 1 in 14 596	10000	✓	✓	✓
Skryf die plekwaarde van die laaste syfer 14 596	6	✓	✓	✓
Is die getal 14 596 'n ewe of onewegetal?	ewe	✓	✓	✓
Wat is die verskil tussen die tiene en die honderde?	900	✓	✓	✓
Bepaal die produk van die eerste en laaste syfers	10 X 6 = 60	✓	✓	✓
Wat sou die getal wees as dit verdubbel is?	29192	✓	✓	✓
Skryf die getal in uitgebreide notasie	10000 + 4000 + 500 + 90 + 6	✓	✓	✓
Bereken die som van die duisende en die tiene	4090	✓	✓	✓
Halveer die getal	7298	✓	✓	✓
Rond die getal af tot die naaste 10	1450	✓	✓	✓
Rond die getal af tot die naaste 100	1500	✓	✓	✓
Rond die getal af tot die naaste 1000	2000	✓	✓	✓
Vul vir die getal enige honderstes van jou keuse in	1000, 030	✓	✓	✓
Skryf in syfers	397000			
Drie miljoen sewe en negentig duisend				
Honderd nege en negentig duisend vierhonderd en vyf	199405			

14596 ÷ 2 = 7298
27298 + 14596 = 41894
27298 · 14596 = 397000
27298 · 1000 = 27298000

14 596
10000 + 4000 + 500 + 90 + 6
14 596

(9) 59X

Skryf in woorde 56 7901 3 567 890	seesenyftig duisend sewe honderd honderd en negenhonderd	✓		
Skryf in syfers: 2TD+6D+8H+7T+9E=				
Skryf in syfers: 40000+3000+50+1=				
Skryf 'n ekwivalente breuk vir $\frac{3}{4} =$	$\frac{1}{2}$ $\frac{1}{3}$ $\frac{6}{8}$	✓	✓	✓
Skryf 'n gemengde getal vir $\frac{17}{3} =$	$5\frac{2}{3}$			
Skryf 'n onegte breuk vir $1\frac{1}{4} =$	$\frac{5}{4}$	✓		
Vul die simbole < > = in				
0,5 $\frac{3}{6}$				
$\frac{20}{30} = \frac{40}{60}$				
7,100 $\frac{7}{10}$ 7,1				
2t $\frac{2}{100}$ 20h				

4. Bereken

693 x 65		✓		
872 x 272		✓	✓	✓

0x3=30

1	1	7	4	4
6	0	9	4	0
6	2	6	8	4

1368 ÷ 3	$\begin{array}{r} 1368 \div 3 \\ 456 \end{array}$				⑦ ④
457148 ÷ 23	$\begin{array}{r} 228574 \\ 23 \overline{) 457148} \end{array}$	✓	✓	✓	4+
2,358 + 5,567 + 19,728 + 372	$\begin{array}{r} 2358 \\ + 5567 \\ + 19728 \\ + 372 \\ \hline 28125 \end{array}$	✓			4+
328,579 - 319,899	$\begin{array}{r} 328579 \\ - 319899 \\ \hline 8680 \end{array}$				
3h 25min + 2h 20min	$\begin{array}{r} 3h25min \\ + 2h20min \\ \hline 5h45min \end{array}$				4+
4uur 45 minute - 2uur 20 minute	$\begin{array}{r} 4uur45min \\ - 2uur20min \\ \hline 2uur25 \end{array}$				4+
$\begin{array}{r} 18 \\ 6 + 12 \div 2 \times 7 \end{array}$	$18 \div 2 = 9 \times 7 = 56$	✓	✓	✓	
() x + - ÷					

21

+ 1,25 (21)

Steeds berekeninge			
$\frac{4}{5} + \frac{3}{5} = \frac{7}{5}$ $1\frac{2}{5}$	✓		
$1\frac{5}{8} - \frac{3}{8} = 1\frac{2}{8} = 1\frac{1}{4}$ $8 \times 4 = 32$	✓	✓	✓
$4\frac{2}{5} - 3\frac{1}{5} = 1$	✓	✓	✓

4

5. Rangskikking en patrone			
Rangskik van groot na klein 0,8 0,3 0,6 0,1 0,7 0,8 0,7 0,6 0,3 0,1	✓	✓	
Rangskik van klein na groot 0,357 0,368 0,67 0,64 0,66 0,357 0,368 0,64 0,66 0,67			
43 54 65 76 87			
6. Herleiding 130cm = 1,30 m 3 eeue = 300 jaar 10754c = 10 754 R 5dae = 120 uur 5,24 Km = 5240 m 5,250g = 5,25 Kg 37m 5cm = 37,5 cm 12 min = 720 sek 36l = 36000 ml 2,5 uur = 150 min	✓	✓	✓

4

4

4

4

4

4

4

4

4

4

4

4

4

4

4

4

4

Bylaag 12

1. Kognitiewe beginsels van leer SA leerder 5

Nr	Learning principle	Y	N	Ch	Comment
1	Communication Is the child communicating his/her answers in a clear and coherent manner?		X		
2	Comparative behaviour Is the child comparing objects, noticing what is similar/different?		X		
3	Efficiency Is the child working at a reasonable pace rather than taking excessive time to ensure the answer is correct?		X		
4	Exploratory behaviour Is the child searching for solutions rather than settling on the first one that comes to mind?		X		
5	Justification of response Is the child able to justify their responses, i.e. explain how they solve the problem?		X		
6	Memory Is the child able to remember information/strategies sufficiently, in order to complete tasks?		X		
7	Nature of response Is the child answering with meaning rather than guessing randomly?		X		
8	Planning Is the child showing that he/she understands the nature of the task?		X		
9	Problem definition Is the child showing that he/she understands the nature of the task?		X		
10	Recognition		x		

	Is the child able to recognise when answers are incorrect?				
11	Reflectiveness Is the child pausing to reflect on his/her answers?		X		
12	Transfer of learning Is the child able to transfer the learning from one problem to the next?	x			
13	Vocabulary Is the child labelling the information, using the appropriate vocabulary?		X		
14	Spatial orientation Is the child aware of positioning, left and right and coordination?		x		

Ch=Change

N=No

Y=Yes

2. Affektiewe beginsels van leer.

Nr	Learning principle	Y	N	Ch	Comment
15	Accessibility to assistance Is the child seeking help, prompting assistance and willing to become involved in a collaborative exchange?	x			
16	Attention Is the child able to sustain attention for a significant period of time?		x		
17	Concentration Is the child able to focus and remain concentrated on the task?			x	
18	Confidence in correct responses Is the child answering with conviction,		x		

	sticking to his/her answer when challenged?				
19	Flexible thinking Is the child flexible in his/her use of strategies and in their general way of working, e.g. is the child able to change how he/she approach a problem?		x		
20	Frustration tolerance Is the child attempting problems/tasks regardless of perceived difficulty, e.g. is the child able to change how he/she approach a problem?		x		
21	Motivation Is the child keen to perform well?	y			
22	Presentation Is the child relaxed/comfortable?		n		
23	Task perseverance Is the child continuing to work on the task despite encountering difficulties?		n		
24	Vitality and awareness Is the child eager, full of energy and alert?		n		

Ch=Change

N=No

Y=Yes

Bylaag 13

1. Kognitiewe beginsels van leer DA leerder 5

Nr	Learning principle	Y	N	Ch	Comment
1	Communication Is the child communicating his/her answers in a clear and coherent manner?			x	
2	Comparative behaviour Is the child comparing objects, noticing what is similar/different?		X		

3	Efficiency Is the child working at a reasonable pace rather than taking excessive time to ensure the answer is correct?	x			
4	Exploratory behaviour Is the child searching for solutions rather than settling on the first one that comes to mind?			x	
5	Justification of response Is the child able to justify their responses, i.e. explain how they solve the problem?	x			
6	Memory Is the child able to remember information/strategies sufficiently, in order to complete tasks?			x	
7	Nature of response Is the child answering with meaning rather than guessing randomly?			x	
8	Planning Is the child showing that he/she understands the nature of the task?			x	
9	Problem definition Is the child showing that he/she understands the nature of the task?			x	
10	Recognition Is the child able to recognise when answers are incorrect?			x	
11	Reflectiveness Is the child pausing to reflect on his/her answers?		n		
12	Transfer of learning Is the child able to transfer the learning from one problem to the next?	x			

13	Vocabulary Is the child labelling the information, using the appropriate vocabulary?		X		
14	Spatial orientation Is the child aware of positioning, left and right and coordination?		x		

Ch=Change

N=No

Y=Yes

2. Affektiewe beginsels van leer.

Nr	Learning principle	Y	N	Ch	Comment
15	Accessibility to assistance Is the child seeking help, prompting assistance and willing to become involved in a collaborative exchange?	x			
16	Attention Is the child able to sustain attention for a significant period of time?			x	
17	Concentration Is the child able to focus and remain concentrated on the task?	x			
18	Confidence in correct responses Is the child answering with conviction, sticking to his/her answer when challenged?	x			
19	Flexible thinking Is the child flexible in his/her use of strategies and in their general way of working, e.g. is the child able to change how he/she approach a problem?			x	
20	Frustration tolerance Is the child attempting problems/tasks	x			

	regardless of perceived difficulty, e.g. is the child able to change how he/she approach a problem?				
21	Motivation Is the child keen to perform well?	x			
22	Presentation Is the child relaxed/comfortable?	x			
23	Task perseverance Is the child continuing to work on the task despite encountering difficulties?		x		
24	Vitality and awareness Is the child eager, full of energy and alert?		x		

Ch=Change

N=No

Y=Yes

Bylaag 14

Aantekeninge



$\frac{43}{11}$

38,7 %

45,9 %

hulpverlen

Totaal 222 → 102

Aantekeninge



Aantekeninge



Taets totaal

50

58

∴ 86,2 %

Hulpverlening

55

172

∴ 31,9 % hulpverlening

der hindernisse op waarneming
communicatie

Taetscommunicatie III Komm

Vraelys onderwysers

Vul asseblief al die onderstaande vrae so volledig as moontlik in en stuur terug aan die navorser nie later as.....2016.

1. Wat is u persepsie rondom standaard toetse wat uitgevoer word om leerhindernisse by leerders te bepaal?

Standaard toetse is betekenisvol maar kan beïnvloed word deur sosiale agtergrond, kultuurverskille, taalverskille ens. Dit is ook staties en rigied. Ek wonder dus of standaard toetse dinkom nog die ware leerhindernisse betekenisvol kan identifiseer.

2. Weet u wat dinamiese assessering is? Gee 'n kort beskrywing. Dit is 'n toets-onderrig-hertoets proses om uos te stel om die leerder se vermoë te verhoog is, ewaluering van nuwe idees en ware potensiaal uos te stel. Dinamiese assessering is 'n meer breet assesserings-metode sodat 'n volledige beeld verkry kan word van die leerder wat ondersteun moet word, en dus meer sukses behaal kan word. Leerders se sterkpunte word ook aangespreek.

3. In u opinie, hoe verskil dinamiese assessering van standaard toetse?

Dinamiese assessering is 'n heelbrein-aktiwiteit. Die strewe is om assessering toe te pas sodat die ondersteuning effektief kan plaasvind. By dinamiese assessering word sosio-ekonomiese en akademiese uitvalle ge-assesseer en in ag geneem. Dinamiese assessering se toets is ook meer gebruikersvriendelik.

4. Hoekom stuur u leerlinge om getoets te word vir leerhindernisse?

Sodat ondersteuning deur onderwyser ook gebied kan word waar leerhindernisse ondervind word, sodat leerder medikasie moet gebruik daartoe gelei word, sodat onderwyser en terapeut hande kan vat om leerder te lei tot volle potensiaal. ontwikkeling.

5. Wat hoop u om vanuit 'n assesserings verslag wys te word?

Wat die uitvalle is, hoe dit met ouers gekommunikeer is, en wat die pad is wat gestap moet word en plan van aksie.

6. Watter leemtes in u opinie bestaan daar in standaard toetse?

Die geldigheid en betroubaarheid-aspek
hinder my.

Bestudeer asseblief die ESS1-speltoets asook die dinamiese assessering en beantwoord die onderstaande vrae so volledig moontlik na aanleiding van u eie analise. Hou in gedagte dat u antwoorde u professionele opinie moet weerspieël asof die leerder by u in die klas is.

Vanuit watter assessering kry u die meeste inligting om 'n hulpprogram vir die leerder saam te stel?

Uit die DA-spelling assessering

Watter een van die assesserings spreek u behoefte as onderwyser aan?

Die DA-spelling assessering

Watter ander hindernisse tot leer kon u aflei vanuit die standaard toets? (behalwe spelvaardigheid) bv klankdiskriminasie, omruiling, auditiewe vermoë, analise/sintese. Skryf ook die nodige bewys vir u bevinding neer.

Leerders sukkel met spelreëls bv. oerslepe
maar dit wil vir my voorkom asof daar ook
auditiewe probleme is bv. maniere.

Watter ander hindernisse tot leer kon u aflei vanuit die dinamiese assessering? (behalwe spelvaardigheid) beantwoord soos bo asseblief.

A.g.v. die feit dat die toets so sinvol opgestel
is, is dit ook vir my as leerder maklik op te bely
dat daar woorde uitgeloop word in paragraaf,
ruimtelike probleme is (skryf nie op lyn), troek-my-nie-egte
houding is (skryf toe en toe).

Sou u belangstel in opleidingsprogramme vir dinamiese assessering

Ja - asseblief

Baie dankie vir u tyd en bereidwilligheid om hierdie vraelys te voltooi. U onderhoud is geskeduleer vir.....2016.

Naam Me. M.C. Kruger

Kwalifikasie HOD Senior Primêr - 4 jaar

Huidige pos. Graadhoof - gr. 3

Datum voltooi Julie 2016

Kode van toetse wat geanaliseer is

Handtekening M. Kruger

Bylaag 16



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Fakulteit Opvoedingswetenskappe / Faculty Education
Sciences

Privaatsak / Private Bag X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika / South Africa 2520

T: +27 (0) 18 299 1766

F: +27 (0) 18 299 1755

<http://www.nwu.ac.za>

6 April 2016

Geagte Mev Olivier

Instemming om te dien as beskermheer vir die leerders wat deelneem aan die navorsingsprojek by u skool

Ek is 'n ingeskrewe MEd student by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die Noordwes Universiteit in Potchefstroom, met studentenommer 26660660 en etiese goedkeuringsnommer NWU-00483-15-A2.

Die titel van my verhandeling is:

Dinamiese assessering as alternatief vir die identifisering van leerhindernisse: 'n Limpopo primêre skool gevallestudie

Hierdie projek behels die deelname van 15 leerders wat deur hulle klasonderwysers geïdentifiseer is met spelprobleme, asook deelname van 4 onderwysers naamlik die Gr 3 en 4 L1 onderwyser, 'n leerondersteuner en die vakhoof vir Afrikaans. Hierdie projek behels twee speltoetse, die standaard ESSi-speltoets en 'n dinamiese speltoets, asook 'n spelprogram wat leerders help om die vaardigheid van spel te bemeester. Alle toetse word deur myself gedoen waarna die spelprogram in aanvang sal neem; daar is geen kostes betrokke nie. Daar sal ook 'n 15 minuut onderhoud met elke leerder oor sy/haar ervaring van die assessering gedoen word. Onderwysers sal gevra word om die toetse te analiseer om te bepaal uit watter een van die twee hulpprogramme opgestel kan word. Ek wil u beleef vra om as beskermheer op te tree om indien daar vrae oor, ongemak oor of staking van die projek sou voorkom, en dit dan te hanteer as buitestaander en beskermheer van regte.

Met dank
Ruzy Hattingh
0828232509
015 2962636

Kontakpersone:
Mnr Pelzer: 015 2960214 Skoolhoof
Dr Weyer: 015 2977873
Prof. Hay: Studieleier NWU 018 285 2026 of Johnnie.Hay@nwu.ac.za



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Fakulteit Opvoedingswetenskappe / Faculty Education Sciences
Privaatsak / Private Bag X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika / South Africa 2520
T: 018-285 2026
<http://www.nwu.ac.za>

Datum: 24 April 2016

WIE DIT MAG AANGAAN: MEd navorsingsprojek: Mev Ruzy Hattingh

Ek bevestig hiermee dat Me Ruzy Hattingh 'n geregistreerde MEd student is in Leerderondersteuning, en dat haar navorsingsprojek met die volgende titel goedgekeur is:

Dinamiese assessering as alternatief vir die identifisering van leerhindernisse: 'n Limpopo primêre skool gevallestudie.

Sy het duidelike riglyne om in terme van die hoogste etiese standaarde die projek aan te pak en deur te voer. Indien sy u nader as deelnemer, word u vriendelik versoek om sterk te oorweeg om deel te neem.

Vriendelik die uwe

Studieleier
Johnnie.Hay@nwu.ac.za

Geteken te Polokwane op hierdie 24 April dag van 2016 ter bevestiging van toestemming.

Handtekening

