

**Die implementering van die Lewensvaardigheid
Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir
verstandelik erg gestremde leerders in skole vir
leerders met spesiale onderwysbehoefte**

JG Louw

 **orcid.org/0000-0003-2314-4464**
PhD (Leerderondersteuning)

Proefskrif voorgelê ter nakoming vir die graad *Philosophiae
Doctor* in Leerderondersteuning aan die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof JA Rens

Eksaminering: Maart 2021

Studentenommer: 21936269

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie proefskrif 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 'Glas', is placed within a light gray rectangular box.

29 Maart 2021

Handtekening

Datum

Kopiereg©2018 Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Copyright©2018 North-West University (Potchefstroom Campus)

Alle regte voorbehou / All rights reserved

Voorwoord

Hierdie proefskrif word opgedra aan my ma, Sera du Plessis (1935-2020), omdat sy altyd daar was vir my en in my geglo het

Erkennings

Aan my Hemelse Vader al die lof, eer en aanbidding.

“Uit Hom en tot Hom en deur Hom is alle dinge.

Aan Hom behoort die heerlikheid tot in ewigheid” (Romeine 11:36)

- My studieleier en gewaardeerde kollega prof JA Rens, vir haar toewyding, tyd en kundigheid wat sy met my gedeel het.
- Die skoolhoofde en/of adjunkhoofde van die vier skole wat deel was van die kwalitatiewe fase van die studie, vir hul hulp en ondersteuning tydens die uitvoering van die navorsing. Baie dankie dat julle ook julle kundigheid ten opsigte van die KABV vir VEG leerders met my gedeel het.
- My medeskrywers van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders, me Michelle Jerling en me Tanya Girvin, vir hul hulp met die inhoud van die vraelys.
- Die hoofde van die 21 skole in die kwantitatiewe fase van die studie vir hul tyd, moeite en bereidwilligheid om my te help, asook al die deelnemers van die studie.
- Dr Lariza Hoffman, vir haar professionele tegniese en taalversorging.
- Me Wilma Breytenbach van die NWU Statistiese Konsultasiedienste, vir haar hulp met die opstel van die vraelys.
- Mnr Henricus Susan, vir die data-ontleding en hulp met die verslagdoening van die data.
- Me Daniele Cronje vir haar hulp met die uitleg van die proefskrif.
- My man, Willie, vir baie jare se ondersteuning, liefde en begrip terwyl ek besig was met my studies.
- My kinders, Leon, Mellissa, Cobus, Karin, Henri, Henricus en Daniele, vir hul vertrouwe in my en vir hul ondersteuning.

Hierdie proefskrif sou nie moontlik gewees het sonder die ervaring van elke kind, ouer en onderwyser wie se pad saam met myne met spesiale onderwys gekruis het nie.

OPSOMMING

Die behoefte aan die ontwikkeling en implementering van die *Lewensvaardigheid Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir verstandelik erg gestremde leerders (Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders)* het ontstaan na 'n hofuitspraak in die hofsaak *Cape Forum for Intellectually Disabled versus Government of the Republic of South Africa* (2011). In hierdie hofuitspraak is verklaar dat die Suid-Afrikaanse regering nie daarin geslaag het om redelike maatreëls te voorsien vir die onderwysbehoefte van VEG leerders en leerders met diepgaande intellektuele gestremdheid ("profound intellectual disability") in die Wes-Kaap nie. Die Departement van Basiese Onderwys het in reaksie daarop twee kurrikulums ontwikkel: 'n vaardigheds- en beroepskurrikulum vir leerders met matige intellektuele gestremdheid en die ander 'n kurrikulum vir skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte op 'n vlak wat toeganklik is vir VEG leerders.

Hierdie navorsing fokus op die implementering van die *Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders*. Die navorsing is gedoen by skole wat deel uitmaak het van die aanvanklike loodspreek van die Departement van Basiese Onderwys. 'n Verduidelikende opeenvolgende gemengde navorsingstudie is vanuit 'n oorkoepelende pragmatiese wêreldbeskouing onderneem. Die post-positivistiese wêreldbeskouing was in die kwantitatiewe fase van toepassing, en die sosiaal-konstruktiewe wêreldbeskouing in die kwalitatiewe fase. Die kwantitatiewe fase van die studie het bestaan uit 'n selfontwikkelde vraelys wat aan 21 van die genoemde loodsskole in al nege provinsies van Suid-Afrika gestuur is. Die navorsing het skole uit 'n verskeidenheid ekonomiese kontekste betrek, van skole met baie hulpbronne tot skole met 'n tekort aan hulpbronne.

In die kwalitatiewe deel van die navorsing is vier skole in verskillende provinsies gekies wat deel was van die kwantitatiewe fase. 'n Kunsgebaseerde benadering is gevolg wat die maak van collages ingesluit het. Die resultate van die kwantitatiewe fase is gebruik om oor die onderwerpe vir die collages te besluit. Onderwerpe het aspekte soos hulpbronne, werkslading, opleiding, tydsbestuur, assessering, tersaaklikheid vir die wêreld van werk, die moeilikheidsgraad van die kurrikulum en die mening van die deelnemers oor die KABV vir VEG leerders en die drie verskillende *Lewensvaardigheidkurrikulums* ingesluit. Drie tot vier fokusgroepbesprekings is gehou by elk van die gekose skole waar die deelnemers die betekenis van hul collages bespreek het.

Met die ontleding van die data is die bevindings van die kwalitatiewe fase in drie kategorieë verdeel: eerstens die mening van die deelnemers oor die KABV vir VEG leerders en die verskillende afdelings van die *Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders*, tweedens die aspekte

wat 'n invloed het op die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders en laastens die invloed van die implementering van die KABV vir VEG leerders op die onderwysers.

Die probleme en uitdagings wat uit hierdie fokusgroepbesprekings na vore gekom het, is vervolgens bespreek met die bestuurspanne van die vier skole. Die bestuurspanne het kommentaar gelewer op die probleme en uitdagings en oplossings voorgestel vir die probleme wat die deelnemers aangedui het. Daar is gekonsentreer op drie kurrikulums: Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand, Kreatiewe Kuns; en Liggaamsopvoeding.

Alhoewel die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders oor die algemeen suksesvol was, daar steeds probleme wat hanteer moet word. Die meeste van die deelnemers en skoolbestuurspanne is dit eens dat dit goed is om 'n gestruktureerde kurrikulum te hê wat vir onderwysers riglyne gee en van lesplanne voorsien sodat hulle weet wat van hulle verwag word. Kwessies soos werkslading, assessering, tydsbestuur, hulpbronne en opleiding is egter in sommige skole nog problematies. Met al die inligting wat in die kwantitatiewe en kwalitatiewe fase asook in die besprekings met die skoolbestuurspanne ingesamel is, is 'n handleiding vir beginneronderwysers saamgestel vir opleiding in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders wat as die besonderse bydrae van die studie beskou kan word.

SLEUTELKONSEPTE

Kurrikulum vir spesiale skole; leerders met spesiale onderwysbehoefte; Lewensvaardigheidkurrikulum; KABV vir VEG leerders; spesiale skole; VEG leerders.

ABSTRACT

The need for the development and implementation of the *Life Skills Curriculum and Assessment Policy Statement* for mentally handicapped learners (Life Skills CAPS for SID learners) arose after the court ruling in the *Cape Forum for Intellectually Disabled versus Government of the Republic of South Africa* (2011) court case. In this court ruling, it was stated that the South African government had not succeeded in providing reasonable measures for the educational needs of SID learners and learners with profound intellectual disabilities in the Western Cape. The Department of Basic Education has developed two curricula in response: a skills and vocational curriculum for learners with moderate intellectual disabilities and the other a curriculum for schools for learners with special educational needs at a level accessible to SID learners.

This research focuses on the implementation of the Life Skills CAPS for SID learners. The research was done at schools that were part of the initial pilot project of the Department of Basic Education. An explanatory sequential mixed research study was used from an overarching pragmatic worldview. The post-positivist worldview was applied in the quantitative phase and the socially constructive worldview in the qualitative phase. The quantitative phase of the study consisted of a self-developed questionnaire sent to 21 of the mentioned pilot schools in all nine provinces of South Africa. The research involved schools in a variety of economic contexts, from schools with many resources to others with a lack of resources.

In the qualitative part of the research, four schools in different provinces were selected to be part of the quantitative phase. An art-based approach was followed, which included making collages. The results of the quantitative phase were used to decide on the topics for the collages. The topics included aspects such as resources, workload, training, time management, assessment, relevance to the world of work, the degree of difficulty of the curriculum and the participants' opinion of the CAPS for SID learners and the three different Life Skills curricula. Three to four focus group discussions were conducted at each of the selected schools, in which the participants discussed the meaning of their collages.

In analysing the data, the findings of the qualitative phase were divided into three categories: firstly, the participants' opinion of the CAPS for SID learners and the different sections of the Life Skills CAPS for SID learners; secondly, the aspects that have an influence on the implementation of the Life Skills CAPS for SID learners; and lastly, the influence of the implementation of the CAPS for SID learners on the teachers.

The problems and challenges that emerged from these focus group discussions were then discussed with the school management teams of the four schools. The management teams

commented on the problems and suggested challenges and solutions to the problems indicated by the participants. The focus was on three curricula: Beginning Knowledge and Personal and Social Well-being, Creative Arts and Physical Education.

Although the implementation of the Life Skills CAPS for SID learners was successful, in general, there was still a problem that needed to be addressed. The majority of the participants and school managements agreed that it was good to have a structured curriculum that gave teachers guidelines and lesson plans so that they knew what was expected of them. However, issues such as workload, assessment, time management, resources and training are still problematic in some schools.

With all the information gathered in the quantitative and qualitative phases, as well as in the discussions with the school management teams, a manual for beginner teachers for training in the Life Skills CAPS for SID learners was compiled, which is the major contribution of this study.

KEY CONCEPTS

CAPS for SID learners; curriculum for special schools; learners with special educational needs; Life Skills curriculum; SID learners; special schools.

INHOUDSOPGAWE

Hoofstuk 1: Oriëntering	1
1.1 Inleiding en agtergrond tot die studie	1
1.2 Probleemstelling	3
1.3 Navorsingsvrae.....	4
1.3.1 Primêre navorsingsvraag	4
1.3.2 Sekondêre navorsingsvrae	4
1.4 Navorsingsdoelwitte.....	5
1.5 Verklaring van konsepte	5
1.6 Teoretiese begroding	8
1.7 Literatuuroorsig.....	9
1.7.1 Agtergrond van kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders wêreldwyd	9
1.7.2 Die doelwit van die KABV vir VEG leerders in die Suid-Afrikaanse konteks	11
1.7.3 Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders	11
1.7.4 Kurrikulumontwikkeling: Geskiedenis van kurrikulum in die VSA en Suid-Afrika	12
1.7.5 Hoe word 'n kurrikulum in die praktyk toegepas?.....	12
1.7.6 Kurrikulumontwikkeling vir leerders met hindernisse tot leer	13
1.7.6.1 Pedagogie van selfdoeltreffendheid en 'n positiewe gesindheid	14
1.7.6.2 Pedagogie van vordering en prestasie	14
1.7.6.3 Pedagogie van gelykheid, buigsaamheid, toegang en keuse	14
1.7.7 Nasionale kurrikulum: Beplande en geïmplementeerde kurrikulum	15
1.7.7.1 Eienskappe van die nasionale kurrikulum	15

1.7.7.2	Die verskil tussen 'n voorgeskrewe (beplande) en 'n geïmplementeerde kurrikulum	15
1.8	Navorsingsmetodologie	16
1.8.1	Navorsingsontwerp: Gemengde navorsingsmetode	16
1.8.2	Navorsingsparadigma	17
1.8.3	Navorsingsbenadering: Fenomenologie.....	17
1.9	Studiepopulasie en steekproef.....	18
1.9.1	Studiepopulasie	18
1.9.2	Steekproefneming en keuse van deelnemers	18
1.9.2.1	Kwantitatiewe fase van die empiriese ondersoek.....	18
1.9.2.2	Kwalitatiewe fase van die empiriese ondersoek.....	19
1.10	Data-insamelingstrategieë	19
1.10.1	Fase 1: Kwantitatiewe data-insamelingsinstrument.....	20
1.10.2	Fase 2: Kwalitatiewe data-insamelingsinstrument.....	20
1.10.3	Fase 3: Fokusgroepbesprekings met deelnemers van verskillende skole	21
1.10.4	Transkribering van die fokusgroepbesprekings en fokusgroepbesprekings met die skoolbestuur.....	22
1.11	Dataontleding en kodering	22
1.11.1	Kwantitatiewe dataontleding	23
1.11.2	Kwalitatiewe dataontleding: Induktiewe inhoudsontleding	23
1.12	Geldigheid en betroubaarheid as kwaliteitskriteria in gemengde navorsing.....	24
1.13	Kwaliteitskriteria en etiese oorwegings	24
1.13.1	Kwaliteitskriteria.....	24

1.13.2	Etiese oorwegings	25
1.14	Bydrae van die studie	27
1.14.1	Rol van die navorser	28
1.14.2	Bydrae van die studie tot die vakgebied.....	28
1.14.3	Bydrae tot die navorsingsentiteit	28
1.15	Hoofstukindeling	29
1.16	Samevatting.....	29
Hoostuk 2: Konseptuele raamwerk: Kurrikulumontwikkeling.....		30
2.1	Inleiding	30
2.2	Kurrikulumontwikkeling: Geskiedenis en agtergrond van kurrikulumontwikkeling.....	30
2.3	Teoretiese begronding	42
2.3.1	Ralph Tyler	42
2.3.2	Lawrence Stenhouse (1975).....	44
2.3.3	Paulo Freire (1968-1996).....	45
2.3.4	Vergelyking tussen Tyler, Stenhouse en Freire se benaderings.....	47
2.4	Nasionale kurrikulum: Beplande en geïmplementeerde kurrikulum	49
2.4.1	Definisie van 'n nasionale kurrikulum.....	49
2.4.2	Eienskappe van 'n kurrikulum.....	50
2.4.3	Verskil tussen 'n beplande en 'n geïmplementeerde kurrikulum	52
2.5	Kurrikulum in praktyk	55
2.5.1	Ontleding van pedagogie	55

2.5.2	Spesialisering van tyd	55
2.5.3	Spesialisering van plek of ruimte	56
2.5.4	Ontleding van gespesialiseerde inhoud	58
2.6	Kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders	59
2.6.1	Onderrig vir inklusiewe onderwys: Bevordering van welstand	60
2.6.2	Pedagogie van selfdoeltreffendheid en 'n positiewe gesindheid	62
2.6.3	Pedagogie van vordering en prestasie	63
2.6.4	Pedagogie van gelykheid, buigsaamheid, toegang en keuse	63
2.7	Samevatting.....	64
 Hoofstuk 3: Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir verstandelik erg gestremde leerders: Agtergrond en oorsig.....65		
3.1	Inleiding	65
3.2	Die gesprek oor akademiese versus funksionele kurrikulum	65
3.3	Die invloed en bydrae van Unesco	67
3.4	Internasionale voorbeelde van toepassing op die implementering van 'n VEG kurrikulum	68
3.4.1	Die Verenigde State van Amerika	69
3.4.2	Skotland	70
3.4.3	Turkye	71
3.4.4	Australië	72
3.4.5	Engeland	72
3.4.6	Israel.....	73

3.4.7	Uganda.....	74
3.4.8	Finland.....	75
3.5	Die KABV vir VEG leerders.....	76
3.5.1	Agtergrond en konteks.....	76
3.5.2	Die ontwikkeling van die KABV vir VEG leerders	78
3.5.3	Bekendstelling van die kurrikulum: KABV vir VEG leerders	80
3.6	Doelwitte van die KABV vir VEG leerders	81
3.6.1	Inleiding	81
3.6.2	Algemene doelwitte van die KABV vir VEG leerders	82
3.6.3	Spesifieke doelwitte van die KABV vir VEG leerders	84
3.7	Die kenmerke van die KABV vir VEG leerders.....	84
3.8	Assessering in die KABV vir VEG leerders	87
3.8.1	Inleiding	88
3.8.2	Assesseringsbeginsels	89
3.8.2.1	Definisie.....	89
3.8.2.2	Informele of daaglikse assessering	89
3.8.2.3	Formele assessering	90
3.8.2.4	Doelwitte van assessering in die KABV vir VEG leerders.....	91
3.8.2.5	Beleide waarop hierdie doelwitte gebou is	91
3.9	Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders	93
3.9.1	Onderrig in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders	93
3.9.1.1	Kurrikulumaanpassing vir VEG leerders	93

3.9.1.2	Die rol van die onderwyser	95
3.9.1.3	Onderrigmetode.....	95
3.9.1.4	Roetineaktiwiteite.....	96
3.9.1.5	Gestruktureerde aktiwiteite	97
3.9.1.6	Perseptuele vaardighede	97
3.9.1.7	Funksionele, gedrags- en emosionele ontwikkeling	97
3.9.1.8	Tydstoekenning	98
3.9.1.9	Temas	100
3.9.2	Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)	101
3.9.3	Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns).....	102
3.9.3.1	Wat is Kreatiewe Kuns?	102
3.9.3.2	Spesifieke doelwitte vir die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)	102
3.9.3.3	Die onderafdelings van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)	103
3.9.3.4	Tydstoekenning	104
3.9.4	Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding).....	104
3.9.4.1	Spesifieke doelstellings van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)	105
3.9.4.2	Verskillende komponente van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding).....	105
3.9.4.3	Onderrig met behulp van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)	106
3.9.4.4	Infrastruktuur, toerusting en finansies	106

3.9.4.5	Tydstoekenning	106
3.9.4.6	Aktiwiteite	107
3.9.4.7	Inhoudsoorsig	107
3.9.5	Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Natuurwetenskappe)	108
3.10	Samevatting.....	108
Hoofstuk 4: Navorsingsontwerp en -metodologie.....		109
4.1	Inleiding	109
4.2	Navorser se wêreldbeskouing.....	109
4.3	Plasing van die studie	111
4.3.1	Gemengde navorsingsontwerp	111
4.3.2	Navorsingsparadigma.....	113
4.3.3	Navorsingsbenadering: Fenomenologie.....	115
4.4	Studiepopulasie en steekproef.....	115
4.4.1	Studiepopulasie	115
4.4.2	Steekproefneming en keuse van deelnemers	116
4.4.2.1	Kwantitatiewe fase van die empiriese ondersoek.....	116
4.4.2.2	Kwalitatiewe fase van die empiriese ondersoek.....	117
4.5	Data-insamelingsmetodes	119
4.5.1	Fase 1: Kwantitatiewe data-insameling.....	119
4.5.2	Fase 2: Kwalitatiewe data-insameling	120
4.5.3	Fase 3: Fokusgroepbesprekings met deelnemers van verskillende skole	123

4.5.4	Fase 4: Fokusgroepbesprekings met skoolbestuurspanne en transkribering van al die besprekings	126
4.6	Dataontleding en kodering	127
4.6.1	Prosedure vir die beskrywende, opeenvolgende gemengde metode	127
4.6.2	Kwalitatiewe fase	132
4.7	Geldigheid en betroubaarheid as kwaliteitskriteria in gemengde navorsing	134
4.8	Etiese oorwegings en kwaliteitskriteria	135
4.8.1	Geloofwaardigheid	137
4.8.2	Oordraagbaarheid	137
4.8.3	Betroubaarheid	137
4.8.4	Bevestigbaarheid	137
4.9	Samevatting	140
Hoofstuk 5: Aanbieding en bespreking van die resultate		142
5.1	Inleiding	142
5.2	Kwalitatiewe fase: Selfontwikkelde vraelys	142
5.2.1	Demografiese profiel van die deelnemers	142
5.2.1.1	Ouderdom	142
5.2.1.2	Hoogste onderwyskwalifikasie van deelnemers	143
5.2.1.3	Ouderdomsgroep wat deelnemers die meeste ure per week onderrig	144
5.2.1.4	Jare ondervinding in die onderwys	145
5.2.1.5	Provinsies waarin deelnemers skoolhou	146
5.2.1.6	Grootte van die skool	148

5.2.2	Inligting oor hulpbronne beskikbaar aan deelnemers en skole	148
5.2.3	Inligting oor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders.....	150
5.2.4	Eksterne en interne faktore en sleuteluitdagings wat 'n impak op die implementering van 'n kurrikulum het	152
5.2.4.1	Faktore wat 'n impak op onderwysers in kurrikulumimplementering het	152
5.2.4.2	Die impak van sleuteluitdagings in kurrikulumimplementering op onderwysers	153
5.2.5	Onderwysers se kennis van en ingesteldheid op wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders vereis	154
5.2.6	Faktore wat 'n bydrae lewer tot die suksesvolle implementering van die kurrikulum	157
5.2.7	Implementering van die kurrikulum	158
5.2.8	Inhoud van die kurrikulum.....	161
5.2.9	Implikasies van die kurrikulumimplementering in die praktyk op die werkslading van die onderwyser	162
5.2.10	Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)	164
5.2.11	Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand).....	166
5.2.12	Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)	167
5.3	Kwalitatiewe fase: Maak van collages en fokusgroepbesprekings	169
5.3.1	Kategorie 1: Die mening van die deelnemers oor die KABV vir VEG leerders en die verskillende afdelings van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders	172
5.3.1.1	Die implementering van die KABV vir VEG leerders	172

5.3.1.2	Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)	175
5.3.1.3	Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand).....	178
5.3.1.4	Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)	181
5.3.2	Kategorie 2: Aspekte wat 'n invloed het op die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders.....	184
5.3.2.1	Die tersaaklikheid van die wêreld van werk wat ingesluit is in die KABV vir VEG leerders	184
5.3.2.2	Beskikbaarheid van hulpbronne	187
5.3.2.3	Opleiding vir die implementering van die KABV vir VEG leerders	191
5.3.2.4	Assessering wat ingesluit is in die KABV vir VEG leerders	195
5.3.2.5	Moeilikhedsgraad van die KABV vir VEG leerders	198
5.3.3	Kategorie 3: Die invloed van die implementering van die KABV vir VEG leerders op die onderwysers	202
5.3.3.1	Werkslading van die onderwysers	202
5.3.3.2	Tydsbestuur van die onderwysers	205
5.4	Reaksie van die onderskeie skoolbestuurspanne	208
5.4.1	Kategorie 1: Die mening van die deelnemers oor die KABV vir VEG leerders en die verskillende afdelings van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders	208
5.4.1.1	Die implementering van die KABV vir VEG leerders	208
5.4.1.2	Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)	209
5.4.1.3	Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)	210
5.4.1.4	Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)	211

5.4.2	Kategorie 2: Aspekte wat 'n invloed het op die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders.....	212
5.4.2.1	Die tersaaklikheid van die wêreld van werk wat ingesluit is in die KABV vir VEG leerders	212
5.4.2.2	Beskikbaarheid van hulpbronne	213
5.4.2.3	Opleiding	213
5.4.2.4	Assessering	214
5.4.2.5	Moeilikhedsgraad van die kurrikulum	214
5.4.3	Kategorie 3: Die invloed van die implementering van die KABV vir VEG leerders op die onderwysers	215
5.4.3.1	Werkslading van die onderwysers	215
5.4.3.2	Tydsbestuur van die onderwysers	217
5.5	Beperkings.....	217
5.6	Samevatting.....	218

Hoofstuk 6: Gevolgtrekkings, bydrae, beperkings en aanbevelings.....219

6.1	Inleiding	219
6.1.1	Waarom die suksesvolle implementering van die KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte as onderwerp?	219
6.1.2	Doelwitte wat die navorsing gemotiveer het.....	219
6.1.3	Grense wat gestel is vir die navorsing en redes waarom dit gekies is	220
6.2	Kort besinning oor die navorsingsprobleem, navorsingsvrae en doelwitte van die studie	220
6.3	Oorsig van hoofstukke	221

6.4	Gevolgtrekkings.....	223
6.4.1	Navorsingsvrae: Gevolgtrekkings	223
6.4.2	Feitelike gevolgtrekkings.....	225
6.4.3	Konseptuele gevolgtrekkings	234
6.5	Bydrae van die studie	236
6.5.1	Konseptuele bydrae.....	236
6.5.2	Teoretiese bydrae.....	236
6.5.3	Metodologiese bydrae	237
6.5.4	Kontekstuele bydrae	238
6.6	Beperkings van die navorsingstudie.....	238
6.7	Besinning oor die navorser se posisie as navorser	238
6.8	Aanbevelings vir verdere navorsing	239
6.9	Samevatting.....	240

LYS VAN BYLAE

Bylaag A:	Handleiding vir beginneronderwysers (A1) Skyfieaanbieding vir opleiding vir beginneronderwysers (A2)
Bylaag B:	Etiekgoedkeuringssertifikaat (B1) Verlengde etieksertifikaat (B2)
Bylaag C:	Goedkeuring van die provinsiale onderwysdepartemente (C1-C9)
Bylaag D:	Ingeligte toestemmingsbriewe aan provinsiale onderwysdepartemente (D1), skoolbestuursliggaam (D2) en deelnemers aan kwalitatiewe fase (D3)
Bylaag E:	Bewys van taalversorging
Bylaag F:	Sertifikaat van statistiese analis
Bylaag G:	Vraelys
Bylaag H:	Voorbeelde van collages (H1-H4)
Bylaag I:	Uittreksel van fokusgroepbesprekings
Bylaag J:	Dataontleding – opsomming en ontleding (J1-J2)
Bylaag K:	Voorbeelde van drie verskillende kurrikulums
Bylaag L:	Opleidingsvideo's – Afrikaans en Engels (L1-L2)

LYS VAN TABELLE

Tabel 1-1:	Hoofstukindeling	29
Tabel 2-1:	Opsomming van die geskiedenis en agtergrond van kurrikulumontwikkeling in die VSA.....	31
Tabel 2-2:	Kurrikulumontwikkeling in Suid-Afrika	39
Tabel 2-3:	Tyler se doelwit- of produkbenadering	43
Tabel 2-4:	Stenhouse (1975) se proses-doelwitbenadering	45
Tabel 2-5:	Freire (1968-1996) se humanistiese doelwitbenadering.....	47
Tabel 2-6:	Vergelyking tussen Tyler, Stenhouse en Freire.....	48
Tabel 3-1:	Vergelyking tussen die NKV KABV en die KABV vir VEG leerders	84
Tabel 3-2:	Die belangrikste vaardigheidsvakke.....	86
Tabel 3-3:	Klassamestelling volgens kronologiese ouderdomme	94
Tabel 3-4:	Tydstoekenning vir die KABV vir VEG leerders.....	98
Tabel 3-5:	Tydstoekenning vir Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders Graad R-3.....	99
Tabel 3-6:	Tydstoekenning Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders Graad 4-6.....	99
Tabel 3-7:	Afdelings in Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)	104
Tabel 3-8:	Tydstoekenning Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)	104
Tabel 3-8:	Inhoudsoorsig van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)	107
Tabel 4-1:	Aantal skole per provinsie.....	117
Tabel 4-2:	Deelnemers en fokusgroepbesprekings van kwalitatiewe fase.....	118
Tabel 4-3:	Onderwerpe vir fokusgroepbesprekings.....	122

Tabel 4-4:	Aanbevole kwantitatiewe en kwalitatiewe dataontledingsprosedures vir 'n gemengde navorsingsmetode.....	128
Tabel 5-1:	Inligting oor die Lewensvaardigheidkurrikulum wat voor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders gebruik is volgens jare diens van onderwysers.....	151
Tabel 5-2:	Eksterne en interne faktore wat 'n impak op die implementering van die kurrikulum het.....	152
Tabel 5-3:	Sleuteluitdagings wat 'n impak op onderwysers het tydens kurrikulumimplementering.....	153
Tabel 5-4:	Sleuteluitdagings wat 'n impak het op onderwysers tydens kurrikulumimplementering volgens jare ervaring van onderwysers.....	154
Tabel 5-5:	Onderwysers se kennis en ingesteldheid oor wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders vereis (beplande en geïmplementeerde kurrikulum) ..	155
Tabel 5-6:	Inhoud van die kurrikulum.....	161
Tabel 5-7:	Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)	165
Tabel 5-8:	Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand.....	166
Tabel 5-9:	Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)	167
Tabel 5-10:	Deelnemers en fokusgroepbesprekings vir die kwalitatiewe fase.....	169
Tabel 5-11:	Onderwerpe wat gebruik is vir die maak van collages.....	170
Tabel 5-12:	Kategorieë en temas.....	171
Tabel 5-13:	Reaksie van skole, kategorie 1, tema 1: die implementering van die KABV vir VEG leerders	172
Tabel 5-14:	Positiewe aspekte: Kategorie 1, tema 1: Die implementering van die KABV vir VEG leerders	173

Tabel 5-15:	Negatiewe aspekte: Kategorie 1, tema 1: Die implementering van die KABV vir VEG leerders	174
Tabel 5-16:	Reaksie van skole, kategorie 1, tema 2: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)	175
Tabel 5-17:	Positiewe aspekte: Kategorie 1, tema 2: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)	176
Tabel 5-18:	Negatiewe aspekte: Kategorie 1, tema 2: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)	177
Tabel 5-19:	Reaksie van skole: Kategorie 1, tema 3: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)	178
Tabel 5-20:	Positiewe aspekte: Kategorie 1, tema 3: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)	179
Tabel 5-21:	Negatiewe aspekte: Kategorie 1, tema 3: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)	180
Tabel 5-22:	Reaksie van skole: Kategorie 1, tema 4: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)	181
Tabel 5-23:	Positiewe aspekte: Kategorie 1, tema 4: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)	182
Tabel 5-24:	Negatiewe aspekte: Kategorie 1, tema 4: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)	183
Tabel 5-25:	Reaksie van skole: Kategorie 2, tema 1: Die tersaaklikheid van die wêreld van werk	184
Tabel 5-26:	Positiewe aspekte: Kategorie 2, tema 1: Die tersaaklikheid van die wêreld van werk	185
Tabel 5-27:	Negatiewe aspekte: Kategorie 2, tema 1: Die tersaaklikheid van die wêreld van werk	186
Tabel 5-28:	Reaksie van skole: Kategorie 2, tema 2: Besikbaarheid van hulpbronne	187

Tabel 5-29:	Positiewe aspekte: Kategorie 2, tema 2: Beskikbaarheid van hulpbronne	189
Tabel 5-30:	Negatiewe aspekte: Kategorie 2, tema 2: Beskikbaarheid van hulpbronne	190
Tabel 5-31:	Reaksie van skole: Kategorie 2, tema 3: Opleiding	191
Tabel 5-32:	Positiewe aspekte: Kategorie 2, tema 3: Opleiding	193
Tabel 5-33:	Negatiewe aspekte: Kategorie 2, tema 3: Opleiding.....	194
Tabel 5-34:	Reaksie van skole: Kategorie 2, tema 4: Assessering.....	195
Tabel 5-35:	Positiewe aspekte: Kategorie 2, tema 4: Assessering	196
Tabel 5-36:	Negatiewe aspekte: Kategorie 2, tema 4: Assessering	197
Tabel 5-37:	Reaksie van skole: Kategorie 2, tema 5: Moeilikhedsgraad	198
Tabel 5-38:	Positiewe aspekte: Kategorie 2, tema 5: Moeilikhedsgraad.....	200
Tabel 5-39:	Negatiewe aspekte: Kategorie 2, tema 5: Moeilikhedsgraad	201
Tabel 5-40:	Reaksie van skole: Kategorie 3, tema 1: Werkslading van onderwysers	202
Tabel 5-41:	Positiewe aspekte: Kategorie 3, tema 1: Werkslading van onderwysers	203
Tabel 5-42:	Negatiewe aspekte: Kategorie 3, tema 1: Werkslading van onderwysers	204
Tabel 5-43:	Reaksie van skole: Kategorie 3, tema 2: Tydsbestuur van onderwysers.....	205
Tabel 5-44:	Positiewe aspekte: Kategorie 3, tema 2: Tydsbestuur van onderwysers	207
Tabel 5-45:	Negatiewe aspekte: Kategorie 3, tema 2: Tydsbestuur van onderwysers	208

LYS VAN FIGURE

Figuur 2-1:	Geleerde kurrikulum	53
Figuur 4-1:	Die 4 P's van pragmatisme	111
Figuur 4-2:	Verduidelikende, opeenvolgende gemengde navorsingsmetode	113
Figuur 4-3:	Faktore wat die keuse van 'n paradigma beïnvloed	113
Figuur 4-4:	Voorbeeld van 'n collage (skool 1, groep 1, deelnemer 1)	124
Figuur 4-5:	Voorbeeld van 'n collage 2 (skool 1, groep 1, deelnemer 3)	125
Figuur 4-6:	Voorbeeld van 'n konsepkaart (skool 1, groep 1, deelnemer 3)	126
Figuur 5-1:	Ouderdom van deelnemers	143
Figuur 5-2:	Hoogste onderwyskwalifikasie van deelnemers	144
Figuur 5-3:	Ouderdomsgroep wat deelnemers die meeste ure per week onderrig	145
Figuur 5-4:	Jare ondervinding in die onderwys.....	146
Figuur 5-5:	Provinsies waarin deelnemers skoolhou	147
Figuur 5-6:	Grootte van die skool (aantal leerders)	148
Figuur 5-7:	Inligting oor hulpbronne beskikbaar aan deelnemers en skole	149
Figuur 5-8:	Inligting oor die Lewensvaardigheidkurrikulum wat voor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders gebruik is	150
Figuur 5-9:	Faktore wat 'n bydrae lewer tot die suksesvolle implementering van die kurrikulum	158
Figuur 5-10:	Ondersteuning van onderwysers tydens die implementering van die kurrikulum	159
Figuur 5-11:	Vergelyking van ondersteuning van onderwysers tydens die implementering van die kurrikulum volgens provinsies.....	160

Figuur 5-12: Implikasies van kurrikulumimplementering op die werkslading van die onderwyser in die praktyk	163
Figuur 5-13: Implikasies van kurrikulumimplementering op die werkslading van die onderwyser in die praktyk, vergeleke met jare diens	164
Figuur 5-14: Vergelyking van die drie Lewensvaardigheidkurrikulums per provinsie	169

LYS VAN AFKORTINGS

ANA	Annual National Assessment
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
IDEIA	Individuals with Disabilities Education Improvement Act
KABV	Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
SIAS	Screening, Identification, Assessment and Support
UNESCO	Verenigde Nasies se Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie
VSA	Verenigde State van Amerika
VEG	verstandelik erg gestremde

Hoofstuk 1 Oriëntering

1.1 Inleiding en agtergrond tot die studie

One looks back with appreciation to the brilliant teachers, but with gratitude to those who touched our human feelings. The curriculum is so much necessary raw material, but warmth is the vital element for the growing plant and for the soul of the child. (Jung, 1954, p. 144)

Hierdie studie fokus op die implementering van die Lewensvaardigheid Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)¹ vir verstandelik erg gestremde (VEG)² leerders en die uitdagings wat daarmee gepaardgaan.³ Die skryf van die KABV vir VEG leerders het begin met 'n hofuitspraak in die hofsaak *Cape Forum for Intellectually Disabled v Government of the Republic of South Africa* (2011). In hierdie hofuitspraak is verklaar dat die Suid-Afrikaanse regering nie daarin geslaag het om redelike maatreëls te voorsien vir die onderwysbehoefte van VEG leerders en leerders met diepgaande intellektuele gestremdheid ("learner with profound intellectual disability") in die Wes-Kaap nie. Volgens die hofuitspraak is kinders se reg op basiese onderwys, gelykheid en menswaardigheid en beskerming teen verwaarlosing of degradering geskaad. Die Suid-Afrikaanse regering is gelas om redelike maatreëls daar te stel om te verseker dat elke kind in die Wes-Kaap wat verstandelik erg gestrem is of leerders met diepgaande intellektuele gestremdheid bekostigbare toegang tot basiese onderwys van 'n redelike gehalte sal hê (*Western Cape Forum for Intellectually Disabled v Government of the Republic of South Africa*, 2011).

Die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) beklemtoon die reg van elke kind om toegang te kry tot gehalte- basiese onderwys sonder enige vorm van diskriminasie. Die voorsiening van geskikte ondersteuningsdienste is noodsaaklik vir leerders wat leerhindernisse ervaar sodat hulle gelyke toegang tot skoolonderrig kan kry. In Suid-Afrika strek die spektrum van leerhindernisse en -ontwikkeling van matig tot baie ernstig (Department of Basic Education, 2014a).

Die Nasionale Ontwikkelingsplan (The Presidency, 2012) beklemtoon die hoë skoolverlatingsyfer van leerders uit die basiese skoolstelsel en die behoefte aan die voorsiening van

¹ In die res van die dokument sal die afkorting "KABV" gebruik word vir *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring*.

² In die res van die dokument sal die afkorting "VEG" gebruik word vir verstandelik erg gestremde (leerders).

³ Oorspronklik is die KABV vir VEG leerders die "Differentiated Curriculum and Assessment Policy Statement" genoem, wat later deur die Departement van Basiese Onderwys verander is na die "Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir VEG leerders".

vaardigheidsontwikkeling vir leerders binne die huidige skoolstelsel. Gegewe die ernstige beperkings op menslike hulpbronne in die land en die eise vir geregtigheid, rus die onus op die Suid-Afrikaanse regering om te verseker dat alle menslike hulpbronne ontwikkel word tot hul volle potensiaal, leerders met hindernisse tot leer inklus (Department of Basic Education, 2014a).

Met bogenoemde aspekte in gedagte het die Departement van Basiese Onderwys vanaf 2013 'n sertifikaatkursus ontwikkel, naamlik die “Draft General Educational and Training Certificate: Skills and Vocational”, wat gelykstaande is aan 'n vlak 1-kwalifikasie van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (Umalusi, 2013). Dié kursus bied die potensiaal vir meer geleenthede aan hierdie groep leerders om 'n vakleerlingskap- of ambagskursus te volg wanneer hulle die skoolstelsel verlaat.

Parallel met die proses om hierdie sertifikaatkursus te ontwikkel, is kurrikulums deur twee nasionale skryfspanne in opdrag van die Departement van Basiese Onderwys ontwikkel – een 'n vaardigheid- en beroepskurrikulum om leerders met 'n matige intellektuele gestremdheid te akkommodeer en die ander 'n kurrikulum vir spesiale skole op 'n vlak wat toeganklik is vir VEG leerders. Hierdie kurrikulum is ook toepaslik vir leerders in klasse vir leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroomskole en hulpbronsentrums en word die *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir Verstandelik Erg Gestremde Leerders*⁴ genoem. Albei kurrikulums is gerig op werkskepping en toeganklikheid tot tegniese en beroepsopleiding (Department of Basic Education, 2014a).

Bogenoemde kurrikulums is ontwikkel om doeltreffender te wees ten einde in die behoeftes van leerders met matige tot ernstige leerhindernisse te voorsien om sodoende te verseker dat hierdie leerders kan voldoen aan die vereistes van die Nasionale KABV op 'n verminderde diepte en breedte of op 'n meer funksionele vlak, in ooreenstemming met hul kognitiewe vermoëns (Department of Basic Education, 2014a). Dit is egter noodsaaklik dat, hoewel leerders nie in staat mag wees om aan die minimum vereistes vir die onderskeie grade van die Intermediêre of Senior Fase te voldoen nie, daar steeds hoë verwagtinge en eise aan hulle gestel word. Daar behoort ook erkenning te wees vir die feit dat die suksesvolle uitvoering van 'n taak waarde het.

Beide kurrikulums is só gestruktureer dat dit die leerder voldoende voorberei om op akademiese, tegniese of beroepsvlak van die Voortgesette Onderwys- en Opleidingsfase te vorder, al is dit met 'n endossement. Dit sal leerders ook in staat stel om regoor die spektrum van intellektuele leerhindernisse 'n erkende, geakkrediteerde kwalifikasie of sertifikaat van bevoegdheid te ontvang (Department of Basic Education, 2014a). Met die Algemene Onderwys- en Opleidingssertifikaat –

⁴ In die res van die dokument sal die verkorte titel “KABV vir VEG leerders” gebruik word.

Vaardigheid en Beroepsvlak kan leerders wat andersins skool op 'n vroeë ouderdom sonder 'n kwalifikasie sou verlaat, toepaslik geakkommodeer word binne die Algemene en Verdere Onderwys- en Opleiding kwalifikasieraamwerk vir kwaliteitstandaarde.

Die vereistes om tot hierdie kwalifikasie toegelaat te word, word bepaal deur die gebruik van die *National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS)*⁵ van 2014 (Department of Basic Education, 2014b). Volgens *Education White Paper 6, Special Education Needs – Building an Inclusive Education System (Witskrif 6)*⁶ van 2001 (Department of Education, 2001) is daar leerders met leerhindernisse wat kurrikulumaanpassing benodig, eerder as groot strukturele veranderinge of gesofistikeerde toerusting. Dienooreenkomstig sal hul toegang binne 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsraamwerk gefasiliteer word deur buigsaamheid en toepaslikheid ten opsigte van die manier waarop die kurrikulum in hul behoeftes voorsien.

Die KABV vir VEG leerders bestaan uit algemene onderwysvakke, soos Huistaal, Wiskunde, Lewensvaardigheid, Eerste Addisionele Taal, Natuurwetenskappe en Tegnologie. Daarmee saam word daar van ouderdom veertien tot agtien jaar verskeie vaardigheidsvakke aangebied waarvan leerders drie of vier kan kies (Schoeman, 2017) (vgl. tabel 3-2 vir 'n opsomming van die vaardigheidsvlakke). Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders bestaan, soos die KABV, uit Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand, Kreatiewe Kuns en Liggaamsopvoeding (vgl. bylaag K vir voorbeelde van hierdie kurrikulums; vgl. ook par. 3.9.2-3.9.4).

In teenstelling met die onderwysstelsel in Suid-Afrika voor 1994, verklaar die *Witskrif 6* (Department of Education, 2001) dat onderwys en opleiding basiese menseregte is en dat die regering verplig is om hierdie regte te beskerm en te bevorder sodat alle persone, ongeag ras, klas, geslag of ouderdom, die geleentheid het om tot hul volle kapasiteit en potensiaal te ontwikkel. Sodoende kan hulle volwaardige burgers van die land wees en tot die welsyn van die gemeenskap bydra.

1.2 Probleemstelling

Hierdie navorsing fokus op die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders. Die Departement van Basiese Onderwys het die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders vanaf 2018 in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte en hulpbronsentrums wat as loodsskole gedien het, geïmplementeer. Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders is 'n heeltemal nuwe benadering wat tans in spesiale skole gevolg word en is in ooreenstemming

⁵ In die res van die dokument sal die afkorting "SIAS" gebruik word.

⁶ In die res van die dokument sal die afkorting "Witskrif 6" gebruik word.

met die KABV (Department of Basic Education, 2014a). Met die implementering van die KABV vir VEG leerders het onderwysers verskillende uitdagings ervaar. Hierdie studie fokus op 'n ondersoek om vas te stel hoe suksesvol skole die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders geïmplementeer is in skole met spesiale onderwysbehoefte. Die studie fokus ook op die probleme en uitdagings wat skole en onderwysers tydens die implementering van die kurrikulum ervaar het.

As medeskrywer van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders – Kreatiewe Kuns vir skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte is dit vir die navorser belangrik om navorsing te doen om vas te stel of die kurrikulum gebruik word soos die kurrikulumskrywers en die Departement van Basiese Onderwys dit beoog het en watter probleme daar was en is met die implementering van die kurrikulum. Die navorser wil ook vasstel wat skole tans gebruik om die vak Lewensvaardigheid aan leerders bekend te stel en of onderwysers die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders verkies. Dit is belangrik dat onderwysers opgelei word om hierdie kurrikulum in hul skole te implementeer en om die probleme wat hulle daarmee ondervind, te ondervang.

1.3 Navorsingsvrae

Navorsingsvrae is die opvoedkundige kwessies, omstredeheid of bekommernisse wat lei tot die behoefte vir 'n sekere studie (Creswell, 2015).

1.3.1 Primêre navorsingsvraag

Die primêre navorsingsvraag van hierdie studie is: Hoe suksesvol is die implementering van die geïmplementeerde Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte?

1.3.2 Sekondêre navorsingsvrae

Saam met 'n primêre navorsingsvraag is daar gewoonlik sekondêre navorsingsvrae wat in die navorsing ondersoek moet word om sodoende die sentrale vraag te verfyn (Creswell, 2015).

Die volgende sekondêre navorsingsvrae word in hierdie studie ondersoek:

- Wat is die agtergrond en doelwitte van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte?
- Hoe vergelyk die beplande en geïmplementeerde Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte met mekaar?

- Wat is onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte se siening van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders?
- Wat is die probleme wat onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte kan ondervind met die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders?

1.4 Navorsingsdoelwitte

Die doel van hierdie navorsing was om die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte te ondersoek. Dus is die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders by aangewese loodsskole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte bestudeer. Sommige loodsskole het die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders reeds in 2017 geïmplementeer, terwyl die res van die loodsskole die kurrikulum in Januarie 2018 sou implementeer.

Sekere sekondêre doelwitte was van toepassing om die hoofdoelwit te bereik. Hierdie sekondêre doelwitte was:

- om die agtergrond en doelwitte van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte te ondersoek;
- om vas te stel hoe die beplande en geïmplementeerde Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte met mekaar vergelyk;
- om te bepaal wat onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte se siening van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders is; en
- om te bepaal wat die probleme is wat onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte kan ondervind met die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders.

1.5 Verklaring van konsepte

Konsepte wat die kern van hierdie studie vorm, word vervolgens kortliks verduidelik.

- **Beplande kurrikulum**

Die beplande kurrikulum verwys na die standarde, raamwerke of riglyne wat die kurrikulum omlin. Dit is die kurrikulum wat aan skole verskaf word en daar word van onderwysers verwag om hierdie kurrikulum uit te voer. Dit kan beduidend verskil oor provinsies heen, asook in 'n mate tussen distrikte en skole (Chawla-Duggan, 2020; Porter & Smithson, 2001) (vgl. par. 2.4.3).

- **Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir VEG leerders**

Die KABV vir VEG leerders is 'n kurrikulum wat ontwikkel is om meer doeltreffend te voorsien in die behoeftes van leerders wat deur die protokol, soos bepaal in die SIAS-dokument (Department of Basic Education, 2014b), geïdentifiseer en geassesseer is. Hierdie leerders sal baat by die inhoud van hierdie kurrikulum, wat strook met die Grondslagfase en Intermediêre Fase van die KABV op 'n meer toegepaste en funksionele vlak in ooreenstemming met hul ouderdom, belangstelling en aanleg (Department of Basic Education, 2017d) (vgl. par. 3.5).

- **Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders**

Die vak Lewensvaardigheid het betrekking op die holistiese ontwikkeling van die leerder deur sy of haar hele lewe. Dit rus leerders toe met kennis, vaardighede en waardes wat hulle help om hul volle fisieke, intellektuele, persoonlike, emosionele en sosiale potensiaal te bereik. Die vak moedig leerders aan om lewensvaardighede aan te leer en te beoefen wat hulle sal help om uitdagings onafhanklik en doeltreffend te hanteer en om 'n aktiewe en verantwoordelike rol in die samelewing te speel binne hul persoonlike vermoë. Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders sluit tersaaklike konsepte van die KABV Graad R-12 (Department of Basic Education, 2017d) in (vgl. par. 3.9).

- **Geïmplementeerde kurrikulum**

Die geïmplementeerde kurrikulum verwys na die werklike kurrikulêre inhoud waarby leerders in die klaskamer betrokke is (Chawla-Duggan, 2020; Porter & Smithson, 2001) (vgl. par. 2.4.3).

- **Onderwyswitskrif 6 (2001)**

Die *Education White Paper 6 – Building an Inclusive Education and Training System* (2001) oftewel *Witskrif 6* omskryf inklusiewe onderwys en opleiding. Dit voorsien die raamwerk om so 'n stelsel van inklusiewe onderwys en opleiding te vestig, gee 'n gedetailleerde befondsingstrategie en dui die sleutelstappe aan wat geneem moet word om so 'n inklusiewe stelsel in Suid-Afrika te vestig (Department of Basic Education, 2001) (vgl. par. 3.5.1).

- **Inklusiewe onderwys**

Inklusiewe onderwys kan breedweg omskryf word as die proses waarby leerders wat weens hul leerhindernisse voorheen in 'n afsonderlike spesiale onderwysstelsel onderrig sou word, nou onderrig word in gewone openbare skole. Hierdie gewone skole aanvaar die verantwoordelikheid van verandering en verbetering om die ondersteuning te voorsien

wat nodig is om leerders se toegang tot en deelname in die skool te fasiliteer (Department of Education, 2001).

- **Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring**

Die KABV Graad R-12 is 'n beleidsverklaring vir leer en onderrig in Suid-Afrikaanse skole en bestaan uit die volgende dokumente: KABV-dokumente vir al die goedgekeurde vakke in hierdie dokument opgeneem; die nasionale beleid met betrekking tot die program- en bevorderingsvereistes van die *Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) KABV Graad R-12*; en die *National Protocol for Assessment Grades R-12* (Department of Basic Education, 2011).

- **Kurrikulum**

'n Kurrikulum is 'n plan of 'n program vir al die leerervarings waaraan 'n leerder blootgestel word onder die leiding van die leerder se skool. In die praktyk bestaan die kurrikulum uit 'n aantal planne, in geskrewe vorm en van verskillende omvang, wat die verlangde uitkomst wat 'n leerder moet bereik, afbaken (Deng, 2018; Olivia, 2009) (vgl. par. 2.4).

- **Nasionale kurrikulum**

'n Nasionale kurrikulum gee 'n uiteensetting van 'n land se opvoedkundige prioriteite deur die volgende (Green, 2019; Hoadley & Jansen, 2009) (vgl. par. 2.4):

- Dit definieer skoolvakke en die kennis wat in die vakke opgesluit is.
- Dit gee leiding oor hoe hierdie kennis in die klas geleer en onderrig moet word.
- Dit dien as 'n gids vir onderwysers omdat dit die minimum kennis, vaardighede en waardes wat leerders volgens die vereistes van die kurrikulum moet leer, voorsien.

- **Spesiale skole of skole vir VEG leerders**

Spesiale skole vir VEF-leerders is toegerus om 'n gespesialiseerde onderwysprogram aan te bied vir leerders wat voltyds of deelyds toegang tot hoë-intensiteitondersteuning in onderwys en opleiding benodig (Department of Basic Education, 2014b).

- **Spesiale skole as hulpbronsentrums**

Spesiale skole as hulpbronsentrums is skole wat omskep is om leerders wat toegang tot ondersteuningsprogramme en -dienste met hoë-intensiteitonderrig benodig, te akkommodeer en terselfdertyd 'n wye spektrum ondersteuningsdienste aan hoofstroomskole en voldiensskole te bied (Department of Basic Education, 2014b).

- **Verstandelik erg gestremde leerders (VEG leerders)**

Leerders wat verstandelik erg gestrem is, is **leerders met spesiale onderwysbehoefes** wat hoë vlakke van ondersteuning benodig om 'n akademiese kurrikulum te bemeester. As gevolg van die hoë ondersteuningsvlakke word hierdie leerders meestal in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefes geplaas. Daar word ook na hierdie leerders verwys as leerders met **hindernisse tot leer** (Departement van Onderwys, 2001).

1.6 Teoretiese begronding

In hierdie studie is Paulo Freire se benadering van toepassing (sien Hoadley & Jansen, 2009).⁷ Stenhouse en Tyler se benaderings is ook tot 'n mindere mate van toepassing soos bespreek in hoofstuk 2 (sien par. 2.3.1 3n 2.3.2). Volgens Freire is kurrikulumbepanning 'n proses waar die mens die beginpunt van die proses is. Dit is dus 'n mensgeoriënteerde proses wat mense, hul verwagtinge en hul behoeftes betrek. Kurrikulumbepanning is, volgens Freire (2005), 'n deurlopende en deelnemende proses waar alle belanghebbendes (onderwysers, leerders en kundiges) wat by onderwys en leer betrokke is, 'n rol speel. Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders is geskryf deur onderwysers wat in die praktyk staan en het ook ander onderwysers by die proses betrek en hul verwagtinge in ag geneem tydens die skryf van die kurrikulum. Die kurrikulum is goedgekeur deur die vakspesialiste van die Departement van Basiese Onderwys. Dit stem dus ooreen met Freire se standpunt dat kurrikulumbepanning nie 'n bo-na-onder-proses moet wees nie, maar dat al die persone wat betrokke is in die onderrig-en-leerproses 'n rol moet speel in die opvoedkundige beplanning van 'n kurrikulum (Mahmoudi et al., 2014).

Volgens Freire (2005) kan 'n kurrikulum sommige groepe in die gemeenskap óf vrymaak óf vasvang. Die KABV vir VEG leerders is ontwikkel om respek vir menseregte, fundamentele vryheid en menslike diversiteit te versterk. Die doel daarvan is om leerders in sowel openbare as spesiale skole oor die hele spektrum van bevoegdheid en aanleg te akkommodeer, met die voorwaarde dat dit waardigheid, selfversekering en aktiewe deelname in die skool en gemeenskap verseker. Dit gee aan alle leerders die geleentheid om 'n erkende en geakkrediteerde bevoegdheidsertifikaat te verkry (Department of Basic Education, 2017d), wat ooreenstem met Freire se benadering (vgl. par. 2.3.3).

⁷ Alhoewel die Hoadley en Jansen (2009)-bron ouer as tien jaar is, is dit tog 'n belangrike bron oor kurrikulumontwikkeling in Suid-Afrika en daarom word die bron in hierdie studie gebruik.

1.7 Literatuuroorsig

'n Literatuuroorsig bied 'n oorsig van literatuur oor tersaaklike navorsing wat geskik is vir 'n spesifieke navorsingsontwerp. Daarmee saam word navorsingsleemtes in die literatuur geïdentifiseer (Maree, 2019). Vervolgens word literatuur wat verband hou met die navorsingsonderwerp bespreek.

1.7.1 Agtergrond van kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders wêreldwyd

Die Salamanca-verklaring van die Verenigde Nasies se Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie (Unesco, 1994) was die beginpunt van die beweging om die gaping tussen algemene en spesiale onderwys te verminder. Volgens Ferguson (2008) sal die toepassing van inklusiewe onderwys egter steeds in die toekoms 'n uitdaging wees. Die *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* van die Verenigde Nasies om inklusiewe onderwys te bevorder het groot ondersteuning regoor die wêreld ontvang (United Nations, 2007). Volgens Mitchell (2015) het inklusiewe onderwys nie slegs betrekking op die plasing van leerders in gewone openbare skole nie, maar dit sluit ook veelvoudige fasette van onderwys en opvoeding in. Wanneer die literatuur geraadpleeg word, is dit duidelik dat alhoewel verskillende lande op verskillende maniere in die behoeftes van VEG leerders voorsien, hulle almal fokus op die versekering dat hierdie leerders toegang tot 'n algemene of spesifieke kurrikulum het (vgl. par. 3.4).

Wetgewing in die Verenigde State van Amerika (VSA) spesifiseer dat alle leerders, diegene met ernstige leerhindernisse inkluis, die geleentheid moet kry om deel te neem aan en te vorder in 'n algemene kurrikulum. Die Amerikaanse wetgewing sluit in die IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) 1007 / Services to Parentally Placed Private School Students with Disabilities*) van 1997, die IDEIA (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act* van 2004) en die *No Child Left Behind Act* van 2001 (vgl. par. 3.4.1).

Kundiges het verskillende opinies oor spesifiek die Lewensvaardigheidkurrikulum in die VSA. Ayres et al. (2011) is ten gunste van 'n funksionele Lewensvaardigheidkurrikulum, terwyl Courtade et al. (2012) voel dat onderwysers eerder moet konsentreer op 'n meer standaardgebaseerde akademiese kurrikulum. In 'n sistematiese literatuuroorsig het Ballard and Dymond (2018) gevind dat die outeurs se opinies oor die algemene kurrikulum wat deur leerders met spesiale onderwysbehoefte gevolg word, gedeeltelik ooreenstem met beleide en praktyke wat die leerders se toegang tot die standaardgebaseerde inhoud in algemene klaskamers verseker (vgl. par. 3.2).

'n Ander voorbeeld is Skotland, waar voorsiening gemaak word vir leerders met spesiale onderwysbehoefte deur twee wette, naamlik die *Children and Young People Act* van 2014 en

die *Education (Additional Support for Learning) Act* van 2004, wat aangepas is in 2009 en 2016. Hierdie twee wette gee verskillende konsepte van welstand, behoeftes en regte weer. Alhoewel die wette dikwels in samewerking met mekaar gebruik word, verskil dit ook soms, wat diskoers oor die welstand en regte van kinders tot gevolg het (Riddell & Carmichael, 2019) (vgl. par. 3.4.2).

Met betrekking tot die kurrikulumbeleid in Australië verduidelik Aspland et al. (2012) dat die implementering van die kurrikulumbeleid die verantwoordelikheid van elke individuele staat is. Daar is 'n duidelike behoefte aan 'n inklusiewe kurrikulum wat universeel vir Australië is, maar nie noodwendig slegs vir skole en leerders met spesiale onderwysbehoefte nie. Tans probeer baie onderwysers en skoolbestuurspanne om in die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte te voorsien deur differensiasie, wysiging en aanpassing in hul onderrigstrategie. Sommige onderwysers gebruik individuele onderwysplanne, terwyl ander die belangrikheid van die aanleer van onafhanklike lewensvaardighede vir VEG leerders beklemtoon (Aspland et al., 2012) (vgl. par. 3.4.4).

Die ontwikkeling van 'n kurrikulum vir VEG leerders is 'n onderwerp wat wyd aandag geniet in die veld van spesiale onderwys in Engeland (Ayres et al., 2011). In 2014 is 'n nuwe beleid met betrekking tot spesiale onderwysbehoefte en voorsiening vir gestremdhede bekendgestel. Die veranderings in hierdie beleid het uitdagings sowel as geleenthede vir professionele persone wat leerders met spesiale onderwysbehoefte ondersteun die hoof gebied. Streng tydlýne, beperkte begrotings en probleme in die samewerking tussen onderwys en gesondheidsorg is sommige van die aspekte wat opvoedkundige sielkundiges en koördineerderstydens die ondersteuning van leerders met spesiale onderwysbehoefte ervaar (Palikara, 2019). Verder skuif die fokus al hoe meer weg van 'n funksionele Lewensvaardigheidkurrikulum vir VEG leerders ten gunste van 'n meer algemene onderwys- of standaardgebaseerde kurrikulum.

In hoofstuk 3 word lande wat wetgewing ingestel het om inklusiewe onderwys te bevorder, bespreek. Daar word ten minste een land per kontinent bespreek, naamlik die VSA, Skotland, Turkye, Australië, Engeland, Israel, Uganda en Finland (vgl. par. 3.4.1-3.4.8). Voorts word daar gelet op literatuur in Suid-Afrika wat betrekking het op inklusiewe onderwys en die agtergrond van die KABV vir VEG leerders (vgl. par. 3.5.1).

Voor 1994 was leerders in Suid-Afrika nie net volgens ras verdeel nie, maar ook volgens hindernisse tot leer (Engelbrecht, 2020). Walton en Rusznyak (2014) noem dat daar 'n goed toegeruste spesiale onderwysstelsel vir blanke leerders met spesiale onderwysbehoefte in die vorige bedeling was. Daarom is die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) daartoe verbind om die menseregte van gemarginaliseerde groepe binne die onderwys te herstel om ongelykhede oor al die gemeenskappe en onderwyssektore heen te bestry. Die *Witskrif 6* (Department of Education,

2001) is ontwikkel om inklusiewe onderwys in Suid-Afrika te bevorder. Hierdie dokument, asook die 2010-hofsaak *Western Cape Forum for Intellectually Disabled v Government of the Republic of South Africa* (2011) wat vroeër bespreek is, wys egter dat daar steeds gapings rakende leerders met spesiale onderwysbehoefte is waarvan werk gemaak moet word (vgl. par. 3.5.1).

Die voorneme om 'n spesifieke kurrikulum vir VEG leerders te skryf is in 2013 deur die minister van Basiese Onderwys goedgekeur. Daar is ook 'n bestuurskomitee gestig vir die versterking van tegniese en beroepsonderwys. 'n Duidelike verwysingsraamwerk vir die kurrikulumontwikkelingswerkgroep word later in meer besonderhede bespreek (vgl. par. 3.5.2 en 3.5.3).

1.7.2 Die doelwit van die KABV vir VEG leerders in die Suid-Afrikaanse konteks

Die KABV Graad R-9 verwoord die kennis, vaardighede en waardes wat in Suid-Afrikaanse skole geleer word. Die doelwit van die KABV vir VEG leerders is om hindernisse wat dit moeilik maak vir leerders met matige tot ernstige intellektuele hindernisse tot leer om toegang tot die KABV te kry, te verwyder. Toegang tot die KABV vir VEG leerders stel leerders met hindernisse tot leer in staat om kennis en vaardighede wat betekenisvol is in hul lewens, te verkry en toe te pas. In hierdie verband bevorder die KABV vir VEG leerders kennis oor die plaaslike konteks, terwyl dit sensitief is teenoor globalisering (Department of Basic Education, 2017d) (vgl. par. 3.6).

1.7.3 Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders

Leerders wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders volg, het ondersteuning nodig om optimaal te ontwikkel. Aktiwiteite moet aangepas word om alle leerders toe te laat om deel te neem en te ontwikkel volgens hul individuele vermoëns. Daar is belangrike vaardighede wat leerders moet bemeester en verstaan voordat hulle optimaal kan deelneem aan onderrig en leer in hoër grade. Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders is geskryf om leerders te akkommodeer wat verstandelik erg gestrem is, op die outismespektrum is of ander funksionele-, kognitiewe of gedragshindernisse ervaar. Met die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders word beoog dat leerders gegroepeer sal word volgens hul kronologiese ouderdom en hul vermoë om toegang tot die program te kry. In die beskrywing van die onderwerpe is in berekening gebring dat leerders eers in die tweede of derde jaar in 'n graad die uitkomst sal kan behaal of dat sekere onderwerpe herhaal kan word of op verskillende maniere aangebied kan word om verskillende leerstyle te akkommodeer en die leeruitkomst te konsolideer. Die vlak van onderrig sal die leerder toelaat om te onthou, te verstaan en, waar moontlik, die konsepte wat aangeleer is, toe te pas (Department of Basic Education, 2017a) (vgl. par. 3.9).

1.7.4 Kurrikulumontwikkeling: Geskiedenis van kurrikulum in die VSA en Suid-Afrika

Volgens Carl (2017) en Glatthorn et al. (2019) is dit noodsaaklik om 'n goeie begrip van die geskiedenis van kurrikulumontwikkeling te hê aangesien die inligting lei tot 'n beter bewustheid van die omvang wat kurrikulumveranderinge dikwels beïnvloed en dat die inligting 'n manifestasie van groter sosiale kragte is. 'n Voorbeeld hiervan is die Suid-Afrikaanse kurrikulumontwikkeling na 1994 in die konteks van die land se breër politieke, sosiale en kulturele ontwikkeling in ooreenstemming met konstitusionele waardes en ideale (Engelbrecht, 2020). Die geskiedenis van kurrikulum wêreldwyd strek van die agtiende eeu tot vandag. Die belangrikste rolspelers in kurrikulumontwikkeling is onder andere John Dewey, Ralph Tyler, Benjamin Bloom, Lawrence Stenhouse en Paulo Freire. Van hierdie rolspelers word deeglik in hoofstuk 2 bespreek (Carl, 2017; Glatthorn et al., 2019) (vgl. par. 2.2).

1.7.5 Hoe word 'n kurrikulum in die praktyk toegepas?

Pedagogie sluit 'n verhouding in tussen 'n persoon wat kennis het (dikwels die onderwyser) en 'n persoon wat nie kennis het nie (gewoonlik die leerder) (Hoadley & Jansen, 2009). Dit wil nie sê dat die onderwyser nie van die leerder kan leer of dat die leerder geen kennis het nie, maar dat die verhouding pedagogies is omdat iemand iets spesifiek van die ander persoon kan leer. Wat die ander persoon kan leer, kan "evalueringskriteria" genoem word. Evalueringskriteria kan verwys na vaardighede of inhoud of na 'n spesifieke konsep. Die term "evalueringskriteria" word gebruik omdat wanneer iets geleer word, dit nie slegs inhoud is nie. 'n Mens leer ook hoe die inhoud verband hou met ander inhoud en hoe hierdie inhoud uitgedruk of voorgestel kan word (Hoadley & Jansen, 2009).

Daar is drie ander aspekte van die definisie van pedagogie wat ook belangrik is. Hierdie aspekte verwys na spesialisering van tyd, ruimte en inhoud (Hoadley & Jansen, 2009) (vgl. par. 2.5).

Tyd word gesien as die tyd wat beskikbaar is vir onderrig en leer, en is 'n belangrike onderrighulpbron. Van Tonder en Fourie (2018) is van mening dat onderwysers druk ervaar van alle belanghebbendes, veral die Departement van Basiese Onderwys en ouers, om rekordhouding baie akkuraat te doen. Rekordhouding van leerderprestasie is 'n aanhoudende proses, wat beteken dat onderwysers baie tyd aan administratiewe pligte spandeer, wat lei tot verminderde onderrigtyd en 'n toename in werkslading (vgl. par. 2.5.2).

Die konsep *ruimte* word op 'n spesifieke manier binne onderrig en leer gebruik. Ruimte hou verband met tyd of die ouderdom van leerders. Dit is belangrik om daarop te let hoe die spesialisering van ruimte die manier waarop 'n onderwyser en leerder op mekaar inwerk, beïnvloed. Naude en Meier (2019) sien die fisiese leeromgewing as noodsaaklik vir optimale

onderrig en leer. Die fisiese leeromgewing is gewoonlik 'n kombinasie van hulpbronne wat gebruik word, soos die leeromgewing met elemente soos die fisiese teenwoordigheid van ander mense in die klas en sensoriese stimuli van die omgewing wat mense kan waarneem, soos klank of geraas (vgl. par. 2.5.3).

Teks (of gespesialiseerde inhoud) is deel van die onderrigproses. Teks vereis 'n spesifieke aangewysde ruimte en afgemete tyd. Dit vereis ook spesiale kennis of leerinhoud waaroor onderwysers moet beskik. Die kennis wat onderwysers oor beskik, is moontlik die belangrikste hulpbron wat hulle het. Dit maak van hulle professionele persone – hulle het spesifieke kennis wat ander mense nie het nie (Hoadley & Jansen, 2009). Onderwysers met ryk vakkennis kan die onderrig-en-leerproses verryk met 'n breë spektrum van illustrasie en kan konsepte en idees op verskillende vlakke met mekaar verbind. Die gebruik van 'n kurrikulum hou verband met 'n onderwyser se kennis. Wanneer 'n onderwyser min vakkennis het, het hy of sy waarskynlik meer voorgeskrewe planne en hoë vlakke van monitering nodig. Professionele inhoudskennis van onderwysers het betrekking op verklarende kennis (wat om te leer) en prosedurele kennis (hoe om te leer) (Lambert & Biddulph, 2015). Wanneer onderwysers 'n amptelike onderwysbeleid moet toepas, moet hulle die leerders, hul leerruimtes en die manier waarop hulle leer en verstaan, in ag neem. Onderwysers word beskryf as die “vertalers” of toepassers van 'n kurrikulum wat bepaal wat hulle vir die leerders moet leer in die lig van die leerders se vermoë om toegang tot leer te kry (Alvunger et al., 2017) (vgl. par. 2.5.4).

1.7.6 Kurrikulumontwikkeling vir leerders met hindernisse tot leer

Price (2015) bespreek die bevordering van die welstand van leerders met hindernisse tot leer wanneer leerders die nasionale kurrikulum volg. Sy is van mening dat wanneer onderrig betekenisvol is en leerders se belangstellings betrek, die maksimum resultate bereik word. Die idee van 'n inklusiewe kurrikulumontwerp verhoog diversiteit, eerder as om te fokus op spesifieke groepe, soos dié wat 'n spesifieke hindernis het (Nicholl et al., 2012). So 'n benadering erken en reageer op individuele verskille, soos vermoëns en begeertes, en stel kurrikulumskrywers in staat om op 'n meer inklusiewe en ingeligte manier te reageer. Price (2015) is 'n voorstaander daarvan om te fokus op die leerder se vermoëns en nie op dit wat die leerder nie kan baasraak nie. Onderwysers moet staatmaak op hul professionele oordeel en raaiwerk wanneer die nasionale kurrikulum nie spesifiek VEG leerders insluit nie. Verskillende pedagogieë word vervolgens kortliks bespreek (vgl. par. 2.6).

1.7.6.1 Pedagogie van selfdoeltreffendheid en 'n positiewe gesindheid

Wanneer onderwysers bevoeg is om die kurrikulum toe te pas, weerspieël dit selfdoeltreffendheid (Price, 2015). Hulle het die selfvertroue om die kurrikulum te implementeer, te evalueer en te herevalueer. Hulle moet navorsing oor nuwe neigings in die onderwys doen, aangesien die nuwe inhoud van die kurrikulum en die behoeftes van leerders met hindernisse tot leer vir hulle 'n nuwe uitdaging is. Onderwysers is ook selfdoeltreffend deur betrokke te wees, besteiering toe te pas en om 'n repertoire van strategieë te implementeer om die kurrikulum te individualiseer. Dit word versterk deur 'n positiewe houding van onderwysers (Price, 2015).

Baie skole in Suid-Afrika het nie 'n gunstige klimaat vir onderrig en leer nie omdat dit wanordelik of disfunksioneel is. In verband hiermee bespreek Iileka (2017) die gevolge van leierskap en bestuur in die bevordering van 'n positiewe onderrig-en-leerklimaat. Die beperking van onderbrekings tydens onderrigtyd is deel van die verantwoordelikhede van leierskap en bestuur. Iileka (2017) wys ook op die verweefde verhouding tussen skoolbestuur en onderrig-en-leerklimaat (vgl. par. 2.6.2).

1.7.6.2 Pedagogie van vordering en prestasie

Die prestasie van leerders is onteenseglik die kern van onderrig en leer en dit kan meer doeltreffend wees wanneer onderwysers onderwysstrategieë toepas om leerders ooreenkomstig hul kennis, vaardighede en vermoëns te laat vorder. Dit is noodsaaklik om geleenthede te skep vir emosionele ontwikkeling, soos om gelukkig te voel oor prestasie, eerder as vrees en angs (Nussbaum, 2011). Die verhouding van 'n onderwyser met sy of haar leerders is uiters noodsaaklik in leerders se ontwikkeling, veral wanneer geleenthede geskep word waar dit prestasie en 'n hegte en emosionele band met leerders met hindernisse tot leer tot gevolg het (Price, 2015) (vgl. par 2.6.3).

1.7.6.3 Pedagogie van gelykheid, buigsaamheid, toegang en keuse

Volgens Price (2015) is daar 'n lang geskiedenis van leerders met hindernisse tot leer wat uitgesluit is of nie betrokke was in betekenisvolle onderrig en leer nie. Dit het dikwels tot onderprestering gelei, asook kommer oor toeganklikheid en gelykheid op die gebied van inklusiewe onderwys (Florian & Rouse, 2009). Dit bied 'n uitdaging aan leerders met hindernisse tot leer se vermoë om kern- menslike vermoëns, soos sintuie, verbeelding en denke, te ontwikkel. Onderwysers wat die kurrikulum in 'n aanvaarbare vorm aanbied en aanpas, verryk hul leerders se vermoë om hul verbeelding te gebruik en om werk en geleenthede van 'n persoon se eie keuse te lewer (Nussbaum, 2011) (vgl. par. 2.6.4).

1.7.7 Nasionale kurrikulum: Beplande en geïmplementeerde kurrikulum

1.7.7.1 Eienskappe van die nasionale kurrikulum

Die nasionale kurrikulum word ook soms die amptelike of eksplisiete kurrikulum genoem. Dit is die voorgeskrewe kurrikulum, ook beskryf as die bloudruk vir onderrig en leer. Dit is gewoonlik die voorgeskrewe plan van 'n onderwysdepartement. 'n Enkele kurrikulum kan gebruik word vir verskillende leerders, alhoewel die konteks kan verskil (Booyse & Du Plessis, 2011) (vgl. par. 2.4.2).

1.7.7.2 Die verskil tussen 'n voorgeskrewe (beplande) en 'n geïmplementeerde kurrikulum

Dit is belangrik om te onderskei tussen 'n voorgeskrewe kurrikulum (die beplande kurrikulum wat in amptelike dokumente soos sillabusse en beleidsverklarings uiteengesit is) en kurrikulum in praktyk (die geïmplementeerde kurrikulum wat in die klas gebruik word) (Hoadley & Jansen, 2009). Kurrikulum in praktyk is die kurrikulum soos dit in die klaskamer ervaar word – dit wat in werklikheid in die klas onderrig en geleer word. Daar word ook daarna verwys as die nie-amptelike of implisiete kurrikulum wat deur die onderwyser geïmplementeer word. Verkeerde interpretasies en beperkings op hulpbronne kan 'n invloed hê op die onderwyser se vermoë om die kurrikulum se lesplanne presies so te implementeer soos wat beplan is (Booyse & Du Plessis, 2011; Chawla-Duggan, 2020).

Indien 'n onderwyser die begrip “kurrikulum” slegs verstaan as die inhoud wat voorgeskryf is, verduidelik dit nie waarom onderwysers geneig is om af te dwaal van die beplande kurrikulum in hul onderrig nie of waarom dit voorkom asof dit wat leerders leer, dikwels nie doelbewus deur onderwysers beplan is om vir hulle te leer nie (Hoadley & Jansen, 2009). Die verskuilde kurrikulum is 'n verdere aspek van die geïmplementeerde kurrikulum. Hierdie term gee 'n naam aan die onbedoelde leer of onderrig wat dikwels ontstaan deur die maniere waarop skole en klaskamers georganiseer is. Dit word geleer sonder die onderwysers en gewoonlik ook sonder dat die leerders bewus is daarvan. Die verskuilde kurrikulum bestaan uit onderrig en leer wat nie in amptelike dokumente opgeteken is nie, maar tog bewustelik beplan word deur onderwysers en skole (Booyse & Du Plessis, 2011).

Dit is baie belangrik om 'n kurrikulum as 'n proses te sien en om al die verskillende maniere waarop “kurrikulum” gedefinieer kan word, te verstaan en tussen die definisies te onderskei. 'n Kurrikulum is nie neutraal nie; dit het altyd waardes, in alle vorms, en dit word verskillend ervaar deur verskillende groepe leerders, selfs waar die kurrikulumlesplanne identies is (Hoadley & Jansen, 2009),

Die beplande kurrikulum kan 'n hele aantal verskillende vorms aanneem. Hoadley en Jansen (2009) gee vier voorbeelde van so 'n beplande kurrikulum, naamlik 'n amptelike sillabus of onderwysersgids, 'n onderwyser se leerplan van 'n spesifieke skool, 'n handboek of 'n kurrikulumraamwerk (of breë beleidsdokument). Daar is twee belangrike tipes inligting wat bestudeer word wanneer die beplande kurrikulum ondersoek word. Die inligting moet die samestelling van die kurrikulum wat in beleidsdokumente beskryf word, bevat. Dit is ook belangrik om te let op spesifieke kenmerke wat in die beleidsdokumente vervat is, soos hoe konsekwent die beleide is met betrekking tot die kurrikulêre verwagtinge (Chawla-Duggan, 2020; Porter & Smithson, 2001).

Die meeste kurrikulumskrywers stem saam dat daar 'n verskil is tussen wat die kurrikulum vir onderrig voorskryf en wat leerders in werklikheid in die praktyk leer. Dit is belangrik om daarop te let dat die twee konsepte “beplande kurrikulum” en “geïmplementeerde kurrikulum” verwant is aan mekaar en mekaar aanvul. Kurrikulumbepanners of -skrywers het 'n onderwyser in 'n klaskamer in gedagte wanneer hulle 'n kurrikulum ontwerp, en 'n onderwyser in die klas het 'n kurrikulum plan in gedagte wanneer hy of sy onderrig (Hoadley & Jansen, 2009).

Die geïmplementeerde kurrikulum verwys na die werklike kurrikulêre inhoud waarby leerders in die klaskamer betrokke is. Die beplande, geassesseerde en werklike kurrikulum is belangrike komponente van die opvoedkundige stelsel, maar die meeste onderrig en leer vind plaas binne die geïmplementeerde kurrikulum. Daarom is die geïmplementeerde kurrikulum die enkele belangrikste kenmerk van enige kurrikulêre stelsel (Chawla-Duggan, 2020) (vgl. par. 2.4.3).

1.8 Navorsingsmetodologie

Die navorsingsontwerp en -metodologie wat hierdie studie begrond, word vervolgens bespreek.

1.8.1 Navorsingsontwerp: Gemengde navorsingsmetode

Die gemengde navorsingsmetode is in hierdie navorsingstudie toegepas. Aangesien die gemengde navorsingsmetode uit kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsontwerpe bestaan, is die uitdaging vir die navorser soveel groter om kennis en vaardighede op te bou om sodoende die data toepaslik en optimaal te meng. In hierdie navorsingstudie is die beskrywende gemengde navorsingsmetode van toepassing.

Met hierdie metode word die kwantitatiewe deel van die navorsing eerste gedoen. Die kwantitatiewe data word dan ontleed en daarna word die kwalitatiewe deel gedoen om die kwantitatiewe deel meer omskrywend te verduidelik. Die navorsing vind dus in twee fases plaas. Hierdie metode word ook die opeenvolgende beskrywende gemengde navorsingsmetode

genoem. In hierdie studie is die deelnemers vir beide fases uit dieselfde steekproef geneem. In die kwalitatiewe fase was daar egter 'n kleiner steekproef en die kwantitatiewe resultate het bepaal watter soort deelnemers vir die kwalitatiewe fase gekies is (sien Nel & Jordaan, 2016) (vgl. par. 4.3.1).

1.8.2 Navorsingsparadigma

Meer as een paradigma of wêreldbeskouing kan by die gemengde navorsingsmetode gebruik word, afhangende van die soort navorsingsmetode. In hierdie navorsingstudie is die oorkoepelende wêreldbeskouing pragmaties. Die pragmatiese wêreldbeskouing kom daarop neer dat die gemengde navorsingsmetode 'n benadering tot kennis (teoreties en prakties) is wat poog om verskeie perspektiewe, posisies en standpunte van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing in te sluit. Die fokus is op die uitkomste van die navorsing en die primêre fokuspunt is die vrae wat gevra word en nie noodwendig die metodes wat gebruik word nie (Creswell & Plano Clark, 2018).

Die post-positivistiese wêreldbeskouing is in die kwantitatiewe fase van toepassing. Post-positivistiese aannames verteenwoordig die tradisionele vorms van navorsing en is meer geskik vir kwantitatiewe navorsing as kwalitatiewe navorsing. Post-positivisme is 'n bepalende filosofie waarin oorsake waarskynlik effek en uitkomste bepaal of vasstel. Die probleme wat deur post-positiviste bestudeer word, weerspieël dus die behoefte om die oorsake wat uitkomste beïnvloed, te identifiseer en te assesser (Creswell & Plano Clark, 2018).

In die kwalitatiewe fase is die sosiaal-konstruktivistiese wêreldbeskouing gebruik. Kunsgebaseerde navorsing is in dié fase gebruik aangesien deelnemers leer om hulleself te verstaan terwyl hulle besig is met 'n kritiese ondersoek (Weber, 2014). Een van die sterk punte van die kwalitatiewe benadering is die rykheid en diepte van so 'n ondersoek en die beskrywings wat dit na vore bring. In werklikheid beteken dit dat die navorser die instrument word waardeur die data versamel en ontleed word (Ivankova et al., 2018) (vgl. par. 4.3.2).

1.8.3 Navorsingsbenadering: Fenomenologie

Fenomenologie is die studie van bewustheid, soos ervaar deur die individu (Tshabangu, 2020). Fenomenologiese studies fokus op die betekenis wat ervarings wat deelnemers beleef het vir hulle inhou en dat deelnemers 'n volledige beskrywing daarvan kan gee (Nieuwenhuis, 2019). Navorsers moet hul eie opinies en vooroordele opsyskuif en konsentreer op die ervarings van deelnemers. In hierdie navorsingstudie het die navorser inligting versamel oor hoe onderwysers die implementering van die kurrikulum ervaar het en wat hul houding is ten opsigte van die KABV vir VEG leerders (vgl. par. 4.3.3).

1.9 Studiepopulasie en steekproef

1.9.1 Studiepopulasie

Navorsers moet besluit oor 'n steekproefprosedure, wat die ligging van die terrein waar die navorsing gaan plaasvind en die aantal deelnemers wat inligting gaan voorsien, insluit. Die keuse van deelnemers is 'n belangrike deel van 'n navorsingstudie (Creswell & Plano Clark, 2018). Die keuse van deelnemers beteken dat slegs 'n bepaalde groep deelnemers uit 'n populasie gekies word om deel te neem aan die studie. Die geselekteerde groep is kleiner as die totale aantal persone wat kan deelneem, maar moet verteenwoordigend wees van die hele populasie (Hartell & Bosman, 2016).

Die eerste stap in die proses om die studiepulasie te bepaal is om die mense en plekke wat deel uitmaak van hierdie ondersoek te identifiseer. Dit behels dat bepaal word of individue of hele organisasies (bv. skole) of 'n kombinasie van die twee bestudeer word (Creswell, 2015). In hierdie studie is die studiepulasie die 62 skole wat deur die Departement van Basiese Onderwys aangewys is as skole in die loodsprojek vir die implementering van die KABV vir VEG leerders (vgl. par. 4.4.1).

1.9.2 Steekproefneming en keuse van deelnemers

Die begrip “steekproefneming” dui eerstens op 'n navorser se besluit rakende die tipe en aantal deelnemers aan 'n studie en tweedens op die metode wat die navorser sal gebruik om te bepaal wie die deelnemers sal wees. Faktore soos tyd, finansies, bereikbaarheid en die omvang van data kan steekproefneming beïnvloed (Lombard, 2016). In hierdie studie is van niwaarskynlikheidsteekproefneming gebruik gemaak vir die kwantitatiewe sowel as die kwalitatiewe fase van die navorsing (vgl. par. 4.4.2).

1.9.2.1 Kwantitatiewe fase van die empiriese ondersoek

In die kwantitatiewe deel van die navorsing, binne die gemengde navorsingsmetode, is niwaarskynlikheidsteekproefneming gebruik. Niwaarskynlikheidsteekproefneming maak van die willekeurige identifisering van deelnemers gebruik (Lombard, 2016). 'n Selfontwikkelde, gestandaardiseerde vraelys is aan soveel moontlik onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, wat deel is van die geselekteerde loodsskole, voorsien. Die vraelys is aan 21 van die loodsskole wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders gebruik, gestuur (sien tabel in hoofstuk 4 met inligting oor aantal skole per provinsie wat deelgeneem het aan die kwantitatiewe fase). Hierdie 21 skole het deel uitgemaak van die 62 loodsskole wat deur die Departement van Basiese Onderwys gekies is om die KABV vir VEG leerders in 2018 te

implementeer. Loodsskole uit 'n verskeidenheid ekonomiese kontekste is betrek, van skole met baie hulpbronne tot skole wat nie genoeg hulpbronne het nie. Die 21 skole is gekies deur gebruik te maak van 'n gerieflikheidsteekproef. Die geselekteerde 21 skole was skole wat bereid was om, ten spyte van die Covid-19-pandemie, die vraelyste wat aan hulle gestuur is, in te vul. Die ander skole wat gekontak is, het nie hul weg oopgesien om die vraelyste in te vul nie (vgl. par. 4.4.2.1).

1.9.2.2 Kwalitatiewe fase van die empiriese ondersoek

In die kwalitatiewe deel van die navorsing is ook gebruik gemaak van niewaarskynlikheidsteekproefneming. Beskikbaarheidsteekproefneming, wat deel uitmaak van niewaarskynlikheidsteekproefneming, is hoofsaaklik gebaseer op die beskikbaarheid van gevalle of elemente om by die studie betrek te word (vgl. par. 4.4.2.2).

In die kwalitatiewe fase is vier skole in verskillende provinsies gekies om deel te wees van die empiriese ondersoek. Daar is onderskei tussen skole in stedelike en landelike gebiede en ook skole wat goed toegeruste hulpbronne het en skole wat min hulpbronne het. Hierdie vier skole was deel van die 62 loodsskole wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders aanbied en het ook in die kwantitatiewe fase van die empiriese ondersoek aan die studie deelgeneem. Die deelnemers was personeel van hierdie skole wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders aanbied. 'n Kunsgebaseerde benadering, wat die maak van collages ingesluit het, is gevolg met die personele van die vier gekose skole, waarna fokusgroepbesprekings gehou is. Afhangend van die grootte van die gekose skole is daar gemiddeld drie fokusgroepbesprekings by elke skool gehou (sien tabel 4-2 met inligting oor fokusgroepbesprekings by elke skool asook die deelnemers per fokusgroepbespreking).

Die kriteria wat gebruik is om die vier skole en daarna die personeel van die gekose vier skole te kies, is die volgende:

- Deelnemers moes deel wees van die personeel van die gekose loodsskole.
- Deelnemers moes die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in hul klasse aanbied.
- Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders moes reeds in Januarie 2018 of vroeër geïmplementeer wees.

1.10 Data-insamelingstrategieë

Daar is baie soorte kwalitatiewe en kwantitatiewe data wat in 'n gemengde navorsingstudie versamel kan word. Navorsers moet elke opsie ondersoek en oorweeg sodat hulle kan bepaal watter bronne van data die navorsingsvrae die beste sal beantwoord (Creswell & Plano Clark, 2018) (vgl. par. 4.5).

1.10.1 Fase 1: Kwantitatiewe data-insamelingsinstrument

Die kwantitatiewe strategie is eerstens in die empiriese komponent uitgevoer. Deur hierdie strategie te gebruik het die navorser soveel inligting as moontlik bekom oor die implementering van die kurrikulum. 'n Selfontwikkelde vraelys is as instrument gebruik (vgl. bylaag G).

'n Vraelys bestaan uit geslote vrae wat gebaseer is op voorafbepaalde kategorieë. In 'n kwantitatiewe vraelys identifiseer die navorser vrae en vra deelnemers om hul antwoorde volgens 'n skaal te beoordeel, meestal met opsies wat wissel van “stem ten volle saam” tot “verskil heeltemal” (Creswell & Plano Clark, 2018). Die voordeel wat baie navorsers en deelnemers met die gebruik van 'n vraelys ervaar, is die afwesigheid van 'n onderhoudvoerder, wat die deelnemers meer objektief en eerlik laat reageer. Vraelyste word in die deelnemers se eie tyd, weg van die onderhoudvoerder, voltooi (Ganga & Maphalala, 2020).

Die selfontwikkelde vraelys, gebaseer op die Likertskaal, is uitgestuur na 21 loodsskole (200-300 onderwysers oor al die provinsies) in Suid-Afrika. Hierdie vraelys is gebruik om onderwysers se mening oor die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders asook die uitdagings wat tydens die implementering ervaar is, te verkry. Die vraelys is opgestel deur Google Docs se vraelysformaat te gebruik. Die ingeligte toestemmingsvorm het deel uitgemaak van die vraelys. Die vraelys is saamgestel in samewerking en deur konsultasie met die Noordwes-Universiteit se Statistiese Konsultasiediens. Die voltooide vraelyste is deur 'n statistiese analis verwerk.

Nadat toestemming van die verskillende provinsiale onderwysdepartemente verkry is, het die navorser die skoolhoofde telefonies gekontak en reëlings getref om die vraelyste elektronies of met 'n koerier aan die skool te stuur (vgl. bylaag D vir die toestemmingsdokumente van die onderskeie onderwysdepartemente). Daar is gebruik gemaak van gedrukte vraelyste sowel as elektroniese vraelyste (vraelyste wat per e-pos gestuur is of waarvan die skakel deur middel van 'n WhatsApp-boodskap gestuur is) (vgl. par. 4.5.1) (vgl. bylaag G vir 'n afskrif van die vraelys).

1.10.2 Fase 2: Kwalitatiewe data-insamelingsinstrument

Vir die kwalitatiewe deel is 'n kunsgebaseerde benadering gebruik (vgl. par. 4.5.2). Die gebruik van collages om data te genereer het die deelnemers aangemoedig om 'n dialoog oor hul belewenisse met die implementering van die kurrikulum te voer (sien Masinga et al., 2016). Ongeag die onderwerp wat gekies word, help die maak van collages die skepper om te besin tydens die vertelling, die voorstelling van die materiale en die algehele konstruksie van die kunswerk (Dutton et al., 2019). Die maak van collages is 'n kreatiewe kunsgebaseerde metode waarin prente uit tydskrifte, koerante of boeke geknip en geplak word om 'n nuwe beeld te skep

(Raht et al., 2009). Hierdie beelde stel die gevoelens en belewenisse van die deelnemers voor. Die collage-maakproses het aktiewe deelname, kritiese betrokkenheid en besinning aangemoedig, en die eindprodukte was 'n holistiese uitbeelding van die behoeftes en belewenisse van die onderwysers (sien Van Schalkwyk, 2010).

Vir die kwalitatiewe fase is die resultate van die kwantitatiewe fase gebruik om vier van die bogenoemde proefskole in drie provinsies te kies om deel uit te maak van die empiriese ondersoek. Onderskeid is getref tussen skole wat voldoende hulpbronne het en skole wat min of geen hulpbronne het nie. Die uitbreek van die Covid-19-pandemie het veroorsaak dat reis tussen provinsies beperk is en daarom is sommige fokusgroepbesprekings deur middel van Zoom gehou en skole in slegs drie provinsies is gebruik.

Die navorser het die hoofde van die skole wat gekies is om deel te wees van die kwalitatiewe deel van die navorsing telefonies gekontak om reëlins te tref om die fokusgroepbesprekings te hou. 'n Afspraak is ook gemaak vir 'n individuele onderhoud met die betrokke hoof of adjunkhoof van die skool. 'n Onpartydige persoon is gebruik om die werwingsprosedure te hanteer en te sorg dat die deelnemers die ingeligte toestemmingsvorme teken. Die bevindings van die kwantitatiewe fase is gebruik om oor elf onderwerpe vir die collages te besluit.

1.10.3 Fase 3: Fokusgroepbesprekings met deelnemers van verskillende skole

Fokusgroepbesprekings is met die deelnemers van die onderskeie skole gehou. As gevolg van die Covid-19-regulasies is verskillende reëlins met elke afsonderlike skool getref soos vooraf bespreek met die skoolhoof (vgl. par. 4.5.3).

Skool 1 in Noordwes se deelnemers het op 'n neutrale plek ontmoet en die besprekings is na skoolure gehou omdat die navorser nie op die skoolterrein toegelaat is nie. Met die hulp van die adjunkhoof van die betrokke skool en 'n opleidingskyfieprogram (PowerPoint) het die deelnemers vooraf hul collages gemaak (vgl. bylae H en L). Daarna het die deelnemers in die middag na skool in vier groepe by 'n koffiewinkel bymekaargekom vir die besprekings.

Skool 2 in Noordwes het 'n lokaal beskikbaar gestel waar die navorser een maal per week vir een uur met die deelnemers kon gesels. Die eerste week het die navorser en twee persone wat reeds hul collages as deel van die deelnemers van Skool 1 in Noordwes gedoen het, die deelnemers van Skool 2 gehelp om hul collages te maak. Daarna het die verskillende groepe in die volgende paar weke bymekaargekom. Die deelnemers het dus almal saam die eerste keer bymekaargekom om hul collages te maak en daarna het die navorser vir vier weke lank fokusgroepbesprekings met die verskillende groepe gehou – die eerste drie weke met elk van die drie fokusgroepe en die

laaste week met die bestuursplan van die skool. Die hele proses het dus oor 'n tydperk van vyf weke plaasgevind.

Skool 3 in Gauteng het 'n lokaal beskikbaar gestel waar gereël is dat die deelnemers in klein groepe bymekaar kon kom om die collages te bespreek. Met die hulp van die adjunkhoof van die skool en die opleidingskryfprogram het die deelnemers vooraf hul collages gemaak (vgl. bylae H en L). Op die dag wat die lokaal beskikbaar was, het die navorser drie verskillende besprekingsgroepe gehad waartydens die onderskeie collages bespreek is.

Die deelnemers van Skool 4 in die Wes-Kaap het hul besprekings deur Zoom gehou nadat hulle vooraf hul collages met die hulp van die adjunkhoof en die opleidingskryfprogram gemaak het (vgl. bylae H en L). Fokusgroepbesprekings van ongeveer twee uur elk is vir drie dae met die deelnemers gehou. Die besprekings het gedurende administratiewe tyd na skoolure plaasgevind.

Die hulp van die adjunkhoofde by die onderskeie skole was van onskatbare waarde by die maak van die collages. Die PowerPoint-opleiding het ook bygedra tot die sukses van die maak van die collages.

1.10.4 Transkribering van die fokusgroepbesprekings en fokusgroepbesprekings met die skoolbestuur

Nadat al die besprekings van 'n sekere skool afgehandel is, is die fokusgroepbesprekings deur die navorser getranskribeer en ontleed. Daarna is die fokusgroepbesprekings met die skoolbestuur gehou om die uitdagings en probleme wat uit die transkripsies ondervang is, te bespreek en die skoolbestuur se standpunt en raad daaroor te kry. Hierdie fokusgroepbesprekings is ook getranskribeer om te help om 'n handleiding saam te stel wat aan skole gegee kan word om te gebruik met die opleiding van nuwe onderwysers wat vir die eerste keer die kurrikulum moet gebruik (sien bylaag A) (vgl. par. 4.5.4).

1.11 Dataontleding en kodering

'n Opeenvolgende benadering is gebruik om die data te ontleed deur aanvanklik 'n deduktiewe benadering toe te pas. Met die deduktiewe benadering is aanvanklike kodes getrek uit die bestaande literatuur oor die onderwerp van ondersoek, aangehelp deur die navorsingsdoelstellings en navorsingsvrae om die vrae te ontwikkel wat in die kwantitatiewe deel van die navorsing gebruik is. Daarna is 'n induktiewe benadering gebruik om temas uit die data af te lei. Hierdie temas was die onderwerpe wat die deelnemers gebruik het om die collages te maak (sien Azungah, 2018) (vgl. par. 4.6).

1.11.1 Kwantitatiewe dataontleding

Nadat die vraelyste terugontvang en gekontroleer is, is die data deur 'n statistiese analis verwerk (sien bylaag F). Die statistiese pakket SAS (9.4) is gebruik om statistiese ontleding vir die studie te doen. Gemiddeldes en frekwensies is gebruik om die data te beskryf. Eksploratiewe faktorontledings is gedoen om konstruk geldigheid te bevestig. Cronbach se alfawaardes is bereken om betroubaarheid van konstrakte te bevestig. Data vanaf die Likertskaal is in twee nominale kategorieë ingedeel vir positiewe en negatiewe antwoorde sodat inferensiële toetse gedoen kon word deur gebruik te maak van die Chi-kwadraattoets. Terwyl variasie tussen spesifieke skole in die studiepulasie nie ondersoek is nie, is variasie tussen provinsies en jare ondervinding in sekere vrae ondersoek. Omdat die studiepulasie 'n beskikbaarheidsteekproef is en daar van geen ewekansige steekproefneming gebruik gemaak is nie, is die grootte van verskille in die praktyk tussen onafhanklike en afhanklike groepe geïnterpreteer met behulp van Cohen se effekgroottes (d-waarde) vir onafhanklike en afhanklike groepe (Cohen, 1989). In die geval van groepe met meer as twee kategorie is verslag gelewer oor resultate van ANOVA's. Laasgenoemde prosedures (nl. t-toetse en ANOVA's) is volledigheidshalwe gedoen asof ewekansige steekproefneming vir die studie plaasgevind het.

1.11.2 Kwalitatiewe dataontleding: Induktiewe inhoudsontleding

Nieuwenhuis (2019) beskryf kodering as die proses om noukeurig, reël vir reël, deur die getranskribeerde data te lees en dit in betekenisvolle analitiese eenhede te verdeel. Kodering word dus gedefinieer as die identifisering van segmente van data met simbole, beskrywende woorde of unieke name vir identifikasie. Dit beteken dat wanneer die navorser 'n betekenisvolle segment of beduidende betekenseenhede teks in 'n transkripsie vind, 'n kode of etiket daaraan toegeken word om daardie spesifieke segment betekenis te gee. 'n Betekenisvolle segment is 'n woord of groep woorde wat voldoende inligting kommunikeer om betekenis aan die leser te gee (Nieuwenhuis, 2019). Die koderingsproses stel die navorser in staat om vinnig al die teks en ander data wat met 'n tematiese idee geassosieer word, te herwin en te versamel sodat die gesorteerde dele (betekenisvolle eenhede) saam ondersoek en met mekaar vergelyk kan word.

Die kwalitatiewe data is getranskribeer en gekodeer volgens die kategorieë en temas waarop besluit is met die maak van die collages. Die bevindings van die data word deur die navorser gegee. 'n Uittreksel van die kwalitatiewe kodering is beskikbaar in bylaag J.

Nadat die kunsgebaseerde navorsing om collages met die deelnemers te maak voltooi is en die fokusgroepbesprekings gevoer is, is al die besprekings getranskribeer en gekodeer. Die individuele onderhoude met die skoolbestuur van die verskillende skole is ook getranskribeer en

gekodeer. Die deelnemers het die kategorieë en onderwerpe wat uit die verskillende groepe voortgespruit het, bespreek en gekontroleer. Die bevindings is gebruik om 'n kwalitatiewe ondersoek saam met die deelnemers te doen om 'n opleidingshandleiding vir onderwysers te ontwikkel wat ook vir toekomstige kurrikulumskrywers gebruik kan word (vgl. bylaag A).

1.12 Geldigheid en betroubaarheid as kwaliteitskriteria in gemengde navorsing

Creswell en Plano Clark (2018) is van mening dat geldigheid en betroubaarheid in kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing verskil, maar in beide navorsingsmetodes is die doel van die kontrolering van geldigheid en betroubaarheid om toe te sien dat die kwaliteit van die data, die resultate en die navorser se interpretasie van die data betroubaar is (vgl. par. 4.8).

In kwantitatiewe navorsing moet navorsers ag slaan op kwessies van geldigheid en betroubaarheid. Kwantitatiewe geldigheid beteken dat die resultate wat van die deelnemers ontvang is, betekenisvol aandui wat gemeet is. Kwantitatiewe betroubaarheid beteken dat die resultate konsekwent en stabiel sal bly met verloop van tyd. Navorsers vestig die betroubaarheid en geldigheid van resultate deur kwaliteitinstrumente te kies wanneer data ontleed word. Hulle gebruik ook prosedures deur die hele studie om faktore wat die interne en eksterne geldigheid bedreig, te verminder.

In kwalitatiewe navorsing is die fokus meer op geldigheid as op betroubaarheid. Kwalitatiewe geldigheid kan ook betroubaarheid of egtheid genoem word (Creswell & Plano-Clark, 2018).

1.13 Kwaliteitskriteria en etiese oorwegings

1.13.1 Kwaliteitskriteria

Geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid as kwaliteitskriteria is regdeur die navorsing in ag geneem (vgl. par. 4.9). Triangulasie is in die navorsingsprojek gebruik. Deur die kwantitatiewe en kwalitatiewe resultate met mekaar te vergelyk, is die resultate bevestig. Die getranskribeerde data is aan die deelnemers voorgehou sodat hulle kon kontroleer of dit 'n getroue weergawe is van wat hulle gesê het. Triangulasie is ook gedoen deur literatuur te gebruik om die selfontwikkelde vraelys op te stel en te kontroleer of die resultate van die vraelys saamstem met wat in die literatuur geskryf is.

Die opsomming van die probleme en uitdagings wat deelnemers ondervind het, is met die skoolbestuur van die skole bespreek om uit te vind of hulle met die deelnemers saamstem. Dit is nie gedoen om die deelnemers se inligting te betwyfel nie, maar om slegs bestuur se mening te kry wat gehelp het tydens die opstel van die opleidingshandleiding. Voorts is temas wat uit die

kwalitatiewe fase van die navorsing voortgespruit het met die deelnemers bespreek om seker te maak dat hulle daarmee saamstem (Creswell, 2015).

1.13.2 Etiese oorwegings

In gemengde navorsingsontwerpe kan sommige etiese kwessies na vore kom wat uniek is aan elke tipe ontwerp (Creswell, 2015). Aangesien gemengde navorsing kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing kombineer, moet etiese oorwegings aandag skenk aan tipiese etiese kwessies wat te voorskyn kom in beide vorms van ondersoek.

Etiese kwessies in kwantitatiewe navorsing hou verband met die verkryging van toestemming, beskerming van die anonimiteit van deelnemers, om nie plekke waar die navorsing plaasvind te ontwig nie en om die deelnemers in te lig wat die doel van die navorsing is (vgl. bylaag G vir 'n afskrif van die vraelys en par. 4.9).

- **Verkryging van toestemming**

Ingeligte toestemmingsvorme het deel uitgemaak van die selfontwikkelde vraelys. Die respondente moes spesifiek merk dat hulle toestemming gee dat die vraelys vir navorsingsdoeleindes gebruik kon word.

- **Beskerming van die anonimiteit van deelnemers**

Die vraelys is anoniem en die name van die deelnemers is nie ingesluit in die vraelys nie. Die deelnemers se name kan dus nie opgespoor word nie.

- **Om nie plekke waar die navorsing plaasvind te ontwig nie**

Die respondente kon die vraelys in hul persoonlike tyd op enige plek invul en daarom is die plek waar die navorsing plaasgevind het nie van toepassing nie.

- **Om die deelnemers in te lig wat die doel van die navorsing is**

Die navorsingsdoelwitte is ingesluit in die ingeligte toestemmingsvorm wat deel uitgemaak het van die selfontwikkelde vraelys. Die respondente is dus ingelig oor die doel van die navorsing voor hulle die vraelys ingevul het.

In kwalitatiewe navorsing hou etiese kwessies verband met die inlig van die deelnemers oor wat die doel van die navorsing is, die vermyding van misleidende praktyke, respek vir die weerlose populasie, bewus wees van die potensiële magskwessies in dataversameling, respek vir inheemse kulture, die nie-bekendmaking van sensitiewe inligting en die anonimiteit van die deelnemers.

- **Die inlig van die deelnemers oor wat die doel van die navorsing is**
Elke deelnemer aan 'n fokusgroepbespreking het 'n ingeligte toestemmingsvorm ontvang waar die doel van die studie bespreek word (vgl. bylaag D).
- **Vermidding van misleidende praktyke**
Deelnemers is ingelig waarom die studie gaan en is nie mislei deur hulle onder die indruk te bring dat die navorser belangrike besluite oor die implementering van die studie sonder bespreking met die Departement van Basiese Onderwys en die koördineerders van die kurrikulumskrywers kan neem nie.
- **Respek vir die weerlose populasie**
Aangesien besprekings slegs met onderwysers gehou is, is die weerlose populasie nie betrek by die navorsing nie.
- **Bewus wees van potensiële magskwessies in dataversameling**
Die skoolbestuurspanne het glad nie ingemeng met die keuse van deelnemers vir die navorsingstudie nie. Die bestuurspanne het ook nie die mag gehad om persone te dwing om deel te neem aan hierdie studie nie. Deelname aan die studie was vrywillig.
- **Respek vir inheemse kulture**
Die navorser was bewus van die moontlike magskwessies in die data-insameling; daarom het sy die inheemse kulture van die deelnemers gerespekteer.
- **Nie-bekendmaking van sensitiewe inligting**
Tydens die individuele onderhoude met die skoolbestuur van die verskillende skole is slegs 'n opsomming van die kwessies wat bespreek sou word aan die skoolbestuur gegee. Sensitiewe inligting wat bespreek is, is nie met die skoolbestuur bespreek nie.
- **Anonimiteit van die deelnemers**
Die navorser het verstaan dat dit belangrik is om sensitiewe inligting nie bekend te maak nie en om die identiteit van die deelnemers geheim te hou. Aangesien kunsgebaseerde fokusgroepbesprekings met die aksieleerstelle gevoer is, was dit nie moontlik om die anonimiteit van die deelnemers te handhaaf nie. In die bespreking van die resultate is egter slegs skuilname en die nommers van die deelnemers gebruik.

Wood (2017) verklaar dat daar drie aspekte is waaraan aandag gegee moet word met betrekking tot die etiese implikasies van gemeenskapsgebaseerde navorsing, naamlik respek vir persone, voordeel en geregtigheid.

- **Respek vir persone**

Die navorser het respek getoon vir die opinies van die deelnemers en het nie hul opinies in twyfel getrek nie.

- **Voordeel**

Die aspek van voordeel vereis dat deelnemers nie net beskerm word teen skade nie, maar ook op een of ander manier voordeel trek uit die navorsing. In hierdie geval trek die deelnemers voordeel uit die navorsing deur na te dink oor oplossings vir die probleme wat hulle ervaar het tydens die implementering van die kurrikulum. Hulle het ook meer bekwaam gevoel om die kurrikulum te implementeer omdat hulle deel uitgemaak het van die belanghebbendes in die proses.

- **Geregtigheid**

Geregtigheid in navorsing hou verband met die keuse van deelnemers om te verseker dat mense nie gemanipuleer of uitgebuit word nie en dat hulle voordeel trek uit die resultate van die navorsing. Die deelnemers is ingelig oor die proses wat gevolg is en hulle het die keuse gehad om hulle te eniger tyd aan die navorsing te onttrek.

Etiese klaring word deur die Noordwes-Universiteit vereis en is goedgekeur voordat die navorsing kon begin. Etieknommer NWU-00355-18-A2 is aan die navorser toegeken. Ingeligte toestemmingsbriewe is deur al die deelnemers voltooi en onderteken. Die navorser het toestemming van die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente ontvang om navorsing by die skole te doen en die vraelyste uit te stuur. Toestemming is ook verkry van die skoolhoof en die skoolbeheerliggaam van elke skool. Briewe van ingeligte toestemming is deur al die deelnemers voltooi en onderteken.

1.14 Bydrae van die studie

Die navorsing fokus op die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders. Dié kurrikulum is deur die Departement van Basiese Onderwys ontwikkel en vanaf 2018 in loodsskole geïmplementeer (Schoeman, 2017). Die KABV vir VEG leerders is 'n nuwe benadering tot onderrig en leer wat tans in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte gebruik word en is belangrik vir die ontwikkeling van leerders met spesiale onderwysbehoefte. Dit bied hoop aan die ouers van leerders met spesiale onderwysbehoefte dat hul kinders nie in 'n doodloopstraat beland wanneer hulle van 'n hoofstroomskool na 'n skool vir VEG leerders oorgeplaas word nie. Met hierdie kurrikulum word leerders met spesiale onderwysbehoefte kennis, vaardighede en waardes geleer wat hulle kan toerus om die oorgang van skool na die wêreld van werk beter te hanteer. Verder word leerders deur die Kreatiewe Kuns-gedeelte van die Lewensvaardigheid KABV vir

VEG leerders die geleentheid gebied om entrepreneursvaardighede aan te leer waarmee hulle na skool selfstandig geld kan verdien. Die bydrae van hierdie studie is dus om 'n verslag saam te stel wat skoolhoofde en die onderskeie provinsiale departemente van onderwys kan gebruik om vas te stel hoe suksesvol die implementering van die kurrikulum verloop. Die bydrae van die studie is volledig in hoofstuk 6 bespreek (sien par. 6.5).

1.14.1 Rol van die navorser

Die navorser was vir vyftien jaar 'n onderwyser by 'n skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. Die navorser is ook die medeskrywer van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders – Kreatiewe Kuns. Tans is die navorser ook deel van die kernspan van die nasionale opleidingspan wat die betrokke vakspesialiste in die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente opgelei het. Die navorser is ook betrokke by die opleiding van die provinsiale onderwysdepartemente se loodsskole. Aangesien die skryf van die kurrikulum al reeds in 2017 afgehandel is, behalwe vir die veranderings wat aangebring is na die publieke kommentaar het die navorser dus teruggetree as skrywer en vervul nou die rol as navorser.

In die kwantitatiewe fase moes die navorser die deelnemers kies en die verspreiding en insameling van die geslote vraelyste organiseer. In die kwalitatiewe fase het die navorser fokusgroepbesprekings en individuele onderhoude met die deelnemers gevoer. Die navorser het ook al die fokusgroepbesprekings getranskribeer en die data gekodeer en verwerk.

1.14.2 Bydrae van die studie tot die vakgebied

Hierdie studie lewer 'n bydrae tot die veld van kurrikulumontwikkeling in die vak Lewensvaardigheid of Lewensoriëntering deur lig te werp op die verwantskap tussen die beplande kurrikulum en die uiteindelik geïmplementeerde kurrikulum om sodoende die gaping wat daar moontlik bestaan, te kan oorbrug. Die navorser wil met hierdie navorsing riglyne daarstel wat onderwysers kan gebruik om die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders te vergemaklik en suksesvol uit te voer.

1.14.3 Bydrae tot die navorsingsentiteit

Die studie val binne COMBER as navorsingseenheid binne die Fakulteit Opvoedkunde. Die eenheid se fokus is gemeenskapsgebaseerde navorsing. Die navorser beskou onderwysers betrokke by skole vir VEG leerders as 'n spesifieke gemeenskap. Dit is dan ook die rede waarom hierdie studie binne hierdie navorsingsfokus val.

1.15 Hoofstukindeling

Hierdie studie bestaan uit ses hoofstukke soos in tabel 1-1 uiteengesit.

Tabel 1-1: Hoofstukindeling

Hoofstuk	Uiteensetting
Hoofstuk 1	Oriëntering
Hoofstuk 2	Konseptuele raamwerk: Kurrikulumontwikkeling
Hoofstuk 3	Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir verstandelik erg gestremde leerders: Agtergrond en oorsig
Hoofstuk 4	Navorsingsontwerp en -metodologie
Hoofstuk 5	Aanbieding en bespreking van resultate
Hoofstuk 6	Gevolgtrekkings, bydraes, beperkings en aanbevelings

1.16 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die agtergrond van die navorsingstudie verduidelik en die navorsingsprobleem, naamlik dat die implementering van die KABV vir VEG leerders sekere uitdagings en probleme tot gevolg het, ondersoek. Konsepte en terminologie is uiteengesit en die navorsing is begrond binne 'n literatuurstudie wat die gaping in kennis wat geïdentifiseer is, uitlig. Navorsingsvrae en -doelwitte is gestel en toepaslike konsepte is verduidelik. In die hoofstuk is die navorsingsontwerp en -metodes bekendgestel, wat die aard van die studie, die paradigma van ondersoek, die metodologiese benadering, die gekose terrein en steekproefneming insluit. Die metodes van data-insameling en dataontleding wat in die navorsing gebruik is, is ondersoek. Betroubaarheid en etiese oorweging wat betrekking het op hierdie navorsing is ook kortliks verduidelik, waarna die hoofstuk afgesluit is met die hoofstukindeling van die proefskrif.

In hoofstuk 2 word kurrikulumontwikkeling deur 'n literatuurstudie gekonseptualiseer om 'n agtergrond te gee oor die geskiedenis van kurrikulumontwikkeling, die verskillende benaderings van Freire, Stenhouse en Tyler ten opsigte van kurrikulumontwikkeling en die verskil tussen 'n beplande en 'n geïmplementeerde kurrikulum. Kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders word ook in die hoofstuk ondersoek.

Hoofstuk 2 Konseptuele raamwerk: Kurrikulumontwikkeling

2.1 Inleiding

In die eerste hoofstuk is 'n kort oorsig en 'n bespreking van die kernfasette van hierdie navorsingstudie gegee. In hierdie hoofstuk word die konseptuele en teoretiese raamwerk vir die studie voorsien en die geskiedenis en agtergrond van kurrikulumontwikkeling word bespreek. Daarna word die teoretiese begronding uitgelig, met die teorieë van Tyler, Stenhouse en Freire wat in meer besonderhede bespreek en met mekaar vergelyk word. Die eienskappe van 'n nasionale kurrikulum word ondersoek, met die klem op die verskil tussen 'n beplande en 'n geïmplementeerde kurrikulum. Laastens word kurrikulum in praktyk bespreek met die klem op spesialisering van tyd, ruimte en inhoud asook kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders.

2.2 Kurrikulumontwikkeling: Geskiedenis en agtergrond van kurrikulumontwikkeling

Volgens Glatthorn et al. (2019) is dit noodsaaklik om 'n goeie begrip van die geskiedenis van kurrikulumontwikkeling te hê aangesien die inligting kan lei tot 'n groter bewustheid van die omvang van kurrikulumveranderinge en sake wat dit beïnvloed en dat die inligting 'n manifestasie is van groter sosiale kragte. 'n Voorbeeld hiervan is die Suid-Afrikaanse kurrikulumontwikkeling na 1994 in die konteks van die land se breër politieke, sosiale en kulturele ontwikkeling in ooreenstemming met konstitusionele waardes en ideale (Engelbrecht, 2020).

Die geskiedenis van kurrikulum wêreldwyd strek van die agtiende eeu tot vandag. Van die belangrikste rolspelers in kurrikulumontwikkeling is onder andere John Dewey, Ralph Tyler, Benjamin Bloom, Lawrence Stenhouse en Paulo Freire. Die verskillende benaderings tot kurrikulumontwikkeling word hier onder in meer diepte bespreek met 'n opsomming van die belangrikste rolspelers in kurrikulumontwikkeling met die fokus op kurrikulumontwikkeling in die VSA. Die geskiedenis van kurrikulumontwikkeling in die VSA toon groot ooreenkomste met kurrikulumontwikkeling in Suid-Afrika, aangesien Tyler se produkbenadering aspekte het wat ooreenstem met die kurrikulum wat voor 1994 in Suid-Afrika gebruik is en Stenhouse se prosesbenadering weer meer van toepassing is op die KABV wat tans gebruik word. Sommige van die rolspelers in kurrikulumontwikkeling in die VSA, soos John Dewey en Benjamin Bloom, het ook 'n rol gespeel in die kurrikulumontwikkeling in Suid-Afrika (McLaughlin, 2012).

Tabel 2-1: Opsomming van die geskiedenis en agtergrond van kurrikulumontwikkeling in die VSA (aangepas uit Glatthorn et al., 2019)

Naam	Datum	Publikasie of teorie
Eenvertrekskole	1800 tot vandag	Aangesien daar slegs een onderwyser per skool was en die onderwyser verantwoordelik was vir die hele kurrikulum, het die onderwyser meestal self besluit wat geleer moet word. Die kurrikulum is nie belyn nie.
The Committee of Ten (Brass, 2016; Tyler, 1986)	1892	Die National Education Association het in 1892 die sogenaamde Committee of Ten aangestel om 'n standaardkurrikulum te ontwikkel. Die komitee het hoofsaaklik uit onderwysers bestaan en die voorsitter was Charles Eliot, die president van die Universiteit van Harvard. Daar is voorgestel dat daar agt jaar primêre onderwys en vier jaar sekondêre onderwys moes wees.
Edward Thorndike (Tyler, 1986)	1910	Thorndike het opvoedkundige doelwitte met behulp van sielkunde probeer verduidelik. Dit was vir hom belangrik om onderwysdoelwitte te definieer en te belyn. Hy het 'n groot deel van die belyning in onderwys in 1913 ontwikkel deur sy skepping van die "identical theory of the transfer of training". Hy het onder meer die volgende boeke geskryf: ⁸ • <i>Educational psychology</i> (1903) • <i>The elements of psychology</i> (1889) • <i>The psychology of arithmetic</i> (1922) • <i>The principles of teaching: Based on psychology</i> (1906)
John Franklin Bobbitt Stanciu (2017)	1912-1940's	Bobbitt was 'n voorstander van maatskaplike doeltreffendheid wat die kurrikulum gesien het as 'n manier om leerders voor te berei op hul rol as volwassenes in die nuwe industriële samelewing. Hy het die volgende boeke geskryf: • <i>The elimination of waste in education</i> (1912) • <i>The curriculum</i> (1918)

⁸ Boeke wat in hierdie tabel voorkom, is nie ingesluit in die bibliografie nie.

Naam	Datum	Publikasie of teorie
		• <i>How to make a curriculum</i> (1924) Ralph W. Tyler was een van Bobbitt se studente by die University of Chicago.
The Cardinal Principles of Secondary Education (Brass, 2016)	1918	Die sewe kardinale beginsels van sekondêre onderwys is gesondheid, beheer van fundamentele prosesse, waardige lid van die huis, beroep, burgerlike onderwys, waardige gebruik van ontspanning en etiese karakter.
John Dewey (Stanciu, 2017; Tyler, 1986)	1897-1952	Dewey was 'n filosoof en 'n stigter van die filosofiese beweging bekend as pragmatisme. Hy was 'n baanbreker in funksionele sielkunde en 'n leier van die progressiewe onderwysbeweging in die VSA. Hy het die volgende boeke oor kurrikulumontwikkeling geskryf: • <i>My pedagogic creed</i> (1897) • <i>The school and society</i> (1900) • <i>Child and the curriculum</i> (1902) • <i>Democracy and education: An introduction to the philosophy of education</i> (1916) • <i>How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process</i> (1933) • <i>Experience and education</i> (1938)
Ralph W. Tyler (Stanciu, 2017)	1949	In 1949 het Tyler die <i>Basic principles of curriculum and instruction</i> geskryf. Hy het vier fundamentele vrae gevra wanneer enige kurrikulum of onderrigplan ontwikkel word, naamlik: • Watter opvoedkundige doelwitte moet die skool behaal? • Watter opvoedkundige ervarings kan gebruik word wat waarskynlik hierdie doelwitte kan behaal? • Hoe kan hierdie opvoedkundige ervarings doeltreffend georganiseer word? • Hoe kan daar vasgestel word of hierdie doelwitte behaal is? Hy het die volgende boeke geskryf:

Naam	Datum	Publikasie of teorie
		• <i>Basic principles of curriculum and instruction</i> (1949) • <i>Appraising and recording student progress</i> (1942) • <i>Perspectives of curriculum evaluation</i> (1967) • <i>Perspectives on American education</i> (1976) • <i>Changing concepts of educational evaluation</i> (1986) • <i>Education: Curriculum development and evaluation</i> (1987)
Hilda Taba (Stanciu, 2017)	1902- 1967	Taba het onder Tyler se invloed 'n model voorgestel wat bestaan uit sewe stappe om 'n kurrikulum te ontwikkel, naamlik: • Bepaal die behoeftes • Stel die doelwitte • Kies die inhoud • Organiseer die inhoud • Kies die leerervarings • Organiseer die leerervarings • Evalueer Taba het die volgende boeke geskryf: • <i>Curriculum development: Theory and practice</i> (1962) • <i>The dynamics of education</i> (1932) • <i>Thinking in elementary school children</i> (1964) • <i>Adolescent character and personality</i> (1949) • <i>Action research: A case study</i> (1957) • <i>School culture: Studies of participation and leadership</i> (1955)
Benjamin Bloom (Bloom, 1978)	1956	In 1956 het Benjamin Bloom <i>Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain</i> geskryf. Bloom en 'n groep opvoedkundige sielkundiges het ses vlakke binne die kognitiewe domein geïdentifiseer, van die eenvoudige herroep of herkenning van feite as die laagste vlak, tot die hoër, meer ingewikkelde en

Naam	Datum	Publikasie of teorie
		abstrakte verstandelike vlakke, tot die hoogste orde wat as evaluering geklassifiseer word. Alhoewel opvoedkundiges dikwels na sy werk verwys as “Bloom se taksonomie”, het hy nooit self die term gebruik nie. Hy het ook die volgende boeke geskryf: • <i>Human characteristics and school learning</i> (1976) • <i>All our children learning: A primer for parents, teachers, and other educators</i> (1981) • <i>Handbook on formative and summative evaluation of student learning</i> (1971) • <i>Evaluation to improve learning</i> (1981) • <i>Compensatory education for cultural deprivation</i> (1964)
Paulo Freire (Carl, 2011)	1968- 1996	Freire betwis die konvensionele aanname dat daar gelyke geleentheid in 'n demokratiese samelewing is. Hy beweer dat onderwys dikwels 'n politieke proses is. Skole word instrumente wat deur ouers, besighede en die gemeenskap gebruik word om hul waardes en oortuigings op leerders af te dwing. Hy het die volgende boeke geskryf: • <i>Pedagogy of the oppressed</i> (1968) • <i>Pedagogy of freedom</i> (1998) • <i>Pedagogy of hope</i> (1992)
Fenwick W. English (English, 1986)	1970's- 1980's	Fenwick English was die eerste opvoedkundige wat die konsep van kurrikulumkartering (“curriculum mapping”) bekendgestel het. In die middel-sewentigerjare het English die “Curriculum audit” ontwikkel, wat tans steeds in skole oor die wêreld gebruik word. Die volgende standaarde maak deel uit van die “Curriculum audit”: • Bestuur en beheer (beleid) • Leiding en verwagtinge van leerders • Toegang en konsekwentheid (belyning van programme)

Naam	Datum	Publikasie of teorie
		• Assessering en terugvoer (gebruik van data om besluite deur te voer) • Produktiwiteit en doeltreffendheid Hy het die volgende boeke geskryf: • <i>Deciding what to teach and test: Developing, aligning and leading the curriculum</i> (1992) • <i>The art of educational leadership</i> (2007)
Lawrence Stenhouse (McLaughlin, 2012)	1975	Volgens Stenhouse moet onderwysers verskillende benaderings tot onderrig volg. 'n Kurrikulumplan moet 'n aanbeveling wees, en nie 'n voorskrif nie. Dit moet fokus op hoe leerders leer en poog om dit te verryk. Die kern van kurrikulumontwerp is die proses van leer. Stenhouse het die volgende boeke geskryf: • <i>An introduction to curriculum research and development</i> (1975) • <i>Curriculum research and development in action</i> (1980)
Madeline Hunter (Goldberg, 2002)	1976- 1990's	Hunter is bekend as die skepper van die sogenaamde sewe-stappe-lesplan, alhoewel dit nie 'n term is wat sy self gebruik het nie. Die oorsprong van die sewe-stappe-lesplan was 'n artikel geskryf in 1976 deur Madeline Hunter en Doug Russel met die titel "Planning for effective instruction lesson design", waarin die volgende sewe stappe vir 'n lesplan voorgestel is: Stap 1: Hersien Stap 2: Antisipatoriese stel Stap 3: Doelstelling Stap 4: Invoer en modellering Stap 5: Kontroleer begrip Stap 6: Begeleide praktyk Stap 7: Onafhanklike praktyk Hunter het ook 'n hoofstuk, "Knowing, teaching and supervising", in die 1984-ASCD-jaarboek <i>Using what</i>

Naam	Datum	Publikasie of teorie
		<i>we know about teaching</i> , wat deur Hosford saamgestel is, geskryf.
<i>A nation at risk</i> (US Department of Education, 1983)	1983	T.H. Bell (sekretaris van Onderwys) het die National Commission on Excellence in Education op 26 Augustus aangestel met die doel om die gehalte van onderwys in die VSA te ondersoek en binne agtien maande 'n verslag op te stel. In samehang met die instruksies het hierdie verslag, <i>A nation at risk</i> , praktiese aanbevelings gemaak vir verbetering in die onderwys.
Howard Gardner (Leshkovska & Spaseva, 2016)	1983	Gardner is 'n ontwikkelingsielkundige wat veral bekend is vir sy teorie van veelvuldige intelligensies. Hy het geglo dat die konvensionele konsep van intelligensiekwosient of IK te eng en beperkend was en dat maatstawwe van die intelligensiekwosient dikwels nie ander "intelligensies" wat 'n individu besit, in ag neem nie. Die agt intelligensies is taalkundig, logies of wiskundig, ruimtelik, liggaamlik-kinesteties, musikaal, interpersoonlik, intrapersoonlik en natuurkundig. Boek gepubliseer: • <i>Frames of mind: The theory of multiple intelligences</i> (1983)
National Council of Teachers of Mathematics (Berry & Larson, 2019)	1987-1989	Hierdie raad het die <i>Curriculum and evaluation standards for school mathematics</i> in 1988 gepubliseer. Dit was die eerste stel nasionale kurrikulumstandaarde. Ander inhoudsgebiede het hierdie voorbeeld gevolg.
National Council on Education Standards and Testing (Koretz et al., 1992)	1993	Die National Council of Education Standards and Testing is gevestig op aandrang van Lamar Alexander, die sekretaris van Onderwys.
<i>Goals 2000: Educate America Act</i> (Newburger, 1995)	1994	President Bill Clinton het die <i>Goals 2000: Educate America Act</i> onderteken en 'n spesiale raad geskep om standaarde vir nasionale en staatsinhoud en prestasie,

Naam	Datum	Publikasie of teorie
		asook standaarde vir geleenthede om te leer en staatsassessering te skep.
Heidi Hayes Jacobs (Perkins-Gough, 2003)	1997	Heidi Hayes Jacobs is 'n outeur en internasionaal erkende leier op die gebied van onderwys en is bekend vir haar werk in kurrikulumkartering, kurrikulumintegrasie en die ontwikkeling van 21ste-eeuse benaderings tot onderrig en leer. Van haar boeke is die volgende: • <i>Curriculum 21: Essential education for a changing world</i> (2010) • <i>Bold moves for schools: How we create remarkable learning environments</i> (2017) • <i>Getting results with curriculum mapping</i> (2004)
Richard DuFour (DuFour & Marzano, 2009)	1998	Richard DuFour is 'n opvoedkundige navorser wat bekend is vir sy ontwikkeling van strategieë om samewerkende onderrigomgewings in K-12-skole te skep. Hy is ook 'n voorstander van professionele onderrigomgewings. Hy het die volgende boeke geskryf: • <i>Professional learning communities</i> (1998) • <i>In praise of American educators: And how they can become even better</i> (2015) • <i>Leaders of learning: How district, school and classroom leaders improve student achievement</i> (2011)
Grant Wiggins en Jay McTighe (Wiggins & McTighe, 2008)	1998	Die boek <i>Understanding by design</i> (1998) deur Wiggins en McTighe gee 'n raamwerk om kurrikulums en inhoudseenhede te ontwerp wat "backward design" genoem is. Wiggins het ook die volgende boeke geskryf: • <i>Essential questions: Opening doors to student understanding</i> (2013) • <i>Schooling by design</i> (2007)
Carol Ann Tomlinson	1999	Carol Ann Tomlinson is 'n onderwyser, skrywer en spreker. Sy is bekend vir haar werk met betrekking tot

Naam	Datum	Publikasie of teorie
(Dack & Tomlinson, 2015)		gedifferensieerde onderrig – 'n manier om in die individuele behoeftes van studente in die onderwys te voorsien. Sy het die volgende boek geskryf: <i>The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners</i> (1999)
No Child Left Behind Act (2000)	2000	Die <i>Federal Elementary and Secondary Education Act</i> is hersien en herdoop as die <i>No Child Left Behind Act</i> . Die <i>No Child Left Behind Act</i> is 'n federale wet wat geld verskaf vir ekstra opvoedkundige hulp aan arm kinders om hul akademiese vordering aan te help. Die wet is die mees onlangse weergawe van die 1965 <i>Elementary and Secondary Education Act</i> .
H. Lynn Erickson (Fannin, 2017)	2002	Erickson is 'n internasionaal erkende aanbieder en konsultant op die gebied van konsepgebaseerde kurrikulumontwerp en onderrig vir dieper begrip. Sy het as onderwyser, skoolhoof, kurrikulumdirekteur, adjunkprofessor en opvoedkundige konsultant gewerk. Haar gids <i>Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom</i> (2006) kombineer beproefde kurrikulumontwerp met onderrigmetodes wat studente aanmoedig om konsepte, inhoud en vaardighede aan te leer sodat hulle 'n dieper begrip in alle vakgebiede kan kry.

Alhoewel die Suid-Afrikaanse kurrikulumontwikkeling hoofsaaklik op die kurrikulumontwikkeling in die VSA en Engeland geskoei is, is daar na 1994 heelwat veranderinge daarin aangebring. Die onderstaande tabel bied 'n opsomming van die Suid-Afrikaanse kurrikulumontwikkeling vanaf 1994.

Tabel 2-2: Kurrikulumontwikkeling in Suid-Afrika

Jaar	Minister van Onderwys	Kurrikulumverandering
Voor 1994		Apartheidonderwys voor 1994 met onderwyser- en skoolgefokusde programme. Voor die einde van die apartheidsregering in 1994 was skole en opleiding hoofsaaklik die domein van nieregeringsorganisasies wat hulleself in opposisie teen die apartheidstaat gevestig het en daarna gestreef het om die ideologie van die regering teen te staan deur onderwyser-indiensopleidingsprogramme (Taylor, 2007).
1992		Die <i>National Education Policy</i> -ondersoekspan publiseer 'n stel beleidsalternatiewe tot die apartheidonderwys (Mbatha, 2016).
1994-1999	S. Bengu	Ontwikkeling van die beleid en regulatoriese raamwerk (Kanjee & Sayed, 2013). 1995 – <i>South African Qualifications Authority Bill</i> 1997 – NKV 1998 – Assesseringsbeleid
1994		Demokrasie in Suid-Afrika.
		Samesmelting van die agtien ras-, etnies en streeksverdeelde onderwysdepartemente in een enkele nasionale onderwysdepartement, die verwydering van ras-, etnies- en taalgebaseerde toelatingsvereistes tot skole en die bekendstelling van nuwe norms en standaarde vir skoolfonds (Kanjee & Sayed, 2013).
1995		Apartheidsillabusse word geredigeer om stereotipes met betrekking tot ras en geslag te verwyder. Die <i>Resume of instructional programmes in schools, Report 550</i> word die interim syllabus (Mbatha, 2016).
1996		Die <i>Suid-Afrikaanse Skolewet</i> van 1996. Een nuwe nasionale stelsel vir skole om die ongeregthede van die verlede te herstel (Mbatha, 2016).
		Die implementering van 'n nuwe kurrikulum, een wat die ideale van die nuwe nie-rassige, nie-seksistiese en demokratiese Suid-Afrika onder die loop neem en onderwyserkapasiteit en vaardighede ontwikkel om hoëgehalteonderwys aan alle kinders

Jaar	Minister van Onderwys	Kurrikulumverandering
		te voorsien sodat hulle aktiewe deelnemers in die nuwe gemeenskap kan word (Kanjee & Sayed, 2013).
1996		Leerareakomitees ontwikkel uitkomst (Mbatha, 2016).
1997		Kurrikulum 2005 (K2005) word in sommige loodsskole geïmplementeer (Mbatha, 2016).
1998		K2005 word in graad 1 geïmplementeer (Mbatha, 2016).
1999		K2005 word in graad 2 geïmplementeer en die nuwe minister van Onderwys stel 'n kommissie aan om K2005 te hersien (Mbatha, 2016).
1999-2004	K. Asmal	Beleidsimplementering (Kanjee & Sayed, 2013). 2000 – <i>Verslag van die Ministeriële Komitee oor Kurrikulum 2005</i> .
2000		Implementering van K2005 gaan voort vir ander grade van die Grondslagfase. Die verslag van die K2005-hersieningskomitee word gepubliseer (Mbatha, 2016).
2001		K2005 word hersien en die <i>Hersiene NKV vir Graad R-9</i> word gepubliseer vir openbare kommentaar (Mbatha, 2016).
2001-2007		Die Nasionale Assesseringsopnames word jaarliks van 2001 tot 2007 by skole gedoen (Kanjee & Sayed, 2013).
2002		Die <i>Hersiene NKV vir Graad R-9</i> word gepubliseer (Mbatha, 2016).
2003		Onderwysers word opgelei in die <i>Hersiene NKV</i> .
2004-2009		Ontwikkeling van stelsels vir die uitvoering van gehalteonderwys (Kanjee & Sayed, 2013).
2004-2009	N.G. Pandor	Verbetering van gehalteonderwys. Verstaan die impak van gehalteonderwys (Kanjee & Sayed, 2013). 2005 – Nasionale protokol vir assessering in skole 2007 – Nasionale beleid vir skole 2008 – Foundations of Learning Campaign
2005		Implementering van die <i>Hersiene NKV</i> vir die Grondslagfase (Mbatha, 2016).
2006		Implementering van <i>Hersiene NKV</i> vir die VOO (Mbatha, 2016).

Jaar	Minister van Onderwys	Kurrikulumverandering
2008		Eerste graad 12-leerders skryf die nuwe uitkomsgebaseerde NKV-eksamens (Mbatha, 2016).
2009-2014	A. Motshekga (minister van Basiese Onderwys)	Verbetering van gehalte van onderwys en inleiding van aanspreeklikheidstelsels (Kanjee & Sayed, 2013). 2009 – Onderwys verdeel in twee departemente onder twee ministers – Basiese Onderwys en Hoër Onderwys 2009 – Verslag van die ministeriële taakspan vir die hersiening van die NKV 2010-2014 Aksieplan om die KABV op te stel 2011 – KABV 2012 – Nasionale protokol vir assessering: Graad R-12
2009		Nuwe minister van Onderwys vra vir 'n hersiening van die NKV (Mbatha, 2016).
2010		Alle grade en onderwerpe van die NKV hersien om die KABV te ontwikkel (Mbatha, 2016).
2011		KABV word gefinaliseer en onderwyseropleiding vir KABV begin (Mbatha, 2016).
2011		Jaarlikse nasionale assessering (ANA) (2011-2015). Hierdie gestandaardiseerde nasionale assessering toets leerderprestasie in taal en wiskunde in die Intermediêre Fase (graad 4-6) en in geletterdheid en gesyferdheid vir die Grondslagfase (graad 1-3) (Chilenga-Butao et al., 2021).
2012		Die KABV word geïmplementeer in die Grondslagfase en in graad 10. Implementering van die KABV vir ander grade is beplan vir 2013 en 2014 (Mbatha, 2016).
2018		Post-ANA: 'n Nuwe nasionale assesseringsprogram word in 2018 bekendgestel en is geskeduleer om in 2019 geïmplementeer te word oor 'n driejaarsiklus. Die nuwe nasionale assesseringsprogram het ten doel om sommige van die tegniese foute in die ANA te verbeter deur drie vlakke in die assessering in te stel (Chilenga-Butao et al., 2021)

2.3 Teoretiese begronding

Verskillende benaderings tot kurrikulumontwikkeling word vervolgens bespreek met die fokus op die produk- en prosesbenadering. Produkbenadering bestaan uit duidelike doelwitte en voorskriftelike onderrig-en-leerinhoud. Dié benadering tot kurrikulumontwerp beskou kennis as absoluut en 'n gegewe en onderwysers en leerders het min of geen invloed wanneer die kurrikulum geskryf word nie. Die prosesbenadering tot kurrikulumontwerp is 'n meer beskrywende kurrikulum wat in die klas ontwikkel word en onderwysers meer ruimte gee om as medekurrikulumskrywers te werk. Leerinhoud en onderrigaktiwiteite word in tandem ontwikkel in die prosesbenadering tot kurrikulumontwerp, sodat die leerinhoud die aktiwiteite om die leerinhoud te bepaal, vasstel (Van Oort, 2018).

Ralph Tyler, Lawrence Stenhouse en Paulo Freire se benaderings (sien Hoadley & Jansen, 2009) is in hierdie studie van toepassing. Tyler (1949) se model is 'n tegniese, doelwit- of produkbenadering tot kurrikulumontwikkeling. Stenhouse (1975) se benadering is 'n prosesbenadering tot kurrikulumontwikkeling, maar word dikwels verbind met kritiese of aksie-besinnende kenmerke (Hoadley & Jansen, 2009). In teenstelling met die produk- en prosesbenadering het Freire 'n kritiese en humanistiese benadering gevolg. Hy het beklemtoon dat sowel die bewuste aksies van mense as nie-menslike magte 'n impak op die wêreld en die toekoms het. Volgens Freire moet almal saamwerk om deel te neem om die wêreld te verander en te verbeter. Alle mense moet deel uitmaak van opvoedkundige verandering om die wêreld en die geskiedenis te omvorm (McCormack, 2020).

Alhoewel hierdie skrywers soortgelyke vrae vra, beantwoord hulle die vrae verskillend. Hierdie vrae is soos volg:

- Hoe gaan 'n mens te werk om 'n kurrikulum te ontwikkel?
- Wie moet betrokke wees by kurrikulumontwikkeling?
- Watter kennis is leerders veronderstel om te leer en hoe word daarvoor besluit?

Vervolgens word die benaderings van die drie genoemde skrywers in meer besonderhede bespreek.

2.3.1 Ralph Tyler

In die laat 1940's het die progressiewe beweging ten opsigte van kurrikulumontwikkeling in die VSA momentum verloor. Kenners beweer dat die oorlog grootliks daarvoor verantwoordelik was (Conner & Bohen, 2014). Daarna het die werk van Tyler 'n blywende indruk op kurrikulumteorie en -praktyk gemaak. Tyler se benadering tot onderwys as 'n ervaring wat leerders in 'n

onderwysinstelling beleef en dat 'n kurrikulum nie slegs as 'n kurrikulumgids beskou moet word nie, het ook ander kurrikulumontwikkelaars na hom geïnspireer. In 1949 het Tyler die boek *Basic principles of curriculum and instruction* geskryf. Hy noem vier fundamentele vrae wat gevra moet word wanneer enige kurrikulum of onderrigplan ontwikkel word (Beyer & Apple, 1998), naamlik:

- Watter opvoedkundige doelwitte moet die skool probeer behaal?
- Watter opvoedkundige ervarings kan voorsien word wat waarskynlik kan bydra om hierdie doelwitte te behaal?
- Hoe kan hierdie opvoedkundige ervarings doeltreffend georganiseer word?
- Hoe kan daar vasgestel word of hierdie doelwitte bereik is?

Volgens Tyler (1982) moet daar 'n rasionaal en 'n neutrale proses wees wat kurrikulumontwikkelaars en -implementeerders kan volg. Hy beskou 'n onderwyser primêr as die persoon wat die kennis en vaardighede wat in die kurrikulum voorgeskryf word, oordra. Die kennis en vaardighede word uitgekies deur 'n kundige navorsingsproses en uitgevoer voor onderrig begin. Die kurrikulum beskryf hierdie kennis en vaardighede in spesifieke opvoedkundige doelwitte en verduidelik hoe dit behaal kan word (Hoadley & Jansen, 2009). Tyler se benadering stem ooreen met die kurrikulum wat voor 1994 in Suid-Afrika gevolg is, waar die benadering meer onderwysergesentreerd was en die direkte onderwysmetode meestal gevolg is. Tyler (1949) se idees word aan die hand van Booyse en Du Plessis (2011) hier onder in tabel 2-3 opgesom.

Tabel 2-3: Tyler se doelwit- of produkbenadering (Booyse & Du Plessis, 2011)

Ralph Tyler (1949) se doelwit- of produkbenadering	
Beginnels om inhoud te kies	Inhoud moet bydra tot die bereiking van die doelwit.
Beginnels om besluite te neem oor die volgorde van die inhoud	Inhoud moet pas by die doelwitte en in 'n liniêre, logiese volgorde wees.
Wie besluit oor die kurrikulum	Ingeligte individue of skole beplan hoe om die leerervaring uit te voer en tegniese kundigheid is belangrik. Vier aspekte is van belang: • Opvoedkundige doelwitte • Opvoedkundige ervarings • Organisasie van opvoedkundige ervarings

Ralph Tyler (1949) se doelwit- of produkbenadering	
	• Assessering om te bepaal of die opvoedkundige doelwitte bereik is
Beginsels om leiding te gee vir die onderrig van die kurrikulum	Vier stappe word gevolg: • Doelwitte • Inhoud wat geleer moet word • Organisasie en onderrigmetode • Assessering en evaluering
Fokus van assessering	Objektiewe evalueringsinstrumente, formele assessering om aan te dui of doelwitte bereik is, vaardighede en inligting, gradering en merk, en toetsing.
Waarde van die benadering	Onderwysers lei die leerders om doelwitte en strukture te bereik en leer te bevorder.

2.3.2 Lawrence Stenhouse (1975)

Stenhouse het nie met Tyler saamgestem nie en was van mening dat Tyler se neutrale benadering onderliggend is aan kontroversiële waardes en aannames wat Stenhouse nie gedeel het nie (Booyse & Du Plessis, 2011). Stenhouse het 'n ondersoek na 'n prosesmodel van kurrikulumteorie en -praktyk geloods. Hy is van mening dat die kurrikulum nie net 'n proses is nie, maar die manier waarop die ervaring in praktyk beskikbaar moet wees. Volgens hom moet 'n kurrikulum gegrond wees in die praktyk – dit is 'n poging om die werk wat in klaskamers waargeneem word so te beskryf dat dit voldoende gekommunikeer word aan onderwysers (Stenhouse, 1975).

Stenhouse stel nie vertrou in kundiges om navorsing te doen en te besluit oor die keuse van kennis en vaardighede wat geskik is vir alle leerders nie. Volgens hom gebeur die meeste navorsing terwyl onderwysers leerders onderrig. Hy sien onderwysers dus as meer as net oordraers van kennis, naamlik as bemiddelaars van onderrig en leer en aktiewe deelnemers aan kurrikulumbepanning. Hy stel ook voor dat 'n kurrikulum slegs 'n intelligente gids of voorstel moet wees, eerder as 'n plan met voorgeskrewe doelwitte. Hierdie gids word dan getoets en bekragtig volgens elke onderwyser se spesifieke konteks (Stenhouse, 1975).

Stenhouse se proses-doelwitbenadering stem ooreen met die kurrikulumbenadering wat Suid-Afrika na 1994 gevolg het toe 'n meer leerdergesentreerde benadering en nuwe onderwysstrategieë gevolg is. Stenhouse (1975) se idees van 'n proses-doelwitbenadering word in tabel 2-4 opgesom.

Tabel 2-4: Stenhouse (1975) se proses-doelwitbenadering (Booyse & Du Plessis, 2011)

Lawrence Stenhouse (1975) se proses-doelwitbenadering	
Beginnels om inhoud te kies	Intrinsieke waarde beteken nie net die beginsels van prosedure nie, maar moet prosesse wees om met kennis te werk
Beginnels om besluite te neem oor die volgorde van die inhoud	Die kurrikulumplan moet 'n aanbeveling wees, eerder as 'n voorskrif, en moet fokus op hoe leerders leer en poog om die leerervaring te verryk.
Wie besluit oor die kurrikulum	Almal wat betrokke is by die onderrig-en-leerproses doen navorsing en ontwikkel die kurrikulum terwyl hulle onderrig.
Beginnels om leiding te gee oor die onderrig van die kurrikulum	Daar word breë riglyne gegee om uit te toets. Die aktiwiteite betrek die leerders en gee hulle 'n kans om toe te pas, deel te neem aan beplanning, aktief deel te neem aan die onderrig, te eksamineer en te evalueer.
Fokus van assessering	Assessering fokus op kennis, begrip en oordeel. Die onderwyser moet krities na 'n opdrag kyk en nie net 'n merker wees nie. Assessering is daar om die leerder se kapasiteit vir werk te verbeter en selfassessering is belangrik.
Waarde van die benadering	Die leerder moet die dieper strukture van die onderwerp begryp. Die ontwikkeling van 'n onderwyser verfyn sy of haar kriteria van oordeel (professionele ontwikkeling).

2.3.3 Paulo Freire (1968-1996)

Konstruktivisme is 'n moderne onderrig-en-leerparadigma waarvan die oorsprong teruggaan na die ideologie en werke van prominente figure soos, onder andere, die beroemde filosoof, opvoeder en politieke figuur Paulo Freire, wat 'n groot invloed op die hedendaagse onderwys gehad het met sy konsep en benadering van kritiese en dialoogpedagogie (Razzak, 2020). In Freire se *Pedagogy of the oppressed* (1968) is die invloed van die Frankfurt Skool in Duitsland sigbaar, spesifiek die skool se klem op die kritiese teorie en die beginsel van Karl Marx dat dit die behoefte van filosowe en studente is om die wêreld te verander, eerder as om dit te interpreteer (Aliakbari & Faraji, 2011; Burbules & Berk, 1999). Freire het hierdie teorieë en beginsels gebruik om baie van sy eie konsepte binne die gebied van onderwys te ontwikkel, wat aanleiding gegee het tot wat bekend staan as sy "kritiese pedagogie", waardeur hy die herstrukturering van onderwys met die doel om die wêreld en sy omstandighede te verander op 'n manier wat progressiewe sosiale verandering weerspieël, bevorder (Razzak, 2020).

Een van Freire (1968) se vernaamste uitgangspunte is dat indien mense volkome menswaardig is, hulle vry is, wat beteken dat hulle uit eie wil kan kies en hulself kan uitdruk. Die teenoorgestelde hiervan het Freire as onderdrukking en 'n gebrek aan menswaardigheid beskou. Studente leef in vrees omdat hulle geen insae het daarin wat hulle in die skool leer nie. Aan die ander kant ervaar onderwysers ook vrees aangesien hulle voel dat hulle nie meer in beheer gaan wees nie en dat hul vryheid en mag onderdruk sal word (Razzak, 2020).

Vir Freire moet onderwys demokraties, dialogies en bevrydend wees. In sulke vorms van bevrydingsonderrig staan onderwysers en studente vry om te skep en hulself te herskep, met die idee van beide kante dat elkeen die mag het om te maak en weer te maak, te skep en te herskep, om meer menslik te word. Dit is ook belangrik om daarop te let dat Freire se bevrydingsonderrig nie net verwys na dit wat in die klaskameromgewing aangaan nie, maar ook betrekking het op onderwys- en kurrikulumbeplanning (Shih, 2018). Hierdie bevrydingsonderrig moet demokraties, dialogies en prakties wees en die demokratisering en humanisering van alle aspekte van die lewe ten doel hê.

In hierdie studie is Freire se benadering van toepassing. Volgens Freire (1968) is kurrikulumbeplanning 'n proses waar die mens die beginpunt van die proses is. Dit is 'n mensgeoriënteerde proses wat mense, hul verwagtinge en hul behoeftes betrek (Mahmoudi et al., 2014). Kurrikulumbeplanning is, volgens Freire (1968), 'n deurlopende en deelnemende proses waarin alle belanghebbendes (onderwysers, leerders en kundiges) wat by onderwys en leer betrokke is, 'n rol speel. Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders is geskryf deur onderwysers wat in die praktyk staan en dit het ander onderwysers in die proses betrek en hul verwagtinge in ag geneem tydens die skryf van die kurrikulum. Die kurrikulum is ook goedgekeur deur vakspesialiste van die Departement van Basiese Onderwys. Dit stem ooreen met Freire se standpunt dat kurrikulumbeplanning nie 'n proses van bo na onder moet wees nie, maar dat al die persone wat betrokke is in die onderrig-en-leerproses 'n rol moet speel in opvoedkundige beplanning (Mahmoudi et al., 2014).

Volgens Freire (1968) kan 'n kurrikulum sommige groepe in die gemeenskap óf vrymaak óf vasvang. Die KABV vir VEG leerders is opgestel om respek vir menseregte, fundamentele vryheid en menslike diversiteit te versterk. Die doel is om leerders in openbare en spesiale skole oor die spektrum van bevoegdheid en aanleg te onderrig, met die voorwaarde dat dit waardigheid, selfversekering en aktiewe deelname in die skool en gemeenskap verseker en om aan hulle die geleentheid te gee om 'n erkende en geakkrediteerde bevoegdheidsertifikaat te verkry (Department of Basic Education, 2017d), wat ooreenstem met Freire se benadering. Freire (1968-1996) se idees word in tabel 2-5 opgesom volgens Booyse en Du Plessis (2011).

Tabel 2-5: Freire (1968-1996) se humanistiese doelwitbenadering (Booyse & Du Plessis, 2011)

Paulo Freire (1968-1996) se humanistiese doelwitbenadering	
Beginnels om inhoud te kies	Word gelei deur waardes en vrae oor mag. Die keuse van inhoud moet gebaseer wees op die lewenservarings van leerders. Die inhoud is gebaseer op die behoeftes en belangstellings van die leerders.
Beginnels om besluite te neem oor die volgorde van die inhoud	Inhoud is eksperimenteel en behels sleuteltemas van die leerders se lewens.
Wie besluit oor die kurrikulum	Kurrikulumontwikkeling vind deur middel van dialoog plaas en behels bespreking met leerders. Die volgende stappe word gevolg: • Onderwysers help mense om algemene temas te ontwikkel wat hulle siening van realiteit verteenwoordig. • Professionele onderwysers en vrywilligers is betrokke.
Beginnels om leiding te gee oor die onderrig van die kurrikulum	Leiding is interaktief en krities – 'n uitgebreide dialoog met leerders word opgestel. Probleemoplossingmetodes wat dialoog vereis, word gebruik, waar onderwysers en leerders kritiese samewerkende ondersoekers is. Onderwysers moet 'n kritiese bewustheid ontwikkel.
Fokus van assessering	Assessering fokus op besinning van die deelnemers om vas te stel of bemagtiging of verandering in gebruik plaasgevind het.
Waarde van die benadering	Vermoë om die wêreld te "lees" of te verstaan, politieke bemagtiging en 'n emansipatoriese benadering met kritiese besinning.

2.3.4 Vergelyking tussen Tyler, Stenhouse en Freire se benaderings

Die volgende tabel is 'n opsomming van die Tyler, Stenhouse en Freire se werk, soos afgelei uit bogenoemde inligting (Booyse & Du Plessis, 2011)

Tabel 2-6: Vergelyking tussen Tyler, Stenhouse en Freire

Tyler	Stenhouse	Freire
Tyler sien die kurrikulum as 'n produk (doelwit- of produkbenadering). Die benadering het 'n liniêre fokus op die einde van die produk. Vier stappe: • Doelwitte • Inhoud wat geleer moet word • Organisasie en onderrigmetode • Assessering en evaluering Onderwysers lei die leerders om doelwitte, strukture te bereik en leer te bevorder.	Kurrikulum is 'n proses met doelwitte, nie vasgestel aan die begin nie, maar verander in die onderrigproses. Die benadering fokus op beskrywing. Daar is breë riglyne om uit te toets. Aktiwiteite betrek die leerders en gee hulle 'n kans om toe te pas, deel te neem aan beplanning, aktief deel te neem, te eksamineer en te evalueer. Die leerder moet die dieper strukture van die onderwerp begryp. Onderwysers se ontwikkeling	Kritiese humanistiese benadering. Word gelei deur waardes en vrae oor mag. Die keuse van inhoud berus op die lewenservarings van leerders. Kurrikuluminhoud word gebaseer op die behoeftes en belangstellings van die leerders. Kurrikulumontwikkeling moet deur middel van dialoog plaasvind – behels bespreking met leerders. Stappe: • Onderwysers help mense om algemene temas te ontwikkel wat hul siening van realiteit verteenwoordig • Professionele onderwysers en vrywilligers is betrokke. Waarde van die benadering lê in die vermoë om die wêreld te “lees” of te verstaan, politieke bemagtiging, emansipatoriese benadering met kritiese besinning.

Tyler	Stenhouse	Freire
	verfyn hul kriteria van oordeel (professionele ontwikkeling).	

Uit bogenoemde tabel kan duidelik gesien word dat Tyler se benadering meer onderwysergesentreerd is, terwyl Stenhouse se benadering meer leerdergesentreerd voorkom. Tyler is van mening dat leerders se behoeftes en belangstellings meer in ag geneem moet word tydens kurrikulumontwikkeling. Met die beskrywing van die benaderings van bogenoemde teoretici in gedagte word daar vervolgens gekyk na die eienskappe van 'n nasionale kurrikulum met die klem op die verskil tussen 'n beplande en 'n geïmplementeerde kurrikulum.

2.4 Nasionale kurrikulum: Beplande en geïmplementeerde kurrikulum

2.4.1 Definisie van 'n nasionale kurrikulum

Stauffer (2020) definieer 'n kurrikulum as 'n versameling lesse, assesserings en ander akademiese inhoud wat in 'n skool, program of klas deur 'n onderwyser onderrig word. Daarteenoor gee Booyse en Du Plessis (2011) twee ouer definisies van 'n kurrikulum, naamlik dié van Eisner (1985) en Fraser (1993). Eisner definieer 'n kurrikulum as 'n reeks beplande gebeurtenisse wat opvoedkundige gevolge vir een of meer leerders het. Fraser se definisie verwys na 'n breër interpretasie van 'n kurrikulum, naamlik die interverwante totaliteit van doelwitte, leerinhoud, evalueringsprosedures, onderrig-en-leeraktiwiteite en geleenthede en ervarings wat die didaktiese aktiwiteite lei en implementeer op 'n beplande en regverdigde manier.

Wanneer die begrip "kurrikulum" gedefinieer word, is daar vier aspekte wat in ag geneem moet word (Ornstein & Hunkins, 2014):

- 'n Kurrikulum is 'n plan om doelwitte te bereik. Dit illustreer 'n lineêre siening van die kurrikulum.
- "Kurrikulum" kan breedweg gedefinieer word as die hantering van die leerder se ervarings. Volgens hierdie aspek word alles wat binne of buite die skool beplan word, deel van die definisie.
- "Kurrikulum" kan ook gedefinieer word as 'n vakgebied met sy eie grondslag, kennisdomeine, navorsing, teorie, beginsels en spesialiste. Diegene wat hierdie definisie aanneem, is geneig om die kurrikulum teoreties eerder as prakties te bespreek.

- Laastens kan “kurrikulum” gedefinieer word aan die hand van die onderwerp (Wiskunde, Wetenskap, Engels, Geskiedenis) of inhoud (die manier waarop die inligting georganiseer en geassimileer word).

In die Suid-Afrikanse konteks word 'n kurrikulum gedefinieer as 'n reeks riglyne en opvoedkundige doelwitte wat deur onderwysers gevolg word ten einde leerders van hulle eerste skooljaar regdeur tot in die VOO stadium te onderrig. Die Suid-Afrikaanse kurrikulum word die Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring genoem. Dit is 'n enkele omvattende en bondige beleidsdokument.

2.4.2 Eienskappe van 'n kurrikulum

Jančec (2014) wys daarop dat elke skool 'n beplande, formele, erkende kurrikulum het, sowel as 'n onbeplande, informele, verborge leerplan wat oorweeg moet word. Die beplande, formele kurrikulum fokus op die doelstellings, doelwitte, inhoud en organisasie van onderrig, terwyl die onbeplande, informele kurrikulum op die sosio-sielkundige interaksie tussen leerders en onderwysers fokus, spesifiek hul gevoelens, houdings en gedrag (Ornstein & Hunkins, 2014). Volgens Jančec (2014) moet die krag van die verborge of verskuilde kurrikulum ook besef word aangesien dit die deel van die kurrikulum is wat, hoewel dit nie geskryf is nie, beslis deur leerders geleer word. Vervolgens word die verskillende kurrikulums bespreek om die aandag daarop te vestig dat alhoewel daar 'n amptelike nasionale kurrikulum geskryf is, ander kurrikulums ook deel vorm van die daaglikse onderrig en leer in skole.

- **Die amptelike kurrikulum**

Die amptelike kurrikulum word ook soms die eksplisiete kurrikulum genoem. Dit is die voorgeskrewe kurrikulum en kan beskryf word as die bloudruk vir onderrig en leer. Dit is gewoonlik die voorgeskrewe plan van die onderwysdepartement. 'n Enkele kurrikulum kan gebruik word vir verskillende leerders, alhoewel die konteks grootliks kan verskil (Booyse & Du Plessis, 2011; Luke et al., 2013).

- **Kurrikulum in praktyk**

Die kurrikulum in praktyk is die kurrikulum soos dit ervaar word in die klaskamer. Daar word ook daarna verwys as die nie-amptelike of implisiete kurrikulum wat deur die onderwyser geïmplementeer word en behels dit wat in werklikheid in die klas onderrig en geleer word. Verkeerde interpretasies en beperkings op hulpbronne kan 'n invloed hê op die onderwyser se vermoë om die kurrikulum se lesplanne presies so te implementeer soos wat beplan is (Booyse & Du Plessis, 2011; Inlay, 2016).

- **Die bedekte kurrikulum**

Die bedekte kurrikulum behels implisiete onderwys wat nie uitgespel word nie, maar spesifiek uitgevoer word deur die onderwyser of skool. Die bedekte kurrikulum behels dus onderrig en leer wat nie in amptelike dokumente opgeteken is nie, maar desnieteenstaande bewustelik beplan word deur onderwysers en skole. Dit is veral belangrik in vroeë kinderontwikkeling, waar aspekte soos om ander in ag te neem, orde en gehoorsaamheid, spanwerk en samewerking belangrike fokuspunte is. 'n Goeie voorbeeld van die bedekte kurrikulum is die benadering van leer deur speel in kleuterskole, wat 'n doelbewuste kurrikulumstrategie is om belangrike vaardighede soos fynmotoriese vaardighede, ruimtelike differensiasie en verskeie voorgesyerfheidsvaardighede aan te leer (Booyse & Du Plessis, 2011; Hadfield, 2018).

- **Die verskuilde kurrikulum**

Die verskuilde kurrikulum is 'n verdere aspek van die geïmplementeerde kurrikulum. Hierdie term gee 'n naam vir die onbedoelde leer of onderrig wat dikwels ontstaan deur die maniere waarop skole en klaskamers georganiseer is. Dit word geleer sonder dat die onderwysers en gewoonlik ook die leerders dit bedoel het en waarskynlik ook sonder dat hulle bewus is daarvan.

Mense leer bewustelik baie inligting oor die wêreld of leer om die wêreld op spesifieke maniere te sien eenvoudig deur baie tyd in die soort omgewing deur te bring wat skole en klaskamers aanbied (Alsubaie, 2015; Booyse & Du Plessis, 2011).

Die afwesigheid van 'n duidelike nasionale kurrikulum kan tot verskeie probleme lei, soos die volgende:

- Gehalteonderrig vir almal is noodsaaklik om sosiale geregtigheid aan te leer en die afwesigheid van 'n nasionale kurrikulum kan veroorsaak dat leerders nie die noodsaaklike vaardighede om daarin te deel, sal aanleer nie.
- Indien elke onderwyser heeltemal verskillende inhoud onderrig, kan dit probleme veroorsaak vir leerders wat van een skool na 'n ander oorgeplaas word. 'n Nasionale kurrikulum standaardiseer wat regdeur die land geleer word om sulke probleme te voorkom.
- Sommige onderwysers kan redeneer dat dit beter sal wees om die leerders eerder te leer hoe om tuyn te maak in plaas daarvan om hulle te leer lees en skryf en kan sodoende hul eie kurrikulum konstrueer wat noodsaaklike kennis uitsluit. As daar 'n voorgeskrewe nasionale kurrikulum is, sal alle onderwysers – bekwame sowel as minder bekwame onderwysers – meer geneig wees om kennis wat as noodsaaklik vir onderrig en leer beskou word aan leerders oor te dra (Hoadley & Jansen, 2009; Tedesco et al., 2014).

- 'n Nasionale kurrikulum erken die noodsaaklikheid van inklusiewe onderwys, terwyl die afwesigheid van 'n nasionale kurrikulum die verantwoordelikheid, rol en funksie van die Departement van Onderwys ontken.
- 'n Nasionale kurrikulum erken die noodsaaklikheid van sosiale, politieke en opvoedkundige integrasie wat die diversiteit van leerders in 'n skool insien en respekteer, terwyl die afwesigheid van 'n nasionale kurrikulum spanning tussen leerders sal veroorsaak omdat hul diversiteit nie gerespekteer word nie (Tedesco et al., 2014).

'n Nasionale kurrikulum word geskryf om al bogenoemde aspekte in te sluit, maar soms word dit wat in die nasionale kurrikulum beplan word nie prakties uitgevoer of geïmplementeer in die klaskamer nie. Vervolgens word die beplande en geïmplementeerde kurrikulum bespreek.

2.4.3 Verskil tussen 'n beplande en 'n geïmplementeerde kurrikulum

'n Kurrikulum is, volgens Nawaz en Akbar (2019), die som van alle leerervarings wat 'n leerder onder die leiding van die skool beleef om die bedoelde leerderuitkomste van onderrig te behaal. Professionele ontwikkeling van onderwysers is 'n proses om hul professionele bevoegdhede om die kurrikulum doeltreffend in die klaskamer te gebruik, te verbeter. Die verwerwing van kennis en vaardighede vir persoonlike en loopbaanvordering bied aan onderwysers geleenthede om nuwe rolle te verken, hul onderrigstrategieë te verbeter, hul praktyke te herdefinieer en hul begrip van die kurrikulum te verruim (Nawaz & Akbar, 2019).

Dit is belangrik om te onderskei tussen 'n voorgeskrewe kurrikulum (die beplande kurrikulum wat in amptelike dokumente soos sillabusse en beleidsverklarings uiteengesit is) en kurrikulum in praktyk (die geïmplementeerde kurrikulum wat in die klas gebruik word). Indien onderwysers die begrip "kurrikulum" slegs verstaan as inhoud wat voorgeskryf is, verduidelik dit nie waarom hulle geneig is om af te dwaal van die beplande kurrikulum in hul onderrig nie of waarom dit voorkom asof dit wat leerders leer, dikwels nie doelbewus deur onderwysers beplan is om vir hulle te onderrig nie (Choppin et al., 2020; Hoadley & Jansen, 2009).

Dit is noodsaaklik om al die verskillende maniere te verstaan waarop "kurrikulum" gedefinieer kan word en ook die onderskeid tussen die verskillende definisies te verstaan. 'n Kurrikulum is nie neutraal nie; dit het altyd waardes, in alle vorms, en dit word verskillend ervaar deur verskillende groepe leerders, selfs wanneer die kurrikulumlesplanne identies is (Chawla-Duggan, 2020; Hoadley & Jansen, 2009).

Die meeste kurrikulumskrywers stem saam dat daar 'n verskil is tussen wat die kurrikulum voorskryf vir onderrig en wat leerders eintlik in die praktyk leer. Dit is belangrik om daarop te let

dat die twee konsepte “beplande kurrikulum” en “geïmplementeerde kurrikulum” verwant is aan mekaar en mekaar aanvul. ’n Kurrikulumbepanner of -skrywer het ’n onderwyser in ’n klaskamer in gedagte wanneer hy of sy ’n kurrikulum ontwerp, en ’n onderwyser in die klaskamer het weer ’n kurrikulumplan in gedagte wanneer hy of sy onderrig (Hoadley & Jansen, 2009).

Choppin et al. (2020) onderskei tussen die inhoud van drie tipes kurrikulums: die beplande, geïmplementeerde en geassesseerde kurrikulums. In figuur 2-1 word die drie kurrikulums as deel van die geleerde kurrikulum geïllustreer. Die beplande kurrikulum word uiteengesit in die inhoudstandaarde vir ’n bepaalde vak en graadvlak. Die beoogde kurrikulum openbaar die doelwitte vir die inhoud van die kurrikulum (m.a.w. watter inhoud in die klaskamer moet behandel word).



Figuur 2-1: Geleerde kurrikulum (aangepas uit National Academics of Sciences, Engineering and Medicine, 2021)

Die beplande kurrikulum bestaan uit doelwitte, standaarde, maatstawwe, leerderuitkomste, inhoud, onderwysstrategieë, onderwysers se professionele ontwikkeling, onderrigmateriaal en assesseringsriglyne vir verskillende grade en onderwerpe (Deng, 2018). Volgens Ornstein en Hunkins (2014) word ’n beplande kurrikulum ontwikkel na oorweging van verskillende opsies en dit word gewoonlik opgestel deur die kurrikulumkomitee van ’n skool of ’n skoordistrik.

Die beplande kurrikulum kan ’n hele aantal verskillende vorms aanneem. Hoadley en Jansen (2009) gee vier voorbeelde van so ’n beplande kurrikulum:

- 'n Amptelike sillabus of onderwysersgids
- 'n Onderwyser se leerplan van 'n spesifieke skool
- 'n Handboek
- 'n Kurrikulumraamwerk (of breë beleidsdokument)

Wanneer die beplande kurrikulum ondersoek word, is die samestelling van die kurrikulum wat in beleidsdokumente beskryf word van belang. Die inligting moet die samestelling van die kurrikulum wat in beleidsdokumente beskryf word, bevat. Dit is ook belangrik om te let op spesifieke kenmerke wat in die beleidsdokumente vervat is, soos hoe konsekwent die beleide is met betrekking tot die kurrikulêre verwagtinge (Deng, 2018).

Die operasionele kurrikulum of geïmplementeerde kurrikulum kom na vore in die klas as gevolg van die werklike situasie en vereis dat onderwysers aanpassings moet maak soos nodig (Ornstein en Hunkins (2014). Die geïmplementeerde kurrikulum verwys na die werklike gebruik van die beplande kurrikulum in die klaskamerpraktik. Onderwysers is die ware implementeerders van die kurrikulum op klaskamervlak; dus is hul professionele ontwikkeling noodsaaklik om die beoogde kurrikulumriglyne met klaskamerpraktik te oorbrug (Ornstein & Hunkins, 2014). Die geïmplementeerde kurrikulum verwys na die werklike kurrikulêre inhoud waarby leerders in die klaskamer betrokke is. Die beplande, geassesseerde en geïmplementeerde kurrikulum is al drie belangrike komponente van die onderwysstelsel, maar die meeste onderrig en leer vind plaas binne die geïmplementeerde kurrikulum; daarom is die geïmplementeerde kurrikulum die enkele belangrikste kenmerk van enige kurrikulêre stelsel (Porter & Smithson, 2001).

Die geassesseerde kurrikulum openbaar die inhoudsareas waarvoor leerders se prestasie beoordeel word. Die inhoud wat deur leerderassessering gemeet word, verteenwoordig die assesseringsleerplan (Porter, 2004). Volgens Porter (2004) bied kennis van die inhoud van elke kurrikulum kragtige inligting vir onderwysers en ander belanghebbendes. Belyning van die kurrikulum verwys na die vlak van ooreenstemming tussen die leerplanne (inhoudsoorvleueling) en die mate waarin hulle in samewerking met mekaar die leerders se leer vergemaklik (Kurz et al., 2010).

Hoadley en Jansen (2009) bespreek die geïmplementeerde kurrikulum in praktik verder volgens die ontleding van pedagogie, die spesialisering van tyd en plek en die ontleding van inhoud.

2.5 Kurrikulum in praktyk

2.5.1 Ontleding van pedagogie

Pedagogie of opvoedkunde behels in die eerste plek 'n verhouding tussen 'n persoon wat kennis het (gewoonlik die onderwyser) en 'n persoon wat nie kennis het nie (gewoonlik die leerder). Dit wil nie sê dat die onderwyser nie ook van die leerder kan leer nie of dat die leerder geen kennis het nie, maar dat die verhouding pedagogies is omdat iemand iets spesifiek van die ander persoon kan leer. Die elektroniese *Woordeboek van die Afrikaanse Taal* definieer pedagogie as die “handeling of proses om nie-volwassenes op te voed deur 'n verantwoordelike volwasse mens” (Botha, 2019). Dit wat die ander persoon kan leer kan “evalueringskriteria” genoem word.

Evalueringskriteria kan verwys na vaardighede of inhoud, of na 'n spesifieke konsep. Die term “evalueringskriteria” word gebruik omdat, wanneer iets geleer word, dit nie slegs inhoud is wat geleer word nie, maar ook hoe die inhoud verwant is aan ander inhoud en hoe hierdie inhoud uitgedruk of voorgestel kan word (Hoadley & Jansen, 2009).

Die ander drie aspekte van pedagogie verwys na spesialisering van tyd, ruimte en inhoud (Hoadley & Jansen, 2009). Pedagogie behels die plasing van 'n teks of inhoud in 'n spesifieke ruimte, vir 'n spesifieke tyd en op 'n spesifieke vlak. Met ander woorde, pedagogie spesialiseer in teks of inhoud, tyd en ruimte, soos vervolgens in meer besonderhede bespreek word. Pedagogie kan ook onderwysgesentreerd, leerdergesentreerd of leergesentreerd wees.

2.5.2 Spesialisering van tyd

Tyd in die konteks van pedagogie word gesien as die tyd wat beskikbaar is vir onderrig en leer, en is 'n belangrike onderrighulpbron (Hoadley & Jansen, 2009). Tyd en die gebruik daarvan vir leer is iets waarby navorsers nou betrokke is in klaskamers en waarin hulle toenemend belangstel. Die implementering van nuwe kurrikulums in Nieu-Seeland, Australië, Engeland en die VSA het gelei tot 'n verhoging van die werkslading van onderwysers as gevolg van die implementering van die nuwe kurrikulum (Ingvarson et al., 2005). Volgens Van Tonder en Fourie (2015) het navorsing aangedui dat 28% van die onderwysers in Nieu-Seeland oorweeg het om die onderwysberoep te verlaat as gevolg van die hoë werkslading. Onderwysers in New Zealand en Engeland het beweer dat lesbeplanning en administratiewe aktiwiteite beduidend bygedra het tot hul oormatige werkslading. In 'n studie oor die implementering van 'n nuwe kurrikulum in Hongkong was die hoë werkslading wat kurrikulumimplementering tot gevolg het een van die probleme wat skoolhoofde en onderwysers ervaar het (Cheung & Wong, 2012). Al het skoolhoofde meer onderwysassistentie in diens geneem om onderwysers se werkslading te verlig, was dit steeds 'n probleem vir onderwysers. Verskeie aspekte is in oënskou geneem om

onderwysers te help met tydsbestuur, byvoorbeeld die herstrukturering van die kurrikulum, die vermindering van administratiewe werk en die voorsiening van hulpbronne, maar tyd het steeds 'n groot negatiewe faktor gebly.

In 2005 het die Wetenskaplike en Nywerheidsnavorsingsraad 'n studie in Suid-Afrika gedoen oor hoe onderwysers hul tyd spandeer. Die studie het gewys dat onderwysers eintlik 'n gemiddeld van slegs sesien ure per week onderrig uit 'n totaal van 41 ure van skoolverwante aktiwiteite (slegs 40% van hul tyd by die skool). Altesaam 25 ure uit 41 ure in die werkswaek is gebruik vir skoolverwante nie-onderrigaktiwiteite. Hiervan is omtrent elf ure spandeer op allerlei administratiewe pligte, soos beplanning en voorbereiding, assessering en evaluering, rapporte en rekordhouding. Die Chisholm-verslag sluit af met die gevolgtrekking dat tyd in baie Suid-Afrikaanse skole nie aangewend word vir onderrig en leer nie en dat daar 'n ernstige erosie van onderrigtyd is (Chisholm et al., 2005).

Die Chisholm-verslag oor die werkslading van Suid-Afrikaanse onderwysers beklemtoon dat die meeste onderwysers in Suid-Afrika ingewikkelde en voortdurend veranderde vereistes ten opsigte van onderrig en leer ervaar wat gekenmerk word deur groot klasse met uiteenlopende onderrig-en-leerbehoefte, asook 'n ondraaglike toename in werkslading (Chisholm et al., 2005; Van Tonder & Fourie, 2018). Voorts is Van Tonder en Fourie (2018) van mening dat onderwysers druk ervaar van verskeie belanghebbendes, veral die Departement van Basiese Onderwys en ouers, om rekordhouding baie akkuraat te doen. Rekordhouding van leerderprestasie is 'n aanhoudende proses, wat beteken dat onderwysers baie tyd aan administratiewe pligte spandeer, wat tot verminderde onderrigtyd en 'n toename in werkslading lei.

2.5.3 Spesialisering van plek of ruimte

Ruimte in die konteks van pedagogie is nou verwant aan tyd en die ouderdom van leerders aangesien die fisiese plek of ruimte wat beskikbaar is vir onderrig en leer die manier waarop onderwysers onderrig of die manier waarop hulle die kurrikulum implementeer, beïnvloed. 'n Klaskamer vir graad R-leerders verskil van 'n klaskamer vir Wiskunde of Kuns, aangesien die uitleg en grootte daarvan verskil. Spesialisering van ruimte beïnvloed die manier waarop 'n onderwyser en leerders met mekaar interaksie het, aangesien onderrig en leer ruimte op 'n spesifieke manier gebruik (Hoadley & Jansen, 2009).

Naude en Meier (2019) sien 'n behoorlike fisiese leeromgewing as noodsaaklik vir optimale onderrig en leer. Die fisiese leeromgewing is 'n kombinasie van hulpbronne wat gebruik word, die teenwoordigheid van ander mense in die klas en sensoriese stimuli van die omgewing wat die leerders en onderwyser kan waarneem, soos klank of geraas. Die Finse onderwysstelsel kan hier

as voorbeeld genoem word, waar die klaskamers tipies stil is as gevolg van hul klein klasgroottes en goed opgevoede leerders (English, 2013). Die meeste van hul sukses kan egter toegeskryf word aan die ontwerp van die leeromgewing, met baie ruimte binne en buite waar leerders bymekaar kan kom en klaskamers met dakvensters en groot vensters van die vloer tot die plafon. Hierdie soort omgewing ondersteun optimale samewerking tussen onderwysers en leerders en bied die ideale ruimte vir kleingroepaktiwiteite sowel as stil ruimtes vir individuele leer (Sparks, 2012).

Die NKV KABV moedig onderwysers in Suid-Afrika aan om samewerkende leer te ondersteun en leerders aan te moedig om met mekaar te praat en idees te deel; daarom moet die klaskamer 'n ruimte wees wat dialoog aanmoedig (Mthiyane, 2014). Tafels en stoele behoort so gerangskik wees in die klas dat leerders na mekaar kan kyk om kommunikasie te vergemaklik en interaksie met die onderwyser te bevorder. Samewerkende leer word ook in die NKV KABV aangemoedig aangesien dit die onderwysers in staat stel om doeltreffende ondersteuning te bied waar nodig. Die probleem met oorvol klaskamers in Suid-Afrika is dat daar baie geraas in die klaskamer kan wees wanneer leerders probleemoplossings bespreek of baie rondbeweeg (Naude & Meier, 2019). 'n Studie deur Marais (2016) dui aan dat leerders, veral in raserige klasse, nie genoeg kan konsentreer of doeltreffend kan deelneem aan aktiwiteite nie as gevolg van die hoë geraasvlakke of weens die algemene probleem dat onderwysers nie dissipline kan handhaaf nie. Die Covid pandemie het ook verdere eise gestel en probleme in hierdie verband skerp op die voorgrond gebring.

Baie studies oor die twee laaste dekades (bv. Naude & Meier, 2019; Sims, 2008; Whitehurst & Chingos, 2011; Woessmann & West, 2006) het egter aangedui dat die verkleining van klasgroottes nie noodwendig tot hoër prestasie van leerders bydra nie. In aansluiting hierby het 'n studie van die Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling (2012) bevind dat die gehalte van die onderwyser en onderrig belangriker is as klasgrootte.

Ruimte hou ook verband met die ouderdom of tyd. Onderwysers sal waarskynlik nie graad 10-leerders op die mat laat sit nie. Wanneer onderrig meer gespesialiseerd word, is verskillende soorte ruimte nodig, byvoorbeeld 'n laboratorium vir Wetenskap of 'n kamer met geskikte toerusting vir Houtwerk (Barrett et al., 2017; Hoadley & Jansen, 2009). Onderrig en leer en verskillende vakke verander die rangskikking of uitleg van ruimtes verskillend; die verskillende soorte ruimtes en uitleg van 'n tipiese Kunsklaskamer of 'n Wiskundeklaskamer verskil van mekaar. Ten opsigte hiervan is die volgende aspekte van belang:

- Hoe gaan die uitleg van die klas verander?
- Waarom sal dit so verander?

- Hoe beïnvloed die spesialisering van ruimte mekaar?

'n Voorbeeld hiervan is 'n Wiskundeklas, waar daar baie spesifieke kennis in 'n spesifieke volgorde geleer moet word. Die uitleg sal in kontras wees met, byvoorbeeld, 'n Kunsklas, waar die klaskamer so gerangskik word dat leerders maklik in die klas kan rondbeweeg en met mekaar interaksie kan hê. Die vak wat aangebied word, het dus 'n invloed op die klaskamer se uitleg (Barrett et al., 2017; Hoadley & Jansen, 2009).

2.5.4 Ontleding van gespesialiseerde inhoud

Gespesialiseerde inhoud is deel van die onderrigproses. Onderrig vereis 'n spesifieke aangewysde ruimte en afgemete tyd. Dit vereis ook spesiale kennis of leerinhoud waarvan onderwysers kundigheid moet hê. Die kennis waaroor onderwysers beskik, is moontlik die belangrikste hulpbron wat hulle het. Onderwysers kan beskryf word as die “vertalers” of toepassers van 'n kurrikulum wat bepaal wat hulle vir die leerders moet leer in die lig van die leerders se vermoë om toegang tot leer te kry (Alvunger et al., 2017). In die praktyk beteken dit dat onderwysers verskillende standpunte kan inneem oor kennis en hulleself soms oriënteer met betrekking tot vorige optrede en bestaande beleide. Dit veroorsaak dat hulle dikwels vinnig intuïtiewe besluite moet neem wanneer hul huidige omstandighede in die klas in ag geneem word (Priestley et al., 2015). Dit maak van hulle professionele persone – hulle het spesifieke vakkennis wat ander mense nie het nie (Hoadley & Jansen, 2009). Die professionele inhoudskennis van onderwysers het betrekking op verklarende kennis (wat om te leer) en prosedurele kennis (hoe om te leer) (Lambert & Biddulph, 2015). Dit is opmerklik dat hierdie verskillende bronne van professionele kennis interaktief is en onderrig 'n uiters ingewikkelde proses maak wat sensitief is vir die ingewikkeldheid van kulturele kontekste en die verhouding tussen onderwyser en leerder (Elwood & Murphy, 2015).

Wanneer onderwysers 'n amptelike onderwysbeleid moet toepas, moet hulle die leerders, hul leerruimtes en die manier waarop hulle leer, weet en verstaan in ag neem. Onderwysers met 'n ryk vakkennis is daartoe in staat om die onderrig-en-leerproses te verryk met 'n breë spektrum van illustrasie en kan konsepte en idees op verskillende vlakke met mekaar verbind. Die gebruik van 'n kurrikulum hou verband met 'n onderwyser se kennis. Wanneer onderwysers oor min vakkennis beskik, het hulle waarskynlik meer voorgeskrewe planne en hoë vlakke van monitering nodig.

Dervent et al. (2020) beskryf in hul studie oor die ontleding van die inhoudskennis van Turkse Liggaamsopvoedingonderwysers dat inhoudskennis een van verskeie kennisbasisse is wat onder meer pedagogiese inhoudskennis beskryf. Dit beïnvloed die pedagogiese inhoud van die vak

Liggaamsopvoeding op twee maniere. Eerstens moet Liggaamsopvoedingonderwysers kennis hê van die reëls, veiligheid, etiket, tegniek en taktiek van aktiwiteite om dit te onderrig. Hierdie domein van inhoudskennis word “algemene inhoudskennis” genoem; dit is die kennis wat ’n persoon nodig het om die inhoud te onderrig. Tweedens moet onderwysers ook weet hoe om onderrigtake te kies en te ontwerp en die reëls, veiligheid, etiket, tegnieke en taktieke aan leerders oor te dra op so ’n manier dat die onderwysers sal verstaan en reageer op foute wat die leerders maak met betrekking tot reëls, veiligheid, etiket, tegniek en taktiek. Dit word “gespesialiseerde inhoudskennis” genoem (Dervent et al., 2020).

Die idees van Stenhouse en Freire om aan onderwysers meer ruimte vir innovering te gee, kan vir sommige onderwysers gevaarlik en frustrerend wees. Dit kan gevaarlik wees omdat duisende leerders skool kan verlaat met min kennis en opvoeding, en frustrerend omdat onderwysers die gebrek aan leiding verwarrend en frustrerend kan vind (Hoadley & Jansen, 2009).

2.6 Kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders

Kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders behoort al die aspekte van spesialisering van tyd, ruimte en inhoud, wat vroeër bespreek is, in te sluit, maar moet dan nog meer gespesialiseerd wees. In ’n studie wat deur Moljord (2018) gedoen is om vas te stel wat die opvoedkundige inhoud moet wees van ’n kurrikulum vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, het Moljord navorsingsartikels van 1994 tot 2016 ontleed om die neigings in kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders te identifiseer. Die resultate het gewys dat kognitiewe akademiese artikels die hoogste dekking gehad het in vergelyking met artikels wat betrekking het op ’n funksionele Lewensvaardigheidskurrikulum. Daarna het artikels gevolg oor die ontleding van die kurrikulum en kurrikulumbepanning. Dit bevestig Shurr en Bouck (2013) se mening dat ’n kognitiewe akademiese kurrikulum vir VEG leerders verkies word bo ’n funksionele kurrikulum. Dit kan toegeskryf word aan die fokus en klem op inklusiewe onderwys en toegang tot die algemene kurrikulum (Moljord, 2018). Ayres et al. (2011) is egter van mening dat ’n funksionele Lewensvaardigheidskurrikulum tog ’n belangrike deel van kurrikulumontwikkeling moet wees. Hierdie onderwerp word volledig bespreek in hoofstuk 3.

Die kwessie van ’n algemene kurrikulum versus ’n funksionele kurrikulum het groot uitdagings tot gevolg, aangesien onderwysers die verhouding tussen ’n amptelike kurrikulum en die onderrigbehoefte van leerders met spesiale onderwysbehoefte bevraagteken. Norwich (2009) en O’Mara et al. (2012) is van die kundiges wat voel dat leerders met spesiale onderwysbehoefte ’n noodsaaklike komponent moet wees in die ontwikkeling van ’n nasionale kurrikulum. Alhoewel inklusiewe onderwys bewese voordele vir die gemeenskap as geheel het deur die bevordering van identiteit, gesondheid, produktiwiteit en respek, word leerders met spesiale

onderwysbehoefte beperk tot die buiterand van die onderwysstelsel, selfs in lande wat inklusiewe onderwys en elke leerder se reg op tersaaklike en verwante leerervarings voorstaan (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2013) (vgl. par. 3.2).

Wanneer kurrikulumontwikkeling vir skole vir VEG leerders bespreek word, is dit nodig om die kenmerke van suksesvolle onderrig te bespreek en te toets aan die vereistes vir die suksesvolle onderrig van VEG leerders. Husbands en Pearce (2012) bespreek nege kenmerke van suksesvolle onderwys wat fokus op die welstand van leerders, tegnieke om onderrig en leer te verbeter en die inagneming van die behoeftes van leerders. Ten einde Husbands en Pearce (2012) se pedagogiek suksesvol uit te voer, is daar verskeie faktore wat in ag geneem moet word wanneer leerders met spesiale onderwysbehoefte bespreek word.

Sen (2009) en Nussbaum (2003) beskryf die fundamentele regte van leerders met spesiale onderwysbehoefte om maatstawwe te behaal om hul potensiaal te bereik en sodoende lewensgehalte en keuse te ervaar. Volgens Sen (2009) en Jones en Lawson (2015) is 'n persoon se lewe 'n kombinasie van verskillende funksionerings, soos om te doen of te wees. Om leerders se lewensgehalte te verstaan, moet hulle die materiële vryheid hê om die lewe te kies wat hulle kan waardeur omdat hulle die vermoë daartoe het. Hierdie welstand verskil van die kontekstspesifieke definisies van opvoedkundige vermoëns (Palikara et al., 2019; Terzi 2007) wat in beleids- en kurrikulumdokumentasie gebruik word.

Price (2015) bespreek kurrikulumontwikkeling vir leerders met hindernisse tot leer in 'n nasionale kurrikulum onder die volgende hoofpunte: onderrig vir inklusiewe onderwys – bevordering van welstand en pedagogie van inklusiwiteit.

2.6.1 Onderrig vir inklusiewe onderwys: Bevordering van welstand

Volgens Rata (2016) is die tipe kennis wat op skool geleer word (die kurrikulum) en hoe die kennis onderrig word (pedagogie) direk gekoppel aan die vraag of onderwys ongelykhede in die onderwys reproduseer of onderbreek. Hierdie bevoegdhede word oor die algemeen gekenmerk as voorafbepaalde vaardighede, bevoegdhede, uitkomst en prosesse wat hoofsaaklik fokus op 'n leerder se funksionering. Dit kan moontlik keuses, geleentheid en vryheid beperk, spesifiek vir diegene wat opvoedkundig gemarginaliseer is (Palikara et al., 2019; Terzi, 2007). In 'n algemene kurrikulum word gewoonlik gekonsentreer op sewe algemene bevoegdhede, naamlik geletterdheid, gesyferdheid, inligting en kommunikasietegnologie, kritiese en kreatiewe denke, persoonlike en sosiale bevoegdhede, etiese begrip en interkulturele begrip.

Nussbaum (2011) is 'n voorstander van tien eienskappe wat welstand bevorder waarop alle individue geregtig is: lewe; liggaamlike gesondheid; liggaamlike integriteit; sintuie, verbeelding en

denke; emosies; praktiese redenasie; affiliasie; ander spesies; speel; en beheer oor 'n mens se omgewing. Sy ondersteun die beginsel dat daar 'n bevordering van welstand toegepas moet word in kurrikulumimplementering om meer geleenthede vir leerders met spesiale onderwysbehoefte te skep. Hierdie benadering voorsien nie slegs vir VEG leerders toegang tot die kurrikulum en pedagogie nie, maar kan die spektrum verbreed van wat en hoe om te onderrig deur uitkomst vir VEG leerders by te voeg.

Corbett (2003) en Unianu (2012) bespreek die negatiewe van onderwysers teenoor inklusiewe onderwys en die redes wat aangevoer word waarom inklusiewe onderwys nie kan werk nie, soos apatie van onderwysers, die rigiditeit van die kurrikulum, 'n mededingende mark, vooroordele van ouers, personeeltekorte en beperkte hulpbronne. In die huidige debat oor inklusiewe onderwys wil dit voorkom of pedagogie 'n sentrale tema is. Indien daar 'n pedagogie vir inklusiewe onderwys is, moet dit een wees wat kan aansluit by individuele leerders en hul eie manier van leer, wat hulle dan kan verbind met die kurrikulum en die breër skoolgemeenskap. Die kurrikulum moet ook betrekking hê op die drie sleutelemente van inklusiewe onderwys, naamlik skoolkultuur, skoolbeleid en skoolpraktyk (Corbett, 2001; Sundqvist et al., 2019). Hierdie drie sleutelemente moet in gedagte gehou word by die ontwerp van 'n kurrikulum wat leerders met spesiale onderwysbehoefte kan ondersteun.

Dit is belangrik vir onderwysers om 'n mening te hê oor hoe die ontwerp van 'n kurrikulum leerders met spesiale onderwysbehoefte kan ondersteun en akkommodeer om die strewe na gelykheid, toegang en vermoë te bevorder. Werklike begrip daarvoor kan slegs ontstaan wanneer onderwysers werklik deelneem aan die kurrikulumontwerp (Palikara et al., 2019). Uitdagings soos hierdie versterk verskanste kwessies binne die veld van spesiale onderwys. Dit sluit onder meer in onderwysers se deurlopende aanpassing by die kurrikulum en pedagogiek, 'n gebrek aan skakels na spesiale onderwys, voorafbepaalde begrip van waardevolle kennis en beperkte toegang en geleenthede vir VEG leerders om te leer. Om die onderwysers se implementering van pedagogiese instrumente vir inklusiewe onderwys ten volle te begryp, is begrip vir die kurrikulum en pedagogiese uitdagings nodig (Price, 2015).

Lee et al. (2010) identifiseer hoe kurrikulumaanpassing nie noodwendig die inhoud verander nie, maar eerder die maniere waarop die inhoud verteenwoordig word. Vir die onderwysers van leerders met spesiale onderwysbehoefte kan dit 'n alledaagse noodsaaklikheid wees. Onderwysers erken hul verantwoordelikheid in die implementering van 'n algemene kurrikulum, maar identifiseer ook beperkings in die ontwerp. Dit beklemtoon Young (2008) se idee om opvoedkundige waardes te identifiseer, maar terselfdertyd worstel onderwysers met spanning tussen die amptelike kurrikulum en die behoeftes van VEG leerders (Moljord, 2018). Ongeag

bestaande navorsing en debattering met betrekking tot die insluiting van VEG leerders in die kurrikulum en assessering, is daar steeds 'n gaping in navorsing oor die geïmplementeerde kurrikulum vir VEG leerders wat aan dieselfde assessering as hul portuurgroep moet deelneem (Kurz et al., 2010).

Lintner en Schweder (2008) is van mening dat leerders se sin vir identiteit en selfbeeld 'n prioriteit moet wees by die ontwikkeling van ouderdomsgeskikte leerprogramme en assessering. Daar is egter voortdurend spanning om die kurrikulum se vereistes na te kom wanneer die onversoenbaarheid tussen VEG leerders se vlakke van vermoëns en die graadvlakstandaarde binne die gestandaardiseerde kurrikulum en assesseringsleerplan versterk word (Khemka, 2016).

Dit is belangrik dat 'n onderwyser se uitgebreide voorkennis en vaardighede ten opsigte van onderwys vir VEG leerders in ag geneem word wanneer 'n algemene kurrikulum aangepas en gedifferensieer word in 'n poging om die kurrikulum inklusief te maak. Onderwysers moet op hul professionele oordeel (en soms raaiwerk) staatmaak wanneer die oorspronklike kurrikulumontwerp nie spesifiek VEG leerders insluit nie (Haycock & Smith, 2010). Proaktiewe maatreëls moet toegepas word om die welstand van leerders met spesiale onderwysbehoeftes te bevorder. Dit word versterk deur pedagogieë van inklusiwiteit toe te pas, wat die volgende pedagogieë insluit (Price, 2015): pedagogie van selfdoeltreffendheid en 'n positiewe gesindheid; pedagogie van vordering en prestasie; en pedagogie van gelykheid, buigsaamheid, toegang en keuse.

2.6.2 Pedagogie van selfdoeltreffendheid en 'n positiewe gesindheid

As onderwysers bevoeg is om die kurrikulum toe te pas, weerspieël dit selfdoeltreffendheid. Hulle het die selfvertroue om die kurrikulum te implementeer, te evalueer en te herevalueer. Hulle moet navorsing oor nuwe pedagogieë doen, aangesien die nuwe inhoud van die kurrikulum en die behoeftes van leerders met hindernisse tot leer vir hulle 'n nuwe uitdaging is. Onderwysers is ook selfdoeltreffend wanneer hulle betrokke is, besteiering toepas en 'n repertoire van strategieë implementeer om die kurrikulum te individualiseer. Selfdoeltreffendheid van onderwysers word versterk deur 'n positiewe houding (Price, 2015; Unianu, 2012). Deur hul onderrig word die waardes van integriteit, denke en lewe by hulle ingebed. 'n Positiewe houding en selfdoeltreffendheid by onderwysers ten opsigte van die individualisering van die kurrikulum om VEG leerders se behoeftes in te sluit, is baie belangrik om tersaaklike onderrig en leer te voorsien en om begrip op die geskikte vlak te vestig. Op hierdie manier word gesien dat VEG leerders hul integriteit as gewaardeerde lede van die klas kan handhaaf en sodoende word hulle selfwaarde en lewensgehalte opgebou (Moljord, 2018).

2.6.3 Pedagogie van vordering en prestasie

Prestasie van leerders is onteenseglik die kern van onderrig en leer. Leerderprestasie kan meer doeltreffend wees as onderwysers 'n sekere pedagogie toepas om leerders in ooreenstemming met hul kennis, vaardighede en vermoëns te laat vorder. Om geleenthede te skep vir emosionele ontwikkeling, soos om gelukkig te voel oor prestasies eerder as vrees en angs (Nussbaum, 2011), is noodsaaklik om welstand te bevorder.

Die verhouding van 'n onderwyser met sy of haar leerders is uiters noodsaaklik in leerders se ontwikkeling, veral wanneer geleenthede geskep word waar daardie hegte en emosionele band tussen 'n onderwyser en leerders met hindernisse tot leer, sukses en prestasie tot gevolg het (Price, 2015). VEG leerders wat betrokke is by hul portuurgroep voorsien geleenthede vir hulle om verbintenisse te ontwikkel op die sosiale basis van selfrespek en menswaardigheid en om behandel te word as waardige persone wat op dieselfde vlak as die ander leerders is (Khemka, 2016; Nussbaum, 2011).

2.6.4 Pedagogie van gelykheid, buigsaamheid, toegang en keuse

Volgens Price (2015) is daar 'n lang geskiedenis van leerders met hindernisse tot leer wat uitgesluit is of nie betrokke is by betekenisvolle onderrig en leer nie, wat dikwels lei tot onderprestering. Daar heers kommer oor toeganklikheid en gelykheid op die gebied van inklusiewe onderwys (Florian & Rouse, 2009). Onderwysers wat die kurrikulum in 'n aanvaarbare vorm aanbied en aanpas, kultiveer leerders se vermoëns om hul verbeelding te gebruik en werk en geleenthede van 'n persoon se eie keuse te produseer (Nussbaum, 2011). Dit demonstreer die onderwyser se persoonlike toewyding om pedagogieë van gelykheid, buigsaamheid, toegang en keuse toe te pas. Hierdie filosofiese benadering weerspieël die onderwyser se toewyding om die afsonderlike vermoëns van elke leerder te bevorder eerder as om die normatiewe kurrikulum en pedagogiese benaderings te volg (Göransson et al., 2019). Die verbreding van 'n onderwyser se toegang en buigsaamheid in onderrigpedagogie verhoog nie net gelykheid en keuse vir VEG leerders nie, maar ook eienskappe van integriteit en emosie. Wanneer onderwysers meer voluit betrokke is by die kurrikulum word geleenthede, ervarings en progressiewe en akademiese prestasie wat voorheen ontoeganklik was, verbreed, wat bydra tot 'n beter lewe. Dit stel VEG leerders in staat om vrylik en met integriteit in die onderwysinstelling rond te beweeg terwyl hulle positiewe emosies wat met leer geassosieer word, ervaar (Price, 2015; Unianu, 2012).

2.7 Samevatting

In hoofstuk 2 is kurrikulumontwikkeling deur 'n literatuurstudie gekonseptualiseer en bespreek. Die agtergrond van die geskiedenis van kurrikulumontwikkeling is ondersoek en die teoretiese benaderings van Tyler, Stenhouse en Freire ten opsigte van kurrikulumontwikkeling is bespreek en vergelyk. Voorts is die verskil tussen 'n beplande en geïmplementeerde kurrikulum uitgewys. Kurrikulum in praktyk is verduidelik met die klem op spesialisering van tyd, ruimte en inhoud. Laastens is kurrikulumontwikkeling vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes uiteengesit.

Hoofstuk 3 fokus op die agtergrond en inhoud van die KABV vir VEG leerders. Studies oor kurrikulumontwikkeling in ander lande word ook bespreek.

Hoofstuk 3 Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir verstandelik erg gestremde leerders: Agtergrond en oorsig

3.1 Inleiding

In hoofstuk 2 is die teoretiese begronding van hierdie studie bespreek. Daar is klem gelê op die agtergrond van kurrikulumontwikkeling en die teorieë van Stenhouse, Tyler en Freire is uitgelig. Kurrikulumontwikkeling, met die klem op die beplande en geïmplementeerde kurrikulum, is bespreek. Daar is ook gelet op kurrikulumontwikkeling vir leerders met spesiale onderwysbehoefte.

In hoofstuk 3 word die inhoud en agtergrond van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in fyner besonderhede bespreek. Daar word ook 'n opsomming gegee van internasionale voorbeelde van die toepassing en implementering van kurrikulums vir VEG leerders. Die kwessie van die akademiese versus funksionele kurrikulum word onder die loep geneem.

3.2 Die gesprek oor akademiese versus funksionele kurrikulum

Verskillende definisies van 'n kurrikulum is reeds gegee (vgl. par. 2.4.1). Ware (2014) beskou 'n kurrikulum as die onderwysstelsel se poging om ooreenkomste te bereik tussen leerders se vermoëns en behoeftes aan die een kant en die behoeftes van die gemeenskap aan die ander kant om sodoende die doelwitte van onderwys te bereik. Kennis van die eienskappe, vermoëns en belangstellings van leerders met spesiale onderwysbehoefte is deurslaggewend in kurrikulumteorie en -praktyk (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010).

Met die huidige inklusiewe beweging wêreldwyd wat die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroomskole bevorder, het die kurrikulêre fokus uitgebrei verby slegs lewensvaardighede-areas na meer spesifieke akademiese areas, asook om leerders te betrek in die besluitnemingsproses (Dowrick, 2004). Daar is toenemend spanning tussen die kurrikuluminhoud van 'n tipiese akademiese-algemene kurrikulum versus die inhoud van 'n funksionele kurrikulum, aangesien VEG leerders vaardighede moet aanleer vir die oorgang van skool na werk in teenstelling met akademiese werk wat baie tyd in beslag neem omdat hulle akademiese inhoud moeilik bemeester (Alwell & Cobb, 2009; Sprunger et al., 2018).

In 'n ondersoek deur Shurr en Bouck (2013) oor kurrikulumnavoring met betrekking tot leerders met spesiale onderwysbehoefte is bevind dat daar in 2006 tot 2010 beduidend meer op kognitiewe akademiese inhoud gefokus is as op funksionele lewensvaardighede. Een van die

redes wat die navorsers aanvoer, is dat die fokus geskuif het van spesifieke kurrikulêre inhoud vir leerders met spesiale onderwysbehoefte na toegang tot die algemene onderwyskurrikulum. Verskeie outeurs, soos Snell en Brown (2006) en Westling en Fox (2004), se standpunt is ook dat 'n standaardgebaseerde kurrikulum se uitkomst op graadvlakprestasie berus, wat nie noodwendig na 'n meer onafhanklike funksionering van die leerders in die samelewing lei nie. 'n Funksionele kurrikulum se uitkomst berus op die verbetering van leerders se onafhanklike funksionering in hul huidige en toekomstige omgewings (Ayres et al., 2011).

Tog word daar algemeen aanvaar dat daar 'n verband bestaan tussen die aanleer van lewensvaardighede en lewensgehalte, alhoewel die uitdaging verbonde aan die meting van laasgenoemde moeilik is om te bepaal. Cronin (1996) en Bouck en Joshi (2012) brei uit oor die onderwerp en meld dat die kern van die aanleer van lewensvaardighede nie geweeg word aan die hand van grade, diplomas of ander dokumente nie; dit word eerder gedemonstreer in hul vlak van onafhanklike lewe, gemeenskapsaanpassing en verbeterde lewensgehalte. Wanneer daar aanvaar word dat daar 'n verband bestaan tussen die aanleer van lewensvaardighede en lewensgehalte, kan die afleiding gemaak word dat daar steeds 'n behoefte bestaan aan onderrig en navorsing oor lewensvaardighede van 'n hoë gehalte (Alwell & Cobb, 2009; Carter et al., 2014).

Wanneer daar gepoog word om vir leerders met spesiale onderwysbehoefte vaardighede aan te leer wat nodig is om suksesvol buite die skool te funksioneer, teenoor die ondersteuning van dieselfde leerders om deel te wees van algemene klaskamers waar die kurrikulum grotendeels op akademiese inhoud gefokus is, veroorsaak dit wêreldwyd spanning, aangesien leerders met spesiale onderwysbehoefte nog meer vaardighede moet bemeester tydens die oorgangstydperk (Wehmann, 2013). Wehmann (2013) en Halpern (1993, 1994) voer aan dat 'n kurrikulum wat op die oorgang van leerders van skool na die wêreld van werk konsentreer, gebaseer is op 'n mate van balans tussen sosiale norme en sosiale verwagtinge van volwassenes aan die een kant en die persoonlike voorkeure, behoeftes en keuses van leerders aan die ander kant. Hierdie balans kan lei tot die ontwikkeling van 'n gekoördineerde stel aktiwiteite wat fokus op die verbetering van die akademiese en funksionele prestasie van leerders om die oorgang van skool na werk te fasiliteer. Hierdie aktiwiteite sluit hul sterk eienskappe, voorkeure en belangstellings in. Terselfdertyd ontwikkel hulle, in samewerking met die onderwysers, vaardighede om die oorgang te vergemaklik.

Volgens Dyke et al. (2013) is daar toenemende bewyse dat leerders met hindernisse tot leer nie ingesluit en aanvaar word deur die gemeenskap nie en dat hierdie leerders skool verlaat met beperkte vaardighede. Dyke et al. (2013) voel dat daar 'n dringende behoefte is dat alle

onderwysbelanghebbendes die vaardighede moet identifiseer wat hierdie leerders nodig het om vol, produktiewe lewens te lei wanneer hulle skool verlaat.

Lewensvaardigheidsonderrig konsentreer op konseptuele kriteria oor liggaamlike en materiële welstand, die uitvoering van volwasse rolle en persoonlike vervulling. Inklusiewe onderwys vestig die aandag op hoe en waar hierdie lewensvaardighede aangeleer word. Onderwysers word uitgedaag om toe te sien dat die instellings en metodes wat gebruik word doeltreffend is, nie net wat onderrig betref nie, maar ook om die bydrae wat die leerder in die gemeenskap kan lewer, te verhoog en uiteindelik by te dra tot die lewensgehalte van die leerder (Alwell & Cobb, 2009; Bouck & Satsangi, 2014).

3.3 Die invloed en bydrae van Unesco

Alhoewel die Salamanca-verklaring (Unesco, 1994) die idee hoe om die verdeling tussen algemene en spesiale onderwys te verminder duidelik weergee, is die toepassing van hierdie inklusiewe ideologie 'n voortdurende uitdaging (Ferguson, 2008). Met die stukrag van die Verenigde Nasies se *Konvensie oor die regte van mense met hindernisse* (United Nations General Assembly, 2006) is inklusiewe onderwys 'n idee wat regoor die wêreld posgevat het. Dit strek verder as slegs leerders met hindernisse tot leer aangesien dit alle leerders met spesiale onderwysbehoefte insluit. Dit het deesdae nie slegs betrekking op die blote plasing van hierdie leerders in gewone hoofstroomklasse nie, maar sluit ook die oorweging van veelvoudige fasette van onderwys in (Mitchell, 2015).

Vir leerders met spesiale onderwysbehoefte is die keuse van opvoedkundige inhoud in 'n kurrikulum noodsaaklik, maar daar is min kurrikulumnavoring oor hierdie groep leerders beskikbaar (Moljord, 2018). Shurr en Bouck (2013) ondersteun die stelling dat min navorsing oor kurrikulumtoegang en kurrikuluminhoud vir leerders met spesiale onderwysbehoefte gedoen word en noem verder dat dit voorkom of dit verder afneem. Onderwysers moet leerders met hindernisse tot leer toerus met kennis en vaardighede wat hulle sal toelaat om hul eie doelwitte te definieer en na te jaag en hulle terselfdertyd voorberei om deel te wees van die gemeenskap waarbinne hulle woon, en dit is belangrik dat die Lewensvaardigheidskurrikulum daardie opvoedkundige inhoud behandel (Moljord, 2018).

Volgens Unesco (2017) is die uitdaging steeds om alle leerders in die opvoedkundige proses in te sluit en om seker te maak dat elke individu 'n gelyke en persoonlike geleentheid kry. Alhoewel daar prysenswaardige vordering oor die laaste twee dekades gemaak is om toegang tot basiese onderwys uit te brei, is verdere pogings nodig om hindernisse tot leer tot die minimum te beperk

en om te verseker dat alle leerders in skole en ander onderwysinstellings 'n waarlik inklusiewe omgewing ervaar.

Die Verenigde Nasies se *2030 Agenda for Sustainable Development* (2015) met sy fokus daarop om niemand agter te laat nie, voorsien 'n unieke geleentheid om meer inklusiewe en billike gemeenskappe te ontwikkel. Dit moet begin met inklusiewe onderwysinstellings (Unesco, 2017). Die Verenigde Nasies (2015) se Volhoubare Ontwikkelingsdoelwit 4 oor onderwys het spesifiek betrekking op inklusiewe en billike gehalteonderwys en lewenslange geleenthede vir onderrig en leer vir almal teen 2030. Dit beklemtoon inklusiwiteit en billikheid as die grondslag vir gehalteonderrig en -leer. Volhoubare Ontwikkelingsdoelwit 4 fokus ook op die bou en opgradering van onderrigfasiliteite wat kinder-, gestremde- en geslags sensitief is en vir die voorsiening van veilige, nie-gewelddadige, inklusiewe, doeltreffende leeromgewings vir almal. Om hierdie ambisieuse doelwit te behaal moet lande inklusiwiteit en billikheid in en deur die opvoedkundige stelsels en programme verseker. Dit sluit stappe om alle vorms van uitsluiting en marginalisasie, verskille, kwesbaarheid en ongelykheid in opvoedkundige toegang, deelname en voltooiing van studies in leerprosesse sowel as leeruitkomste te voorkom. Dit vereis ook dat leerders se diversiteit as geleentheid verstaan word om toegang tot onderrig en leer vir alle leerders te verhoog en te demokratiseer (Unesco, 2017).

Leerders met hindernisse tot leer is van die mees gemarginaliseerde en uitgesluite groepe kinders en word meestal die reg op gehalteonderrig ontnem (World Health Organization & World Bank, 2011). Beleide verskil wêreldwyd aansienlik, met sommige lande wat onderrig vir hierdie leerders insluit by verskillende instellings, soos spesiale skole en sentrums, spesiale klasse in geïntegreerde skole en inklusiewe skole wat daarna streef om hierdie hindernisse te identifiseer en te verwyder en om elke leerder in staat te stel om deel te neem en doelwitte te bereik in 'n hoofstroomskool. Om inklusiewe skole te vestig word wyd beskou as wenslik vir gelykheid en menseregte en het ook verdere opvoedkundige, sosiale en ekonomiese voordele (Unesco, 2017).

Uit bogenoemde bespreking kom dit duidelik na vore dat die lande meer algemeen verkies om 'n standaardgebaseerde kurrikulum vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes te gebruik in teenstelling met 'n funksionele kurrikulum.

3.4 Internasionale voorbeelde van toepassing op die implementering van 'n VEG kurrikulum

Verskeie lande akkommodeer die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoeftes om toegang tot die algemene kurrikulum te hê. In die volgende paragrafe word verskillende lande se wetgewing en beleide met betrekking tot inklusiewe onderwys bespreek. Die lande wat

bespreek word, is lande wat wetgewing ingestel het om inklusiewe onderwys te bevorder. Daar is gepoog om ten minste een land per kontinent te bespreek.

3.4.1 Die Verenigde State van Amerika

Verskeie wetgewing in die VSA het duidelike rigting gegee aan die hantering van VEG leerders. In die VSA spesifiseer die IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act 1007 / Services to Parentally Placed Private School Students with Disabilities*) van 1997, die IDEIA (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act*) van 2004 en die *No Child Left Behind Act* van 2001 dat alle leerders, ook diegene met beduidende kognitiewe hindernisse, die geleentheid moet kry om deel te neem aan en te vorder in die algemene kurrikulum.

Die IDEIA van 2004 beskryf hoe om betekenisvolle uitkomste te ontwikkel vir opvoedkundige programme vir VEG leerders. Verder gaan die IDEIA van 2004 voort om die verbinding tussen 'n betekenisvolle, geïndividualiseerde kurrikulum vir VEG leerders en na-skoolse uitkomste te beklemtoon (Ayres et al., 2011). Die IDEIA van 2004 gee riglyne oor die wyse waarop leerders toegang tot 'n algemene onderwyskurrikulum gegee moet word om soveel as moontlik toegelaat te word om daaraan deel te neem. Toegang tot algemene onderwys word voorsien sodat leerders aan die maksimum ontwikkelingsdoelwitte kan voldoen en sover moontlik die uitdagende verwagtinge wat vir alle leerders gestel word, kan bemeester. Terselfdertyd word leerders voorberei om 'n produktiewe en onafhanklike volwasse lewe te leef sover dit binne hul vermoë is (Ayres et al., 2011). Ten slotte voorsien die IDEIA van 2004 die reg van elke leerder om vordering op opvoedkundige vlak te behaal met 'n kurrikulum wat spesifiek ontwerp is om hul unieke onderrigbehoefte te akkommodeer (Ayres et al., 2011).

Terwyl Ayres et al. (2011) voorstanders is van die idee om eerder op die funksionele Lewensvaardigheidskurrikulum vir leerders met spesiale onderwysbehoefte te fokus, opponeer Courtade et al. (2012) hulle en wil dié outeurs eerder konsentreer op 'n meer akademiese kurrikulum. Hulle is van mening dat 'n standaardgebaseerde kurrikulum leerders met spesiale onderwysbehoefte voorsien van 'n volwaardige opvoedkundige geleentheid en nie slegs 'n kurrikulum wat voldoen aan persoonlike behoeftes nie.

Courtade et al. (2012) noem die volgende redes waarom hulle voel dat dit nodig is om leerders bloot te stel aan 'n standaardgebaseerde onderwyskurrikulum:

- Leerders met spesiale onderwysbehoefte het die reg op 'n ten volle ontwikkelde onderwyservaring.
- 'n Standaardgebaseerde kurrikulum is tersaaklik vir leerders met ernstige leerhindernisse.

- Onderwysers kan nie op so 'n jong ouderdom reeds die potensiaal van leerders met ernstige leerhindernisse insien nie.
- Funksionele vaardighede is nie 'n voorvereiste vir akademiese onderwys nie.
- 'n Standaardgebaseerde kurrikulum vervang nie 'n funksionele kurrikulum nie.
- 'n Geïndividualiseerde kurrikulum is beperk wanneer dit die enigste kurrikulum is.
- Leerders skep die veranderde verwagtinge van hul eie prestasies.

Ballard en Dymond (2017) het tydens hul literatuurondersoek bevind dat belanghebbendes se menings oor die algemene kurrikulum wat gebruik word vir leerders met spesiale onderwysbehoefte deels saamstem met beleide en praktyke wat leerders se toegang tot die standaardgebaseerde inhoud in algemene klaskamers verseker. Ander studies (bv. Baglieri & Shapiro, 2017; Ryndak et al., 2013) wys egter daarop dat belanghebbendes daarop gefokus is om sosiale insluiting as die oorkoepelende prioriteit om leerders met spesiale onderwysbehoefte in algemene klasse te onderrig, te bevorder.

Verder is dit duidelik dat onderwyspersoneel voortdurend uitdagings ervaar om die doelwitte van die IDEA van 2004 in die praktyk te bereik. Belanghebbendes het die verbetering in sosiale vaardighede en aangepaste gedrag meer betekenisvol en haalbaar ervaar as ander uitkomst, soos akademiese prestasie. Ondersoeke deur Coman et al. (2013) and Dymond et al. (2007) het bevind dat dit voorkom of onderwysers graag die beste vir elke leerder wil hê. Alhoewel onderwysers probleme ondervind om toegang tot die algemene kurrikulum te definieer, is hulle daarvan oortuig dat alle leerders in staat is om te leer en toegang moet hê tot instellings, onderwysers en 'n kurrikulum wat hulle in staat stel om nuwe vaardighede aan te leer.

3.4.2 Skotland

Voorsiening vir leerders met spesiale onderwysbehoefte in Skotland word hanteer deur twee komplekse wette: die *Children and Young People (Scotland) Act* van 2014 en die *Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act* van 2004, wat in 2009 en 2016 gewysig is. Die twee wette gee verskillende konsepte van welstand, behoeftes en regte weer. Alhoewel die twee wette dikwels in samewerking met mekaar gebruik word, word dit ook afgewissel en het dit debatte oor die welstand en regte van kinders tot gevolg (Riddell & Carmichael, 2019).

Die owerhede in Skotland wil seker maak dat leerders met spesiale onderwysbehoefte toegang kry tot die algemene kurrikulumraamwerk, maar wil terselfdertyd ook verseker dat hulle toepaslike en doelgerigte ondersteuning kry (Riddell et al., 2006). Die uitdagings van vandag se klaskamers – die verhoogde kulturele, linguistiese en ontwikkelingsverskeidenheid, saam met die druk dat alle leerders hoë akademiese standaarde moet bereik – het tot 'n onderwyservormingsagenda

in Skotland gelei wat gevra het vir 'n meer inklusiewe benadering tot onderwys, 'n breër definisie van bykomende ondersteuningsbehoefte en meer samehangende en geïntegreerde dienste aan kinders met betrekking tot onderwys, gesondheid en sosiale dienste. Al hierdie hervormings hou implikasies in vir die opleiding en professionele ontwikkeling van onderwysers (Florian, 2012).

Volgens die European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2011) verwys die term “inklusiwiteit”, wanneer skole dit gebruik, na 'n baie breër spektrum van leerders wat kwesbaar is as wanneer die term “spesiale onderwysbehoefte” gebruik word. Die European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2011) bespreek ook die idee dat die sukses van 'n land se hantering van inklusiewe onderwys (wat die skole se skoolstrukture, onderwysbenaderings en assesseringstelsels insluit) afhang van die mate waarin die skool se organisatoriese strukture en personeel buigbaar is om die kurrikulum en onderrigstrategieë aan te pas (Florian, 2012).

3.4.3 Turkye

Demirel (2010) bespreek navorsing wat in Turkye gedoen is oor 'n laerskoolkurrikulum wat spesifiek geskryf is vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. Hierdie kurrikulum is geïmplementeer in primêre onderwysinstellings asook in spesiale klasse in laerskole. Aangesien die kurrikulum slegs as 'n raamwerk kurrikulum geskryf is, mag onderwysers nuwe onderwerpe en doelwitte ontwikkel wat nie in die kurrikulum voorkom nie, omdat hulle die omgewingsfaktore en leerders se spesifieke eienskappe en behoeftes in ag neem. Daarom is dit ook belangrik dat elke leerder se individuele onderwysplan in ag geneem en ontwikkel word tydens die beplanning van die kurrikulum.

Volgens Demirel (2010) is dit egter duidelik dat die meeste van die onderwysers in staatskole nie bevoeg is om die kurrikulum te ontwikkel en aan te pas volgens die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte nie. Coskun (2009) ondersteun die stelling en noem dat onderwysers bewus is van die belangrikheid van onderrigmateriaal vir leerders met spesiale behoeftes, maar nie voldoende hulp kry by voorligtingsdienste by skole nie. Onderwysers se gebrek aan kennis van onderrigmateriaal kan hul gevoel van doeltreffendheid verlaag. Hierdie probleem kan opgelos word deur kursusse oor leerderondersteuning en spesiale behoeftes in die kurrikulum vir onderwysersopleidingsinstellings in te sluit. Onderwysers benodig ook professionele ondersteuning van sielkundiges en spesialiste in spesiale onderwys, sowel as indiensopleiding.

Aangesien onderwysers nie spesifiek opgelei word in onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoefte nie, het hulle ook nie die nodige kennis om die kurrikulum korrek aan te pas nie. In sy navorsing het Demirel (2010) gevind dat onderwysers probleme ervaar het met die

doelwitte van die kurrikulum, die inhoud van die kurrikulum, die onderrig-en-leerproses, evaluering of assessering, die implementering van die kurrikulum en spesifieke werkboeke vir die kurrikulum.

3.4.4 Australië

In 'n ondersoek na die kurrikulumbeleid in Australië het Aspland et al. (2012) gevind dat die kurrikulumbeleid in Australië die verantwoordelikheid van elke individuele staat is. Daar is duidelik 'n oproep vir 'n universele inklusiewe kurrikulum in Australië, maar nie noodwendig slegs vir skole en leerders met spesiale onderwysbehoefte is nie. Onderwysers en skoolbestuursspanne probeer so goed as wat hulle kan om in die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte te voorsien deur differensiasie, wysiging en aanpassings in hul onderrig. Sommige onderwysers gebruik individuele onderwysplanne, terwyl ander fokus op onafhanklike lewensvaardighede vir hierdie groep leerders. In Tasmanië is 'n aantal kursusse aangepas vir leerders met spesiale onderwysbehoefte om aan leerders beter uitkomst vir verdere opleiding te bied om makliker toegang tot die wêreld van werk te kry. Daar word hierna verwys as lewensvaardigheidkursusse. Leerders met spesiale onderwysbehoefte kry op hierdie 'n manier toegang tot 'n meer tersaaklike, toeganklike en betekenisvolle kurrikulum. Daar moet egter samewerking tussen ouers, onderwysers en ondersteuningspersoneel wees om suksesvolle uitkomst te behaal.

Mitchell (2015) is van mening dat die kern van inklusiewe onderwys is om gepaste aanpassings tot die kurrikulum te maak. Hy wys verder daarop dat so 'n kurrikulum 'n enkele kurrikulum moet wees wat sover moontlik toeganklik moet wees vir alle leerders, wat ook diegene met spesiale onderwysbehoefte insluit. Die kurrikulum moet, volgens Mitchell (2015), aktiwiteite insluit wat ouderdomstoepaslik is en op 'n gepaste vlak aangebied word. Aangesien 'n inklusiewe klaskamer waarskynlik leerders sal insluit wat op twee of drie vlakke van die kurrikulum funksioneer, sal multivlakonderrig gebruik moet word of aanpassings moet gemaak word om die leerders se diversiteit in ag te neem.

3.4.5 Engeland

Die ontwikkeling van 'n kurrikulum vir VEG leerders is 'n onderwerp wat dikwels en wyd in die veld van spesiale onderwys onder die loep geneem word (Ayres et al., 2011). In 2014 is 'n nuwe beleid vir spesiale onderwysbehoefte en voorsiening vir gestremdhede in Engeland ingestel. Hierdie veranderinge het uitdagings sowel as geleenthede geskep vir professionele persone wat leerders met spesiale onderwysbehoefte ondersteun. Baie professionele persone het saamgestem oor belangrike veranderinge wat die implementering van die nuwe beleid beïnvloed

het. Beperkings soos nougesette tydlyne, besnoeiing in die begroting en probleme in die samewerking tussen onderwys en gesondheidsorg was van die aspekte wat opvoedkundige sielkundiges en koördineerders vir leerders met spesiale onderwysbehoefte ondervind het (Palikara, 2019).

Verder verskuif die fokus tans vanaf 'n funksionele kurrikulum vir VEG leerders ten gunste van 'n meer algemene onderwys- of standaardgebaseerde kurrikulum. Die standaardgebaseerde kurrikulum sal egter, volgens Ayres et al. (2011), nie noodwendig lei na meer onafhanklike funksionering van VEG leerders nie. In teenstelling hiermee fokus 'n funksionele kurrikulum gewoonlik daarop om VEG leerders se huidige en toekomstige omgewing sodanig te verbeter dat hulle sover moontlik onafhanklik kan funksioneer (Ayres et al., 2011; Snell & Brown, 2006).

Die vaardighede van onderwysers om die kurrikulum vir alle leerders toeganklik te maak is belangrik en sluit aan by onderwysers se bevoegdheid om te differensieer. Differensiëringpraktyke wat goed werk is byvoorbeeld die verandering van die formaat van die lesplan, die rangskikking van groepe in die klas, die verandering van doelwitte en die voorsiening van alternatiewe take. Strategieë vir inklusiewe onderwys berus nie net op kurrikulumvoorskrifte nie, maar op onderwysers se begrip van leerders se individuele verskille en op onderwysers se vaardighede om hierdie verskille te hanteer (Riddell et al., 2006). Die klem op nasionale assessering beteken dat skole soms huiwering is om leerders met spesiale onderwysbehoefte se aansoeke te aanvaar, veral diegene wat kognitiewe en gedragsprobleme ervaar (Riddell et al., 2006).

Noodsaaklike vrae wat beantwoord moet word by die keuse van 'n kurrikulum vir VEG leerders is die volgende: Teen watter koste moet VEG leerders graadvlakstandaarde aanleer? Sal die aanleer en bemeestering van hierdie standaarde die leerders help om wanneer hulle skool verlaat, 'n werk te kry en 'n keuse te maak waar hulle gaan bly nadat hulle skool verlaat het? Alle onderwysers moet hoë verwagtinge hê vir hul leerders en moet daarna streef om die leerders uit te daag op hul toepaslike vlak. Die onderrig van fragmente van hoëvlak- akademiese vaardighede moet egter nie behaal word ten koste van die onderrig van hoe om onafhanklik in die gemeenskap te funksioneer nie (Ayres et al., 2011).

3.4.6 Israel

Israel is 'n staat met 'n bevolking van uiteenlopende etniese, kulturele, godsdienstige en nasionale agtergronde. Die onderwys is hoofsaaklik 'n openbare onderwysstelsel, wat verpligtend is tussen vyf en agtien jaar. In 1988 is die *Special Education Law (Israel)* van 1988 goedgekeur. Wysigings aan die wet en omsendbriewe deur die Ministerie van Onderwys verleen toestemming dat die

“Shiluv” (insluiting) van leerders met gestremdhede in algemene onderwysklasse waar ondersteuning, dienste en akkommodasie verleen word, aanvaarbaar is. Uit verslae van die Ministerie van Onderwys (Margalit, 2000; Ronen, 2007) blyk dit dat ongeveer 8% van leerders met meestal ligte tot matige gestremdhede in algemene klaskamers onderrig word, terwyl ’n bykomende 2,25% in spesiale onderwys (spesiale klaskamers in gewone skole en in aparte spesiale skole) onderrig ontvang. Volgens Ronen (2007) is die model wat beoefen word, gebaseer op insluiting en bevat dit ook ’n kontinuum van plasinge in spesiale onderwys (Ben-Yehuda et al., 2010).

Die implementering van inklusiewe onderwys bly ’n ernstige uitdaging vir onderwysers, met talle struikelblokke waarvoor oplossings gekry moet word. Hierdie struikelblokke kan fisies wees, soos toegang tot openbare geboue en vervoer, maar dit kan selfs diskriminerende houdings en negatiwiteit teenoor diversiteit insluit. Daar is ook ’n gebrek aan waardering vir die vermoëns en potensiaal van leerders met gestremdhede, wat ’n bose kringloop van lae verwagtinge en onderprestasie skep, wat weer lei tot lae prioriteit in die toekenning van hulpbronne en ’n gebrek aan finansiële verbintenis (Gavish, 2017). Onderwysers ervaar druk met betrekking tot tyd en ’n swaar leerderlading, ’n gebrek aan kennis, vaardighede, ervaring en gepaste kwalifikasies as gevolg van ’n gebrek aan opleidingsprogramme en ’n gebrek aan samewerking tussen algemene onderwysers en onderwysers vir spesiale onderwys.

3.4.7 Uganda

Alhoewel Uganda ’n gevorderde struktuur het om onderwysers in spesiale onderwysonderrig op te lei, is die gehalte van onderwys en opvoedkundige materiaal in spesiale skole swak (Kristensen et al., 2006). Dikwels word leerders in spesiale skole opgeneem sonder ’n behoorlike beoordeling van hul opvoedkundige behoeftes. Ook is hulpbronne dikwels nie beskikbaar om aan hulle toepaslike onderrig te gee nie. Bogenoemde outeur gee ’n deeglike oorsig van die voorsiening van hulpbronne en bespreek ’n reeks samehangende en oorredende voorbehoude vir ontwikkeling in die beleid en praktyk wat daarop gerig is om spesiale skole in Uganda in staat te stel om in die toekoms ’n wesenlike rol te speel aangesien dit ’n inklusiewe onderwysstelsel ondersteun.

Die regering van Uganda erken die regte van persone met gestremdhede, soos gewaarborg in die *Constitution of the Republic of Uganda* (1995). Artikel 30 van die *Constitution of the Republic of Uganda* (1995) verklaar dat alle persone die reg op onderwys het. Daar moet egter daarop gelet word dat die inwerkingstelling van die *Uganda Foundation for the Blind Act* van 1954 reeds toe al die reg op onderwys aan mense met gestremdhede in Uganda verleen het. Sedertdien het ’n aantal nieregeringsorganisasies en individue wat in mense met gestremdhede belangstel, in

samewerking met die regering, begin om inligting en raad aan die verskillende departemente in Uganda te gee.

Hierdie erkenning is verder versterk in die *Government White Paper on Education* (1992). Die witskrif bevestig die Ugandese regering se verbintenis daartoe om gehalteonderwys aan alle leerders in algemene primêre onderwysinstellings te voorsien, sonder om hulle vermoëns, etniese oorsprong, sosiale groep, geboorteplek of geslag in ag te neem. Voorstelle vir die regering se deelname het die volgende ingesluit (Kristensen et al., 2006):

- Voldoende ondersteuning aan alle instellings wat spesiale onderwys aanbied
- Voldoende voorsiening vir die onderrig van mense met gestremdhede
- Bevordering van die integrasie van persone met gestremdhede in hoofstroomskole
- Die oprigting van spesiale eenhede waar nodig

3.4.8 Finland

Inklusiewe onderwys in Finland is relatief nuut aangesien die *Basic Education Act* van 1997 vir die eerste keer aan leerders met spesiale onderwysbehoefte toegang tot hoofstroomonderwys gegee het. Voor 1997 is leerders met hindernisse tot leer in spesiale inrigtings en nieregeringsonderwysfasiliteite geakkommodeer (Thuneberg, 2014). Die afgelope tien jaar het Finland deur wetgewing en optrede die geleidelike beweging na inklusiewe onderwys ondersteun. Die paradigmas in skoolkultuur verander egter stadig en veranderings in die skoolstelsel gebeur geleidelik. Medeonderrig, samewerking en aanvullende onderwysers word positief en as 'n voordeel beskou (Lakkala et al., 2016).

In 2010 is nuwe wysigings aangaande spesiale onderwys voorgestel aan die Finse Wet op Basiese Onderwys wat amptelik in 2011 aanvaar is (Lakkala et al., 2016). Dit het behels dat munisipaliteite in Finland, wat plaaslik verantwoordelik was vir onderwys, deelgeneem het aan 'n projek om nuwe praktyke in skole te ontwikkel en omvattende indiensopleiding vir onderwysers te begin. In Finland ontwikkel skole hul eie leerplanne wat berus op die nasionale kernkurrikulum vir basiese onderwys.

Die Finse nuwe drievlakondersteuningstelsel is 'n benadering om nader aan 'n meer inklusiewe stelsel te beweeg, aangesien dit die verantwoordelikhede van alle onderwysers beklemtoon (Sundqvist et al., 2019). Voor die nasionale kernkurrikulum van 2011 is ondersteuning aan leerders verdeel in slegs algemene en spesiale ondersteuning. In die nasionale kernkurrikulum word drievoudige ondersteuning, naamlik algemene, verskerpte en spesiale ondersteuning, voorgestel. Hervorming om inklusiewe onderwys in Finland te bevorder het tot gevolg dat leerders in die algemene onderwys, wat leerders met spesiale onderwysbehoefte insluit, die meeste

ondersteuning in die algemene skole ontvang, aangesien klasonderwysers, vakonderwysers en onderwysers wat spesiale onderwys gee die verantwoordelikheid ten opsigte van evaluering en ondersteuning deel (Lakkala et al., 2016).

In die nuwe stelsel word nuwe verwagtinge vir onderwysers se rolle in spesiale onderwys beklemtoon. Voorheen het leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die spesiale onderwysstelsel gefunksioneer, wat 'n parallelle stelsel met algemene onderwys was. Die doel van die nuwe ondersteuningstelsel is om bykomende hulp vir elke leerder te verseker en algemene onderwys meer inklusief te maak (Sundqvist et al., 2019).

Buigsame en aangepaste leeromgewings is in skole geskep om 'n verskeidenheid leerders te ondersteun. 'n Algemene dialoogkultuur onder volwassenes en kinders kan leerders se positiewe selfbeeld en gevoel van deel wees van hul gemeenskap verbeter. Die inklusiewe onderwys van diverse leerders moet steeds met omsigtigheid, goeie organisasie en die skepping van leeromgewings wat aanvaarding en veiligheid beklemtoon, hanteer word (Lakkala & Määttä, 2011). Baie projekte in Finland gaan voort om innoverende gebruike van inklusiewe onderwys in die praktyk te ontwikkel.

Vervolgens word die agtergrond en rasionaal vir die skryf van die KABV vir VEG leerders bespreek.

3.5 Die KABV vir VEG leerders

Die agtergrond oor die KABV vir VEG leerders word volledig beskryf in afdeling 1 van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Department of Basic Education, 2017a).

3.5.1 Agtergrond en konteks

Vir die doel van hierdie studie is dit noodsaaklik om as agtergrond en konteks die tersaaklike wetgewing kortliks te bespreek. In die eerste plek moet elke kind volgens Wet 108 van die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) toegang tot basiese gehalteonderwys sonder enige vorm van diskriminasie hê. Die *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (United Nations, 2006), bekragtig deur die parlement van Suid-Afrika in 2008 (artikel 24), vereis van die regering om te verseker dat leerders met spesiale onderwysbehoeftes toegang kan verkry tot inklusiewe, gehalte-, verpligte primêre onderwys asook sekondêre onderwys op 'n gelyke basis met ander in die gemeenskappe waarin hulle bly en dat persone met hindernisse nie uitgesluit word van die algemene onderwys nie (Department of Basic Education, 2017d).

In die tweede plek vereis die implementering van die inklusiewe onderwysbeleid 'n geïntegreerde beplanning op alle vlakke wat oor veelvoudige vakgebiede moet werk. Kritiese sistemiese oorwegings moet in ag geneem word en beslissende optrede moet oorweeg word in die erkenning van inklusiewe onderwys as 'n nasionale prioriteit (Department of Basic Education, 2015).

Die implementering van die *Witskrif 6* (2001) is reeds in sy twintigste jaar van die voorgestelde twintigjaar-implementeringsbaan. In Suid-Afrika behels inklusiewe onderwys, soos beskryf in die *Witskrif 6* (2001), die volgende:

- Transformasie van 'n onderwysstelsel wat voorheen verdeel was in spesiale onderwys en hoofstroomonderwys in een geïntegreerde stelsel wat gelykheid en kwaliteit insluit.
- Aanvaarding van gelyke regte en sosiale geregtigheid vir alle leerders en die verandering van die onderwysstelsel om leerders, ouers en gemeenskappe doeltreffend te ondersteun deur die verwydering van leerhindernisse en toenemende deelname aan die onderwysstelsel.

Die *Witskrif 6* (2001) maak voorsiening vir die implementering van 'n inklusiewe onderwysstelsel op die volgende wyses (Department of Basic Education, 2015):

- Kapasiteitsbou in alle onderwysdepartemente
- Vestiging en totstandkoming van distriksgebaseerde ondersteuningspanne
- Vestiging en totstandkoming van skoolgebaseerde ondersteuningspanne
- Versterking van spesiale skole om gehalteonderwys en ondersteuning in 'n spesifieke area van spesialisering te lewer en as hulpbronsentrums te dien
- Identifisering, toewysing en vestiging van hulpbronsentrums
- Vestiging van metodes vir die vroeë identifikasie van hindernisse tot leer deur die beleid van die SIAS-dokument (Department of Basic Education, 2014b) te gebruik
- Ontwikkeling van die professionele kapasiteit van alle onderwysers in kurrikulumontwikkeling en -assessering, byvoorbeeld kurrikulumdifferensiasie
- Mobilisering van openbare ondersteuning en die ontwikkeling van 'n gepaste befondsingstrategie

Wêreldwyd dra die Wêreldgesondheidsorganisasie ook by tot die gesprek en noem dat bykans 20% van die leerders in enige skoolstelsel die een of ander hindernis tot leer ervaar (World Health Organization & World Bank, 2011). Hierdie syfer kan óf 'n mislukking in die implementering van die beleid van inklusiewe onderwys of 'n gebrek aan die kapasiteit van skole om leerders met gestremdhede te identifiseer (onder meer 'n gebrek aan toegang tot opgeleide spesialissondersteuningspersoneel), weerspieël. Die feit dat leerders wat leerhindernisse ervaar,

nie geïdentifiseer word nie, is een van die faktore wat bydra tot die hoë persentasie leerders wat skool vroeg verlaat (Department of Basic Education, 2015).

Leerders met matige tot ernstige intellektuele gestremdheid, wat 'n aanleg en belangstelling in toegepaste kennis en beroepsvaardighede het, kan baat by 'n nasionale kurrikulum wat gedifferensieer word sodat dit ten volle toeganklik is. Vir hulle moet kennis en vaardighede op 'n meer funksionele vlak en op 'n verlaagde diepte en breedte aangebied word, terwyl 'n aantal beroepsvakke ook beskikbaar gestel word.

3.5.2 Die ontwikkeling van die KABV vir VEG leerders

In Suid-Afrika is daar deur middel van die protokol wat in die SIAS-dokument (Department of Basic Education, 2014b) uiteengesit is, riglyne gegee waarvolgens leerders geïdentifiseer kan word om vas te stel of hulle sal baat by kurrikuluminhoud wat op 'n meer toegepaste en funksionele vlak ooreenstem met die Grondslag- en Intermediêre Fase van die NKV, in ooreenstemming met hul ouderdom, belangstelling en aanleg (Department of Basic Education, 2017d). Dit is van kritieke belang dat leerders wat vir vakke in die KABV vir VEG leerders ingeskryf is deur buigsaamheid en gedifferensieerde metodologieë kan vorder met betrekking tot toegepaste bevoegdhede, selfs al is hulle moontlik nie in staat om die minimumvereistes vir die verskillende grade te bereik nie. Die voorsiening van geskikte ondersteuningsdienste is noodsaaklik vir leerders wat leerhindernisse ervaar om gelyke toegang te kry (Department of Basic Education, 2017d).

Daar moet altyd hoë verwagtinge by alle leerders wees en die nodige besteiering en leerondersteuning om die bevoegdhede rakende 'n spesifieke vak te bemeester, moet te alle tye beskikbaar wees. Leerders moet in staat wees om die waardes en praktiese vaardighede wat hulle bemeester het, te demonstreer, wat dit vir hulle moontlik maak om na die tegniese beroepstroom of die wêreld van werk te vorder. Die KABV vir VEG leerders sal leerders in gewone sowel as spesiale skole oor 'n hele reeks vaardighede en aanlegte voorsien om waardigheid te verseker, selfvertroue te bevorder, aktiewe deelname aan die skool en in die gemeenskap te vergemaklik en leerders die geleentheid gee om 'n erkende en geakkrediteerde verklaring van prestasie te verkry. Hierdie leerders moet die geleentheid gebied word om 'n geëndosseerde sertifikaat van erkenning te behaal wat verband hou met hul belangstelling en aanleg (Department of Basic Education, 2017d).

Die ontwikkeling van uittreevlakvaardighede en beroepskwalifikasie in graad 9 het 'n prioriteit geword, aangesien die meeste leerders met gestremdhede in spesiale skole vaardigheidsgerigte vakke volg. Die NKV Graad R-12 maak egter nie voorsiening vir hierdie beroepsaanbiedings nie,

en daar is ook geen kwalifikasie vir beroepsuitgang in graad 9 op vlak 1 van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk beskikbaar nie. Dit lei daartoe dat 'n groot aantal leerders, veral diegene met verstandelike hindernisse tot leer of wat ander leerhindernisse ervaar, die skool sonder enige kwalifikasie verlaat, wat dan hul kanse op suksesvolle vordering in die vakmanskaprigting of die arbeidsmark beperk. Alhoewel daar van onderwysers verwag word om die kurrikulum te onderskei om dit toeganklik te maak vir leerders met ernstige intellektuele gestremdheid, is daar tog 'n behoefte aan 'n meer gestruktureerde funksionele kurrikulum vir hierdie leerders, veral vir diegene wat spesiale skole bywoon wat spesialiseer in matige en ernstige intellektuele gestremdheid (Schoeman, 2016).

Drie beleidsdokumente verduidelik die redes vir die skryf van die leerplanne van die KABV vir VEG leerders. Die eerste dokument, die *Witskrif 6* (Department of Education, 2001), verklaar dat onderwys en opleiding basiese menseregte is. Die regering het 'n verpligting om hierdie regte te beskerm en te bevorder sodat alle landsburgers, ongeag ras, klas, geslag, geloof of ouderdom die geleentheid het om hul vermoëns en potensiaal te ontwikkel en hul volle bydrae tot die gemeenskap te maak. Benewens dié stelling in die *Witskrif 6* lui artikel 5 van die *Suid-Afrikaanse Skolewet 84* van 1996 soos volg: "n Openbare skool moet leerders toelaat en aan hulle opvoedkundige vereistes voldoen sonder om op enige manier onbillik te diskrimineer." Artikel 12 verklaar: "Die lid van die Uitvoerende Raad moet, waar redelikerwys uitvoerbaar, onderwys gee aan leerders met spesiale onderwysbehoefte by gewone openbare skole en tersaaklike ondersteuningsdienste vir sodanige leerders lewer."

Die lid van die Uitvoerende Raad moet alle redelike maatreëls tref om te verseker dat die fisiese fasiliteite by openbare skole toeganklik is vir persone met fisiese hindernisse. Artikel 23 van *The Convention on the Rights of the Child* (1989) bepaal dat 'n kind met verstandelik of fisiese hindernisse, 'n volle en ordentlike lewe moet geniet in omstandighede wat waardigheid verseker, selfvertroue bevorder en die kind se aktiewe deelname in die gemeenskap vergemaklik.

Die neiging in die verlede en onlangse statistieke toon dat meer leerders met 'n ernstige intellektuele gestremdheid in gewone skole is as in spesiale skole. Die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) waarborg die reg op onderwys vir alle kinders op skoolgaande ouderdom. Daarom, tesame met die nakoming van die uitspraak van *Cape Forum for Intellectually Disabled v Government of the Republic of South Africa 2011 (5) SA 87 (WCC)*, moet daar 'n gesamentlike poging aangewend word om te verseker dat alle leerders met gestremdhede op skool in staat gestel word om toegang tot die kurrikulum te verkry (vgl. par. 1.1).

Die KABV vir VEG leerders is aan die einde van 2017 by sommige skole vir VEG leerders bekendgestel (loodsskole). Hierdie kurrikulum, bekend as die KABV vir VEG leerders, strook met

die KABV (graad R-12), maar die klem val op die aanleer van vaardighede en, in 'n mindere mate, teoretiese inhoud. Daar is hoë maar realistiese verwagtinge dat leerders met 'n ernstige intellektuele gestremdheid daarna streef om onafhanklik te wees (Department of Basic Education, 2017d).

3.5.3 Bekendstelling van die kurrikulum: KABV vir VEG leerders

Die KABV vir VEG leerders is in Oktober 2013 bekendgestel. Deur die werk van 'n bestuurskomitee, aangewys deur die minister van Onderwys, en drie kurrikulumontwikkelingswerkgroepe, vir die ontwikkeling van kurrikulums vir leerders met matige, ernstige en diepgaande intellektuele gestremdheid onderskeidelik, is aansienlike vordering gemaak met die finalisering van die konsepkwalifikasie en raamwerk vir die kurrikulums (Schoeman, 2016). Drie skryfspanne is geïdentifiseer met verteenwoordiging van spesiale skole en provinsiale kantore. Die eerste skryfsessie is van 29 September tot 3 Oktober 2014 gehou en die tweede van 2 tot 6 Februarie 2015. Die derde en laaste skryfsessie is in 2015 gehou (Schoeman, 2017). Verskeie skryfsessies is ook na 2015 gehou, tot die laaste skryfsessie in 2018, waar openbare kommentaar op die KABV vir VEG leerders bespreek en hanteer is.

Die KABV vir VEG leerders is 'n katalitiese program wat daarop gemik is om uitreevlakvaardigheid en 'n beroepsgerigte kwalifikasie op vlak 1 van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk te ontwikkel en te registreer vir leerders met matige gestremdheid, asook 'n beroepskurrikulum wat in spesiale en gewone skole gevolg kan word deur leerders met ernstige intellektuele gestremdheid. Die program is ook daarop gemik om 'n kurrikulum te ontwikkel vir leerders met ernstige intellektuele gestremdheid. Die konsepkurrikulum vir kinders met diep intellektuele gestremdheid wat in spesiale sorgsentrums is, is voltooi en is gereed vir konsultasie (Department of Basic Education, 2015).

Die verwysingsraamwerk vir die werkgroep vir kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders was (Schoeman, 2017):

- om 'n kurrikulum saam te stel wat in ooreenstemming is met die KABV Graad R-9 vir VEG leerders wat in skole vir VEG leerders of hoofstroomskole ingeskryf is;
- om die nuut ontwikkelde kurrikulum met die KABV vir die Grondslagfase, Intermediêre Fase en Senior Fase te belyn deur funksionele inhoud van alle vakke te gebruik; en
- om leiding te gee oor hoe leerders met hindernisse tot leer in hoofstroomskole asook skole vir VEG leerders kurrikulumomsluiting kan toepas (kurrikulumomsluiting of “straddling” beteken dat leerders vakke aan weerskante van hul spesifieke graad op 'n hoër of laer graad kan neem).

In die ontwikkeling van die dokumente moes die kurrikulumontwikkelingswerkgroep seker maak dat die klem op die volgende val (Schoeman, 2017):

- Artikulering van die KABV.
- Funksionele Huistaal, Wiskunde en Lewensvaardigheid.
- Artikulasie tot vaardigheidsopleiding in die wêreld van werk.
- Beklemtone van funksionele inhoud van vakke vir leerders wat graag wil voortgaan in die Senior Fase, Verdere Onderwys en Opleiding-fase of 'n geakkrediteerde kwalifikasie na graad 5 of graad 9 wil behaal.
- Hoë verwagtinge vir alle leerders.
- Die ontwikkeling van entrepreneursvaardighede en onafhanklikheid van leerders.

Die KABV vir VEG leerders is gestruktureer op so 'n manier dat dit voorsiening maak vir 'n wye spektrum van leerders met matig tot erge hindernisse tot leer en leerprobleme oor die hele ouderdomspan. Die doel is dat die leerders die volle ontwikkeling van hul menslike potensiaal, waardigheid en selfbeeld kan verkry. Dit laat ook die ontwikkeling van hul persoonlikheid, talente en kreatiwiteit, asook hul verstandelike en liggaamlike vermoëns, kulturele, sosiale, omgewings- en ekonomiese bevoegdhede tot hul volste potensiaal toe met die oogmerk om hulle in staat te stel om doeltreffend en onafhanklik deel te neem in 'n vrye omgewing as volwassenes, soos beskryf in die *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2006) en die *White Paper on the Rights of Persons with Disabilities* van 2015.

Die bekendstelling van die kurrikulum binne die KABV se doel is om respek vir menseregte, fundamentele vryheid en menslike diversiteit te versterk. Dit sal leerders in gewone en spesiale skole oor die hele spektrum van bevoegdheid en aanleg voorsien van toestande wat waardigheid verseker en selfversekerdheid en aktiewe deelname in die skool en gemeenskap fasiliteer en aan hulle die geleentheid bied om 'n erkende en geakkrediteerde sertifikaat van bevoegdheid te verkry (Department of Basic Education, 2017d).

3.6 Doelwitte van die KABV vir VEG leerders

3.6.1 Inleiding

'n Uitkomsgebaseerde benadering fokus op die bereiking van uitkomste of doelstellings. Daar word van leerders verwag om hierdie doelstellings te bereik, en onderwysers weet watter inhoud hulle moet onderrig om die vordering van leerders te vergemaklik. In 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum word die doelstellings bepaal, waarna die onderwyser bepaal watter kennis en vaardighede nodig sal wees om daardie uitkomste (doelstellings) te bereik (Department of Basic Education, 2017d).

In teenstelling met die doelwitte van uitkomsgebaseerde onderwys word die doelwitte van die KABV vir VEG leerders anders beskryf. Die KABV vir VEG leerders volg ook 'n uitkomsgebaseerde benadering, maar verpligte assesseringsdoelwitte word nie in die kurrikulum vermeld nie. Voorgestelde assesseringsdoelwitte word aan die einde van elke kwartaal uiteengesit. Die leerplanne van die KABV vir VEG leerders is in ooreenstemming met die KABV-kurrikulum, wat impliseer dat 'n uitkomsgebaseerde benadering gevolg is.

Die belangrikste kenmerke van 'n uitkomsgebaseerde benadering is soos volg (Department of Basic Education, 2017d):

- Onderwysers kan hul lesse struktureer volgens die behoeftes van die leerders; met ander woorde, die kurrikulum is leerdergesentreerd.
- Onderwysers moet leerders onderrig, begelei en help om die leerinhoud te verstaan. Die KABV vir VEG leerders voldoen aan hierdie eienskap.
- Leerderbetrokkenheid en -deelname is noodsaaklik in 'n uitkomsgebaseerde benadering wat meer individuele leer moontlik maak. Leerderbetrokkenheid is 'n sleutelbeginsel van die KABV vir VEG leerders.

3.6.2 Algemene doelwitte van die KABV vir VEG leerders

Die KABV vir VEG leerders se vernaamste doelwit is om die hindernisse te verwyder wat dit moeilik maak vir leerders met matige tot ernstige intellektuele hindernisse tot leer om toegang te kry tot die KABV. Toegang tot die KABV vir VEG leerders stel leerders met hindernisse tot leer in staat om kennis en vaardighede wat betekenisvol in hul lewens is, te verkry en toe te pas. In hierdie verband bevorder die kurrikulum kennis oor die plaaslike konteks, terwyl dit sensitief is vir globalisering (Department of Basic Education, 2017d).

Die volgende doelwitte is vir die KABV vir VEG leerders (Department of Basic Education, 2017d) gestel:

- Om leerders, ongeag hul sosio-ekonomiese agtergrond, ras, geslag, liggaamlike of intellektuele vermoëns, toe te rus met die kennis, vaardighede en waardes wat nodig is vir selfvervulling en betekenisvolle deelname in die samelewing as burgers van 'n vrye land.
- Om die oorgang van leerders vanaf onderwysinstellings na beskermde of oop werkplekke te fasiliteer.
- Om aan werkgewers 'n behoorlike profiel van leerders se vermoëns te verskaf.
- Om veral sensitief te wees vir kwessies wat diversiteit weerspieël, soos armoede, ongelukheid, ras, geslag, taal, ouderdom, gestremdhede en ander faktore.

- Om erkenning te gee aan die ryk geskiedenis en erfenisse van hierdie land as bydraende faktore om die waardes in die Grondwet te laat gedy deur 'n waardering te kweek vir inheemse kennisstelsels.
- Om geloofwaardigheid, gehalte en doeltreffendheid te verseker deurdat onderwys wat met internasionale standaarde wat betref kwaliteit, omvang en diepte vergelykbaar is, voorsien word.

Die KABV vir VEG leerders is op die volgende beginsels gebaseer (Department of Basic Education, 2017d):

- **Sosiale transformasie**, wat verseker dat onderwysongelykhede van die verlede reggestel word en dat gelyke onderwysgeleenthede aan alle sektore van die bevolking voorsien word.
- **Aktiewe en kritiese leer**, wat 'n aktiewe en kritiese benadering tot leer aanmoedig, eerder as om te leer sonder om te begryp, en nie-kritiese leer van gegewe waarhede.
- **Hoë kennis en hoë vaardighede**, wat die minimum standaarde vir die kennis en vaardighede wat in elke graad verwerf moet word, spesifiseer en wat hoë, bereikbare standaarde in alle vakke stel.
- **Progressie**, wat deur die inhoud en konteks van elke graad van die eenvoudige tot die ingewikkelde getoon word.
- **Menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid**, wat die infasering van die beginsels en praktyke van sosiale en omgewingsgeregtigheid en menseregte, soos dit in die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) omskryf word, insluit.
- **Inklusiwiteit**, wat 'n belangrike deel van organisering, beplanning en onderrig by elke skool behoort te vorm. Dit kan alleenlik gebeur indien alle onderwysers deeglik begryp hoe om leerstruikelblokke te herken en te oorkom, asook hoe om vir diversiteit te beplan. Die sleutel tot die goeie bestuur van inklusiwiteit is die versekering dat struikelblokke geïdentifiseer en die hoof gebied word deur al die ondersteuningstelsels binne die skoolgemeenskap, waaronder onderwysers, distriksondersteuningspanne, institusionele ondersteuningspanne, ouers en spesiale skole wat kan dien as hulpbronsentrums. Om die leerhindernisse in die klaskamer te akkommodeer en die hoof te bied, behoort onderwysers verskeie kurrikulêre strategieë vir differensiëring te gebruik, soos uiteengesit in die Departement van Basiese Onderwys (2010) se Riglyne vir Inklusiewe Onderrig en Leer.

3.6.3 Spesifieke doelwitte van die KABV vir VEG leerders

Die spesifieke doelwitte van die KABV vir VEG leerders (Department of Basic Education, 2017d) is om:

- erkenning te gee aan leerders wat die KABV vir VEG leerders gevolg het, ongeag of hulle die vereistes kon nakom en die bevoegdhede kon behaal soos voorgeskryf word in die onderskeie kurrikulums;
- 'n grondslag te voorsien van gestandaardiseerde algemene gehalteonderwys wat in die behoeftes van hierdie leerders sal voorsien en hulle sal help voorberei om meer onafhanklik te kan word vir die lewe na skool (dit mag leerders ook in staat stel om die tegniese beroepskurrikulum te volg);
- lewenslange leer te bevorder om leerders in staat te stel om voort te gaan met verdere opleiding en vaardighede te ontwikkel in 'n beskermde of oop werkplek;
- leerders voor te berei om beter te funksioneer in 'n ten volle inklusiewe gemeenskap en werkplek; en
- werkgewers te voorsien van 'n profiel van die leerder se bevoegdhede.

Leerders wat die KABV vir VEG leerders suksesvol voltooi het, sal in staat wees om (Department of Basic Education, 2017d):

- kennis te identifiseer, te kies, te verstaan en toe te pas vir die spesifieke doel en om oplossings tot probleme in die studieveld te kan identifiseer;
- die nodige toegepaste kennis en vaardighede vir bevoegdheid in 'n vak, soos gespesifiseer in die KABV vir VEG leerders, te demonstreer;
- kennis en vaardighede te demonstreer wat aangeleer is vir die doel van formele kommunikasie en basiese numeriese funksies;
- tegnologie doeltreffend te gebruik; en
- entrepreneurskap te demonstreer wat hulle in staat sal stel om hul eie werk te skep in die konteks waarin hulle bly.

3.7 Die kenmerke van die KABV vir VEG leerders

Die volgende tabel vergelyk die KABV vir VEG leerders en die NKV-dokumente.

Tabel 3-1: Vergelyking tussen die NKV KABV en die KABV vir VEG leerders

NKV KABV	KABV vir VEG leerders
Vier afdelings	Dieselfde as NKV KABV

NKV KABV	KABV vir VEG leerders
Afdeling 1: Generiese afdeling Afdeling 2: Beskrywing van die vak en doelwitte Afdeling 3: Oorsig van onderwerpe en lesplanne Afdeling 4: Assessering	
Graad R-12	Graad R-6 Die kronologiese ouderdom van die leerders verskil van die ouderdom van leerders wat die NKV KABV-dokument volg
Leerders se ouderdom: Graad R: 6 jaar Graad 1: 7 jaar Graad 2: 8 jaar Graad 3: 9 jaar Graad 4: 10 jaar Graad 5: 11 jaar Graad 6: 12 jaar Graad 7: 13 jaar Graad 8: 14 jaar Graad 9: 15 jaar Graad 10: 16 jaar Graad 11: 17 jaar Graad 12: 18 jaar	Leerders se ouderdom: Graad R: 5-7 jaar Graad 1: 8-9 jaar Graad 2: 10-11 jaar Graad 3: 12-13 jaar Graad 4: 14-15 jaar Graad 5: 16-17 jaar Graad 6: 18 jaar
Maak voorsiening vir dertien jaar onderrig	Maak voorsiening vir veertien jaar onderrig
Grade is nie onderverdeel nie	Elke graad behalwe graad 6 is onderverdeel in twee tot drie jaar
Elke graad is gelyk aan een jaar	Graad R is gelyk aan drie jaar; grade 1 tot 5 is elk gelyk aan twee jaar; graad 6 is slegs een jaar
Leerders ontvang 'n matrieksertifikaat	Leerders ontvang 'n geëndosseerde sertifikaat van erkenning

NKV KABV	KABV vir VEG leerders
Graad 9 is gelyk aan vlak 1 van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk	Graad 6 is laer as vlak 1 van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk
Leerders mag by 'n TVET-kollege inskryf nadat hulle graad 9 suksesvol voltooi het	Leerders met potensiaal mag die tegniese beroepstroom volg in die jaar waarin hulle vyftien word
Leerders se onderrigtyd vir 'n vyfdagweek: Graad R-2: 23 ure Graad 3: 25 ure Graad 4-12: 27,5 ure	Leerders se onderrigtyd vir 'n vyfdagweek: 7,5 ure leerderonderrigtyd
Leerders kies vakke op ouderdom 16 jaar	Drie tot vier vaardigheidsvakke word onderrig vanaf ouderdom 14 jaar
Eerste Addisionele Taal word bekendgestel op ouderdom 8 jaar	Eerste Addisionele Taal word bekendgestel op ouderdom 14 jaar
Natuurwetenskap word bekendgestel op ouderdom 10 jaar	Natuurwetenskap word bekendgestel op ouderdom 14 jaar
Onderwerpe is gestruktureer	Onderwerpe is gestruktureer
Formele en informele assessering	Formele en informele assessering
Assessering fokus op al die vlakke van Bloom se taksonomie	Assessering fokus op die kennis- en begripvlakke van Bloom se taksonomie
Fokus op teorie	20% inhoud fokus op teorie en 80% fokus op vaardigheidsontwikkeling
Enkelvlakonderrig en -leer	Multivlakonderrig en -leer en multivlakwerkstukke
Graadgefokusde onderrig	Kurrikulumomsluitingonderrig ("straddling")

Vaardigheidsvakke word aan VEG leerders bekendgestel op die ouderdom van veertien tot agtien jaar. Leerders kan kies tussen drie of vier vaardigheidsvakke en dit berei hulle voor vir die wêreld van werk. Tabel 3-2 gee 'n opsomming van die belangrikste vaardigheidsvakke.

Tabel 3-2: Die belangrikste vaardigheidsvakke

Keusevakke
Landboustudies

Keusevakke
Persoonlike Versorging: Aanvullende gesondheidsorg
Kuns en Kunsvlyt
Persoonlike Versorging: Skoonheid en naeltegnologie
Siviele Tegnologie: Messelwerk en pleisterwerk
Siviele Tegnologie: Loodgieterswerk
Siviele Tegnologie: Houtwerk
Verbruikerstudies: Voedselproduksie
Verbruikerstudies: Naaldwerk
Gasvryheidstudies
Meganiese Tegnologie: Paneelkloppers
Meganiese tegnologie: Motorwerktuigkunde
Meganiese Tegnologie: Metaalwerk
Meganiese Tegnologie: Sweiswerk
Kantooradministrasie

Na die vergelyking tussen die NKV KABV en die KABV vir VEG leerders is dit belangrik om die assessering van die KABV vir VEG leerders, soos dit bespreek word in afdeling 4 van die KABV vir VEG leerders, in meer besonderhede te ondersoek. Soos in die NKV KABV is daar ook formele en informele assessering in die KABV vir VEG leerders. Daar is egter verskille tussen die twee kurrikulums; byvoorbeeld, in die NKV KABV word daar in assessering gefokus op al die vlakke van Bloom se taksonomie, terwyl daar in die KABV vir VEG leerders slegs gefokus word op die kennis- en begripvlakke van Bloom se taksonomie. 'n Ander verskil is dat daar in die KABV vir VEG leerders assessering gedoen word op 20% teorie en 80% praktiese werk (vgl. tabel 3-1). Vervolgens word assessering in die KABV vir VEG leerders bespreek.

3.8 Assessering in die KABV vir VEG leerders

Die agtergrond oor die assessering van die KABV vir VEG leerders word volledig beskryf in afdeling 4 van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Department of Basic Education, 2017d).

3.8.1 Inleiding

Hierdie afdeling oor assessering standaardiseer die optekening en verslaggewingsprosesse vir die KABV vir VEG leerders. Dit voorsien skole ook van 'n beleidsraamwerk vir die bestuur van skoolgebaseerde assessering en skoolassesseringsrekords.

Daar word van onderwysers verwag om gedifferensieerde assessering aan te bied, aangesien verstandelik matig tot erg gestremde leerders en leerders met spesiale onderwysbehoefte diverse leerstyle en ondersteuning nodig het. Aangesien 'n leerder of leerders op verskillende vlakke mag funksioneer, moet die assessering, optekening en verslaggewing ook voorsiening maak om die vlakke van elke individuele leerder weer te gee, soos uitgestippel word in die individuele ondersteuningsplan wat aan die begin van die jaar ontwikkel moet word in ooreenstemming met die prosedures wat aangedui is in die SIAS-dokument (Department of Basic Education, 2014b) (vgl. par. 1.1).

Elke leerder, ongeag sy of haar aantal jare in die skool, moet toegang hê tot verskillende vorms van assessering wat die beste pas by sy of haar bevoegdheid, leerstyle, sterk punte en behoeftes. Die doelwitte wat vasgestel is vir elke leerder met betrekking tot die verkryging van kennis en vaardighede, soos vervat is in elke vakverklaring ("subject statement"), sal altyd daarna streef om elke leerder na die volgende vlak te neem. Met ander woorde, progressie word nagestreef en daar moet nooit 'n plafon geplaas word op die potensiaal van 'n leerder nie. Individuele aanpassing word vereis met betrekking tot inhoud, metodes van aanbieding, klaskamerpedagogie, die pas van onderrig en akkommodering in assessering. Die beginsel om hoë verwagtinge te koester vir elke leerder en om leerhindernisse te identifiseer en te hanteer om sodoende regverdigheid in assessering te verseker, is vervat in hoofstuk 9 van die *National Protocol for Assessment Grades R-12* (Department of Basic Education, 2011).

Vervolgens word onderskeid tussen formatiewe en summatiewe assessering getref. Assessering impliseer nie dat leerders na elke les 'n werkkaart, werkstuk of projek moet voltooi nie, maar is gebaseer op waarneming en optekening van vorderingstappe wat gedurende die les of 'n reeks lesse behaal is. Formele assessering kan gedoen word in 'n formaat wat geskik sal wees vir elke leerder, byvoorbeeld deur geskrewe of mondelinge assessering of deur gebruik te maak van 'n verskeidenheid maatreëls om leerders te akkommodeer, byvoorbeeld 'n persoon wat lees of skryf vir die leerder.

Die hoofdoel van formele assessering is om 'n rapport te ontwikkel wat gebaseer is op gedefinieerde bereiking (selfs al is dit die kleinste stappe), soos voorgeskryf in elke vak, wat kwartaalliks met ouers en versorgers gedeel kan word sodat hulle deelname en samewerking in

die ondersteuningsprogram van die leerders kan ervaar. Aan die einde van die jaar moet 'n prestasieverklaring beskikbaar gestel word waarop die individuele ondersteuningsplan vir die volgende jaar gebaseer sal word. Geen terughouding van leerders sal plaasvind nie, aangesien die individuele ondersteuningsplan en die gedifferensieerde kurrikulumskedule (sien SIAS vorm 124) sal aandui op watter graadvlak die leerders in elke vak werk (Department of Basic Education, 2014b).

3.8.2 Assesseringsbeginsels

3.8.2.1 Definisie

Assessering is 'n deurlopende, beplande proses van identifisering, versameling en interpretasie van inligting oor die prestasies van leerders deur verskillende vorms van assessering te gebruik. Dit behels vier stappe, naamlik die verkryging en versameling van bewyse van prestasie, die evaluering van hierdie bewyse, om die bevindings op te teken en die inligting te gebruik om die leerder te verstaan en sodoende te help om die leerder te ontwikkel ten einde die leer-en-onderrigproses te verbeter. Assessering moet informeel (assessering vir leer) sowel as formeel (assessering van leer) gedoen word. In albei gevalle moet gereelde terugvoer aan leerders gegee word om die leerervaring te verbeter (Department of Basic Education, 2017d).

Assessering is 'n proses wat individuele leerders se bereiking van kennis (inhoud en konsepte) en vaardighede meet deur die data en inligting wat uit hierdie proses verkry is, te versamel, te ontleed en te interpreteer. Dit word gedoen om die onderwyser in staat te stel om die leerder se vordering op 'n betroubare manier te beoordeel, om die leerders in kennis te stel van hul sterk punte, ontwikkelingsareas en vordering en om onderwysers, ouers en ander belanghebbendes te help om besluite oor die leerproses, die vordering van leerders en die beplanning vir hul geïndividualiseerde ondersteuning te neem.

Assessering moet vergelyk word met die inhoud, vaardighede, doelwitte en onderwerpe wat in die leerprogram gespesifiseer word. In sowel informele as formele assessering is dit belangrik om in die loop van 'n skooljaar seker te maak dat al die onderwerpe en inhoud bespreek word, die volledige reeks vaardighede ingesluit word en 'n verskeidenheid vorms van assessering gebruik word (Department of Basic Education, 2017d)

3.8.2.2 Informele of daaglikse assessering

Assessering vir leer het die doel om deurlopend inligting te versamel oor leerders se prestasie wat gebruik kan word om hul leer te verbeter. Informele assessering is die daaglikse monitering van leerders se vordering. Dit word gedoen deur middel van waarnemings, besprekings, praktiese

demonstrasies, leerder-onderwyser-konferensies, informele klaskamerinteraksies en so meer. Informele assessering kan so eenvoudig wees as om tydens die les te stop om leerders waar te neem of om met leerders te gesels oor hoe leer vorder. Informele assessering moet gebruik word om terugvoer aan die leerders te bied en hulle in te lig oor beplanning vir onderrig. Dit moet nie gesien word as apart van leeraktiwiteite wat in die klaskamer plaasvind nie.

Leerders kan hul prestasie van hul take beoordeel. Selfassessering en portuurgroepassessering betrek leerders aktief by assessering. Dit is belangrik omdat dit leerders toelaat om uit hul eie prestasies te leer en daaroor na te dink. Die resultate van informele daaglikse assesseringstake kan opgeteken word op grond van assesseringsinstrumente wat gebruik word, soos rubrieke en kontrolelyste. Dit kan dien om terugvoer aan die leerders, hul ouers en die skoolbestuurspanne te gee. Informele, deurlopende assessering moet gebruik word om op te let na die verkryging van kennis en vaardighede en moet die eerste stap wees wat lei tot formele assessering (Department of Basic Education, 2017d).

3.8.2.3 Formele assessering

Alle assesseringstake waaruit 'n formele assesseringsprogram vir die jaar bestaan, word as formele assessering beskou. Formele assesseringstake word formeel deur die onderwyser opgeteken. Alle formele assesseringstake is onderhewig aan interne moderering vir die doel van gehalteversekering en om seker te maak dat toepaslike standaarde in die skool gehandhaaf word. Assesseringstake moet altyd groot verwagtinge aan leerders stel.

Om formele assessering te implementeer, moet die onderwyser die volgende doen (Department of Basic Education, 2017d):

- Die onderwyser moet verseker dat die formele assesseringstaak saamval met die onderriginhoud wat op daardie dag of in die vorige week onderrig is.
- Die onderwyser moet die taak verduidelik om sodoende die leerders te lei deur 'n voorbeeld van die voltooide taak in volgorde aan die leerders wys, sodat die leerders presies weet wat om te doen en wat verwag word.
- Die klas moet in meer as een groep verdeel word volgens vermoëns en die groepe moet take kry met soortgelyke inhoud, maar wat gedifferensieer is met betrekking tot moeilikheidsgraad, abstraktheid of metode van ondervraging aan al die leerders. Die manier waarop die assesseringstaak opgestel word, moet binne die bereik van die leerders se ontwikkelingsvlak wees, terwyl teikens vir die volgende stap van ontwikkeling gestel word.

- Geskrewe toetse kan opgestel word om die teoretiese kennis binne 'n vasgestelde tyd te assesser, terwyl die akkommodering van leerders se individuele behoeftes in ag geneem moet word.
- Die datum van verwagte voltooiing van die taak moet in die leerderboek neergeskryf word.
- Die onderwyser moet 'n geskikte assesseringsinstrument saamstel.
- Die onderwyser moet seker maak dat formele assessering 20% teoretiese kennis weerspieël, wat ingebed is in praktiese werk wat 80% daarvan moet uitmaak.

3.8.2.4 Doelwitte van assessering in die KABV vir VEG leerders

Assessering in die KABV vir VEG leerders word ondersteun deur die doelwitte van die *National Qualifications Framework Act 67* van 2008. Hierdie doelwitte (Department of Basic Education, 2017d) is om:

- 'n geïntegreerde nasionale raamwerk vir leerderprestasie te skep;
- toegang tot en vordering binne onderwys, opleiding en loopbaangeleenthede te fasiliteer;
- die gehalte van onderwys en opleiding te verbeter;
- diskriminasie en wanbalanse van die verlede reg te stel en sodoende werksgeleenthede te verbeter;
- by te dra tot die holistiese ontwikkeling van die leerder en voorbereiding vir die wêreld van werk deur die volgende te hanteer:
 - sosiale aanpassing en verantwoordelikheid
 - morele verantwoordbaarheid en etiese werkoriëntasie
 - buigsaamheid en aanpasbaarheid
 - ekonomiese deelname en entrepreneursvaardighede
 - nasiebou

Vervolgens word die beleide waarop bogenoemde doelwitte gebou is, bespreek.

3.8.2.5 Beleide waarop hierdie doelwitte gebou is

Die doelwitte van assessering in die KABV vir VEG leerders is gebou op die volgende doelwitte (Department of Basic Education, 2017d):

- **Integrasie:** Om 'n eenvormige benadering tot onderwys en opleiding te gebruik wat leerders se vermoë om by die behoeftes van die werksplek aan te pas, te versterk.
- **Tersaaklikheid:** Om dinamies te wees en te reageer op die behoeftes van die werkplek en 'n verskeidenheid loopbaanvelde.
- **Geloofwaardigheid:** Om nasionale en internasionale waardes te demonstreer en erkenning van kwalifikasies en vereiste bevoegdhede en vaardighede te gee.

- **Samehang:** Om te werk binne 'n onveranderlike raamwerk van beginsels.
- **Buigsaamheid:** Om kreatiwiteit en vindingrykheid toe te laat wanneer vaardighede bereik word om voorsiening te maak vir verskillende leerstyle en om 'n spektrum van assesseringsmetodes, instrumente en tegnieke te gebruik.
- **Deelname:** Om belanghebbendes in staat te stel om deel te neem aan die stel van standarde en die koördinerende van die bereiking van die kwalifikasie.
- **Toegang:** Om leerhindernisse op elke vlak die hoof te bied om leerders se vordering te fasiliteer.
- **Vordering:** Om seker te maak dat die kwalifikasieraamwerk individue toelaat om deur die vlakke van die nasionale kwalifikasie te beweeg deur verskillende gepaste kombinasies van die komponente van die stelsel.
- **Artikulasie:** Om vertikale en horisontale beweging in die onderwysstelsel toe te laat wanneer geakkrediteerde voorvereistes suksesvol voltooi is.
- **Geldigheid van assessering:** Om te verseker dat assessering 'n breë spektrum van kennis, vaardighede, waardes en houdings insluit wat nodig is om toegepaste bevoegdheid te demonstreer. Dit word behaal deur:
 - die vaardigheid wat geassesseer word, duidelik te stel;
 - die keuse van geskikte of toepaslike bewyse;
 - die bewyse by 'n versoenbare of toepaslike metode van assessering te pas; en
 - die keuse en konstruksie van instrumente vir assessering.
- **Betroubaarheid:** Om te verseker dat assesseringspraktyke konsekwent is sodat dieselfde resultaat of oordeel bevind sal word indien die assessering in dieselfde konteks herhaal word. Dit vereis konsekwentheid in die interpretasie van bewyse; daarom is versigtige monitering van assessering belangrik.
- **Regverdigheid en deursigtigheid:** Om te verseker dat geen assesseringsprosedure of -metode enige leerder hinder of onregverdig bevoordeel nie, kan die volgende as onregverdig beskou word in assessering:
 - Ongelykheid van geleenthede en hulpbronne van onderrig-en-leerbenaderings
 - Bevooroordeeldheid gebaseer op etnisiteit, ras, geslag, hindernis of sosiale klas
 - Onduidelikheid met betrekking tot die onderwerp of vak, inhoud of vaardigheid wat geassesseer word
 - Vergelyking van leerders se werk met dié van ander leerders, sonder om verskille in leerstyle, taal en kultuur in ag te neem
- **Bruikbaarheid en kostedoeltreffendheid:** Om assesseringspraktyke te integreer binne die onderrig-en-leerproses en te streef na koste- en tydsdoeltreffende assessering.

3.9 Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders

Aangesien hierdie studie op die implementering van die KABV vir VEG leerders, en meer spesifiek die Lewensvaardigheidkurrikulum fokus, is dit van belang om 'n kort uiteensetting te gee van die inhoud van die ongepubliseerde "Curriculum and Assessment Policy Statement, Grade R-6 for SID learners, Life Skills (Beginning Knowledge and Personal and Social Wellbeing)" (Department of Basic Education, 2017a). Hoewel hierdie studie op die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders fokus, is die inligting wat gegee word van toepassing op die hele KABV vir VEG leerders.

3.9.1 Onderrig in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders

Inligting oor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders word volledig beskryf in afdeling 2 van die "Life Skills Curriculum and Assessment Policy Statement, Grade R-6 for SID learners (Beginning Knowledge and Personal and Social Wellbeing)" (ongepubliseer) (Department of Basic Education, 2017a). Indien nie gespesifiseer word as Kreatiewe Kuns of Liggaamsopvoeding nie, is die inligting verkry van die Aanvangskennis en Persoonlike Welstand Lewensvaardigheidkurrikulum.

In die volgende paragraaf word daar eerstens gefokus op die leerders en hoe die kurrikulum aangepas is vir VEG leerders. Daarna word die rol van die onderwyser bespreek.

3.9.1.1 Kurrikulumaanpassing vir VEG leerders

Leerders wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders volg, het ondersteuning nodig om optimaal te ontwikkel. Aktiwiteite moet aangepas word om alle leerders toe te laat om daaraan deel te neem en volgens hul individuele vermoëns te ontwikkel. Daar is belangrike vaardighede wat leerders moet bemeester en verstaan voordat hulle optimaal kan deelneem aan onderrig en leer in hoër grade. Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders is geskryf om leerders te akkommodeer wat verstandelik erg gestrem is, deel is van die outismespektrum of ander funksionele, kognitiewe of gedragshindernisse ervaar. Met die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders word beoog dat leerders gegroepeer sal word volgens hulle kronologiese ouderdom en hulle vermoë om toegang te hê tot die program. In die beskrywing van die onderwerpe is in berekening gebring dat leerders eers in die tweede of derde jaar in 'n graad die uitkomst sal kan behaal of dat sekere onderwerpe herhaal kan word of op verskillende maniere aangebied kan word om verskillende leerstyle te akkommodeer en die leeruitkomst te konsolideer. Die vlak van onderrig sal die leerder toelaat om te onthou, te verstaan en, waar moontlik, die konsepte wat aangeleer is, toe te pas (Department of Basic Education, 2017a).

Die inhoud en konsepte vir die vak Lewensvaardigheid is saamgestel uit die KABV-dokumente vir Lewensvaardigheid, Lewensoriëntering, Sosiale Wetenskappe (Geskiedenis en Geografie) en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe en is funksioneel tersaaklik gemaak vir VEG leerders se vermoë om die konsepte te begryp. Kreatiewe Kuns en Liggaamsopvoeding vorm ook deel van die vak Lewensvaardigheid (Department of Basic Education, 2017a). Die kurrikulum is geskryf om leerders met 'n ernstige intellektuele gestremdheid te akkommodeer wat nie toegang het tot die NKV KABV nie. Leerders op die outismespektrum of wat ander ontwikkelings-, funksionele, kognitiewe of gedragsuitdagings ervaar, kan ook met hierdie kurrikulum geakkommodeer word.

Die aangepaste kurrikulum dui die aktiwiteite van die leerders aan, maar die ouderdom van die leerders is ook aangepas. Die beleid bied 'n kurrikulum van graad R tot graad 6. Die kurrikulum strek oor die leerder se hele skoolloopbaan, soos in die onderstaande tabel uiteengesit. Die leerders word gegroepeer volgens kronologiese ouderdom en hul vermoë om die program te volg en om toegang te hê tot die program. Grade wat oor twee of meer jare strek, sal die leerder in staat stel om die konsepte wat onderrig word ten volle te begryp. In die beskrywing van die onderwerpe is daar in ag geneem dat leerders slegs die uitkomst wat in die tweede jaar in die graad gestel is, kan bereik of dat sommige onderwerpe op verskillende maniere herhaal en aangebied kan word om verskillende leerstyle te akkommodeer en die leeruitkomst te konsolideer. Die vlak van onderrig word aangebied om die leerder in staat te stel om die konsepte wat hy of sy geleer het, te onthou, te verstaan en, waar moontlik, toe te pas, soos aangedui in Bloom (1956) se taksonomie van opvoedkundige doelstellings (die klassifikasie van opvoedkundige doelstellings) .

As 'n handleiding vir die beplanning van onderrig, die toewysing van leerders aan klaskamers en die ontwikkeling van toepaslike aktiwiteite, word aanbeveel dat die klasse saamgestel word soos in tabel 3-3 aangedui.

Tabel 3-3: Klassamestelling volgens kronologiese ouderdomme

Graad	R	1	2	3	4	5	6
Kronologiese ouderdom (die jaar waarin die leerder die ouderdom bereik)	5-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18

Die vordering en vaardigheid van individuele leerders moet egter in ag geneem word wanneer die kurrikulumomsluiting van grade of vordering tussen grade of klasse oorweeg word.

3.9.1.2 Die rol van die onderwyser

Een van die belangrikste rolle van die onderwyser is om aan leerders 'n omgewing te bied wat veilig en bevorderlik is vir leer, met voldoende geleenthede om deel te neem aan leer en die wêreld te verken onder die sorgsame leiding en ondersteuning van die onderwyser. Hier is kommunikasie van groot belang.

“Aanvullende en alternatiewe kommunikasie” is 'n sambreelterm wat die kommunikasiemetodes behels wat gebruik word om spraak of skryf aan te vul of te vervang vir persone met gestremdhede in die produksie of begrip van gesproke of geskrewe taal. Die onderwyser kan aanvullende en alternatiewe kommunikasiemetodes gebruik om leerderdeelname te vergemaklik. Dit kan 'n permanente toevoeging tot die persoon se kommunikasie wees of tydelike hulp (Clarke & Williams, 2020).

Die onderwyser moet die volgende voorsien:

- Gestruktureerde roetineaktiwiteite, vryspel en sportaktiwiteite vir leerders wat hulle geniet en wat hanteerbaar en geskik is vir hul ouderdom
- 'n Verskeidenheid hulpbronne vir gestruktureerde roetineaktiwiteite, vryspel en sportaktiwiteite
- 'n Goed bestuurde, leerdervriendelike en vrylik toeganklike omgewing

Die rooster moet bestaan uit roetineaktiwiteite, aktiwiteite binne en buite die klaskamer en gestruktureerde aktiwiteite wat 'n verskeidenheid geleenthede bied om te leer. In die hoër grade (graad 4 tot 6) kry die leerder die geleentheid om op skool in die plaaslike gemeenskap met die wêreld om hom of haar te kommunikeer. Die doel van hierdie aktiwiteite is om die leerder blootstelling te gee aan lewensituasies in lewenswerklike situasies en om die leerder voor te berei om die werkwêreld binne te gaan op welke manier hy of sy dit sal bereik, hetsy in die ope arbeidsmark, ondersteunde indiensneming, beskutte werkwinkels of tuis (Department of Basic Education, 2017a).

3.9.1.3 Onderrigmetode

Om alle leerders in die klas te akkommodeer, moet die onderrigmetodes aangepas word om die individuele leerders se vermoëns in ag te neem. Algemene onderrigterminologie wat gebruik word, kan aangepas word om die inhoud toeganklik te maak vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Die volgende terminologie kan gebruik word (Department of Basic Education, 2017a):

- **Weet of onthou:** Die leerder moet in staat wees om prente of simbole te gee, te sê, te wys of hulpmiddele te gebruik om vrae oor die onderwerp te beantwoord, eerder as om antwoorde op 'n vraestel te kan skryf.
- **Verstaan:** Die leerder moet bogenoemde (weet/onthou) in ander kontekste, plekke of situasies kan doen en die antwoorde op dieselfde manier aan ander persone kan gee. Hulle moet die begrip in hul eie woorde kan verduidelik.
- **Toepas:** Die leerder moet gebruik wat hy of sy weet of onthou om 'n taak uit te voer wat aangepas is vir sy of haar liggaamlike vermoë.
- **Aandui of identifiseer:** Die leerder moet in staat wees om gebare te noem, te lys, te pas of te gebruik om die vrae wat gestel is, te beantwoord. Die metode wat gebruik word om te assesser moet aangepas word by die leerder se fisieke vermoë, byvoorbeeld waar een leerder "ja" kan sê, kan 'n nie-verbale leerder kaarte, prente of gebare gebruik om "ja" aan te dui.
- **Sê, vertel of vra:** Die leerder kan van lyste af sê, 'n storie vertel of aandui dat hy of sy aandag of hulp van die onderwyser benodig. Dit beteken dat die leerder geleer word om aanvullende en alternatiewe kommunikasiemetodes, gebaretaal of gebare te gebruik om antwoorde te toon of om 'n aangepaste kommunikasiemethode te gebruik om 'n korrekte antwoord te gee. Byvoorbeeld, die leerder kan op 'n kaart met gedrukte name wys wat sy of haar naam is.
- **Doen of hoe om te:** Hierdie term verwys na die vaardigheid om 'n taak te verrig. Dit sal afhang van die leerder se fisieke vermoë en die aangepaste metode wat die onderwyser gebruik het om die leerder te leer om die taak uit te voer. Die leerder kan ook verskillende vlakke van hulp van die onderwyser benodig, wat aangeteken kan word; byvoorbeeld, die leerder is in staat om met die hulp van die onderwyser op 'n streep te knip.

3.9.1.4 Roetineaktiwiteite

In die tydstoewysing vir die onderrig van Lewensvaardigheid word voorsiening gemaak vir roetineaktiwiteite. Hierdie aktiwiteite moet geskeduleer wees om aan die begin, einde en, waar nodig, op ander tye gedurende die dag plaas te vind. Deur roetineaktiwiteite te onderrig word aan die leerder gewys hoe om daaglikse roetines te ontwikkel. Hierdie tyd word gebruik vir oriëntasie en 'n persoonlike higiëne of toiletroetine in die oggend en voor of na pouse, sowel as vir die onderrig van toepaslike maaltydgedrag en maniere. Leerders moet aangemoedig word om aan hierdie aktiwiteite deel te neem op hul funksionele vlak. Aanvanklik sal deelname deur onderwysers gelei word en in hoër grade kan dit 'n toegewese plig vir 'n individuele leerder wees op grond van sy of haar vaardigheidsvlak gebaseer op 'n klaslys. Die onderwerpe wat behandel

word, wissel volgens die leerder se vermoë, belangstelling en sosiale of skoolkalender (Department of Basic Education, 2017a).

3.9.1.5 Gestruktureerde aktiwiteite

Gestruktureerde aktiwiteite is kort onderrig-en-leeraktiwiteite wat dikwels deur die onderwyser gelei word. Dit kan gedoen word met individuele leerders, in klein groepies of met die hele klas, afhangend van die aard van die les. Die konsepte, inhoud en vaardighede vir gestruktureerde aktiwiteite word in die leerareas van die kurrikulum gespesifiseer. In die beplanning van gestruktureerde aktiwiteite moet die riglyne wat in die kwartaalprogram uiteengesit is, gevolg word en onderwysers moet onthou dat die balans tussen teoretiese en praktiese werk 20% teorie moet wees wat ingebed is in die praktiese werk, en 80% praktiese werk. Leerders moet toegelaat word om al hul sintuie te gebruik om die konsepte wat geleer word, te kommunikeer. Wanneer onderrig prakties gedoen word, moet, waar moontlik, regte voorwerpe, ervarings en plekke gebruik word om te onderrig. Liedjies, gedigte, verhale en gedeelde lees is goeie maniere om die leerders te betrek by die onderwerpe wat onderrig word. Plakkate, collages en kuns kan gebruik word om die konsepte wat geleer word, te versterk. Werkkaarte en teorie moet beperk word tot 20% van die werk wat gedoen word (Department of Basic Education, 2017a).

3.9.1.6 Perseptuele vaardighede

Persepsie beteken om die sintuie te gebruik om inligting oor die omgewing of situasie te bekom. Die ontwikkeling van perseptuele vaardighede by leerders is uiters belangrik om 'n grondslag te lê vir alle toekomstige ontwikkeling en leer. Die ontwikkeling van perseptuele vaardighede vind potensieel plaas in alle leer. Onderwysers moet konsentreer op die ontwikkeling van perseptuele vaardighede in alle studiegebiede en die leerders verwys vir die toepaslike terapeutiese ingryping indien enige probleme vermoed word. Die skoolgebaseerde ondersteuningspan of distriksgebaseerde ondersteuningspan sal ook geskikte hulp kan aanbied wanneer 'n leerder perseptuele probleme ervaar (Department of Basic Education, 2017a).

3.9.1.7 Funksionele, gedrags- en emosionele ontwikkeling

Onderwysers moet let op die holistiese ontwikkeling van elke leerder in die klas. Die kurrikulum is geskryf om die onderwyser te begelei om die leerder die geleentheid te gee om deel te neem aan gebeure in die werklike lewe en om interaksie met situasies, voorwerpe en mense wat hulle in die lewe teëkom, te hê. As onderwysers met leerders werk, kan hulle die leerders help om lewenswerklike ervarings te ervaar wat hulle sal help om gesonde, gelukkige, besige mense te wees. Die onderwyser moet onderrig konsentreer op funksionele deelname aan aktiwiteite, en die korrekte gedragsreaksie in die klas sowel as buite die klaskamer aanmoedig. Deur leerders

te help om positiewe en negatiewe emosies te hanteer, word hulle gehelp om maniere te ontwikkel om die uitdagings wat die lewe inhou, aan te pak. As die onderwyser funksionele, emosionele of gedragsprobleme ervaar wat nie in die klaskamer hanteer kan word nie, moet die leerder verwys word vir die nodige terapeutiese ingryping. Die skoolgebaseerde of distriksgebaseerde ondersteuningspan moet gebruik word om die verwysing te bewerkstellig (Department of Basic Education, 2017a).

3.9.1.8 Tydstoekenning

Die tydstoekenning vir die KABV vir VEG leerders is 27,5 ure onderrigtyd per week wat tussen die verskillende vakke verdeel word soos uiteengesit in tabel 3-4.

Tabel 3-4: Tydstoekenning vir die KABV vir VEG leerders

	Vak	Tydstoekenning per week	
		Graad R-3	Graad 4-6
Algemene onderwysvakke	Huistaal	10 ure	6 ure
	Eerste Addisionele Taal		2 ure
	Wiskunde	5 ure	3 ure
	Lewensvaardigheid	12,5 ure	8,5 ure
Keusevakke	Vaardigheidsvakke (ten minste drie keusevakke)		8 ure altesaam: 2 ure per vak in skole waar vier keusevakke onderrig word en 2,5 ure per vak in skole waar drie keusevakke onderrig word (die ekstra halfuur in skole wat drie keusevakke aanbied, kan toegeken word aan Lewensvaardigheid)
Totaal		27,5 ure per week	27,5 ure per week

Die kurrikulum maak voorsiening vir 27,5 ure per week vir leerders van alle ouderdomsgroepe.

Die tydstoekenning vir Lewensvaardigheid KABV vir graad R tot 3 per week is 12,5 ure per week, wat tussen die verskillend komponente ingedeel word soos uitgebeeld in tabel 3-5.

Tabel 3-5: Tydstoekenning vir Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders Graad R-3

			Lewensvaardigheid-komponent	Tyd toegeken
Totaal tyd toegeken = 12,5 ure per week	Lewensvaardigheid en Liggaamsopvoeding	9 ure	Roetineaktiwiteite 30 minute per dag	2,5 ure
			Vrysel per vyfdagweek	2 ure
			Persoonlike en Sosiale Welstand en Aanvangskennis, Sosiale Wetenskappe	3,5 ure
			Liggaamsopvoeding per vyfdagweek	1 uur
	Kreatiewe kuns	3,5 ure	Kreatiewe Kuns per vyfdagweek	3,5 ure
TOTAAL		12,5 ure	TOTAAL	12,5 ure

Die tydstoekenning vir die Lewensvaardigheid KABV vir graad 4 tot 6 per week is 8,5 ure per week, wat tussen die verskillende komponente ingedeel word soos uitgebeeld in tabel 3-6.

Tabel 3-6: Tydstoekenning Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders Graad 4-6

	Lewensvaardigheid-komponent	Tyd toegeken		
Totaal tyd toegeken = 8,5 ure	Lewensvaardigheid en Liggaamsopvoeding	6 ure	Roetineaktiwiteite	2 ure
			Liggaamsopvoeding	1 uur
			Lewensvaardigheid, Ekonomiese- en Bestuurswetenskapp	3 ure (halfuur kan na Lewensvaardigheid geallokeer word in

	Lewensvaardigheid-komponent	Tyd toegeken		
per week			e, Sosiale Wetenskap	skole wat net drie keusevakke aanbied)
	Kreatiewe Kuns	1 uur	Kreatiewe Kuns	1 uur
	Natuurwetenskappe	1,5 uur	Natuurwetenskappe	1,5 ure

3.9.1.9 Temas

Die kurrikulum is ontwerp met die wete dat die leerder met spesiale onderwysbehoefte meer tyd en hersiening nodig het om nuwe kennis en vaardighede te bemeester. Die program is gebaseer op temas wat gedek word in die NKV KABV Graad R tot 12 Lewensvaardigheid of Lewensoriëntering (en ander vakke soos hierbo aangedui) en is aangepas om gegradeerde en herhaalde blootstelling aan die sleutelbegrippe wat aangebied word, moontlik te maak.

Temas is sorgvuldig gekies om op mekaar voort te bou en die leerder in staat te stel om voorheen geleerde inligting te gebruik om nuwe konsepte te bemeester. Die onderwyser in die klas moet die inhoud volgens die leerders se vordering en vermoëns aanpas (kurrikulumomsluiting). Temas kan gebruik word as 'n manier om die inhoud van die verskillende leerareas waar moontlik en toepaslik te integreer. Onderwysers kan die temas aanpas sodat dit geskik is vir die skoolkonteks, maar die kernonderwerpe in die kurrikulum moet behandel word. Daaglikse roetinetyd kan gebruik word om na te dink oor temas wat voorheen geleer is of wat nuuswaardige items kan wees. Bykomende temas kan ingesluit word om die leer en begrip van die inhoud te verbeter. Die temas moet ouderdomstoepaslik en tersaaklik wees vir die leerder, die skoolomgewing, die plaaslike gemeenskap, feeste en spesiale dae en nuus.

Daar word aanbeveel dat leerders ten minste een keer per jaar op 'n uitstappie geneem word om lewensituasies te ervaar. Hierdie uitstappies kan na 'n plaaslike onderneming of park wees om geleenthede vir die leerders te skep om lewenservarings te ervaar en met nuwe mense te kommunikeer (Department of Basic Education, 2017a).

Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders is onderverdeel in die volgende komponente: Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand; Kreatiewe Kuns; en Liggaamsopvoeding. Vervolgens word die onderafdelings bespreek.

3.9.2 Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)

Die inhoud van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) word bespreek uit die ongepubliseerde “Curriculum and Assessment Policy Statement, Grade R-6 for SID learners, Life Skills (Beginning Knowledge and Personal and Social Wellbeing)” (Department of Basic Education, 2017a).

Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand is 'n belangrike studiegebied om aan leerders die basiese vaardighede te bied om vir hulself te sorg, 'n gesonde leefstyl te handhaaf, besluite te neem en te leer om selfgeldend te wees, te onderhandel en om verhoudings met mense en die omgewing rondom hulle te kommunikeer. Hierdie studiegebied sluit sosiale gesondheid, emosionele gesondheid en verhoudings met ander mense en die omgewing in. Die vak ontwikkel die leerder se kennis, vaardighede, waarde en houdings teenoor die self en die wêreld.

Verder bied die verskillende studiegebiede geleentheid vir leerders om lewensvaardighede in te oefen wat nodig is om ingeligte keuses te maak rakende persoonlike lewenstyl, gesondheid en sosiale welstand. Dit behandel ook voeding, seksualiteitsopvoeding, siektes (MIV/vigs inklus), veiligheid, geweld, mishandeling, omgewingsgesondheid, burgerskap en regte en verantwoordelikhede. Leerders sal die vaardighede ontwikkel om positief by mekaar betrokke te wees, 'n bydrae tot die gesin, die gemeenskap en die samelewing te lewer, om uitdagende situasies positief te hanteer en hul belangstellings en vaardighede met selfvertroue te erken, te ontwikkel en te kommunikeer terwyl hulle die waardes wat in die Grondwet ingebed is, beoefen. Leerders sal ook leer om hul grondwetlike regte en verantwoordelikhede uit te oefen, om die regte van ander te respekteer en om verdraagsaamheid teenoor kulturele en godsdienstige verskeidenheid te toon ten einde by te dra tot 'n demokratiese samelewing (Department of Basic Education, 2017a).

Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand vorm die basis van die leerder se begrip van sy of haar eie liggaam en interaksie met die wêreld rondom hom of haar. Die vak leer die leerders die name en funksies van dinge wat hulle in die daaglikse lewe sal ervaar en om selfversekerd te wees wanneer hulle hulself in en met betrekking tot die wêreld uitdruk.

Die **Wêreld van Werk**-onderwerpe is daarop gemik om die leerder voor te berei op die lewe na skool. Die inhoud is aangepas om die werklikheid wat die leerder na skool ervaar, moontlik te maak en is ontwikkel om leerders met 'n ernstige intellektuele gestremdheid “straatslim” te maak

en ander hanteringsmeganismes te leer om volledige insluiting in hul gemeenskap en die samelewing te ondersteun (Department of Basic Education, 2017a).

- **Ekonomiese en Bestuurswetenskappe**

Geïntegreer in Lewensvaardigheid, berei Ekonomiese en Bestuurswetenskappe die leerder voor om verskillende soorte private, openbare of kollektiewe hulpbronne te gebruik om in hul behoeftes en ander se behoeftes te voorsien. Dit is 'n praktiese vak wat leerders toerus met lewensvaardighede vir persoonlike ontwikkeling, sodat hulle 'n bydrae tot die gemeenskap kan lewer.

- **Sosiale Wetenskappe**

Sosiale Wetenskappe het ten doel om leerders geleentheid te bied om met vars, kritiese oë na hul eie wêreld te kyk en leerders bekend te stel aan 'n wêreld buite hul alledaagse lewens.

3.9.3 Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)

Die inhoud van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns) word bespreek uit die ongepubliseerde "Curriculum and Assessment Policy Statement, Grade R-6 for SID learners, Life Skills (Creative Arts)" (Department of Basic Education, 2017c). Kreatiewe Kuns word van graad R tot graad 6 onderrig en is in 'n aparte dokument beskikbaar (Department of Basic Education, 2017b).

3.9.3.1 Wat is Kreatiewe Kuns?

Kreatiewe Kuns is deel van die Lewensvaardigheidskurrikulum waar leerders blootgestel word aan dans, drama, musiek en visuele kunste. Die doel van hierdie vak is om leerders as kreatiewe, verbeeldingryke individue te ontwikkel met 'n waardering vir die kunste. Die vak bied leerders die geleentheid om individueel en in samewerking met ander hul gevoelens uit te druk. Dit skep 'n basis vir gebalanseerde kreatiewe, kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling. Dit is belangrik om aan leerders 'n veilige en ondersteunende omgewing te bied om gedagtes, idees en konsepte te verken, te ervaar en uit te druk binne 'n atmosfeer van openheid en aanvaarding waar leerders kreatief kan wees, vaardighede kan ontwikkel en hul wêreld op unieke en kreatiewe maniere kan interpreteer (Department of Basic Education, 2017c).

3.9.3.2 Spesifieke doelwitte vir die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)

Spesifieke doelwitte vir die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns) (Department of Basic Education, 2017c) is:

- om leerders die geleentheid te gee om hul gevoelens uit te druk deur musiek, dans, drama en visuele kunste;
- om leerders as kreatiewe, verbeeldingryke individue aan te moedig om waardering vir kuns te hê;
- om taal te help verbeter en vroeë skoolverlating te verminder;
- om basiese kennis en vaardighede te gee om aan kreatiewe aktiwiteite deel te neem; en
- om leerders se selfvertroue en selfbeeld te help ontwikkel.

3.9.3.3 Die onderafdelings van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)

Kreatiewe Kuns word in twee parallelle onderafdelings bestudeer, naamlik Visuele Kunste en Uitvoerende Kunste.

Visuele Kunste

Visuele Kunste bied aan die leerder die geleentheid om deur middel van spel, vaardighede en tegnieke te ontdek en te ontwikkel. Visuele Kunste moedig 'n bewustheid van kunselemente en ontwerpbeginsels in die natuurlike en die beboude omgewing aan en verryk die leerder se persoonlike ervaring van dié wêreld. Geleenthede word gebied vir sosiale, emosionele en intellektuele ontwikkeling, en deur nie-verbale uitdrukking en die proses van kunsskepping leer die leerder simboliese taal. Die fokus van die leer moet wees op die ontwikkeling van vaardighede deur aangename ervaringsprosesse, eerder as om te werk aan hoogs afgeronde produkte (Department of Basic Education, 2017c).

Die inhoud, konsepte en vaardighede word georganiseer volgens drie onderwerpe vir Visuele Kunste (Department of Basic Education, 2017c), naamlik:

- Visuele geletterdheid
- Skep in 2D
- Skep in 3D

Uitvoerende Kunste

Terwyl die onderafdeling Uitvoerende Kunste die Afrika-kunspraktik erken, is integrasie met ander vakke fundamenteel. Daar is baie komplementêre en oorvleuelende praktykareas in musiek en dans en die fokus is op die inklusiewe aard van die kunste. Aangesien die aard van geïntegreerde kunspraktik van so 'n aard is dat dit moeilik kan wees om gespesialiseerde vaardighede in die klaskamer binne die toegewese tyd te ontwikkel, word daar voorgestel dat leerders wat wil spesialiseer in 'n spesifieke musiekinstrument of in 'n spesifieke dansvorm

buitemuurse klasse neem vir hierdie doel. Klasopvoerings as kort voorbeelde van leer moet in 'n nie-bedreigende omgewing plaasvind, waar die bydrae van elke leerder waardeur en erken word (Department of Basic Education, 2017c).

Die konsepte, inhoud en vaardighede word in verskillende afdelings vir die Uitvoerende Kunste-komponent verdeel, soos aangedui in tabel 3-7.

Tabel 3-7: Afdelings in Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)

Afdelings	Graad R-3	Graad 4-6
Uitvoerende Kuns	Kreatiewe speletjies en vaardighede	Opwarm en speel
	Improviseer en skep	Improviseer en skep
		Optree en reflekteer
Visuele Kuns	Skep in 2D	Skep in 2D
	Skep in 3D	Skep in 3D
	Visuele geletterdheid	Visuele geletterdheid

3.9.3.4 Tydstoekenning

Drie en 'n half ure per week word toegeken aan Kreatiewe Kuns vir leerders in graad R tot Graad 3. Een uur per week word toegeken vir leerders in graad 4 tot 6.

Tabel 3-8: Tydstoekenning Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)

Graad R-3	Graad 4-6
5-14 jaar: 3,5 ure	14-18 jaar: 1 uur

3.9.4 Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)

Die inhoud van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) word bespreek uit die ongepubliseerde "Curriculum and Assessment Policy Statement, Grade R-6 for SID learners, Life Skills (Physical Education)" (Department of Basic Education, 2017d). Liggaamsopvoeding word van ouderdom sewe tot agtien jaar geleer en is in 'n aparte dokument beskikbaar (Department of Basic Education, 2017d).

3.9.4.1 Spesifieke doelstellings van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)

Liggaamsopvoeding vir leerders met ernstige intellektuele gestremdheid ondersteun die ontwikkeling van lewensvaardighede en verbeter hul algemene welstand. Die ontwikkeling van die groot- en fynmotoriese vaardighede van die leerder en perseptuele ontwikkeling is fundamenteel in die vroeë skooljare. Liggaamlike en motoriese ontwikkeling is 'n integrale deel van die holistiese ontwikkeling van leerders en lewer 'n beduidende bydrae tot hul sosiale, persoonlike en emosionele ontwikkeling. Spel, beweging, speletjies en sport dra by tot die ontwikkeling van positiewe houdings en waardes. Hierdie kurrikulum fokus op perseptuele en lokomotoriese ontwikkeling, ritme, balans en lateraliteit. Die fokus in die beginjare is op speletjies en sommige aktiwiteite wat later die basis sal vorm om aan sport deel te neem. Fisieke groei, ontwikkeling, ontspanning en spel word beklemtoon.

In die latere jare beoog Liggaamsopvoeding om leerders se fisieke welstand en kennis van beweging en veiligheid te ontwikkel. Tydens betrokkenheid by hierdie kurrikulum sal leerders motoriese vaardighede ontwikkel en aan 'n verskeidenheid fisieke aktiwiteite deelneem. Deelname aan Liggaamsopvoeding sal positiewe houdings en waardes kweek wat leerders sal help om fiks, geestelik waaksaam, emosioneel gebalanseerd en sosiaal goed aangepas te wees. Leerders sal die voordele van sodanige deelname direk ervaar en die belangrikheid van 'n liggaamlik aktiewe lewenstyl beter kan verstaan. Tydens bewegingsaktiwiteite sal onderwysers ook aandag kan gee aan die ontwikkeling van ander vaardighede, soos verhoudingsvaardighede, probleemoplossingsvaardighede en die verbetering van selfbeeld. Liggaamsopvoeding word onderrig vanaf graad R tot graad 6 in skole vir VEG leerders (Department of Basic Education, 2017d).

3.9.4.2 Verskillende komponente van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)

Alle leerders benodig geleentheid, motivering en onderrig in 'n verskeidenheid daaglikse kragtige fisieke aktiwiteite om hul unieke bewegingsvermoëns tot 'n optimale vlak te ontwikkel. Leerders met ernstige intellektuele gestremdheid moet ondersteun word om optimaal aan Liggaamsopvoeding deel te neem, aangesien hul liggaamlike welstand en bewegingsvermoë hul vermoë om te leer en ontwikkel tot die maksimum potensiaal ondersteun (Department of Basic Education, 2017d).

3.9.4.3 Onderrig met behulp van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)

Die Liggaamsopvoedingprogram is ontwerp om die fisieke en motoriese ontwikkeling van leerders te ondersteun en hou rekening met fisieke ouderdom sowel as ontwikkelingsouderdom. Leerders met bykomende gestremdhede mag nie uitgesluit word om aan Liggaamsopvoedingslesse deel te neem nie, tensy daar 'n duidelike mediese risiko vir hulle is om dit te doen of as die ouers die skool versoek het om nie hul kind by hierdie program in te sluit nie. Leerders wat hulptoestelle gebruik, moet dit na Liggaamsopvoedingslesse bring en moet toegelaat word om hul vermoëns te ondersoek om ten volle deel te neem terwyl hulle hulpmiddels gebruik. Waar nodig, kan die skoolfisioterapeut of arbeidsterapeut geraadpleeg word om die beplande aktiwiteite aan te pas om leerders met bykomende hindernisse of ernstige intellektuele hindernisse volledig in te sluit.

Dit is noodsaaklik dat die onderwyser vir Liggaamsopvoeding deeglik bewus is van al die bykomende mediese toestande van die leerders, soos epilepsie of asma, sodat hy of sy steeds die leerders volledig by die program kan insluit, maar wel bewus is van hoe om die geval van, byvoorbeeld, 'n epileptiese aanval of asma-aanval te hanteer (Department of Basic Education, 2017d).

3.9.4.4 Infrastruktuur, toerusting en finansies

Skole moet toesien dat onderwysers oor die nodige infrastruktuur, toerusting en finansiële hulpbronne beskik vir gehalteonderrig en -leer. 'n Begroting moet vir die vak toegeken word. Die bedrag word bepaal deur die aantal leerders wat die vak deur al die jare neem en die aard van die praktiese werk wat benodig word, soos uiteengesit in die kurrikulum. Die begroting moet jaarliks hersien word en moet alle hulpbronne per jaar in ag neem. Die finansiering moet deur die jare voorsiening maak vir die instandhouding van toerusting en die vervanging daarvan. 'n Voorraadlys moet deur die onderwyser bygewerk word en jaarliks deur 'n lid van die senior bestuursspan geverifieer word (Department of Basic Education, 2017d).

3.9.4.5 Tydstoekenning

Die totale aantal ure wat toegewys is vir Liggaamsopvoeding as deel van die Lewensvaardigheidsleerprogram is een uur in 'n vyfdagsiklus. Daar word van leerders verwag om een keer per week deel te neem aan 'n Liggaamsopvoedingsperiode, wat op 'n vasgestelde tyd geskeduleer is, met die opskrif op die skoolrooster. Leerderdeelname en bewegingsprestasie in Liggaamsopvoeding sal elke kwartaal geëvalueer word en oor verslag gelewer word (Department of Basic Education, 2017d).

3.9.4.6 Aktiwiteite

Ontwikkelingsaktiwiteite in Liggaamsopvoeding sluit in beweging, perseptuele motoraktiwiteite, ritme, koördinasie, balans, ruimtelike oriëntasie, lateraliteit, rotasiesport en speletjies. Gevorderde aktiwiteite sluit in bewegingsreekse wat vereis dat daar konsekwentheid en beheer in gladde en deurlopende kombinasies nodig is, die ontwikkeling van 'n fiksheids- en welsynsroetine, deelname aan groepsport en -speletjies, die uitbreiding van kennis van verskillende sport- en veiligheidsaspekte van deelname aan sport (Department of Basic Education, 2017d).

3.9.4.7 Inhoudsoorsig

Tabel 3-8: Inhoudsoorsig van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)

Graad R-2	Graad 3	Graad 4	Graad 5
• Lokomotories • Perseptueel-motories • Ritme • Koördinasie • Salto • Ruimtelike oriëntasie • Lateraliteit • Rotasie • Sport en speletjies	• Verskillende maniere om te beweeg, te draai, op te spring en te balanseer deur verskillende liggaamsdele met beheer te gebruik • 'n Verskeidenheid aangepaste invalspeletjies • Ritmiese bewegings met fokus op postuur • Basiese veldatletiek-, baanatletiek- en swemaktiwiteite • Veiligheidsmaatreëls	• Bewegingsreekse wat konsekwentheid en beheer benodig in gladde en deurlopende kombinasies • 'n Verskeidenheid teikenspeletjies • Ritmiese bewegings en stap met aandag aan houding en styl • 'n Verskeidenheid veldatletiek-, baanatletiek- en swemaktiwiteite • Veiligheidsmaatreëls	• Fisieke fiksheidsprogram om spesifieke aspekte van fiksheid te ontwikkel • 'n Verskeidenheid kolf- en veldwerkspeletjies • Ritmiese bewegingspatrone met koördinasie en beheer • Verfynde opeenvolging wat veranderinge in vorm, spoed en rigting deur gimnastiekaksies beklemtoon • Veiligheidsmaatreëls

3.9.5 Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Natuurwetenskappe)

Die vak Natuurwetenskappe, wat 'n integrale deel van Lewensvaardigheid vorm, behels die soeke na die natuurwêreld deur middel van waarneming, toetsing en die verskaffing van idees en is ontwikkel om deel te word van die kulturele erfenis van alle nasies. In alle kulture en in alle tye wou mense verstaan hoe die fisieke wêreld werk en het hulle verduidelikings nodig gehad om hul verstaan daarvan te fasiliteer. Die vak is daarop gemik om leerders te bemagtig om beter met die wêreld te kommunikeer en dit te verstaan en om dit veilig te doen binne hul persoonlike vermoë.

Alhoewel Natuurwetenskappe aangebied word as deel van die vak Lewensvaardigheid, is dit 'n dokument wat selfstandig ontwikkel is en daarom word dit nie in hierdie studie ingesluit nie. Die meeste skole het nog nie Natuurwetenskappe volledig geïmplementeer nie. Natuurwetenskappe word van ouderdom veertien tot agtien jaar aangebied en is in 'n aparte dokument beskikbaar.

3.10 Samevatting

In hoofstuk 3 is twee belangrike aspekte van die studie ondersoek. Eerstens is literatuur oor die onderwerp van hierdie studie ondersoek. Klem is gelê op ander lande se hantering van 'n kurrikulum vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, asook Unesco se mening oor inklusiewe onderwys en kurrikulumontwikkeling. Die nut van 'n funksionele kurrikulum teenoor 'n akademiese kurrikulum vir VEG leerders is ook bespreek. Tweedens is die oorsprong en uitleg van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders volledig bespreek.

Hoofstuk 4 voorsien 'n gedetailleerde beskrywing van hierdie studie se navorsingsontwerp en -metodologie.

Hoofstuk 4 Navorsingsontwerp en -metodologie

4.1 Inleiding

In hoofstuk 4, word die navorsingsontwerp en -metodologie wat hierdie studie begrend, bespreek. Dit word voorafgegaan deur die navorser se wêreldbeskouing en die navorsingsontwerp, navorsingsparadigma en navorsingsbenadering wat vir hierdie studie gebruik is. Dit word opgevolg met die samestelling van die studiepopulasie en steekproef, die verloop van die navorsing, die metodes van datakonstruering en dataontleding. Die gekose koderingsmetode word hierna bespreek, waarna aandag gegee word aan die etiese oorwegings met betrekking tot hierdie navorsingstudie asook die maatreëls wat gebruik is om die grootste mate van betroubaarheid moontlik te bereik.

4.2 Navorser se wêreldbeskouing

Alhoewel die navorser in vorige studies aanvanklik vanuit 'n interpretivistiese paradigma gewerk het, het hierdie navorsingstudie die fokus geskuif na 'n pragmatiese wêreldbeskouing. Die fokus van hierdie studie is op die uitkomst van die navorsing en die primêre konsentrasiepunt is die vrae wat gevra word en nie noodwendig die metodes wat gebruik word nie. Pragmatiste beklemtoon dat leer of navorsing 'n deurlopende proses is van probleemoplossing en beraadslaging wat met tyd herskep word as ervaring, identiteit, gewoonte, vaardigheid en kennis (Ansell & Geyer, 2017).

Met die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders was die proses deurlopend een van probleemoplossing en beraadslaging. Aangesien die navorser ook die kurrikulumskrywer is van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns) is sy dikwels gekonfronteer met probleme en vooroordele teen die aangepaste of nuwe KABV vir VEG leerders. Die navorser moes dus saam met die onderwysers van skole vir VEG leerders en die vakspesialiste in die Departement van Basiese Onderwys oplossings soek vir probleme en uitdagings wat ervaar is. Die kennis wat opgebou is met die ontwikkeling van die vraelys asook kennis wat deur die deelnemers aan hierdie studie met die navorser gedeel is, het vaardigheid en kennis tot gevolg gehad.

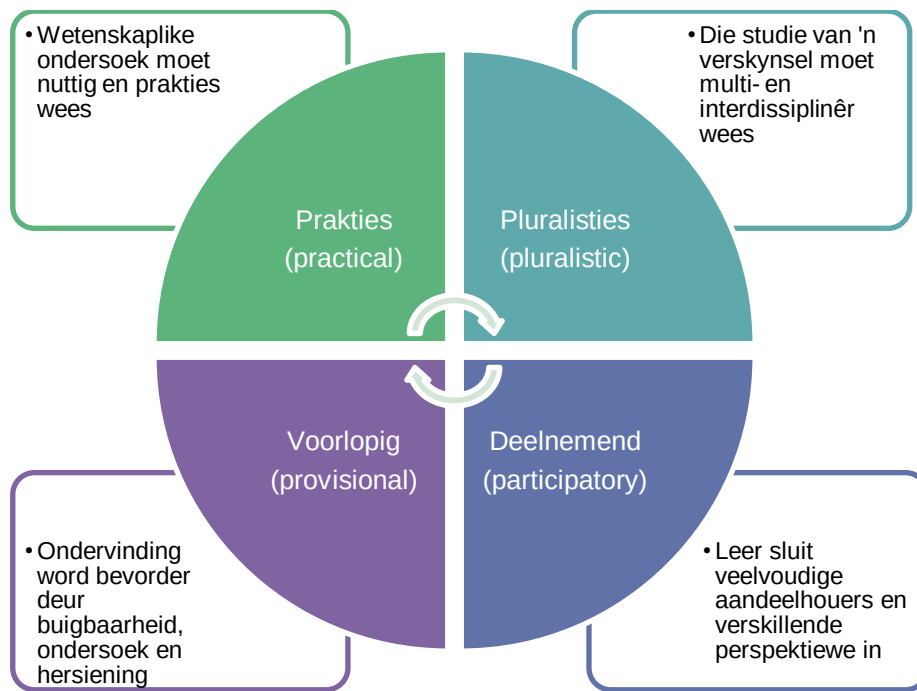
Pragmatisme word beskou as die filosofie van algemene kennis (Klockner et al., 2020). Morgan (2014) beskryf pragmatisme as 'n vryheid van ondersoek waarin individue en sosiale gemeenskappe die kwessies wat vir hulle die belangrikste is, kan definieer en daardie kwessies kan nastreef. Die navorser gebruik in hierdie studie pragmatisme as 'n multidisiplinêre benadering om die gaping tussen akademiese teorie (navorsing) en praktyk te oorbrug. Die

benadering word interdisiplinêr gebruik, aangesien die studie 'n gemengde navorsingstudie is en die kwantitatiewe en kwalitatiewe deel van die navorsing onderskeidelik post-positivisties en sosiaal-konstruktivisties is. Die mening van onderwysers wat leerders daaglik met behulp van die kurrikulum onderrig, het gehelp om die akademiese teorie te gebruik om ook die uitdagings die hoof te bied.

Laastens kan hierdie studie die pragmatistiese benadering toepas deur die vier P's (aan die hand van Klockner et al., 2020) te bespreek:

- **Prakties:** Wetenskaplike ondersoek moet nuttig en prakties wees. Die doel van hierdie navorsingstudie is om praktiese uitdagings en probleme wat onderwysers met die implementering van die kurrikulum ondervind, te hanteer en te ondervang.
- **Pluralisties:** Die studie van die verskynsel moet multi- en interdisiplinêr wees. Hierdie studie gaan nie net oor 'n kurrikulum vir VEG leerders nie, maar ook oor Lewensvaardigheid, wat dit interdisiplinêr maak.
- **Voorlopig (“provisional”):** Ondervinding word bevorder deur buigsaamheid, verkenning en hersiening. Die meeste van die deelnemers het gevoel dat die fokusgroepbesprekings daartoe bygedra het dat hulle vir die eerste keer kon beleef dat hulle nie alleen is met hul uitdagings nie, maar dat ander onderwysers ook soos hulle voel.
- **Deelnemend (“participatory”):** Leer sluit verskeie belanghebbendes en verskillende perspektiewe in. Die samestelling van die handleiding waartoe die deelnemers inligting bygedra het, maak dit 'n deelnemende studie.

Die vier P's van pragmatisme word grafies in figuur 4-1 voorgestel.



Figuur 4-1: Die 4 P's van pragmatisme (aangepas uit Klockner et al., 2020)

4.3 Plasing van die studie

4.3.1 Gemengde navorsingsontwerp

'n Navorsingsontwerp behels die prosedure vir die insameling, ontleding, interpretering en verslagdoening van data in navorsingstudies (Nel & Jordaan, 2016). Punch (2011) definieer 'n navorsingsontwerp as 'n basiese plan vir navorsing wat vier kernidees bevat: die strategie, die konseptuele raamwerk, die navorsingsvraag wat bestudeer word en die gereedskap en prosedures wat nodig is om die empiriese data te versamel en te ontleed. Dit is basies die plan van aksie waarin die navorser besluit hoe hy of sy met die raamwerk van die studies kommunikeer (Van Wyk & Taole, 2020).

'n Gemengde navorsingsmetode is in hierdie studie gebruik. Verskeie outeurs beskryf die gemengde navorsingsmetode as 'n kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe ontwerpe wat 'n meer volledige begrip van 'n navorsingsprobleem voorsien as enige van die twee metodes alleen (Creswell, 2015; Denzin & Lincoln, 2012). Dit beteken dat kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsontwerpe geïntegreer word en mekaar aanvul sodat die navorsingsvraag so deeglik as moontlik beantwoord kan word. Nel en Jordaan (2016) is van mening dat wanneer die resultate van die gemengde navorsingsmetode geïntegreerd aangebied word, die geldigheid van die navorsingsondersoek verhoog word.

Die eienskappe van die gemengde navorsingsmetode kan soos volg beskryf word (Creswell & Plano Clark, 2018):

- Kwantitatiewe en kwalitatiewe data word versamel en geïntegreerd ontleed om die navorsingsvraag oortuigend te antwoord.
- Integrasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe data kan gelyktydig, opeenvolgend of insluitend plaasvind.

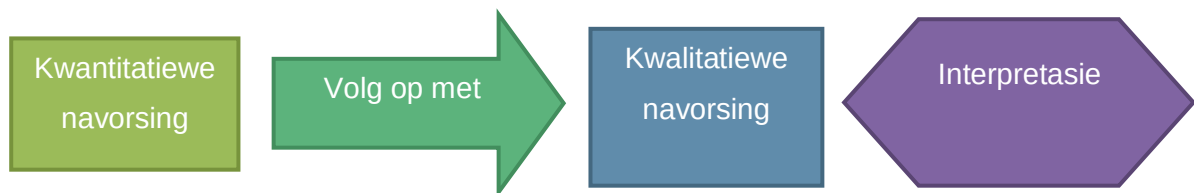
Collins et al. (2006) identifiseer die volgende vier redes vir die gebruik van die gemengde navorsingsmetode:

- **Deelnemerverryking:** Deelnemerverryking verwys na die vermenging van beide tegnieke om die navorsingsgroep te verryk deur verskillende tegnieke van deelnemerverwerwing te gebruik en seker te maak dat geskikte deelnemers gebruik word om die navorsingsvrae te beantwoord.
- **Instrumentbetroubaarheid:** Die doel van enige studie, ongeag die navorsingsparadigma wat gebruik word, is om data te kry wat een of meer van die volgende eienskappe het: betroubaarheid, geloofwaardigheid, afhanklikheid, geldigheid, aanneemlikheid, toepaslikheid, konsekwentheid, neutraliteit, objektiwiteit, bevestigbaarheid en oordraagbaarheid. Instrumentbetroubaarheid verwys na die stappe wat die navorser neem om die geskiktheid of gebruik van die instrumente wat in die studie gebruik word te bepaal.
- **Hanteringsintegriteit:** Dit verteenwoordig die vermenging van kwantitatiewe en kwalitatiewe tegnieke vir die rasionaal om die betroubaarheid van intervensies of programme te assesser.
- **Betekenisverhoging:** Betekenisverhoging verteenwoordig die vermenging van kwantitatiewe en kwalitatiewe tegnieke met die rasionaal dat navorsers kwalitatiewe data kan gebruik om statistiese ontleding te verryk, en andersom.

In hierdie studie is 'n verduidelikende, opeenvolgende gemengde navorsingsmetode van toepassing (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018) (vgl. par.1.8.1). Die doel van hierdie metode is om kwalitatiewe bevindings te gebruik om sekere kwantitatiewe resultate te verduidelik. Die rasionaal is dat die kwantitatiewe resultate 'n algemene illustrasie van die navorsingsprobleem voorsien terwyl die kwalitatiewe resultate die algemene prentjie verfyn, uitbrei en verduidelik. Met hierdie metode word die kwantitatiewe navorsing eerste gedoen, die data word ontleed en daarna volg die kwalitatiewe navorsing met die doel om die kwantitatiewe navorsing meer omskrywend te verduidelik. Die voordeel van hierdie navorsingsmetode is dat die onderskeie fases dit voor die hand liggend maak om te implementeer. Die stappe val in duidelike afsonderlike fases, waar slegs een stap op 'n slag geïmplementeer word. Wanneer die opeenvolgende stappe gevolg word,

vergemaklik dit ook die navorser se taak om 'n verduidelikende opeenvolgende studie te beskryf en verslag te lewer daaroor. Die nadeel van die ontwerp is dat die versameling en ontleding van die data in opeenvolgende stappe langer kan neem en dus kan dit langer neem om die studie te voltooi (Ivankova, 2019).

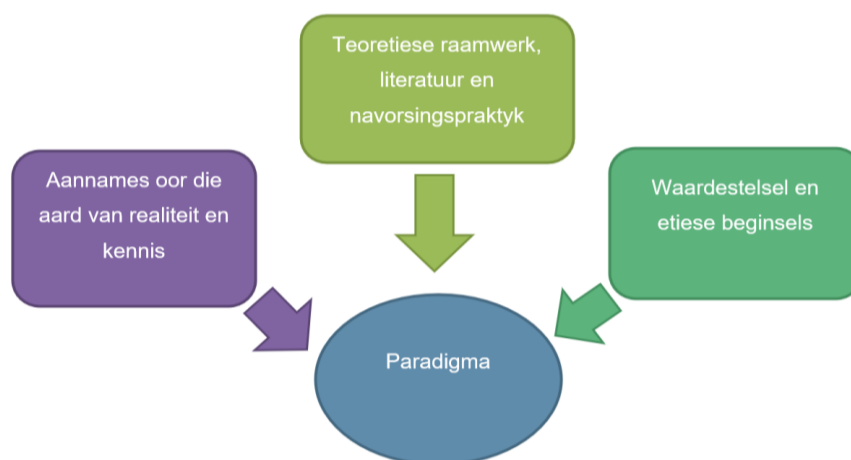
In hierdie studie is deelnemers vir beide metodes uit dieselfde steekproef geneem. Die kwalitatiewe navorsing was egter 'n kleiner steekproef en die kwantitatiewe navorsing se resultate het bepaal watter deelnemers vir die kwalitatiewe navorsing gekies is (Nel & Jordaan, 2016).



Figuur 4-2: Verduidelikende, opeenvolgende gemengde navorsingsmetode (Creswell & Plano Clark, 2018), (vgl. par.1.8.1)

4.3.2 Navorsingsparadigma

Filosofiese aannames behels 'n stelsel van oortuigings of aannames wat navorsing begrond (Nel & Jordaan, 2011). Creswell en Plano Clark (2018) verkies die term “wêreldbeskouing” in die gemengde navorsingsmetode aangesien dit verwys na gedeelde oortuigings en waardes van navorsers. Volgens Chilisa en Kawulich (2012) is geen paradigma of teoretiese raamwerk korrek nie en dit is die navorser se keuse om sy of haar eie paradigmatische siening te bepaal en vas te stel hoe dit die spesifieke navorsingsontwerp die beste pas. Sekere faktore bepaal die keuse van 'n paradigma, soos uitgebeeld in figuur 4-3.



Figuur 4-3: Faktore wat die keuse van 'n paradigma beïnvloed (aangepas uit Chilisa & Kawulich, 2012)

Creswell en Plano Clark (2018) is van mening dat meer as een wêreldbeskouing in die gemengde navorsingsmetode gebruik kan word. In hierdie navorsingstudie is die oorkoepelende wêreldbeskouing pragmaties. Die gemengde navorsingsmetode is 'n benadering tot kennis wat poog om verskeie perspektiewe, posisies en standpunte van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing in te sluit. Die fokus is op die uitkomste van die navorsing, en die primêre konsentrasiepunt is die vrae wat gevra word en nie noodwendig die metodes wat gebruik word nie.

In kwantitatiewe navorsing is die post-positivistiese wêreldbeskouing van toepassing. Die post-positivisme verteenwoordig die tradisionele vorms van navorsing en is meer geskik vir kwantitatiewe navorsing. Dit is, volgens Creswell en Plano Clark (2018), 'n bepalende filosofie waarin oorsake waarskynlik effek en uitkomste bepaal. Die probleem wat deur post-positiviste bestudeer word, weerspieël die behoefte om die oorsake wat die uitkomste beïnvloed, te identifiseer en te assesseer. In die kwantitatiewe fase van hierdie studie is 'n selfontwikkelde vraelys aan 21 skole gestuur. Hierdie vraelys het waardevolle inligting gegee wat die oorsake van swak implementering van die kurrikulum weergegee het. Deur middel van hierdie metode is meer as 200 onderwysers se standpunte ondersoek om oorsake van probleme met die implementering van kurrikulum geïdentifiseer en geassesseer.

In die kwalitatiewe navorsingsmetode is die sosiaal-konstruktivistiese wêreldbeskouing van toepassing. Een van die sterk punte van hierdie paradigma is die rykheid en diepte van ondersoeke en die beskrywings wat dit na vore bring. In werklikheid beteken dit dat die navorser die instrument word waardeur die data versamel en ontleed word (Ivankova, 2019). In hierdie studie is 'n kunsgebaseerde benadering gevolg deur die maak van collages deur al die deelnemers as een van die stappe om data te versamel. Volgens Weber (2014) is kunsgebaseerde navorsing 'n kunstige proses waar mense leer om hulleself te verstaan terwyl hulle betrokke is by 'n kritiese ondersoek. Hulle kan saamwerk en, in die proses, idees uitruil, selfbesinning stimuleer en na hul eie en ander se ervarings kyk. Om hierdie doel te bereik is 'n sosiaal-konstruktiewe lens gebruik om kollektief in gesprekke te tree om nuwe begrip vir die onderwysers se ervarings om 'n nuwe kurrikulum te implementeer, te konstrueer (Masinga et al., 2016). Die navorser het 'n dieper begrip van die ervarings van onderwyser gekry toe die onderwysers kunsgebaseerde bronne geskep het om uit te beeld hoe suksesvol die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders was. Dit het die navorser toegelaat om 'n leeromgewing te skep wat 'n ryk ondersoekgebaseerde dialoog tussen onderwysers toegelaat het.

4.3.3 Navorsingsbenadering: Fenomenologie

In hierdie navorsingstudie is die fenomenologiese benadering van toepassing. Fenomenologie is die studie van bewustheid, soos ervaar word deur individue, gebaseer op hul eie standpunt (Tshabangu, 2020). Dit identifiseer konsepte op die manier wat dit waargeneem word deur die deelnemers in 'n gegewe konteks en dit bepaal wat 'n ervaring beteken vir die persone wat die ervaring gehad het en in staat is om 'n volledige beskrywing daarvan te gee. Algemene en universele betekenis word afgelei van individue se beskrywings (Denscombe, 2007; Marshall, & Rossman, 2016; Moustakas, 1994). Fenomenologiese studies fokus dus op die betekenis wat sekere geleefde ervarings vir deelnemers inhou. Die navorser bepaal dan wat 'n ervaring beteken vir die persoon wat die ervaring gehad het en in staat is om 'n volledige beskrywing daarvan te gee (Nieuwenhuis, 2019). In die fenomenologiese benadering word daar van navorsers vereis om hul persoonlike vooroordele en standpunte opsy te skuif. In hierdie studie het die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing daartoe bygedra dat die navorser inligting kon versamel wat kan bydra om die probleme wat nog met die implementering van die kurrikulum bestaan, en die faktore wat implementering steun, te ondersoek en om aanbevelings daarvoor aan skole se bestuurspanne en die Departement van Basiese Onderwys te maak.

4.4 Studiepopulasie en steekproef

4.4.1 Studiepopulasie

Wanneer 'n navorsingsvraag of hipotese ondersoek word, gebruik navorsers 'n steekproefprosedure wat behels dat die ligging of terrein vir die navorsing bepaal word, asook die deelnemers wat die data in die studie sal voorsien en hoe hulle gekies sal word en die aantal deelnemers wat nodig is om die navorsingsvrae te beantwoord (Creswell & Plano Clark, 2018). Die keuse van deelnemers of steekproefneming is 'n belangrike deel van enige navorsingstudie. Die keuse van deelnemers beteken dat slegs 'n bepaalde groep deelnemers uit 'n populasie gekies word om deel te neem aan 'n studie. Die steekproef is die keuse van deelnemers uit 'n groter populasie wat aan die navorsingstudie deelneem. Hierdie geselekteerde groep is gewoonlik baie kleiner as die totale aantal, maar verteenwoordigend van die hele populasie (Hartell & Bosman, 2016). Die steekproef word bestudeer om die groter populasie waaruit die deelnemers gekies is, beter te verstaan (Strydom, 2011). Daar word ook na 'n populasie as 'n teikengroep, teikenpopulasie of universum verwys, maar omdat dit nie altyd moontlik is om die totale teikenpopulasie te bereik nie, word daar gewoonlik verwys na die toeganklike of bereikbare populasie, ondersoekpopulasie of steekproefraamwerk (Lombard, 2016).

Die eerste stap in die proses om die studiepopulasie te bepaal is om die mense en plekke wat deel van hierdie ondersoek uitmaak, te identifiseer. Dit behels dat bepaal word of individue of die hele organisasie (bv. 'n skool) of 'n kombinasie van die twee bestudeer word (Creswell, 2015).

In die kwantitatiewe fase van hierdie navorsing binne die gemengde navorsingsmetode is onderwysers van geselekteerde loodsskole uitgenooi om deel te neem. Die Departement van Basiese Onderwys het 64 loodsskole in Suid-Afrika gekies om die KABV vir VEG leerders in 2018 te implementeer. Loodsskole uit 'n verskeidenheid ekonomiese kontekste is betrek, van goed toegeruste skole tot skole met min of geen hulpbronne. Uit die 64 loodsskole is 36 skole gekontak om deel te wees van die kwalitatiewe deel van die navorsingstudie (vier per provinsie), waarvan 21 skole bereid was om, ten spyte van die Covid-19-pandemie, die vraelyste wat aan hulle gestuur is, in te vul (op papier of elektronies). Die 21 skole is dus gekies deur gebruik te maak van gerieflikheidsteekproefneming. Die ander skole wat gekontak is, het nie hul weg oopgesien om die vraelyste in te vul nie.

Vir die kwalitatiewe fase is die resultate van die kwantitatiewe fase gebruik om vier van bogenoemde skole te kies om deel uit te maak van die kwalitatiewe ondersoek. In hierdie keuse is onderskeid tussen landelike en stedelike skole getref. Hier is ook gebruik gemaak van 'n gerieflikheidsteekproef en vier skole in drie provinsies is gekontak en was bereid om deel te wees van die kwalitatiewe navorsing.

4.4.2 Steekproefneming en keuse van deelnemers

Die begrip “steekproefneming” dui eerstens op 'n navorser se besluit rakende die tipe en aantal deelnemers aan 'n studie en tweedens op die metode wat die navorser sal gebruik om te bepaal wie die deelnemers sal wees. Faktore soos tyd, finansies, bereikbaarheid en die omvang van data kan steekproefneming beïnvloed (Lombard, 2016).

4.4.2.1 Kwantitatiewe fase van die empiriese ondersoek

In die kwantitatiewe deel van die navorsing is gebruik gemaak van nuwaarskynlikheidsteekproefneming. Daar word onderskei tussen gerieflikheidsteekproefneming, kwotasteekproefneming, doelgerigte steekproefneming en sneeubalsteekproefneming. In hierdie studie is 'n doelgerigte steekproefneming van toepassing. Die oogmerk van doelgerigte steekproefneming is om, na die oordeel van die navorser, die mees inligtingryke gevalle of elemente vir die doel van die studie te betrek (Lombard, 2016). Doelgerigte steekproefneming word ook soms kriteriagerigte steekproefneming genoem (Bertram & Christiansen, 2014). In doelgerigte steekproefneming kies die navorser deelnemers wat oor kennis van die navorsingsprobleem beskik. Op grond van die navorser se kennis van die

populasie, oordeel hy of sy wie geskik sou wees en oor genoegsame kennis sou beskik om aan die navorsing deel te neem. Doelgerigte steekproefneming verwys ook na die keuse van deelnemers wat oor spesifieke kenmerke beskik wat noodsaaklik is vir die navorsing (Grosser, 2016).

'n Selfontwikkelde, gestandaardiseerde vraelys is aan 21 skole vir VEG leerders, wat deel is van die loodsskole wat deur die Departement van Basiese Onderwys aangewys is, voorsien. Sommige van die provinsiale onderwysdepartemente het eers na meer as 'n jaar toestemming gegee vir die uitvoer van navorsing by die aangewese skole en daarom was die tyd beperk en kon al die skole nie gekontak word nie. Die vraelyste moes ook per koerier na die skole gestuur word en weer so teruggestuur word, wat baie duur was. Dit het ook 'n invloed gehad op die aantal skole wat in die navorsing gebruik is.

Tabel 4-1: Aantal skole per provinsie

Provinsie	Aantal skole
Oos-Kaap	2
Vrystaat	2
Gauteng	4
KwaZulu-Natal	2
Limpopo	2
Mpumalanga	3
Noord-Kaap	2
Noordwes	4
Wes-Kaap	4

4.4.2.2 Kwalitatiewe fase van die empiriese ondersoek

In die kwalitatiewe deel van die navorsing is ook gebruik gemaak van newaarskynlikheidsteekproefneming. Die doelgerigheidsteekproefneming, wat deel uitmaak van die newaarskynlikheidsteekproefneming, is soos by die kwantitatiewe fase van toepassing. Vir die kwalitatiewe fase is die resultate van die kwantitatiewe fase gebruik om vier van die loodsskole wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in hul skole aanbied en wat ook deel was van die kwantitatiewe fase van die empiriese ondersoek, in drie provinsies te kies. Vir hierdie keuse is daar onderskeid getref tussen skole in stedelike en landelike gebiede, asook skole met goed toegeruste hulpbronne en skole met min hulpbronne.

Die deelnemers was personeel van hierdie skole wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders aanbied. Daar is besluit op drie spesifieke skole aangesien daar 'n beperking was op reis tussen provinsies en ook op lugvervoer. Daarom is skole wat bereikbaar was in drie verskillende provinsies gekies. Die navorser het 'n kunsgebaseerde benadering, wat die maak van collages ingesluit het, gevolg met die personeellede van die vier gekose skole. Daarna is fokusgroepbesprekings gehou, met gemiddeld drie fokusgroepbesprekings by elke skool afhangend van die grootte van die skool.

Die kriteria wat gebruik is om die vier skole asook die deelnemers van die gekose vier skole te kies, is soos volg:

- Deelnemers moes deel wees van die personeel van die gekose loodsskole.
- Deelnemers moes die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in hul klasse aanbied.
- Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders moes reeds in Januarie 2018 of vroeër geïmplementeer wees.

Die deelnemers en fokusgroepbesprekings van die kwalitatiewe fase word in tabel 4-2 aangedui.

Tabel 4-2: Deelnemers en fokusgroepbesprekings van kwalitatiewe fase

Skole	Fokusgroepbesprekings
Skool 1 Noordwes	Fokusgroepbespreking 1: 5 deelnemers Fokusgroepbespreking 2: 3 deelnemers Fokusgroepbespreking 3: 2 deelnemers Fokusgroepbespreking 4: 4 deelnemers
Skool 2 Noordwes	Fokusgroepbespreking 1: 6 deelnemers Fokusgroepbespreking 2: 4 deelnemers Fokusgroepbespreking 3: 5 deelnemers
Skool 3 Gauteng	Fokusgroepbespreking 1: 5 deelnemers Fokusgroepbespreking 2: 4 deelnemers Fokusgroepbespreking 3: 5 deelnemers
Skool 4 Wes-Kaap	Fokusgroepbespreking 1: 4 deelnemers Fokusgroepbespreking 2: 2 deelnemers Fokusgroepbespreking 3: 2 deelnemers

Nadat die fokusgroepbesprekings voltooi en getranskribeer is, het die navorser individuele onderhoude gevoer met een of meer lede van die skoolbestuurspan van elke skool. By een van die skole het die skoolhoof verkies dat die hele bestuurspan deel moet wees van die

fokusgroepbespreking, terwyl een van die adjunkhoofde van elk van die ander drie skole bereid was om 'n onderhoud toe te staan. Hierdie adjunkhoofde was verantwoordelik vir die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in hul skole. Die probleme en uitdagings wat tydens die fokusgroepbesprekings genoem en bespreek is, is met hierdie persone bespreek om oplossings te probeer vind en die skoolbestuur se aandag op moontlike uitdagings te vestig (vgl. par.5.4).

4.5 Data-insamelingsmetodes

Daar is baie soorte kwalitatiewe en kwantitatiewe data wat in 'n gemengde navorsingstudie versamel kan word. Navorsers moet elke opsie ondersoek en oorweeg sodat hulle kan bepaal watter bronne van data die navorsingsvrae of hipotese die beste sal beantwoord.

Data-insameling vir die beskrywende, opeenvolgende navorsingsmetode fokus daarop om 'n sterk verband tussen die kwantitatiewe en kwalitatiewe fases aan te dui. Daar moet besluit word of dieselfde of ander deelnemers gebruik gaan word in die kwalitatiewe fase. Besluite rakende die steekproefgrootte, hoe opvolgdeelnemers gekies sal word en hoe ingeligte toestemming verkry sal word, moet vir beide fases geneem word (Creswell & Plano Clark, 2018).

4.5.1 Fase 1: Kwantitatiewe data-insameling

Kwantitatiewe data word meestal met behulp van 'n vraelys ingesamel. Volgens Grosser (2016) stel 'n navorser 'n reeks vrae aan deelnemers om hul mening te bepaal ten opsigte van 'n sekere verskynsel. Dit is 'n vorm wat voorberei en versprei word waar deelnemers dieselfde vrae hoor of lees. Dit verskyn gewoonlik in 'n gestandaardiseerde formaat, veral in die instruksies wat die deelnemers moet volg. Anders as by onderhoude, word daar gewoonlik nie 'n tyd vir die beantwoording van die vraelys vasgestel nie. Deesdae is 'n vraelys 'n veelsydige navorsingsinstrument wat verskillende formate kan aanneem afhangende van die doel daarvan (Ganga & Maphalala, 2020).

Die vraelys bestaan uit geslote vrae wat gebaseer is op voorafbepaalde vrae of kategorieë. In 'n kwantitatiewe vraelys identifiseer die navorser vrae en versoek die deelnemers om hul antwoorde volgens 'n skaal soos die Likert skaal te beoordeel, meestal met opsies wat wissel van “stem ten volle saam” tot “verskil heeltemal” (Creswell & Plano Clark, 2018). Die voordeel wat baie navorsers en deelnemers ervaar in die gebruik van 'n vraelys, is die afwesigheid van 'n onderhoudvoerder. Dit laat die deelnemer meer objektief en eerlik reageer. Voltooing word op eie pas weg van die onderhoudvoerder gedoen. Ganga en Maphalala (2020) onderskei tussen twee tipes vraelyste:

- **Aanlyn vraelyste:** In aanlyn vraelyste kan die verspreiding van die vraelys per e-pos gedoen word deur 'n skakel te volg wat die deelnemer na die vraelys sal neem. Alle mededeling oor die voltooiing van die vraelys word elektronies aan die deelnemers gestuur.
- **Vraelyste op papier:** In 'n vraelys op papier word vrae op 'n vel papier geskryf of gedruk en die deelnemer reageer op die vrae deur die antwoorde in die gepaste ruimtes op die vraelys te skryf. Vraelyste op papier kan op verskillende maniere versprei word, soos individueel, per pos, in groepe en deur die voltooide vraelys op 'n ooreengekome plek af te laai.

Die navorser het 'n selfontwikkelde vraelys opgestel met die hulp van die Noordwes-Universiteit se statistiese konsultasiedienste, wat ook die vraelys goedgekeur het. Die vraelys is aan 'n paar onderwysers wat nie deel van hierdie navorsingstudie uitgemaak het nie, gestuur om vas te stel of hulle die vraelys aanvaarbaar en verstaanbaar gevind het. Daarna is die vraelys aan die ander twee skrywers van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders gestuur, asook aan die koördineerder van die kurrikulumskrif, om hul mening en insae te kry. Daarna is die vraelys op Google Forms geplaas en 'n skakel om die vraelys elektronies deur middel van e-poskommunikasie of WhatsApp te voltooi, is geskep. Die skakel vir die vraelys is <https://forms.gle/C5Yh4YWzVEpikKtj8>. Deelnemers wat die vraelys elektronies ingevul het, het die skakel op hulle onderskeie onderwysersgroep gekry waar die skakel deur die skoolhoof daarop geplaas het.

Die vraelys is per koerier aan sommige van die skole gestuur en weer na twee weke afgehaal om groter deelname aan die studie te verseker. Die navorser het besluit om sowel die elektroniese vraelys as die gedrukte vraelys te gebruik, aangesien baie van die deelnemers traag was om die elektroniese vraelys in te vul. Dit kan wees omdat hulle nie genoeg data daarvoor gehad het nie of verouderd selfone gebruik het. Toestemming is van die skoolbestuursliggame verkry voor die vraelyste gedruk en na die skole gestuur is. Hierdie response is op Google Forms ingevoer deur dieselfde skakel te gebruik. 'n Totaal van 217 vraelyste is ontvang van die 21 skole wat bereid was om aan die navorsing deel te neem (vgl. Bylaag G en figure in hoofstuk 5).

4.5.2 Fase 2: Kwalitatiewe data-insameling

Kwalitatiewe data bestaan uit inligting verkry deur antwoorde op vrae waar die navorser nie voorafbepaalde kategorieë of skale gebruik om die data in te samel nie. Die deelnemers verskaf inligting gebaseer op vrae wat nie hul opsies om te reageer, beperk nie (Creswell & Plano Clark, 2018). In kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument in die data-insamelingsproses en het direkte toegang tot die werklikheid deur sy of haar interpretasie deur,

byvoorbeeld, waarneming en fokusgroepbesprekings. Volgens Creswell (2015) is die volgende beginsels ter sprake by kwalitatiewe 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
- Soveel as moontlik tipes data, wat mekaar komplementeer, moet versamel word, byvoorbeeld fokusgroepbesprekings, waarneming, dokumente en oudiovisuele materiaal

Die konsep van dataversadiging is belangrik in kwalitatiewe navorsing. Dit verwys na die punt waar die insameling van data voldoende is omdat die insameling van verdere data nie langer daartoe bydra dat nuwe idees en insigte na vore kom nie (Nieuwenhuis, 2018).

'n Kollektiewe, kunsgebaseerde navorsingsbenadering is gebruik vir die kwalitatiewe deel van die navorsing om die onderwysers se ervarings en professionele ondersteuningsbehoeftes te fasiliteer (sien Masinga et al., 2016). Hierdie benadering is gebruik omdat dit besinning behels en moeilik-om-in-woorde-uit-te-spreek-inligting vasvang. Dit is ook 'n kollektiewe, deelnemende proses wat verpersoonliking insluit en persoonlike antwoorde uitdaag. Dit het die onderwysers gehelp om te wys hoe en waarom hierdie studie aanklank vind by hul lewens en hul werk (sien Glass, 2004).

Kunsgebaseerde navorsing kan sowel wetenskaplik as kunstig wees. In hierdie geval was dit wetenskaplik omdat die navorsing deur empiriese navorsing uitgevoer is, maar ook kunstig omdat die deelnemers hul betekenis deur visuele kunsvorms uitgedruk het (sien Richardson & St Pierre, 2005). Die beelde wat deur die deelnemers geskep is, het gelei tot kommunikasie met hulself en met ander deelnemers wat aan die projek deelgeneem het.

Weber (2014) beskryf kunsgebaseerde navorsing as 'n artistieke proses waar mense leer om hulleself te verstaan terwyl hulle besig is met kritiese ondersoek. Hulle kan saamwerk en, in die proses, idees uitruil, selfbesinning stimuleer en na hul eie en ander se ervarings kyk. Om hierdie doel te bereik, is 'n sosiaal-konstruktiewe lens gebruik om kollektief betrokke te wees in gesprekke, soos om 'n nuwe begrip van die onderwysers se ervarings tydens die implementering van die nuwe kurrikulum te verkry (sien Masinga et al., 2016). Die navorser het ook 'n dieper begrip gekry van die ervarings van onderwysers toe hulle kunsgebaseerde bronne geskep het wat verwant is aan hul eie leer van hoe suksesvol die implementering van die Lewensvaardigheidskurrikulum was. Dit het hulle toegelaat om 'n leeromgewing te vorm wat 'n ryk, ondersoekgebaseerde dialoog tussen die onderwysers moontlik gemaak het.

Die resultate van die kwantitatiewe fase is gebruik om vier van bogenoemde loodsskole te kies om deel te wees van die studie. In die seleksie van die skole is sowel goed toegeruste skole as skole met min of geen bronne in aanmerking geneem. As gevolg van die Covid-19-pandemie is skole in slegs drie provinsies gebruik. Gedurende vlak 5 en vlak 4 van die grendeltydperk is reis tussen provinsies verbied; daarom is twee skole in Noordwes gebruik. Fokusgroepbesprekings met een skool in die Wes-Kaap is aanlyn deur Zoom gehou. Nadat die provinsiale grense oopgestel is, is 'n skool in Gauteng bygevoeg. Elke deelnemer het 'n collage gemaak oor elf spesifieke onderwerpe. Die opdrag aan die deelnemers was om 'n collage te maak om aan te dui hoe hulle die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders ervaar deur die elf subtemas / onderwerpe te gebruik. Die elf onderwerpe is afgelei van die resultate van die kwantitatiewe vraelys. Daar is sekere uitdagings geïdentifiseer wat verder ondersoek is. Meer inligting was ook nodig in verband met die drie verskillende kurrikulums wat onder die sambreel van Lewensvaardigheid val om vas te stel hoe die deelnemers se mening oor die onderskeie kurrikulums vergelyk.

Wanneer collages gebruik word om data te genereer, moedig dit die deelnemers aan om met mekaar te skakel en dialoog te stimuleer oor hul ervarings (Masinga et al., 2016). In hierdie studie is dialoog gestimuleer oor die deelnemers se ervarings gedurende die implementering van die kurrikulum vir VEG leerders. Ongeag die onderwerp wat gekies word, is die skep van 'n collage 'n besinnende oefening waar die skepper die narratief, die materiaal en die hele konstruksie van die kunswerk kies (Dutton et al., 2018). Die maak van collages is 'n kunsgebaseerde metode waar verskillende prente uit tydskrifte, koerante of boeke geknip en geplak word om 'n nuwe beeld te vorm (Raht et al., 2009). Hierdie beelde of prente verteenwoordig die gevoelens en ervarings van die deelnemers. Die proses om collages te maak moedig aktiewe deelname, kritiese betrokkenheid en besinning aan en die finale produkte is 'n holistiese uitbeelding van die behoeftes en ervarings van die deelnemers (Van Schalkwyk, 2010). Die navorser het 'n PowerPoint-aanbieding met kommentaar gemaak om te verseker dat al die deelnemende onderwysers dieselfde opleiding gekry het voor hulle die collages saamgestel het. Die skakel na die PowerPoint-aanbieding is beskikbaar en afskrifte daarvan is beskikbaar in bylaag L.

Die bevindings van die kwantitatiewe fase is gebruik om oor die onderwerpe vir die collages te besluit. Die elf onderwerpe wat vir die maak van die collages gebruik is, word hier onder in tabel 4-3 uiteengesit.

Tabel 4-3: Onderwerpe vir fokusgroepbesprekings

Onderwerpe vir fokusgroepbesprekings
Die Kreatiewe Kuns-kurrikulum
Die Aanvangskennis en Persoonlike Welstand-kurrikulum
Die Liggaamsopvoedingkurrikulum
Werkslading van onderwysers
Tersaaklikheid vir die wêreld van werk
Hulpbronne
Die mening van die deelnemers oor die KABV vir VEG leerders
Opleiding
Tydbestuur
Assessering
Moeilikhedsgraad van die kurrikulum

4.5.3 Fase 3: Fokusgroepbesprekings met deelnemers van verskillende skole

Fokusgroepbesprekings is met die deelnemers van die onderskeie skole gehou. As gevolg van die Covid-19-regulasies is verskillende reëlins met elke afsonderlike skool getref en vooraf met die skoolhoof bespreek.

Skool 1 in Noordwes se deelnemers het op 'n neutrale plek ontmoet en besprekings is na skoolure gehou omdat die navorser nie op die skoolterrein toegelaat is nie. Met die hulp van die adjunkhoof van die betrokke skool en die opleidingskyfieprogram (PowerPoint) het die deelnemers vooraf hul collages gemaak (vgl. bylae H en L). Daarna het die deelnemers in vier groepe in die middag na skool by 'n koffiewinkel bymekaargekom om die besprekings te hou.

Skool 2 in Noordwes het 'n lokaal beskikbaar gestel waar die navorser een maal per week vir een uur met die deelnemers kon gesels. Die eerste week het die navorser en twee persone wat reeds hul collages as deelnemers van skool 1 in Noordwes gedoen het, die deelnemers gehelp om hul collages te maak. Daarna het die verskillende groepe oor die volgende paar weke bymekaargekom. Die deelnemers het dus almal die eerste keer saam bymekaargekom om hul collages te maak en daarna het die navorser vir vier weke lank fokusgroepbesprekings met die onderskeie groepe gehou – drie weke met elk van die drie fokusgroepe en die laaste week met die bestuurspan van die skool. Die hele proses het dus oor 'n tydperk van vyf weke plaasgevind.

Skool 3 in Gauteng het 'n lokaal beskikbaar gestel waar die deelnemers in klein groepe bymekaar kon kom en die collages kon bespreek. Met die hulp van die adjunkhoof van die betrokke skool en die Powerpoint-opleidingsprogram het die deelnemers vooraf hul collages gemaak. (vgl. bylae

H en L). Op die dag wat die lokaal beskikbaar was, het die navorser drie verskillende besprekingsgroepe gehad waarin die onderskeie groepe se collages bespreek is.

Skool 4 in die Wes-Kaap het besprekings deur Zoom gehou nadat hulle hul collages gemaak het. Met die hulp van die adjunkhoof van die betrokke skool en die PowerPoint-opleidingsprogram het die deelnemers vooraf hulle collages gemaak (vgl. bylae H en L). Fokusgroepbesprekings van ongeveer twee uur elk is vir drie dae met die deelnemers gehou. Die besprekings het gedurende administratiewe tyd na skoolure plaasgevind.

Die hulp van die adjunkhoofde was van onskatbare waarde by die skole met die maak van die collages. Die PowerPoint-opleiding het ook daartoe bygedra dat die deelnemers geweet het wat om te doen en hoe om die collages te maak. Al die collages wat vir hierdie navorsingstudie gemaak is, is in bylaag H beskikbaar. Vervolgens word twee voorbeelde van die deelnemers se collages gegee.

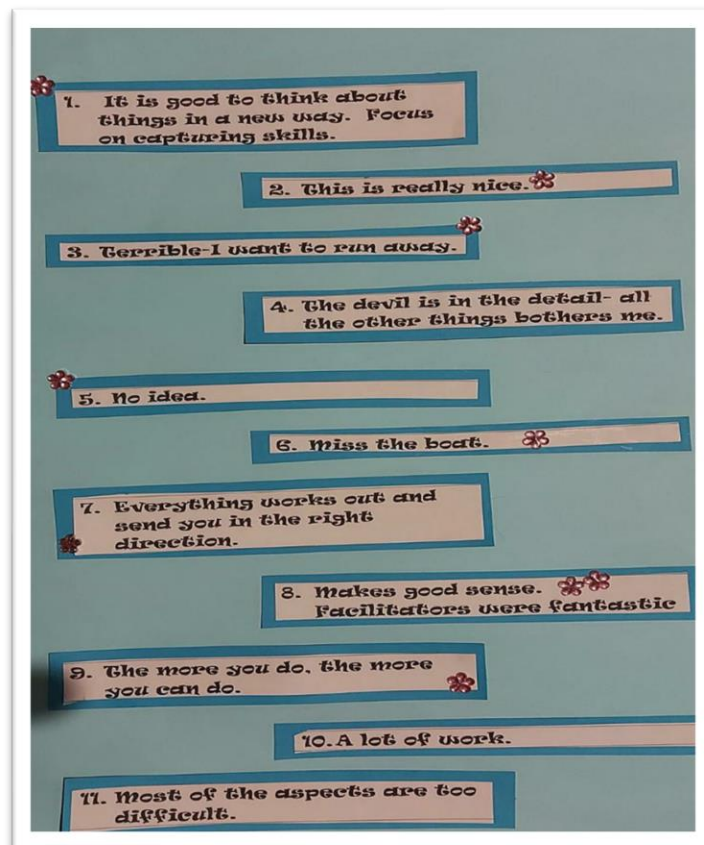


Figuur 4-4: Voorbeeld van 'n collage (skool 1, groep 1, deelnemer 1)



Figuur 4-5: Voorbeeld van 'n collage 2 (skool 1, groep 1, deelnemer 3)

Elke deelnemer het ook aan die agterkant van die collage 'n konsepkaart geskep wat verband hou met die prente wat hulle geplak het. In figuur 4-6 word 'n voorbeeld van 'n konsepkaart gegee.



Figuur 4-6: Voorbeeld van 'n konsepkaart (skool 1, groep 1, deelnemer 3)

Oplossings vir die uitdagings wat die deelnemers ervaar, is ook bespreek. Daar het interaksie tussen die deelnemers plaasgevind omdat hulle al die aspekte wat in die collages en tydens die besprekings gedek is, gesamentlik kon bespreek (vgl. par. 5.3).

4.5.4 Fase 4: Fokusgroepbesprekings met skoolbestuurspanne en transkribering van al die besprekings

Nadat al die besprekings van 'n skool afgehandel is, het die navorser die fokusgroepbesprekings getranskribeer en ontleed. Daarna is 'n fokusgroepbespreking met die betrokke skool se bestuurspan gehou om die uitdagings, problem en oplossings wat tydens die deelnemers se fokusgroepbesprekings onder die loep geneem is, te bespreek en die standpunt en raad van die skoolbestuurspan te kry. Die onderskeie bestuurspanne se fokusgroepbesprekings is getranskribeer om te help met die samestelling van die handleiding wat aan skole gegee kan word om te help met die opleiding van nuwe onderwysers wat vir die eerste keer die kurrikulum moet gebruik.

4.6 Dataontleding en kodering

4.6.1 Prosedure vir die beskrywende, opeenvolgende gemengde metode

Vir die beskrywende, opeenvolgende gemengde metode kan die volgende stappe gevolg word (Creswell & Plano Clark, 2018):

- Die kwantitatiewe databasis, wat bestaan uit die resultate van die selfontwikkelde vraelys, word ontleed deur 'n statistiese analis en dui statistiese resultate aan wat verder ondersoek kan word.
- Die doelgerigte steekproef (van skole wat aan die kwantitatiewe fase deelgeneem het) word bepaal.
- Kwalitatiewe data-insamelingsprosedures word ontwerp: collages word gemaak deur al 51 deelnemers en inligting word versamel deur fokusgroepbesprekings waar elke deelnemer sy/haar eie collage bespreek het. Data word versamel en ontleed, waarna grafieke en tabelle ontwikkel word. Die waarde wat deur die kwalitatiewe verduideliking bygevoeg is, word geïnterpreteer.

'n Opeenvolgende benadering is gebruik om die data te ontleed deur aanvanklik 'n deduktiewe benadering te volg. Met die deduktiewe benadering is aanvanklike kodes verkry van die bestaande literatuur oor die onderwerp, bygestaan deur die navorsingsdoelwitte en navorsingsvrae om die vraelys te ontwikkel wat gebruik is in die kwantitatiewe deel van die navorsing. Daarna is 'n induktiewe benadering gebruik om temas van die kwantitatiewe data te kry. Hierdie temas was dan ook die onderwerpe wat die deelnemers gebruik het om die collages te maak (sien Azungah, 2018).

Grosser (2016) stel voor dat navorsers moet poog om die volgende vrae te beantwoord om te bepaal watter tipe statistiese ontleding en watter statistiese prosedures gebruik sal word wanneer kwantitatiewe data ontleed word:

- Wat is die aard of eienskappe van die data?
- Watter tipe statistiese ontleding sal geskik wees vir die tipe data?
- Watter tipe statistiese prosedures moet gebruik word?

Creswell en Plano Clark (2018) voorsien 'n uitgebreide dataontledingsplan vir die ontleding van data vir die gemengde navorsingsmetode wat hierdie vrae beantwoord. Hul dataontledingsplan word in tabel 4-4 voorgestel.

Tabel 4-4: Aanbevole kwantitatiewe en kwalitatiewe dataontledingsprosedures vir 'n gemengde navorsingsmetode (Creswell & Plano Clark, 2018)

Kwantitatiewe dataontledingsprosedures	Stappe in dataontleding	Kwalitatiewe dataontledingsprosedures
• Ken 'n numeriese waarde toe aan elke antwoord in die databasis • Kontroleer vir data-inskrywingsfoute • Herkodeer items en ken nuwe veranderlikes toe • Vestig 'n kodeboek (naam en definisie van elke kwantitatiewe veranderlike)	Berei data voor vir ontleding	• Transkribeer data • Kontroleer transkripsies vir akkuraatheid • Organiseer data volgens tipe, deelnemer of geval • Formateer die data om die ontleding te fasiliteer (dit kan persoonlik deur die navorser gedoen word of deur sagteware soos Atlas.ti)
• Kyk vir tendense in die data en kontroleer of die data normaal versprei is • Doen beskrywende ontleding vir elke groot veranderlike • Doen basiese assessering van die betroubaarheid en geldigheid van die metings • Hanteer enige kwessies van verlore data	Verken die data	• Lees deur die data om 'n algemene oorsig daarvan te kry • Skryf aantekeninge oor aanvanklike idees • Ontwerp 'n paar aanvanklike kodes (alle projekte) en ontwikkel 'n kwalitatiewe koderingsboek (slegs van toepassing vir sommige projekte)
• Kies geskikte wesenlike (inferensiële) statistiese toetse gebaseer op navorsingsvrae, skaaltipe, aantal veranderlikes en verdelings • Ontleed data deur statistiese sagteware te gebruik om kwantitatiewe navorsingsvrae te	Ontleed data	• Kies die ontledingsbenadering gebaseer op die navorsingsvrae • Gebruik kwalitatiewe dataontledingsagteware (bv. MAXODA, NVivo, Atlas.ti) • Implementeer 'n koderingsproses • Kodeer die data of ontwikkel beskrywings en temas deur kodes te groepeer

antwoord en hipoteses te toets • Doen inferensiële toetse en bereken effekgroottes en vertroulikheidsintervalle		• Bepaal interverwante temas (of kategorieë) gebaseer op 'n algehele kwalitatiewe benadering of ontwikkel abstrakte kategorieë in 'n kleiner stel temas
• Som statistiese resultate op (bv. statistieke en p-waardes) in die teks, tabelle en figure • Volg stylriglyne (bv. APA-styl) om verslag te lewer oor resultate	Stel die dataontleding voor (lewer verslag)	• Stel die bevindings in besprekings of beskrywings, temas of kategorieë voor • Voorsien bewyse vir die temas: beskrywing, soos aanhalings, veelvoudige perspektiewe en ryk beskrywings • Stel visuele modelle, figure of tabelle op oor die beskrywings of temas • Volg stylriglyne (bv. APA-styl) om verslag te doen oor bevindings
• Som die belangrike kwantitatiewe resultate op • Vergelyk die resultate met die hipoteses of interpreteer dit met betrekking tot die navorsingsvrae • Ondersoek resultate met betrekking tot vorige voorspellings of verduidelikings wat uit literatuur na vore gekom het • Identifiseer die beperkings van die studie	Interpreteer die resultate	• Som die groot kwalitatiewe bevindings op • Interpreteer hoe die bevindings die navorsingsvrae beantwoord • Tref verbande met vorige literatuur of teorieë • Gee 'n persoonlike assessering van die betekenis van die bevindings • Identifiseer beperkings van die studie • Identifiseer gevolge vir toekomstige navorsing en vir gehore

• Identifiseer implikasies vir toekomstige navorsing en vir gehore		
• Gebruik eksterne standaarde • Bepaal die betroubaarheid en konstrueer geldigheid van die uitslae wat verkry is: ○ in die dataversamelinggedeelte van die verlede se gebruik van die instrumente; en ○ in die ontleding (van die huidige studie) soos deur die interne konsekwentheid van die uitslae of toets-hertoets-resultate • Gebruik prosedures wat bedreigings vir interne geldigheid (in watter mate oorsaak-en-effek-eise gemaak kan word) verminder • Gebruik prosedures wat bedreigings vir eksterne geldigheid (in watter mate die resultate veralgemeen kan word vir ander persone, instellings of tye) verminder	Bevestig die data en resultate	• Gebruik standaarde vir die navorser, deelnemers en resensente • Kontroleer die akkuraatheid van die weergawe – in watter mate die inligting betroubaar, oordraagbaar, afhanklik en bevestigbaar is • Gebruik ten minste drie van die volgende strategieë: ○ Kontrole van deelnemers ○ Triangulering van data van verskeie bronne of individue ○ Spandeer tyd in die veld ○ Lewer verslag oor onbevestigde bewyse ○ Voer 'n eksterne oorsig van die data en prosedures uit (bv. portuuroorsig or oudit) • Gebruik beperkte prosedures om betroubaarheid te kontroleer (in watter mate kom kodering ooreen met die kodes)

In hierdie studie is die stappe wat hierbo in tabel 4-4 verduidelik is, soos volg uitgevoer:

- **Kwantitatiewe fase**

Die resultate van die kwantitatiewe selfontwikkelde vraelys is deur 'n statistiese analis ontleed (vgl. bylaag F). Die resultate is daarna beskryf en probleme, uitdagings, ooreenkomste en groot verskille is gedokumenteer.

- **Berei data voor vir ontleding**

Hierdie gedeelte van die dataontleding is deur 'n statistiese analis gedoen (vgl. bylaag F). Die statistiese pakket SAS (9.4) is gebruik om statistiese ontleding vir die studie te doen. 'n Numeriese waarde is toegeken aan elke antwoord in die databasis volgens die vrae wat in die vraelys voorkom. Die data-inskrywings is gekontroleer vir foute. Items is herkodeer, veranderlikes is toegeken en 'n kodeboek is opgestel.

- **Verken die data**

Omdat die studiepulasie 'n beskikbaarheidsteekproef is en daar nie van ewekansige steekproefneming gebruik gemaak is nie, kon die grootte van verskille in die praktyk tussen onafhanklike en afhanklike groepe geïnterpreteer word met behulp van Cohen se effekgroottes (d-waardes) vir onafhanklike en afhanklike groepe (Cohen, 1989). Tendense is geïdentifiseer en die data is gekontroleer. Groot veranderlikes is beskrywend ontleed. Basiese assessering van die betroubaarheid en geldigheid van die metings is gedoen. Daar is ook kontrole vir verlore data gedoen.

- **Ontleed die data**

Data vanaf die Likertskaal is in twee nominale kategorieë ingedeel vir positiewe en negatiewe antwoorde sodat inferensiële toetse gedoen kon word deur gebruik te maak van die Chi-kwadraattoets. Inferensiële statistiese toetse is gedoen gebaseer op navorsingsvrae, skaaltipe, aantal veranderlikes en verdelings. Variasie tussen deelnemers van die studiepulasie (d.w.s. onderwysers) is die hoofdoel van die studie. Terwyl variasie tussen spesifieke skole in die studiepulasie nie ondersoek is nie, is variasie tussen provinsies en jare ondervinding in sekere vrae ondersoek.

- **Stel die dataontleding voor (lewer verslag)**

Gemiddeldes en frekwensies is gebruik om die data te beskryf. Statistiese resultate is verwerk en opgesom in samewerking met die navorser deur tabelle en figure te gebruik. Verslag is gelewer oor die resultate deur die riglyne van die sewende uitgawe van die APA-styl te gebruik.

- **Interpreteer die resultate**

In paragraaf 6.3.2 word die kwantitatiewe resultate opgesom en geïnterpreteer om navorsingsvrae te beantwoord. Resultate word vergelyk met verduidelikings wat uit literatuur ontstaan het. Resultate word ook vergelyk met die bevindings van die kwalitatiewe fase. Die beperkings van die studie word ook geïdentifiseer en voorstelle vir toekomstige navorsing word gedokumenteer.

- **Bevestig die data en resultate**

Eksploratiewe faktorontledings is gedoen om konstruksgeldigheid te bevestig. Cronbach se alfawaardes is bereken om die betroubaarheid van konstrunkte te bevestig. In die geval van groepe met meer as twee kategorieë is verslag gedoen oor resultate van ANOVA's. Laasgenoemde prosedures (nl. t-toetse en ANOVA's) is volledigheidshalwe gedoen, asof ewekansige steekproefneming vir die studie plaasgevind het. Die resultate is bevestig deur die data met die bevindings van die kwalitatiewe fase te vergelyk. Literatuur is ook gebruik om resultate te bevestig. Die resultate is getoets en hertoets (vgl par. 5.2).

4.6.2 Kwalitatiewe fase

Deur die inligting wat van die gedokumenteerde inligting verkry is saam met die navorsingsvrae wat beantwoord moes word te gebruik, het die navorser op elf onderwerpe besluit wat die deelnemers kon gebruik om collages te maak (vgl. tabel 4-4). Nadat die collages voltooi is, is fokusgroepbesprekings met die verskillende groepe by die onderskeie skole gehou. Die data is getranskribeer en daarna gekodeer. 'n Uittreksel van die kwalitatiewe kodering is beskikbaar in bylaag J. Vervolgens word die stappe wat in die kwalitatiewe fase van die navorsing gevolg is, bespreek.

- **Berei die data voor vir ontleding**

Al die fokusgroepbesprekings is opgeneem met 'n skootrekenaar en 'n selfoon. Hierdie onderhoude is volgens skole en daarna volgens die groepe gemerk en in lêers op die rekenaar gestoor. Al die fokusgroepbesprekings is verbatim getranskribeer (vgl. bylaag I). Die transkripsies is gekontroleer deur die getikte weergawe met die oudioweergawe te vergelyk. Die getikte data is onder die spesifieke kategorieë en temas gerangskik sodat 'n geheelbeeld van al die inligting oor 'n tema verkry kon word. Die navorser het ook 'n opsomming van elke tema per persoon gemaak (vgl. Bylaag J).

- **Verken die data**

Die data is deurgelees om 'n algemene oorsig daarvan te kry. Aantekeninge is langs die onderhouddata gemaak.

- **Ontleed die data**

Die navorser het kodes aan die data toegeken. Positiewe en negatiewe kommentaar is oor elke tema opgesom. Die data is verdeel in drie kategorieë en elf temas. Die temas is die voorafbepaal deur die onderwerpe wat toegeken is vir die maak van collages. Onder elke tema is interverwante temas geïdentifiseer en gekodeer.

- **Stel die dataontleding voor (lewer die verslag)**

Die bevindings van die ontleding word in fyner besonderhede in paragraaf 5.3 bespreek. Bewyse, soos aanhalings, word voorsien. Daar word ook verbande uitgewys met die resultate van die kwalitatiewe fase wat sekere bevindings bevestig. Oplossings of perspektiewe word ook bespreek deur die ontleding van die besprekings wat gehou is met die skoolbestuurspanne waar dieselfde temas gebruik is om meer inligting by die bestuurspanne van die vier skole te kry. Tabelle word voorsien om die verskil tussen die deelnemers in die verskillende skole uit te wys. Positiewe en negatiewe aspekte van elke tema is ook verkry deur die besprekings met die deelnemers en maak deel uit van die beskrywings.

- **Interpreteer die bevinding**

In paragraaf 6.3.2 word die kwalitatiewe bevindings opgesom en geïnterpreteer om die navorsingsvrae te beantwoord. Verbande met vorige literatuur en teorieë word getrek en 'n persoonlike assessering van die betekenis van die bevindings word gegee. Beperkings van die studie word dan bespreek, gevolg deur aanbevelings vir toekomstige navorsing.

- **Bevestig die data en bevindings**

Die data is vir akkuraatheid gekontroleer en die betroubaarheid en oordraagbaarheid daarvan is bevestig.

Die navorser het die data aan die deelnemers gestuur om te kontroleer. Triangulasie is gedoen deur die resultate en bevindings te vergelyk en te bespreek, asook deur literatuur te gebruik om die selfontwikkelde vrae op te stel. Die kwantitatiewe navorsing is deur 'n statistiese analis ontleed (vgl. bylaag F).

Engelbrecht (2016) beskryf die term “oop kodering” as die afbreek van data na 'n konteks van konsepte en kategorieë. Kodes word ontwikkel namate data gegenereer word. Die navorser identifiseer en benoem dan die konseptuele kategorieë waarbinne die verskynsel wat bestudeer word, gegroepeer sal word. Die doel is om beskrywende, multidimensionele kategorieë te vind wat as 'n voorlopige raamwerk vir die ontleding sal dien.

Kodering is, volgens Nieuwenhuis (2019), die proses om noukeurig deur die getranskribeerde data te lees, lyntjie vir lyntjie, en dit te verdeel in betekenisvolle analitiese eenhede. Kodering word dus gedefinieer as die identifisering van segmente van data met simbole, beskrywende woorde of unieke name vir identifikasie. Dit beteken dat wanneer die navorser 'n betekenisvolle segment of beduidende betekeniseenhede teks in 'n transkripsie vind, 'n kode of etiket daaraan toegeken word om betekenis aan daardie spesifieke segment te gee. 'n Betekenisvolle segment is 'n woord of groep woorde wat voldoende inligting kommunikeer om betekenis te gee aan die leser. Die koderingsproses stel die navorser in staat om vinnig al die teks en ander data wat met 'n tematiese idee geassosieer word, te herwin en te versamel sodat die gesorteerde dele (betekenisvolle eenhede) saam ondersoek en met mekaar vergelyk kan word (vgl. Bylaag J).

4.7 Geldigheid en betroubaarheid as kwaliteitskriteria in gemengde navorsing

Creswell en Plano Clark (2018) is van mening dat geldigheid en betroubaarheid in kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing verskil. In beide navorsingsmetodes is die doel van die kontrolering van geldigheid en betroubaarheid egter om toe te sien dat die gehalte van die data, die resultate en die navorser se interpretasie van die data betroubaar is.

In kwantitatiewe navorsing moet die navorser kwessies van geldigheid en betroubaarheid in aanmerking neem. Kwantitatiewe geldigheid beteken dat die resultate wat van die deelnemers ontvang is betekenisvol aandui wat gemeet is. Kwantitatiewe betroubaarheid beteken dat resultate konsekwent en stabiel sal bly met verloop van tyd. Navorsers vestig die betroubaarheid en geldigheid van resultate deur kwaliteitinstrumente te kies wanneer data ontleed word. Hulle gebruik ook prosedures deur die hele studie om bedreigings van interne sowel as eksterne geldigheid te verminder.

In kwalitatiewe navorsing is die fokus, volgens Creswell en Plano-Clark (2018), meer op geldigheid as op betroubaarheid. Om te verseker dat die navorsing geldig is, word aanbeveel dat navorsers ten minste drie van die volgende strategieë gebruik:

- Kontrole deur deelnemers – die navorser neem die opsomming van die bevindings terug na die deelnemers om seker te maak dit is 'n akkurate weergawe van hul ervarings
- Triangulering van data
- Bekendmaking van onbevestigde bewyse
- Vra ander om die data te kontroleer

Soos beskryf in paragraaf 4.6, is die data aan die deelnemers gestuur om te kontroleer. Triangulasie is gedoen deur die resultate en bevindings te vergelyk en te bespreek. Triangulasie

is ook gedoen deur literatuur te gebruik om die selfontwikkelde vraelys op te stel. Die kwantitatiewe data is deur 'n statistiese analis ontleed (vgl. bylaag F).

4.8 Etiese oorwegings en kwaliteitskriteria

Navorsing moet aan sekere algemene etiese beginsels voldoen. Hartell en Bosman (2016) noem die volgende etiese beginsels waaraan navorsing moet voldoen:

- **Noodsaaklikheid en tersaaklikheid**

Voor navorsing 'n aanvang neem, moet die literatuur ondersoek word en moet daar ook na alternatiewe in die literatuur gekyk word. Daar moet redes aangevoer word waarom die navorsing noodsaaklik is en watter nut dit vir die gemeenskap sal hê. Die doelwitte en uitkomst moet in verstaanbare taal uiteengesit word. 'n Omvattende literatuurstudie is gedoen om die kwalitatiewe vraelys op te stel. Die inhoud van die KABV vir VEG leerders is ook in besonderhede bestudeer. Doelwitte en uitkomst is volledig in die vraelys en die ingeligte toestemmingsvorm uiteengesit.

- **Maksimalisering van openbare belang en maatskaplike geregtigheid**

Navorsing moet tot voordeel van die gemeenskap wees, met die klem op openbare belang en sosiale geregtigheid. Resultate en inligting, asook implikasies wat uit die navorsing voortspruit, moet openbaar gemaak word. Hierdie navorsing oor die KABV vir VEG leerders is van belang vir skole vir VEG leerders. Hierdie skole en die gemeenskap sal by die inligting asook by die opleidingsgids vir beginneronderwysers baat.

- **Geskiktheid, vermoë en verbintenis tot navorsing**

Navorsers moet op 'n professionele en persoonlike vlak gekwalifiseer wees om navorsing uit te voer. Die navorser was een van die kurrikulumskrywers van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders en vir vyftien jaar ook 'n onderwyser by 'n skool vir VEG leerders. Die navorser het in 2015 'n MEd-kwalifikasie in Leerderondersteuning behaal.

- **Respek vir en beskerming van die regte en belange van die deelnemers, informante en organisasies**

Die waardigheid, privaatheid en vertroulikheid van deelnemers moet te alle tye beskerm word. Navorsing moet onder geen omstandighede voorkeur geniet ten koste van die deelnemers nie. Geen navorsing mag uitgevoer word sonder ingeligte toestemming van die deelnemers nie. In hierdie studie is ingeligte toestemmingsvorme in die kwalitatiewe fase aan al die deelnemers gegee, wat ingevul is voor die fokusgroepbesprekings begin

is. In die kwalitatiewe fase kon die deelnemers nie die vraelys ingevul het voordat hulle nie ingeligte toestemming gegee het nie (vgl. bylaag D).

- **Ingeligte en vrywillige toestemming**

Deelname aan navorsing moet te alle tye vrywillig wees en geen dwang mag gebruik word nie. Persoonlike inligting mag slegs openbaar gemaak word met die instemming van die deelnemers en slegs inligting wat noodsaaklik en tersaaklik is, mag ingewin word (vgl. Par. 4.8.4).

- **Respek vir kulturele verskille**

Deelnemers moet as unieke persone beskou word en respek moet getoon word teenoor dit wat vir deelnemers tradisioneel en heilig is. In sommige gevalle moet toestemming van “bewakers” verkry word voordat navorsing uitgevoer mag word (vgl. par. 4.8.4).

- **Geregtigheid, regverdigheid en objektiwiteit**

Die kriteria vir die keuse van deelnemers moet regverdig en wetenskaplik wees. Individue wat maklik toeganklik is, moet nie belas word met navorsing wat herhaaldelik op hulle uitgevoer word nie (vgl. par. 4.8.4).

- **Integriteit, deursigtigheid en aanspreeklikheid**

Geen omkoopgeld of geskenke mag aan deelnemers aangebied word nie. Vergoeding vir uitgawes mag aangebied word indien dit aan al die deelnemers gegee word. Navorsing moet eerlik, regverdig en deursigtig uitgevoer word. Navorsers mag nie hul posisie of kennis vir persoonlike mag of gewin misbruik nie (vgl. par. 4.8.4).

- **Risikovermindering**

Navorsers moet seker maak dat die inligting en voordele wat uit die navorsing verkry word, nie belangriker is as die risiko's vir die deelnemers nie. Voldoende voorsorgmaatreëls moet getref word om risiko's te verminder. Deelnemers moet ook vooraf ingelig word indien sommige vrae in 'n vraelys of onderhoud van 'n sensitiewe aard is (vgl. par. 4.8.4).

- **Nie-uitbuiting**

Geen deelnemer mag uitgebuit word tydens navorsing nie en indien daar minderjariges by navorsing betrokke is, moet toestemming van hul ouers verkry word (Hartell & Bosman, 2016) (vgl. par. 4.8.4).

Die volgende alternatiewe konsepte van kwaliteitskriteria van geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid is regdeur die navorsing in aanmerking geneem.

4.8.1 Geloofwaardigheid

Nieuwenhuis (2019) beskryf geloofwaardigheid as die aspek in navorsing wat verseker dat die leser die resultate en bevindings sal glo. Geloofwaardigheid word gekenmerk deur 'n goed gevestigde navorsingsmetodiek en teoretiese begronding. In hierdie studie is van die gemengde navorsingsmetode gebruik gemaak sodat kwantitatiewe en kwalitatiewe data met mekaar vergelyk kon word en resultate en bevindings sodoende geverifieer kon word.

4.8.2 Oordraagbaarheid

Lesers van die studie moet hul persoonlike ervarings kan koppel aan die resultate en bevindings van die studie. Enige onderwyser van 'n skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte behoort hom of haar met die studie te kan vereenselwig en weet dat ander onderwysers dieselfde voel oor die implementering van die kurrikulum. Van die deelnemers aan die studie het na die fokusgroepbesprekings bevestig dat hulle soveel beter voel om te hoor ander persone voel ook soos hulle. 'n Ryk beskrywing deur die deelnemers tydens die fokusgroepbesprekings het ook bygedra om die resultate van die kwantitatiewe ondersoek verder uit te brei en te beskryf (sien Nieuwenhuis, 2019).

4.8.3 Betroubaarheid

Betroubaarheid verskil in kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing, maar in beide benaderings het dit betrekking op kwaliteitskontrole van die data, die resultate en die navorser se interpretasie van die ontleding van die resultate en bevindings. In kwantitatiewe navorsing beteken betroubaarheid dat die resultate konsekwent en stabiel sal bly oor 'n tydperk. In kwalitatiewe navorsing speel betroubaarheid 'n klein rol, aangesien elke deelnemer se interpretasie van die onderwerpe wat bespreek is, belangrik is. Deur kwalitatiewe en kwantitatiewe data met mekaar te vergelyk, word betroubaarheid verhoog (Creswell & Plano-Clark, 2018).

4.8.4 Bevestigbaarheid

Bevestigbaarheid beskryf hoe neutraal die navorser is teenoor die bevindings van 'n studie. Triangulasie is 'n strategie om bevestigbaarheid te versterk deur die vooroordeel van die navorser te verminder (Nieuwenhuis, 2019). Triangulasie is in paragraaf 4.6 beskryf.

In gemengde navorsingsontwerpe kan sommige etiese kwessies na vore kom wat uniek aan elke tipe ontwerp is (Creswell, 2015). Aangesien gemengde navorsing kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing kombineer, moet etiese oorwegings aandag skenk aan tipiese etiese kwessies wat te voorskyn kom in beide vorms van ondersoek. Die meeste van hierdie kwessies is reeds bespreek in paragraaf 4.6.

Etiese kwessies van **kwantitatiewe navorsing** hou verband met die verkryging van toestemming, beskerming van die anonimiteit van deelnemers, vermyding van ontwigting van plekke waar die navorsing plaasvind en die oordra van die doel van die studie.

- **Verkryging van ingeligte toestemming**

Ingeligte toestemmingsvorme het deel uitgemaak van die selfontwikkelde vraelys. Deelnemers moet spesifiek merk dat hulle toestemming gee om die vraelys vir navorsingsdoeleindes te gebruik. Hierdie ingeligte toestemming het ook die doel van die navorsingstudie, die verloop van die studie en verdere inligting oor die studie bevat. Die skoolbestuursliggaam van elke deelnemende skool het ook 'n ingeligte toestemmingsvorm ingevul. 'n Voorbeeld van die ingeligte toestemmingsvorm vir die skoolbestuursliggaam is beskikbaar in bylaag D.

- **Beskerming van die anonimiteit van deelnemers**

Die vraelys is anoniem en name van deelnemers is nie ingesluit in die vraelys nie. Daarom is daar nie 'n manier om die deelnemers se name op te spoor nie. Aangesien baie van die vraelyste deur middel van 'n skakel verkry en weer ingedien is, is die anonimiteit van die deelnemers gewaarborg. Die gedrukte vraelyste bevat ook nie enige aanduiding van die persoon wat die vraelys ingevul het nie.

- **Vermyn ontwigting van plekke waar die navorsing plaasvind**

Die deelnemers kon die vraelys in hul persoonlike tyd invul en daarom is die plek waar die navorsing plaasvind nie van toepassing nie.

- **Oordra van die doel van die studie**

Die navorsingsdoelwitte is ingesluit in die ingeligte toestemmingsvorm wat deel uitgemaak het van die selfontwikkelde vraelys. Die deelnemers is dus ingelig oor die doel van die navorsing voordat hulle die vraelys ingevul het.

Etiese kwessies van **kwalitatiewe navorsing** hou verband met die oordra van die doel van die studie, die vermyding van misleidende praktyke, respek vir die weerlose populasie, bewus wees

van potensiële magiskwessies in dataversameling, respek vir inheemse kulture, niebekendmaking van sensitiewe inligting en geheimhouding van die identiteit van die deelnemers.

- **Oordra van die doel van die studie**

Elke deelnemer aan 'n fokusgroepbespreking het 'n ingeligte toestemmingsvorm ontvang waarin die doel van die studie bespreek is. Die navorsingsdoelwitte en navorsingsvrae is ook hanteer in die PowerPoint-opleidingsvideo.

- **Vermidding van misleidende praktyke**

Deelnemers is ingelig waarom die studie gaan en is nie mislei deur hulle onder die indruk te bring dat die navorser belangrike besluite oor die implementering van die studie sonder bespreking met die Departement van Basiese Onderwys en die koördineerders van die kurrikulums kryers kan neem nie. Die navorser het wel onderneem om 'n verslag aan die skoolhoofde en die nege provinsiale onderwysdepartemente beskikbaar te stel. Die navorser het ook onderneem om probleme en uitdagings met skoolbestuurspanne te bespreek sonder om die deelnemers se anonimiteit in gevaar te stel.

- **Respek vir die weerlose populasie**

Aangesien besprekings slegs met onderwysers gehou is, is die weerlose populasie nie by die navorsing betrek nie.

- **Bewus van die potensiële magiskwessies in dataversameling**

Die skoolbestuurspanne het glad nie ingemeng met die keuse van deelnemers vir die navorsingstudie nie. Skoolbestuurspanne het ook nie die mag gehad om persone te dwing om deel te neem aan hierdie studie nie en deelname aan die studie was vrywillig.

- **Respek vir inheemse kulture**

Die inheemse kulture van die deelnemers is gerespekteer en was glad nie ter sprake tydens die studie nie.

- **Niebekendmaking van sensitiewe inligting**

Tydens die individuele fokusgroepbesprekings met die skoolbestuurspanne is slegs 'n opsomming van die kwessies wat bespreek word aan die bestuurspanne gegee. Sensitiewe inligting wat bespreek is, is nie met die skoolbestuurspanne gedeel nie.

- **Geheimhouding van die identiteit van deelnemers**

Die navorser het verstaan dat dit belangrik is om sensitiewe inligting nie bekend te maak nie en om die identiteit van die deelnemers geheim te hou. Aangesien kunsgebaseerde fokusgroepbesprekings gehou is, was dit nie moontlik om die anonimiteit van die

deelnemers te handhaaf nie. In die bespreking van die resultate is egter slegs skuilname en die nommers van die deelnemers gebruik.

Wood (2017) verklaar dat die volgende drie aspekte is wat van toepassing is as 'n navorser nadink oor die etiese implikasies van gemeenskapsgebaseerde navorsing:

- **Respek vir persone**

Die deelnemers is gewaardeerde persone wat inligting kon verskaf en daarom is elke deelnemer se opinie gerespekteer en negatiewe reaksie of kommentaar is nie toegelaat nie.

- **Voordeel**

Die aspek van voordeel vereis dat deelnemers nie net teen skade beskerm word nie, maar ook op een of ander manier voordeel trek uit die navorsing. In hierdie geval baat die deelnemers by die navorsing aangesien hulle kon besin oor oplossings vir die probleme wat hulle ervaar het tydens die implementering van die kurrikulum. Hulle het ook meer bekwaam gevoel om die kurrikulum te implementeer omdat hulle deel uitgemaak het van die belanghebbendes in die proses.

- **Geregtigheid**

Die aspek van geregtigheid hou verband met die keuse van deelnemers om te verseker dat niemand gemanipuleer of uitgebuit word nie en dat die deelnemers voordeel trek uit die resultate van die navorsing. Die deelnemers is ingelig oor die proses wat gevolg is en hulle het die keuse gehad om hulle te eniger tyd aan die navorsing te onttrek.

Etiese klaring word deur die Noordwes-Universiteit vereis en is goedgekeur voordat die navorsing begin geken. Etieknommer NWU-00355-18-A2 is aan die navorser toegeken. Ingeligte toestemmingsbriewe is deur al die deelnemers voltooi en onderteken. Toestemming is van die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente verkry om navorsing by die skole te doen en die vraelyste uit te stuur. Die navorser het ook toestemming om die navorsing te doen van die skoolhoof en die skoolbeheerliggaam van elke skool verkry. Briewe van ingeligte toestemming is deur al die deelnemers voltooi en onderteken. Voorbeelde van al die toestemmingsbriewe is beskikbaar in bylaag C.

4.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en -metodes wat tersaaklik tot die studie is, beskryf. Die navorsingsontwerp het die navorsingsvrae en -doelwitte wat in 'n gemengde navorsingstudie beskryf is, behandel. Die oorkoepelende pragmatiese wêreldbeskouing is bespreek en daarmee saam die post-positivistiese en sosiaal-konstruktiewe benaderings wat eie is aan die

kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes. Die fenomenologiese benadering is ook beskryf. Daarna is die data-insamelingsmetodes en dataontleding van die navorsingstudie bespreek. Laastens is die etiese oorwegings bespreek en onderskeid is getref tussen etiese oorwegings vir kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingstudies.

In hoofstuk 5, word die bespreking van die kwantitatiewe resultate aangebied. Die kwalitatiewe bevindings word daarna bespreek. 'n Bespreking van die fokusgroeponderhoude met die bestuursliggame van die skole wat deel uitmaak van die kwalitatiewe fase word laastens aangebied.

Hoofstuk 5 Aanbieding en bespreking van die resultate

5.1 Inleiding

In hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp en metodes wat toepaslik vir die studie is, beskryf. Hierdie hoofstuk bied die resultate van die data wat deur die selfontwikkelde vraelys verkry is, aan. Die resultate van hierdie vraelys is deur 'n statistiese analis ontleed en gekontroleer. Die resultate word gevolg deur die bevindings van die kwalitatiewe fase van die studie, waar die deelnemers collages gemaak het en data versamel is deur fokusgroepbesprekings oor die verskillende collages. Verbatim aanhalings van deelnemers uit die transkripsies is ingesluit om die bespreking van die bevindings te ondersteun. Die kommentaar van die bestuur van die vier skole wat by die kwalitatiewe fase betrokke was, word ook bespreek.

5.2 Kwalitatiewe fase: Selfontwikkelde vraelys

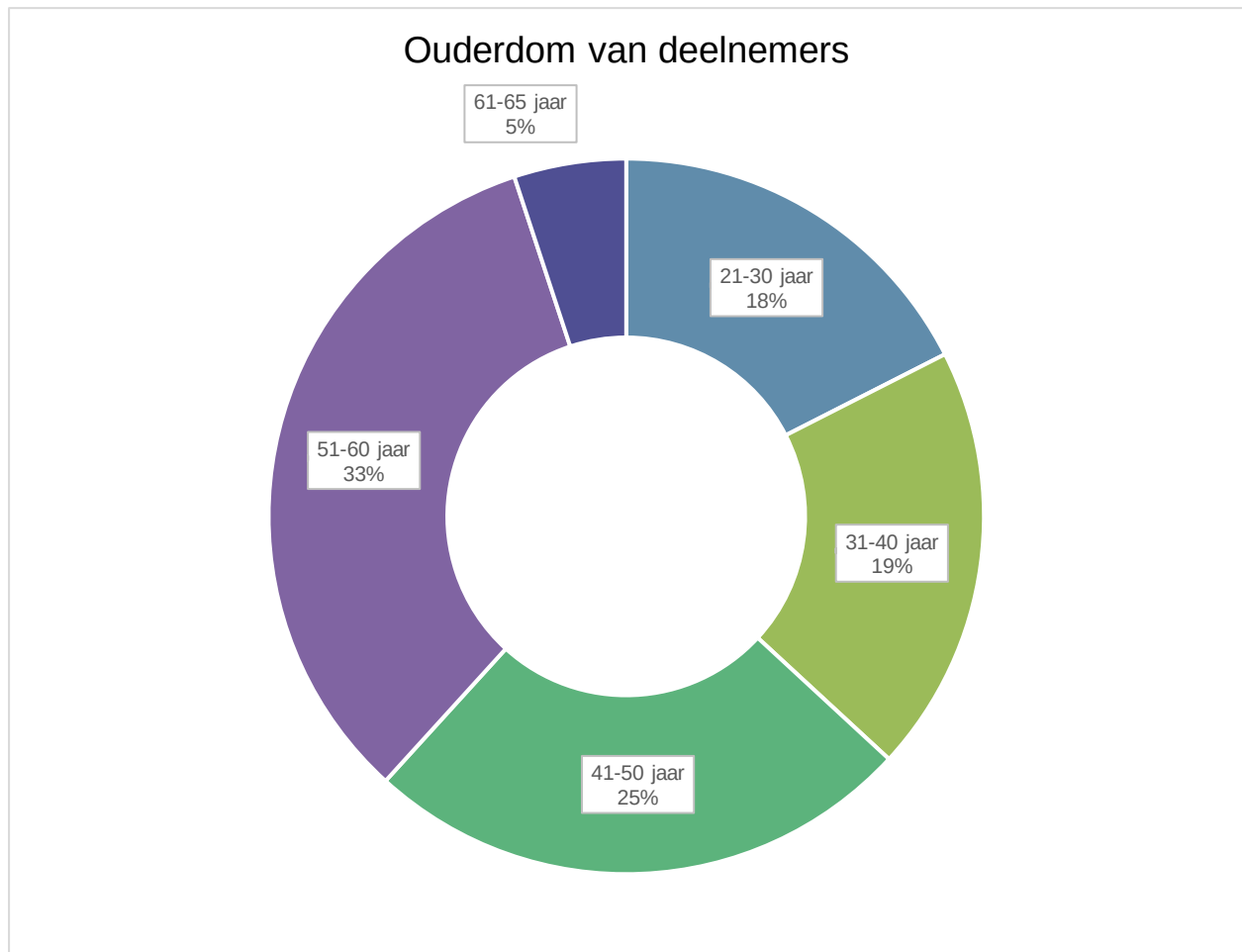
'n Selfontwikkelde vraelys is voorsien aan soveel moontlik onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte wat deel is van die groep loodsskole. Een-en-twintig van die loodsskole se personeel wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders geïmplementeer het, het die vraelys ontvang (vgl. tabel 4-1 vir inligting oor die skole per provinsie wat deelgeneem het en bylaag G vir die selfontwikkelde vraelys).

5.2.1 Demografiese profiel van die deelnemers

Die demografiese inligting van die deelnemers (vgl. bylaag G, vraag A1-7) is met behulp van die selfontwikkelde vraelys ingesamel en word vervolgens kortliks uiteengesit.

5.2.1.1 Ouderdom

Die ouderdom van die 217 deelnemers word grafies in figuur 5-1 hier onder voorgestel.

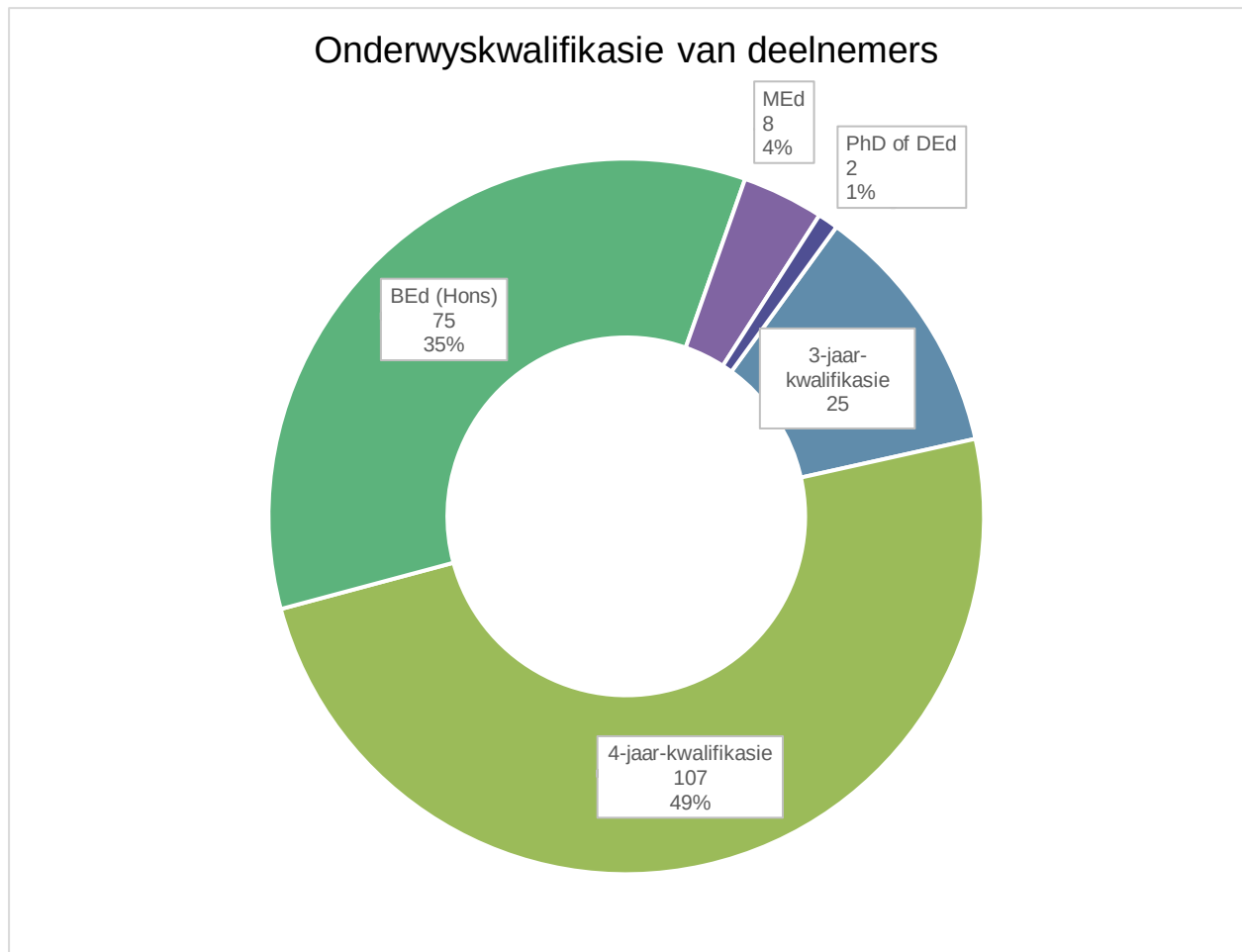


Figuur 5-1: Ouderdom van deelnemers

Uit figuur 5-1 blyk dit dat 33% van die deelnemers tussen 51 en 60 jaar is, 5% tussen 61 en 65 jaar en 25% tussen 41 en 50 jaar (vgl. bylaag G, vraag A1). Dit beteken dat 'n groot deel van die deelnemers (63%), wat onderwysers met kennis van VEG leerders is, binne vyf tot tien jaar nie meer gaan skoolhou nie. Die ervaring wat verlore gaan, sal beduidend wees aangesien dit 'n gespesialiseerde veld van onderwys is. Daarom is dit noodsaaklik dat hierdie onderwysers hul ondervinding en kennis met jonger onderwysers deel en as mentors vir hulle optree in skole vir VEG leerders.

5.2.1.2 Hoogste onderwyskwalifikasie van deelnemers

Die hoogste onderwyskwalifikasie van die deelnemers word grafies in figuur 5-2 voorgestel.

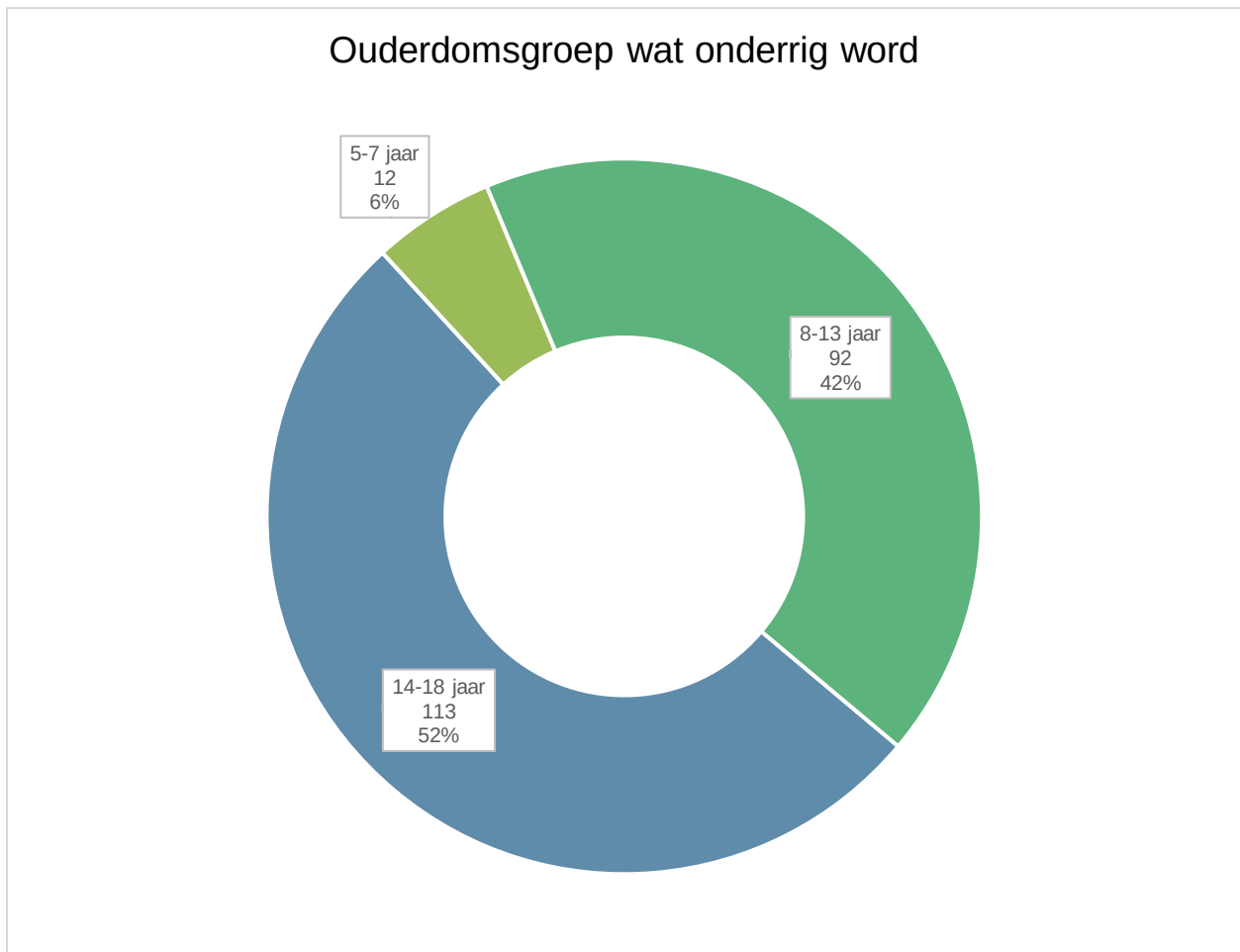


Figuur 5-2: Hoogste onderwyskwalifikasie van deelnemers

Uit figuur 5-2 blyk dit dat 40% van deelnemers 'n nagraadse kwalifikasie het (vgl. bylaag G, vraag A2). Dit is verblydend om te sien dat die deelnemers hul eie kennis ten opsigte van onderwys en opleiding wil verbeter. Die rede waarom hulle 'n nagraadse kwalifikasie verwerf het, is nie in die vraelys gevra nie, maar die onderwysstelsel trek voordeel uit die feit dat daar onderwysers is wat nagraadse kwalifikasies het en hul kennis wil verbeter al trek hulle nie voordeel daaruit nie.

5.2.1.3 Ouderdomsgroep wat deelnemers die meeste ure per week onderrig

Die ouderdomsgroep wat die deelnemers die meeste ure per week onderrig, word grafies in figuur 5-3 voorgestel.

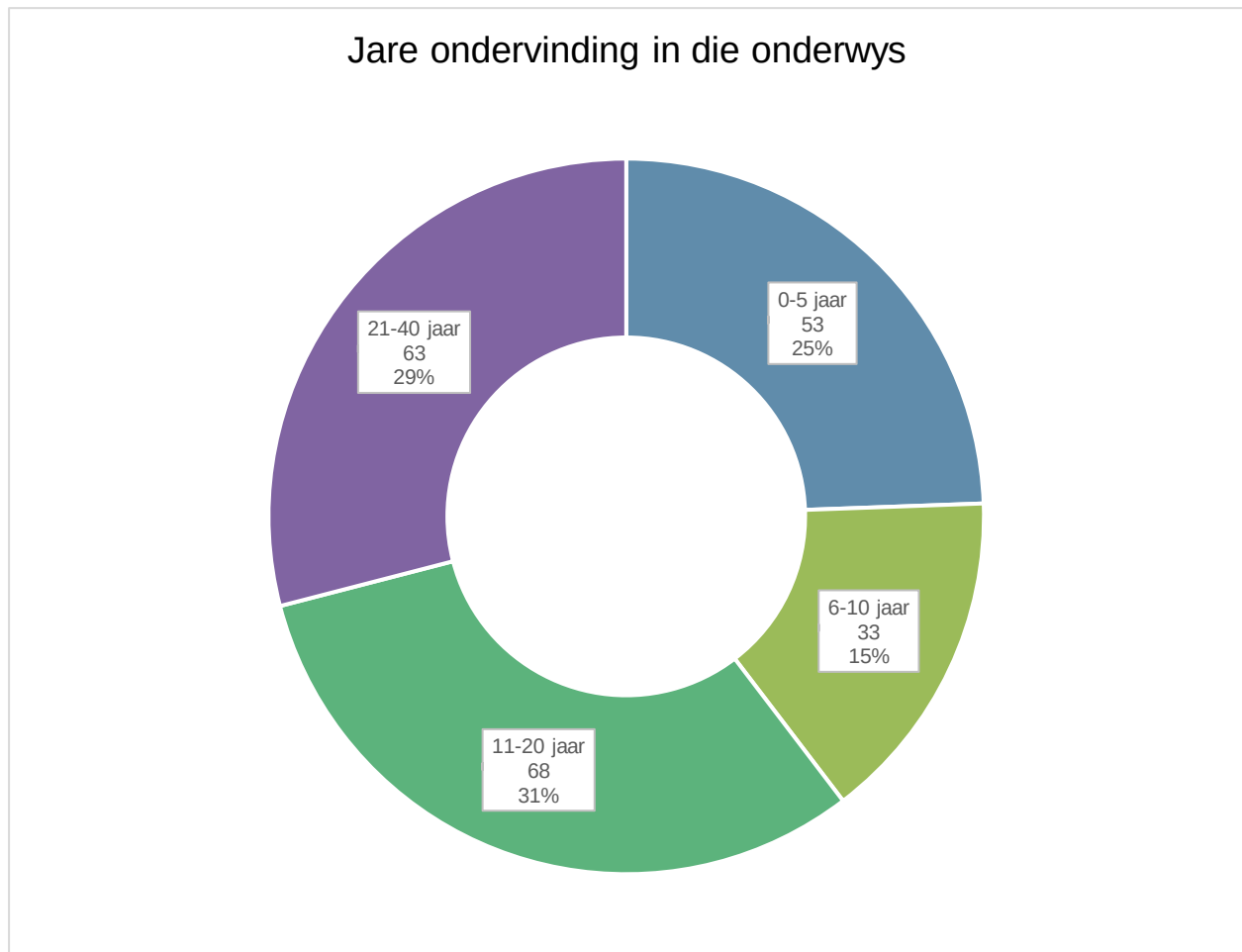


Figuur 5-3: Ouderdomsgroep wat deelnemers die meeste ure per week onderrig

Dit blyk uit grafiese voorstelling 5-3 dat 52% van die deelnemers betrokke is by die onderrig van leerders van veertien tot agtien jaar oud en dat 48% leerders van vyf tot dertien jaar oud onderrig (vgl. bylaag G, vraag A3). Dit het die navorser goeie inligting gegee oor beide ouderdomsgroepe: Die groep van vyf tot dertien jaar oud (wat slegs die verpligte vakke Wiskunde, Huistaal en Lewensvaardigheid) neem en die groep van veertien tot agtien jaar oud (wat behalwe die verpligte vakke ook keusevakke, Eerste Addisionele Taal en Natuurwetenskappe neem) is feitlik ewe groot. Die groep is dus gebalanseerd.

5.2.1.4 Jare ondervinding in die onderwys

Die jare ondervinding van die deelnemers word grafies in figuur 5-4 voorgestel.

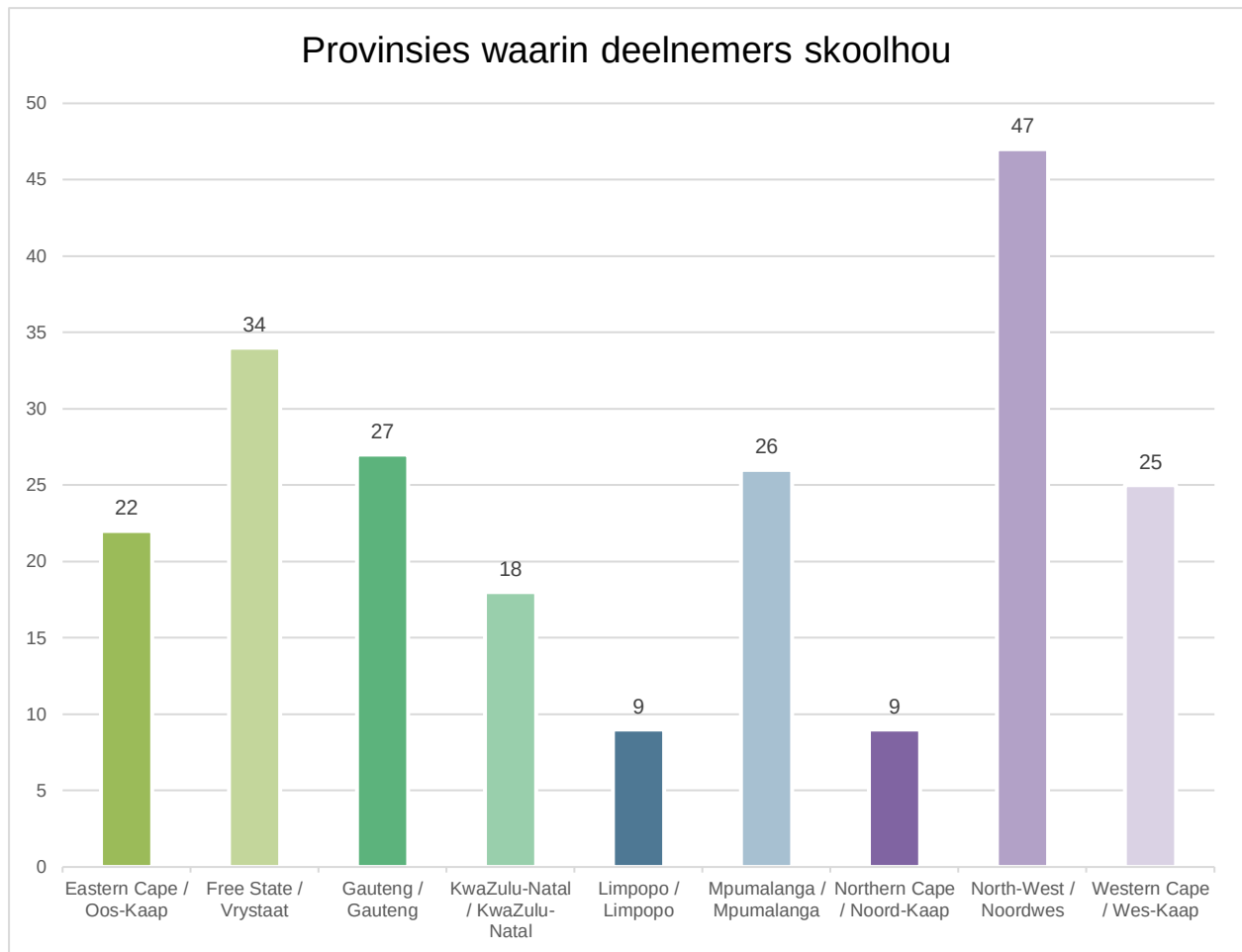


Figuur 5-4: Jare ondervinding in die onderwys

Uit figuur 5-4 blyk dit dat 29% van die deelnemers 21 tot 40 jaar diens het en 31% een tot 21 jaar diens (vgl. bylaag G, vraag A4). Dit is verblydend om te sien dat 60% van die deelnemers meer as tien jaar onderwysondervinding het. Onderwys in skole vir VEG leerders is 'n spesialisrigting en onderwysers met meer as tien jaar ervaring kan 'n groot impak op beginneronderwysers hê deur hul ondervinding te deel. Dit is ook interessant en verblydend dat 25% van die deelnemers minder as vyf jaar ondervinding het, wat daarop dui dat daar ook beginneronderwysers is wat 'n passie het vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. Dit goed om te sien dat skole vir VEG leerders gewild is onder onderwysers wat pas hul studie voltooi het.

5.2.1.5 Provinsies waarin deelnemers skoolhou

Die verskillende provinsies waarin die deelnemers skoolhou, word grafies in figuur 5-5 voorgestel.

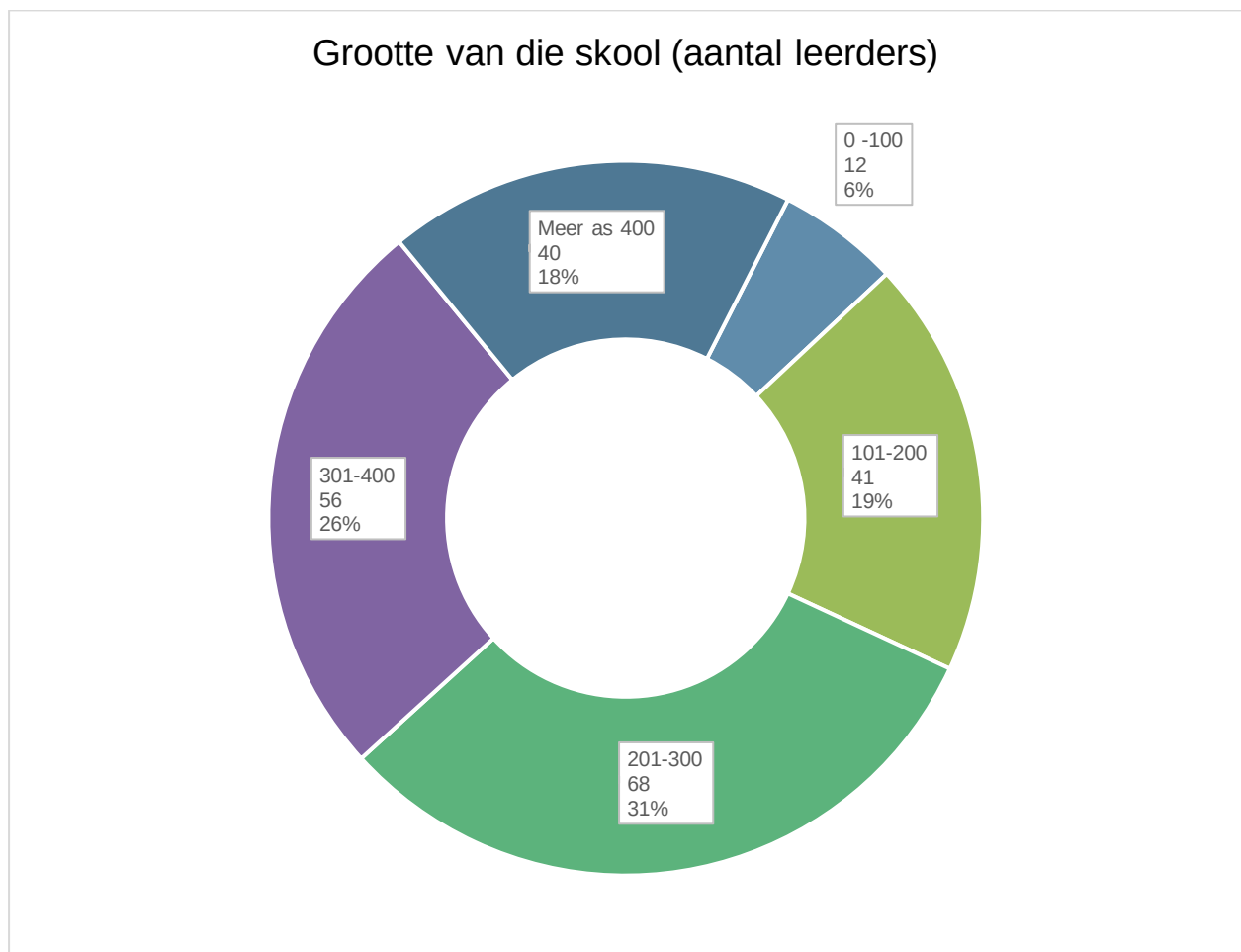


Figuur 5-5: Provinsies waarin deelnemers skoolhou

Uit figuur 5-5 het inligting oor die provinsies waarin die deelnemers skoolhou, na vore gekom (vgl. bylaag G, vraag A5). Die provinsie waarin die meeste vraelyste voltooi is, is die Noordwesprovinsie, met 47 vraelyste. Die feit dat twee van die skole in Noordwes ook deel uitgemaak het van die kwalitatiewe fase en die deelnemers ook aan die kwantitatiewe fase deelgeneem het, kan dit verklaar. In die Noord-Kaap en Limpopo is die minste vraelyste voltooi. Toestemming van die Noord-Kaapse Departement van Onderwys is eers laat in Oktober ontvang, min skole in die Noord-Kaap het ingestem om deel te neem en min onderwysers by die skole was bereid om die vraelys in te vul. Uit figuur 5-11 kan ook gesien word dat die Noord-Kaapse onderwysers negatief gereageer het oor baie aspekte van die ondersteuning van onderwysers tydens die implementering van die kurrikulum. Die skole in Limpopo wat aan die navorsing deelgeneem het, was baie klein skole met slegs drie of vier personelede; daarom dan die min vraelyste wat van skole in Limpopo ontvang is. Die skole in Limpopo se telefoonnommers was ook meestal buite werking en daarom kon al die skole nie gekontak word vir deelname nie.

5.2.1.6 Grootte van die skool

Die grootte van die skole word grafies in figuur 5-6 voorgestel.

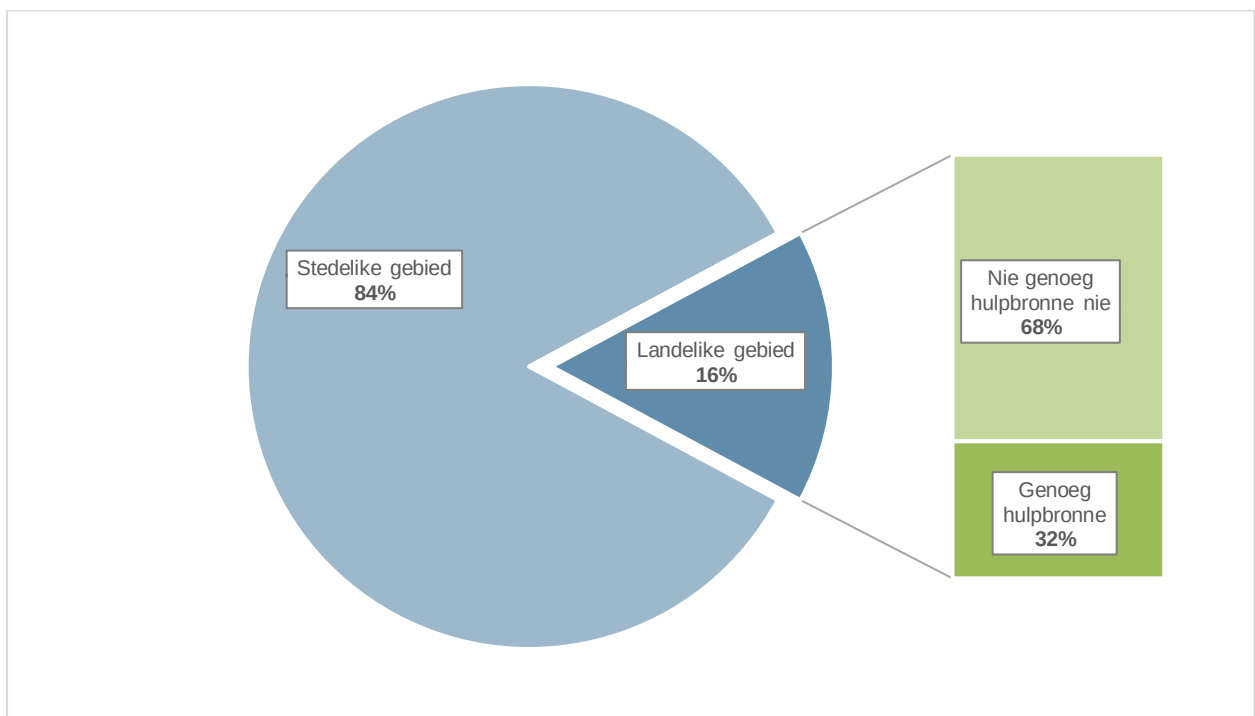
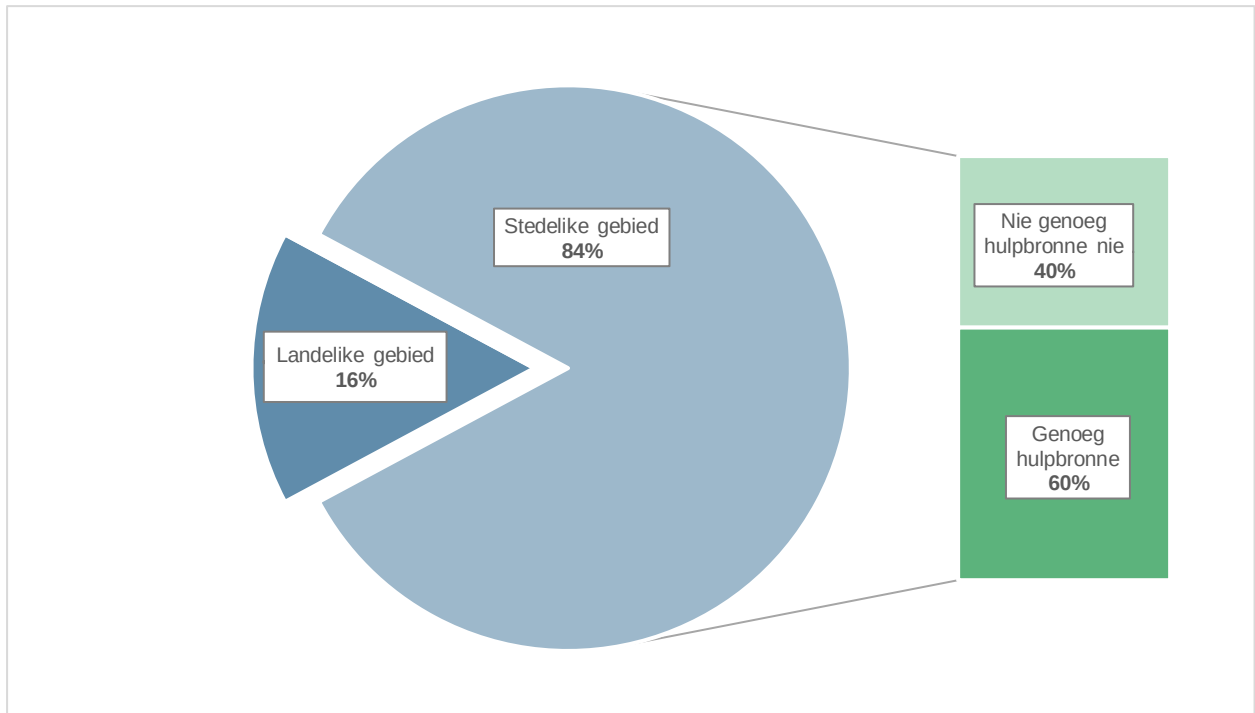


Figuur 5-6: Grootte van die skool (aantal leerders)

Uit figuur 5-6 het dit na vore gekom dat die leerdertal van die meeste van die skole wat aan die navorsing deelgeneem het meer as 200 leerders is (vgl. bylaag G, vraag A6). Slegs 25% van die skole het minder as 200 leerders. Die aantal leerders per skool is 'n goeie aanduiding waarom daar lang waglyste is by skole vir VEG leerders en dit bevestig die groot probleem in Suid-Afrika van leerders met spesiale onderwysbehoefte.

5.2.2 Inligting oor hulpbronne beskikbaar aan deelnemers en skole

Inligting met betrekking tot die landelike en stedelike skole se toegang tot hulpbronne word in twee grafiese voorstellings in figuur 5-7 uitgebeeld.



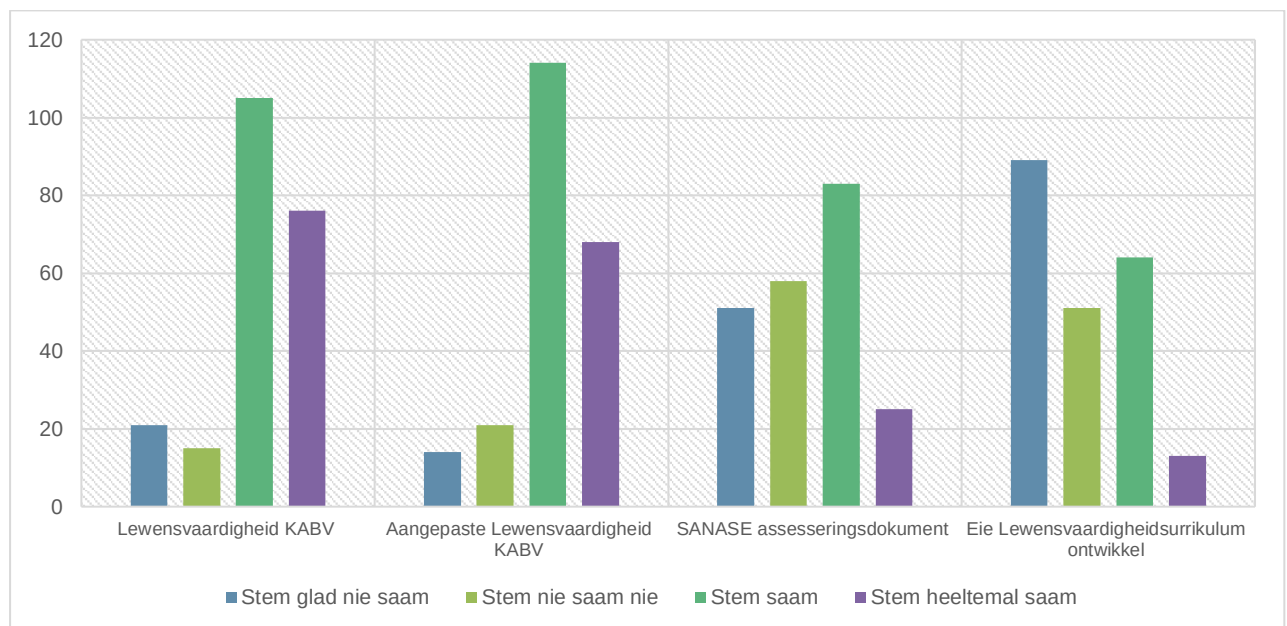
Figuur 5-7: Inligting oor hulpbronne beskikbaar aan deelnemers en skole

Uit figuur 5-7 blyk dit dat 84% van die deelnemende skole in stedelike gebiede en slegs 16% in landelike gebiede is (vgl. bylaag G, vraag A7). Die feit dat die koeriers nie die vraelyste by sekere skole in landelike gebiede kon gaan aflaai het nie, het 'n invloed op hierdie syfer gehad. Hulpbronne by skole bly 'n groot probleem, soos ook gesien word in die kwalitatiewe deel van die

navorsing (vgl. par. 5.3.2.2) waar deelnemers in sommige gevalle 'n groot probleem gehad het met 'n gebrek aan hulpbronne. Dit is verblydend om te sien dat daar tog skole is wat voel dat hulle genoegsame hulpbronne het (60% in stedelike gebiede en 32% in landelike gebiede). Naude en Meier (2019) sien die fisiese leeromgewing as 'n kombinasie van hulpbronne wat gebruik kan word, soos klasgroottes en sensoriese stimuli in die omgewing wat noodsaaklik is vir optimale onderrig en leer. Booyse en Du Plessis (2011) is ook van mening dat verkeerde interpretasies van en beperkings op hulpbronne 'n invloed kan hê op onderwysers se vermoë om die kurrikulum se lesplanne presies so te implementeer soos wat beplan is.

5.2.3 Inligting oor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders

Met die skryf van die Lewensvaardigheid KABV is 'n verskeidenheid bronne gebruik, met die voorwaarde dat dit belyd moet wees met die NKV KABV. Dit was dus belangrik om vas te stel watter bronne gebruik is om Lewensvaardigheid te onderrig voor die implementering van die KABV vir VEG leerders. Daarom is inligting wat aandui wat die deelnemers voorheen gebruik het om Lewensvaardigheid te onderrig, ingesamel (vgl. bylaag G, vraag B1-4). Die inligting word grafies in figuur 5-8 voorgestel.



Figuur 5-8: Inligting oor die Lewensvaardigheidskurrikulum wat voor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders gebruik is

Uit figuur 5-8 blyk dit dat meeste van die deelnemers die Lewensvaardigheid NKV KABV gebruik het en dit slegs aangepas het vir die leerders in hul klas. Die SANASE-dokument is ook gebruik, maar nie so baie soos die NKV KABV-dokument nie. Hierdie afleiding kan gemaak word uit die feit dat ongeveer die helfte van die deelnemers (109/217) aangedui het dat hulle nie die SANASE-

dokument gebruik het nie. Van die deelnemers het 'n kombinasie van die Lewensvaardigheid NKV KABV en die SANASE-dokument gebruik en hul eie Lewensvaardigheid-dokument ontwikkel. Dit is verblydend dat die meeste deelnemers die NKV KABV gebruik het en dit dan aangepas het, aangesien die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders ook volgens die Lewensvaardigheid NKV KABV ontwikkel is.

Schoeman (2016) wys daarop dat die verwysingsraamwerk vir die werkgroep vir kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders se opdrag was:

- om 'n kurrikulum in ooreenstemming met die KABV Graad R-9 saam te stel vir VEG leerders wat in skole vir VEG leerders of hoofstroomskole ingeskrif is; en
- om die nuut ontwikkelde kurrikulum met die KABV vir die Grondslagfase, Intermediêre Fase en Senior Fase te belyn deur funksionele inhoud van al die vakke te gebruik.

Tabel 5-1: Inligting oor die Lewensvaardigheidkurrikulum wat voor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders gebruik is volgens jare diens van onderwysers

Jare diens	Lewensvaardigheid NKV KABV gebruik	Aangepaste Lewensvaardigheid NKV gebruik
	Persentasie	Persentasie
0-5 jaar	86,79%	84,91%
6-10 jaar	84,85%	84,86%
11-20 jaar	85,29%	82,35%
21-40 jaar	77,78%	84,13%

Wanneer bogenoemde inligting oor die kurrikulum wat gebruik is met die jare diens van die onderwysers vergelyk word, is dit duidelik dat onderwysers met meer jare diens verkies het om hul eie aangepaste kurrikulum te gebruik, wat heel moontlik 'n kombinasie was van die NKV KABV, die SANASE-dokument en eie inhoud wat bygevoeg is. Die navorser se opinie is dat die genoemde onderwysers deur die jare genoeg materiaal en bronne bymekaargemaak het dat hulle hul eie kurrikulum kon saamstel. Onderwysers met nul tot vyf jaar diens het meestal die Lewensvaardigheid NKV KABV gebruik, terwyl onderwysers met 21 tot 40 jaar diens meer daarop gekonsentreer het om 'n aangepaste kurrikulum te gebruik. Dit is duidelik uit die persentasies dat die onderwysers wel die NKV KABV moes aanpas en heel moontlik gedifferensieer het.

5.2.4 Eksterne en interne faktore en sleuteluitdagings wat 'n impak op die implementering van 'n kurrikulum het

Verskeie eksterne en interne faktore kan 'n invloed hê op onderwysbevoegdhede wanneer 'n nuwe kurrikulum geïmplementeer word. Hierdie faktore word in die onderstaande gedeelte ondersoek (vgl. bylaag G, vraag C1-4 en C1-8). Die afdeling het twee onderafdelings: faktore wat 'n impak op onderwysers in kurrikulumimplementering het en sleuteluitdagings wat 'n impak op kurrikulumimplementering het.

Wanneer onderwysers bevoeg is om die kurrikulum toe te pas, weerspieël dit selfdoeltreffendheid (Price, 2015). Hulle het die selfvertroue om die kurrikulum te implementeer, te evalueer en te herevalueer. Hulle moet navorsing oor nuwe pedagogieë doen aangesien die nuwe inhoud van die kurrikulum en die behoeftes van leerders met hindernisse tot leer vir hulle 'n nuwe uitdaging is.

5.2.4.1 Faktore wat 'n impak op onderwysers in kurrikulumimplementering het

Hierdie aspek is ook bespreek in die kwalitatiewe fase van die studie (vgl. par. 5.3.2.2, 5.3.2.3 en 5.3.3.2).

Tabel 5-2: Eksterne en interne faktore wat 'n impak op die implementering van die kurrikulum het

Eksterne en interne faktore wat 'n impak op die implementering van die kurrikulum het		
	Het nie 'n invloed nie	Het 'n invloed
Opleiding	12%	88%
Taalgebruik in die kurrikulum	15%	85%
Tyd	31%	69%
Werkswinkels vir keusevakke	20%	80%

Tabel 5-2 toon dat opleiding, volgens die deelnemers, die belangrikste faktor is wat 'n impak op die implementering van die kurrikulum het, gevolg deur taalgebruik en werkswinkels (vgl. bylaag G, vraag C1-4 en C:1-8). Tydsbestuur is, volgens die deelnemers, minder belangrik. Taalgebruik kan ook geïnterpreteer word as verstaanbaarheid van die kurrikulum. Dit beklemtoon die mening van Molapo en Pillay (2018) dat die belangrikheid van intensiewe onderwyseropleiding belangrik is by die implementering van 'n nuwe kurrikulum. Sonder gehalteopleiding sal onderwysers dit moeilik vind om 'n kurrikulum suksesvol te implementeer. Dit is interessant dat die meeste

deelnemers nie voel dat tydsbestuur 'n groot impak op die implementering van die kurrikulum sal hê nie. Van Tonder en Fourie (2018) is van mening dat onderwysers druk ervaar van alle belanghebbendes, veral die Departement van Basiese Onderwys en ouers, om rekordhouding baie akkuraat te doen. Rekordhouding van leerderprestasie is 'n aanhoudende proses wat voortdurend druk op onderwysers uitoefen. Dit beteken dat onderwysers baie tyd aan administratiewe pligte spandeer, wat lei tot verminderde onderrigtyd en 'n toename in werkslading. Die feit dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders so geskryf is dat voorgeskrewe lesplanne ingesluit is in die kurrikulum kan dalk 'n faktor wees waarom deelnemers voel dat tydsbestuur nie so belangrik is nie.

Die ander aspek wat genoem is, naamlik genoegsame werksinkels vir keusevakke, is 'n belangrike kwessie. Indien skole nie oor werksinkels beskik om keusevakke, soos Houtwerk of Verbruikerstudies, aan te bied nie, sal dit die taak van onderwysers baie bemoeilik.

5.2.4.2 Die impak van sleuteluitdagings in kurrikulumimplementering op onderwysers

Hierdie aspek is ook bespreek in die kwalitatiewe fase van die studie (vgl. par. 5.3.2.2.)

Tabel 5-3: Sleuteluitdagings wat 'n impak op onderwysers het tydens kurrikulumimplementering

Sleuteluitdagings wat 'n impak op onderwysers het tydens kurrikulumimplementering		
	Negatief	Positief
Hulpbronne en fasiliteite	36,9%	63,1%
Klaskamergrootte of ruimte	33,6%	66,4%
Finansiële implikasies	48,4%	51,6%
Leer-en-onderrigondersteuningsmateriaal	38,2%	61,8%
Gevorderde rekenaarvaardighede	42,9%	57,1%

Uit tabel 5.3 kan afgelei word dat klaskamergrootte vir die deelnemers die belangrikste aspek is (vgl. bylaag G, vraag C1-4 en C:1-8). Daarna volg hulpbronne, leer-en-onderrigondersteuningsmateriaal, rekenaarvaardighede en, laastens, finansiële implikasies. Klaskamergrootte is 'n faktor wat veral in Suid-Afrika, met sy oorvol klaskamers, 'n groot probleem is (vgl. par. 2.5.3).

Die probleem met oorvol klaskamers in Suid-Afrika is dat daar baie geraas in die klaskamer kan wees wanneer leerders probleemoplossings bespreek of baie rondbeweeg (Naude & Meier,

2019). 'n Studie deur Marais (2016) dui aan dat leerders, veral in raserige klaskamers, nie genoeg kan konsentreer of doeltreffend deelneem aan aktiwiteite nie as gevolg van die hoë geraasvlakke. Geraas in klaskamers is dikwels 'n gevolg van die algemene probleem dat onderwysers nie dissipline kan handhaaf nie. Baie studies oor die laaste dekade het egter aangedui dat die verkleining van klasse nie noodwendig bydra tot hoër prestasie van leerders nie (Naude & Meier, 2019). Studies van die Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling (2012) het bevind dat die gehalte van die onderwyser belangriker is as klasgrootte.

Tabel 5-4: Sleuteluitdagings wat 'n impak het op onderwysers tydens kurrikulumimplementering volgens jare ervaring van onderwysers

	Jare ondervinding			
	0-5	6-10	11-20	21-40
Hulpbronne en fasiliteite	2	2	2	4
Klaskamergrootte / ruimte	1	4	1	1
Finansiële implikasies	5	5	4	5
Leer-en-onderrigondersteuningsmateriaal	3	1	3	2
Gevorderde rekenaarvaardighede	4	3	5	3

In tabel 5-4 word daar na sleuteluitdagings gekyk volgens jare ondervinding. Dit is interessant om te sien dat klaskamergrootte vir al die onderwysers, behalwe dié met ses tot tien jaar ondervinding, die belangrikste sleutelfaktor is. Vir onderwysers met agt tot tien jaar ondervinding is leer-en-onderrigondersteuningsmateriaal die belangrikste faktor. Weereens is finansiële implikasies vir die deelnemers die minste belangrik. Hulpbronne en fasiliteite, wat leer-en-ondersteuningsmateriaal insluit, was ook deel van die temas wat in die kwalitatiewe fase bespreek is, waar die klem geval het op die gebrek aan werkboeke wat spesifiek ontwikkel is vir die KABV vir VEG leerders (vgl. par. 5.3.2.2). Furiwai en Singh-Pillay (2020) is van mening dat swak hulpbronne (of 'n gebrek aan hulpbronne) die prestasie van selfs die beste onderwysers beperk en leerders se pogings om op onderrig en leer te fokus, ondermyn.

5.2.5 Onderwysers se kennis van en ingesteldheid op wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders vereis

Een van die sekondêre navorsingsvrae wat in hierdie studie ondersoek word, is die vraag: Hoe vergelyk die beplande en geïmplementeerde Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte met mekaar?

Die onderstaande vrae in die vraelys is spesifiek bedoel om hierdie vraag te ondersoek (vgl. bylaag G, vraag D en E: 1-10). Dieselfde vrae is aan deelnemers gevra onder die opskrif “Die kurrikulum is geskryf dat ...” en “In die klas maak ek seker dat die kurrikulum so toegepas word dat ...”. ’n Vergelyking van die antwoorde van die vrae kan ’n goeie aanduiding gee van die antwoord op die navorsingsvraag.

Jančec (2014) wys daarop dat elke skool nie net ’n beplande, formele, erkende kurrikulum het nie, maar ook ’n onbeplande, informele, verborge plan wat oorweeg moet word. Die beplande, formele kurrikulum fokus op doelstellings, doelwitte, inhoud en organisasie van onderrig, terwyl die onbeplande, informele kurrikulum op sosiosielkundige interaksie tussen leerders en onderwysers, spesifiek hul gevoelens, houdings en gedrag fokus (Omstein & Hukins, 2014). Belyning van die kurrikulum verwys na die vlak van ooreenstemming tussen hierdie leerplanne (inhoudsoorvleueling) en die mate waarin hulle, in samewerking met mekaar, die leer van leerders vergemaklik (Kurz et al., 2010:132) (vgl. par. 2.4.3)

Tabel 5-5: Onderwysers se kennis en ingesteldheid oor wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders vereis (beplande en geïmplementeerde kurrikulum)

	Stem saam (geskryf)	Stem saam (toegepas)	Verskil
... aktiwiteite aangepas is om alle leerders toe te laat om deel te neem en te ontwikkel volgens hul vermoëns	79,7%	82,0%	2,3%
... die onderwyser ’n aktiewe deelnemer aan die kurrikulumbepanning is	80,2%	75,1%	-5,1%
... daar ’n spesifieke, aangewese ruimte en afgemete tyd moet wees om voorgeskrewe aktiwiteite te doen	80,6%	81,1%	0,5%
... onderwysers met ’n sterk vakkennis daartoe in staat sal wees om die onderrig-en-leerproses te verryk met ’n breë spektrum van illustrasie	94,9%	92,2%	-2,8%
... die onderwyser selfdoeltreffend sal wees deur ’n repertoire van strategieë te implementeer om die kurrikulum te individualiseer	87,1%	83,4%	-3,7%

	Stem saam (geskryf)	Stem saam (toegepas)	Verskil
... 'n enkele kurrikulum gebruik kan word vir verskillende leerders, alhoewel die konteks grootliks kan verskil	76,5%	81,1%	4,6%
... 'n onderwyser in die klas 'n kurrikulumplan in gedagte het wanneer hy of sy onderrig	91,7%	90,8%	-0,9%
... die kurrikulum vir leerders kennis, vaardighede en waardes leer wat hulle kan toerus om die oorgang van skool na die wêreld van werk beter te hanteer	87,6%	82,9%	-4,6%
... dit volgens die spesifieke voorgeskrewe ouderdom onderrig word	72,4%	72,8%	0,5%
... hulpbronne wat spesifiek vir die kurrikulum deur onderwysers gebruik word, verskaf moet word	93,1%	59,9%	-33,2%

Uit tabel 5-5 kan die volgende afleidings gemaak word: Die aspek waar die grootste verskil tussen die beplande en geïmplementeerde kurrikulum voorkom, is hulpbronne. Uit die kwalitatiewe bespreking oor hulpbronne (vgl. par. 5.3.2.2) kan duidelik gesien word dat die deelnemers baie sterk opinies het oor hulpbronne of 'n gebrek aan hulpbronne. Twee aspekte waar daar ook 'n verskil voorkom, is die aspek dat 'n enkele kurrikulum vir verskillende leerders gebruik kan word en dat die Lewensvaardigheidskurrikulum leerders toerus met kennis, vaardighede en waardes wat hul oorgang van skool na die wêreld van werk kan vergemaklik. By die aspek van die enkele kurrikulum het verskeie deelnemers in die kwalitatiewe fase bevestig dat die kurrikulum nie vir alle leerders in skole vir VEG leerders gebruik kan word nie, veral nie vir leerders wat hoë ondersteuning nodig het nie. Een van die skoolbestuurspanne het ook genoem dat hulle voel dat daar 'n spesifieke kurrikulum vir outistiese leerders geskryf moet word vir spesifiek Liggaamsopvoeding (vgl. par. 5.4.1.4).

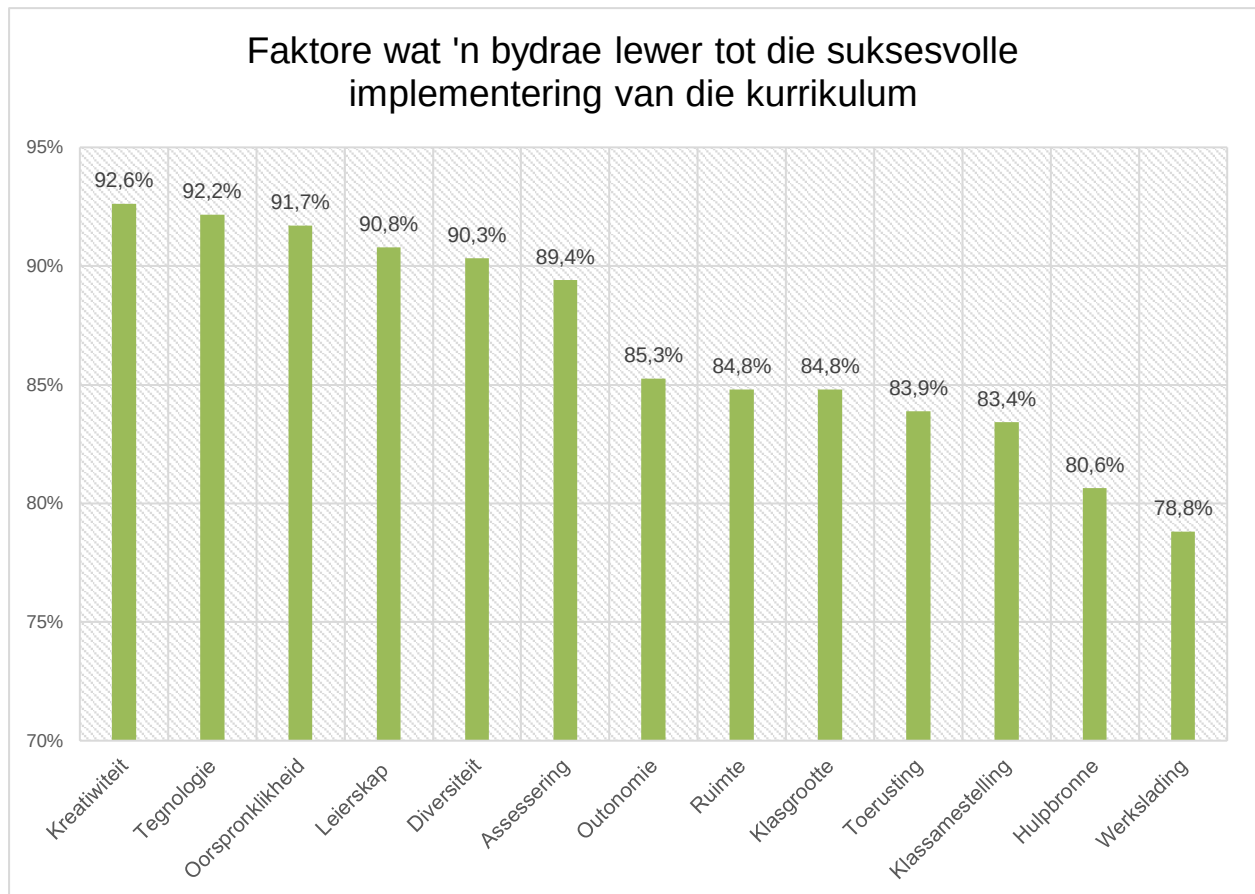
Die aspek van die oorgang na die wêreld van werk is ook intensief bespreek in die kwalitatiewe fase van die navorsingstudie (vgl. par. 5.3.2.1). Sekere deelnemers was van mening dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders nie genoegsame vaardighede insluit wat van toepassing is vir die oorgang na die wêreld van werk nie. Weereens is dit veral van toepassing by leerders wat hoë ondersteuning nodig het. Die feit dat die ander aspekte so na aan mekaar is,

dui daarop dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders geïmplementeer kan word soos dit geskryf is, met die klem op differensiasie wat toegepas moet word. Die skrywers van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) het die aspek van die wêreld van werk in die kurrikulum beskryf as 'n dokument waar die inhoud aangepas is om die werklikheid wat die leerder na skool ervaar, moontlik te maak (Department of Basic Education, 2017a).

5.2.6 Faktore wat 'n bydrae lewer tot die suksesvolle implementering van die kurrikulum

Die onderstaande gedeelte van die vraelys was belangrik om uit te vind of die genoemde faktore wel teenwoordig was by skole tydens die implementering van die kurrikulum (vgl. bylaag G, vraag F1-13). Die antwoorde gee interessante inligting oor watter faktore 'n rol speel tydens die implementering van 'n kurrikulum. Kwessies soos leierskap, klasgrootte, klassamestelling en werkslading is indringend bespreek in paragraaf 2.5. en ook as deel van die kwalitatiewe deel van die navorsing (vgl. par. 5.3.2.2 en 5.3.3.1).

Een van die faktore wat in die onderstaande gedeelte ondersoek word, is klasgrootte en klassamestelling. Hierdie aspek is vroeër in paragraaf 5.2.4.2 ook bespreek. In paragraaf 2.5.3 is gemeld dat 'n klaskamer 'n ruimte moet wees wat dialoog aanmoedig en dat die rangskikking in die klas belangrik is om kommunikasie te vergemaklik en interaksie met die onderwysers aan te moedig (Naude & Meier, 2019). Aspekte soos werkslading en assessering is ook bespreek in die kwalitatiewe fase van die studie (vgl. par. 5.3.2.4 en 5.3.3.1). Die deelnemers se menings oor faktore wat 'n bydrae tot die suksesvolle implementering van die kurrikulum lewer, word grafies in figuur 5-9 voorgestel.



Figuur 5-9: Faktore wat 'n bydrae lewer tot die suksesvolle implementering van die kurrikulum

Uit tabel 5-9 blyk dit dat kreatiwiteit, tegnologie en oorspronklikheid die faktore is wat, volgens die deelnemers, die grootste bydrae sal lewer tot 'n suksesvolle implementering. Henriksen et al. (2016) is van mening dat daar twee sleutelaspekte is wat betrekking het op die rol van tegnologie en kreatiwiteit in die klaskamer. Eerstens moet onderwysers kreatief wees om op 'n nuwe manier te dink oor tegnologie en spesifiek hoe dit gebruik kan word om spesifieke inhoud in die klas te onderrig. Tweedens is dit duidelik, volgens Hendriksen et al. (2016) dat tegnologie kreatiewe en oorspronklike maniere gebruik om geleenthede te skep vir kommunikasie en die deel van kennis wat vantevore nie moontlik was nie.

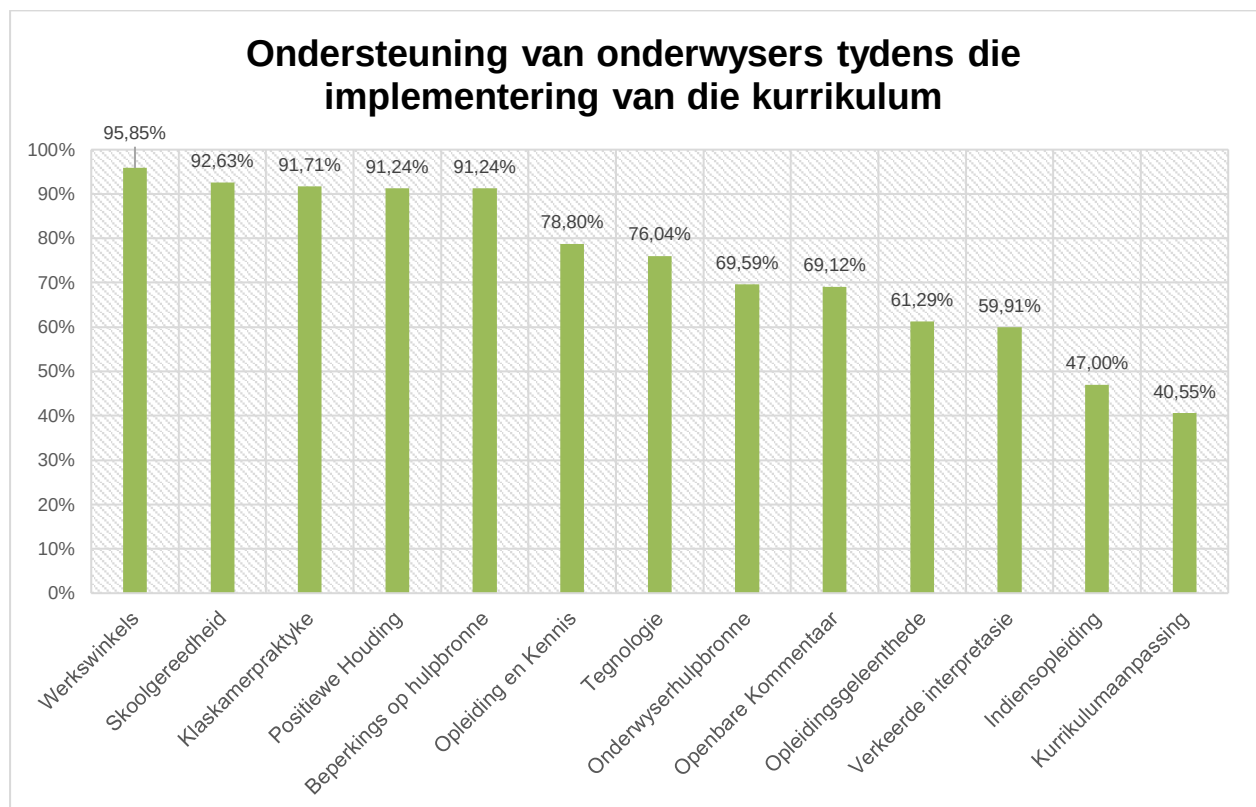
Ander faktore wat ook belangrik is, is ondersteunende leierskap, diversiteit en assessering. Dit is interessant dat werkslading, hulpbronne en klassamestelling hier nie so hoog geag word nie.

5.2.7 Implementering van die kurrikulum

In die onderstaande gedeelte is vasgestel watter ondersteuning onderwysers gekry het tydens die implementering van die kurrikulum met betrekking tot opleiding, tegnologie, hulpbronne en

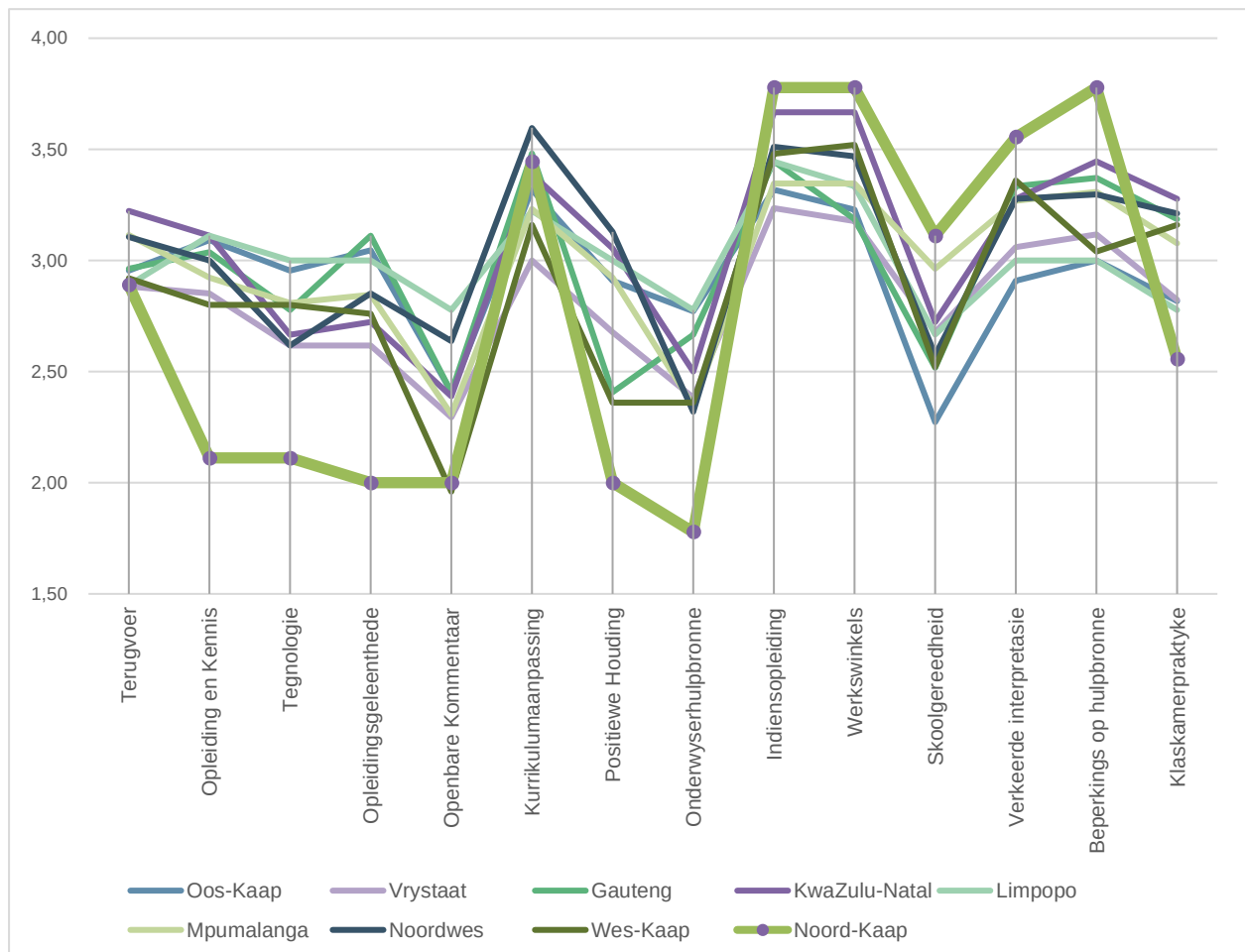
versterking van onderwysers se kennis (vgl. bylaag G, vraag G1-13). Dit was ook belangrik om vas te stel of onderwysers wel hul mening kon lug oor aspekte van die kurrikulum waarmee hulle nie saamstem nie. Van hierdie aspekte is ook deeglik bespreek tydens die kwalitatiewe deel van die studie (vgl. par. 5.3.2.2 en 5.3.2.3). In paragrawe 2.5 en 2.6 is van hierdie aspekte ook bespreek.

Die inhoud van 'n kurrikulum vereis spesiale kennis of leerinhoud waarvan onderwysers kundigheid moet hê en wat 'n belangrike hulpbron vir onderwysers is. Onderwysers het spesifieke vakkennis wat hulle in staat stel om 'n onderrig-en-leerproses te verryk (Hoadley & Jansen, 2009). Alvunger et al. (2017) is van mening dat onderwysers optree as “vertalers” of toepassers van 'n kurrikulum, wat bepaal wat hulle vir die leerders moet leer in die lig van die leerders se vermoë om toegang tot leer te kry. Dit is opmerklik dat verskillende bronne van professionele kennis interaktief is en onderrig 'n uiters ingewikkelde proses maak. Onderrig is sensitief vir die ingewikkeldheid van kulturele kontekste en verhoudings tussen die onderwyser en leerders (Elwood & Murphy, 2015).



Figuur 5-10: Ondersteuning van onderwysers tydens die implementering van die kurrikulum

Uit figuur 5-10 blyk dit dat die meeste van die deelnemers (96%) voel dat verdere indiensopleidingsgeleentheid nodig is om die inhoud van die kurrikulum te verstaan. Vlachos (2020) wys daarop dat sommige provinsies slegs een opleidingsgeleentheid gehad het om skole bekend te stel aan die KABV vir VEG leerders, terwyl ander provinsies, soos Gauteng en die Wes-Kaap, meer opleidingsgeleentheid gehad het. Die deelnemers is voorts van mening dat opleidingsgeleentheid en -aktiwiteite min of geen impak gehad het op skole se gereedheid om die kurrikulum te implementeer nie en dat die implementering van die kurrikulum 'n impak gehad het op die klaskamerpraktyke van die deelnemers. Aspekte soos praktiese opleidingsgeleentheid, openbare kommentaar en hulpbronne is verdere aspekte waaroor deelnemers 'n negatiewe opinie gehad het. Wat interessant is, is dat slegs 40% van die deelnemers voel dat daar 'n behoefte was vir kurrikulumaanpassing in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte.



Figuur 5-11: Vergelyking van ondersteuning van onderwysers tydens die implementering van die kurrikulum volgens provinsies

Uit figuur 5-11 blyk dit dat die Noord-Kaap se deelnemers baie negatief is oor die aspek van hulpbronne, die geleentheid om openbare kommentaar te lewer en opleiding en kennis met betrekking tot die ondersteuning wat onderwysers gekry het tydens die implementering van die KABV vir VEG leerders. Hul opinie verskil baie van dié van die deelnemers in die ander provinsies, behalwe dat die Wes-Kaapse deelnemers ook sterk voel oor die geleentheid om openbare kommentaar te lewer oor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders.

5.2.8 Inhoud van die kurrikulum

In die onderstaande gedeelte van die vraelys word vasgestel of aspekte wat belangrik is by die skryf van 'n kurrikulum wel ingesluit is in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders-kurrikulum (vgl. bylaag G, vraag H1-11). Lee et al. (2010) identifiseer hoe kurrikulumaanpassing nie noodwendig die inhoud verander nie, maar eerder die maniere waarop die inhoud verteenwoordig word. Vir die onderwysers van leerders met spesiale onderwysbehoefte kan dit 'n daaglikse noodsaaklikheid wees. Onderwysers erken hul verantwoordelikheid in die implementering van 'n algemene kurrikulum, maar identifiseer ook beperkings in die ontwerp. Dit beklemtoon Young (2008) se idee om opvoedkundige waardes te identifiseer, maar terselfdertyd worstel onderwysers met spanning tussen die amptelike kurrikulum en die behoeftes van VEG leerders (vgl. par. 2.5, 2.6, 3.8, 3.9.2, 5.3.2.1 en 5.3.2.4).

Tabel 5-6: Inhoud van die kurrikulum

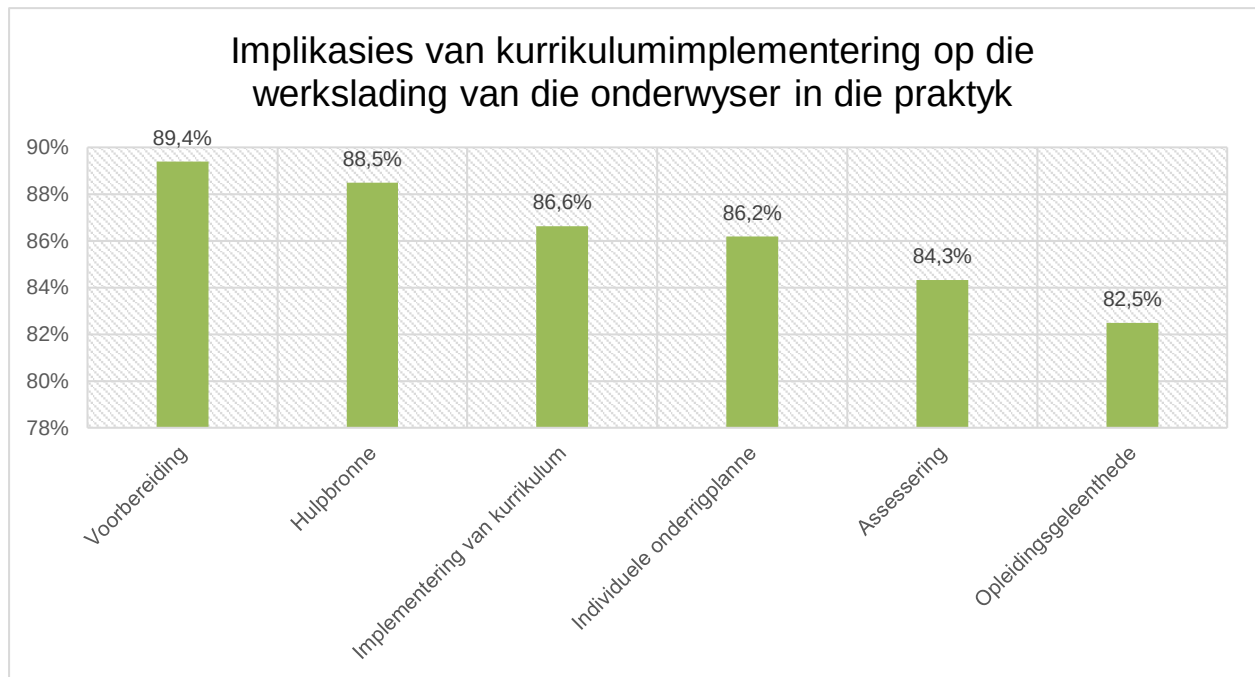
	Nee	Ja
Sleutelkonsepte is hanteer	22%	78%
Sleutelvaardighede is hanteer	25%	75%
Die implementering van kreatiwiteit word beklemtoon	22%	78%
Daar is geleentheid vir leerdergesentreerde lesse	19%	81%
Sluit lesse in wat leerderbegrip verdiep	22%	78%
Leerders se ouderdom is in ag geneem	29%	71%
Formatiewe assessering speel 'n belangrike rol in die geskrewe en mondelinge kurrikulum	15%	85%
Voorsiening word gemaak vir die oorplaas van leerders na 'n ander skool	33%	67%
Ondersteun die wêreld van werk	28%	72%
Benadering is tersaaklik en geskik vir spesifieke grade	26%	74%
Benadering het 'n positiewe impak op die onderrig en leer van leerders	19%	81%

Uit tabel 5-6 kan afgelei word dat die deelnemers by die inhoud van die kurrikulum saamstem dat formatiewe assessering 'n belangrike rol in die geskrewe en mondelinge kurrikulum speel en ingesluit is in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (85%). Die deelnemers stem verder saam dat daar geleentheid is vir leerdergesentreerde onderrig en dat die benadering 'n positiewe impak het op die onderrig en leer van leerders (81%). Die twee aspekte waarmee die deelnemers die minste saamstem, is dat die kurrikulum voorsiening maak vir die oorplaas van leerders na ander skole (67%) en dat die benadering geskik is vir die wêreld van werk (72%). Die feit dat die kurrikulum ingedeel is in weke en lesplanne vir elke week voorgeskryf is, kan die oorplasing van leerders van een skool na 'n ander skool of provinsie vergemaklik, aangesien alle leerders veronderstel is om dieselfde lesplanne te onderrig (Vlachos, 2020). Dit is 'n aspek wat meer beklemtoon moet word by die opleiding van onderwysers in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders. Die aspek van die wêreld van werk is een van die onderwerpe wat hanteer is in die kwalitatiewe fase van die navorsing en word ook indringend in hierdie studie bespreek (vgl. par. 3.9.2, 5.3.2.1 en 5.3.2.4).

5.2.9 Implikasies van die kurrikulumimplementering in die praktyk op die werkslading van die onderwyser

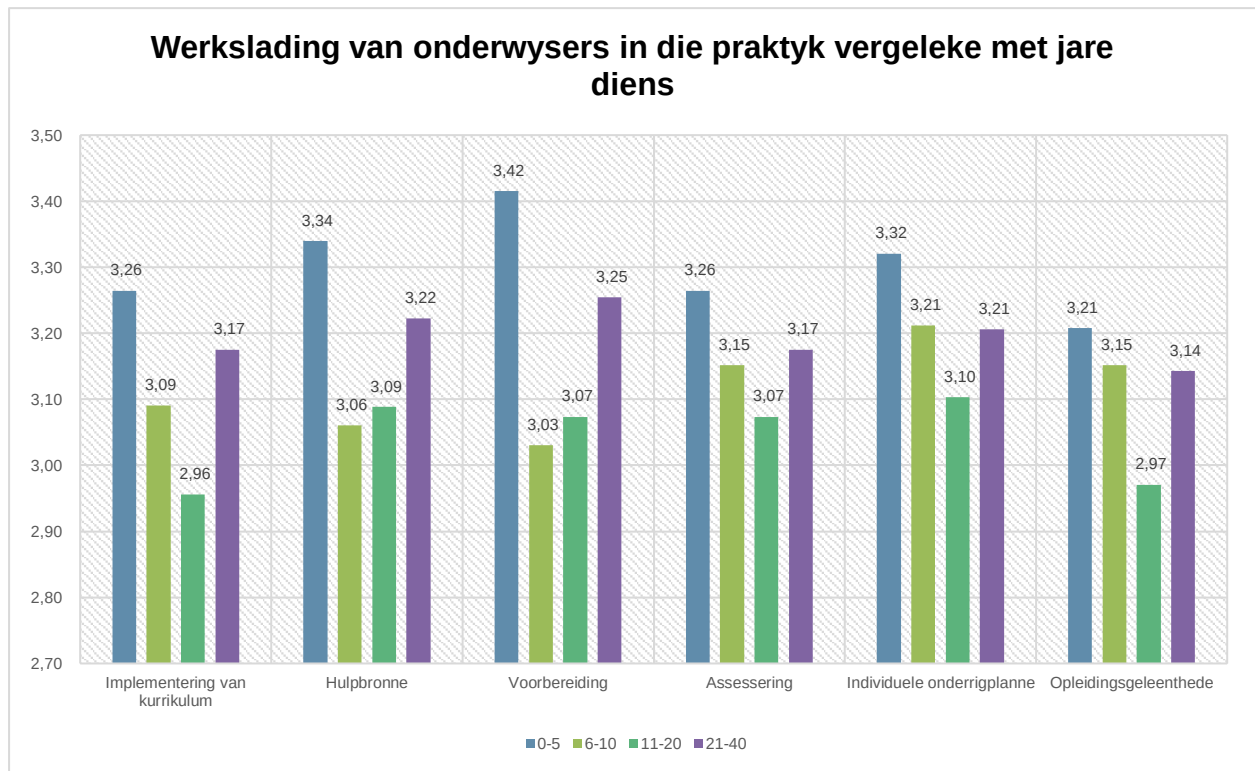
In die onderstaande gedeelte word spesifiek gefokus op aspekte wat die werkslading van die onderwyser positief of negatief kan beïnvloed (vgl. bylaag G, vraag I1-6). Hierdie aspekte is ook verder gedurende die kwalitatiewe fase se fokusgroepbesprekings ondersoek (vgl. 5.3.3.1, 5.3.3.2 en 5.3.1.1).

Die Chisholm-verslag (Chisholm et al., 2005) oor die werkslading van Suid-Afrikaanse onderwysers beklemtoon dat die meeste onderwysers in Suid-Afrika ingewikkelde en voortdurend veranderde vereistes ten opsigte van onderrig en leer ervaar, wat gekenmerk word deur groot klasse met uiteenlopende onderrig-en-leerbehoeftes, asook 'n ondraaglike toename in werkslading (Van Tonder & Fourie, 2018). Van Tonder en Fourie (2018) is van mening dat onderwysers druk ervaar van alle belanghebbendes, veral die Departement van Basiese Onderwys en ouers, om rekordhouding baie akkuraat te doen. Rekordhouding van leerderprestasie is 'n aanhoudende proses, wat beteken dat onderwysers baie tyd aan administratiewe pligte spandeer, wat weer lei tot verminderde onderrigtyd en 'n toename in werkslading.



Figuur 5-12: Implikasies van kurrikulumimplementering op die werkslading van die onderwyser in die praktyk

Uit figuur 5-12 blyk dit dat deelnemers (89,4%) baie sterk daarvoor voel dat voorbereiding die grootste impak het op die werkslading van onderwysers. Daarmee saam word die maak van hulpbronne of 'n gebrek aan hulpbronne as 'n groot faktor gesien (88,5%). Die kwessie van die werkslading van die onderwyser is in meer besonderhede bespreek in paragraaf 2.5.2. Die implementering van nuwe kurrikulums in Nieu-Seeland, Australië, Engeland en die VSA het gelei tot 'n vermeerdering in die werkslading van onderwysers as gevolg van die implementering van die nuwe kurrikulum (Ingvarson et al., 2005). Werkslading is een van die aspekte wat verder bespreek is in die kwalitatiewe fase van die navorsing (vgl. par. 5.3.3.1). Die deelnemers het opleidingsgeleenthede beskou as die aspek wat die minste invloed op die werkslading van onderwysers het (82,5%). Dit mag wees omdat daar in baie provinsies nog min opleidingsgeleenthede gehou is (nie meer as een keer per jaar nie) (Vlachos, 2020).



Figuur 5-13: Implikasies van kurrikulumimplementering op die werkslading van die onderwyser in die praktyk, vergeleke met jare diens

Uit figuur 5-13 wil dit voorkom asof onderwysers met minder as vyf jare diens op al die aspekte die sterkste daarop gereageer het, met aanduidings bo 3,26 uit 4. Onderwysers met elf tot twintig jare diens het oor die algemeen die minste waarde geheg aan die aspekte wat 'n rol speel in die werkslading van onderwysers, met aanduidings wat wissel van 2,96 tot 3,07 uit 4. Dit kan wees dat deelnemers in die beginjare baie meer tyd spandeer aan voorbereiding, die maak van hulpbronne, individuele onderrigplanne en assessering.

Wanneer gekyk word na assessering is die syfers ook redelik hoog, wat aandui dat al die onderwysers sterk voel oor die invloed van assessering op hul werkslading. Hierdie aspek is ook volledig bespreek in paragrafe 3.8 en 5.3.2.4. Individuele onderrigplanne is nog 'n aspek waaroor deelnemers sterk voel.

5.2.10 Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)

Die volgende drie aspekte word volledig in paragraaf 3.9 van die studie bespreek. Aangesien drie afsonderlike kurrikulums vir die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders geskryf is, was dit belangrik om vas te stel hoe die deelnemers oor die onderskeie kurrikulums voel (vgl. bylaag G,

vraag J1-8). Hierdie aspek is ook bespreek in die kwalitatiewe fase van die studie (vgl. par. 5.3.1.2) en in hoofstuk 3 (vgl. par. 3.9.3).

Tabel 5-7: Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)

	Stem saam
Kreatiewe Kuns is belangrik aangesien dit vir leerders vaardighede aanleer wat hulle in hul gesinne en in die gemeenskap kan gebruik	94,5%
Die kurrikulum is spesifiek so geskryf dat leerders verskillende mediums van kreatiwiteit kan ontwikkel	91,7%
Die kurrikulum se inhoud is so geskryf dat onderwysers nie ekstra voorbereiding hoef te doen nie	49,8%
Die inhoud van die kurrikulum maak dit vir die onderwyser moeilik om tydsgewys maklik deur die kurrikulum te kan werk	54,8%
Kreatiewe Kunsaktiwiteite, wat saam met die onderwerp van die wêreld van werk aangebied word, is tersaaklik vir die leerders om hulle vir werksgeleenthede na skool voor te berei	73,3%
Voorbeelde van Kreatiewe Kunsartikels in die kurrikulum is duur om te maak en die meeste onderwysers en skole het nie die nodige hulpbronne nie	67,7%
Slegs praktiese Kreatiewe Kunsaktiwiteite word geassesseer	58,1%
Spesifieke assessering word in die kurrikulum voorgeskryf	78,3%

Uit tabel 5-7 kan afgelei word dat die aspek waaroor die deelnemers baie positief in die Kreatiewe Kunskurrikulum was, is dat dit vir leerders vaardighede aanleer wat hulle in hul gesinne en in die gemeenskap kan gebruik (94,5%) en dat die kurrikulum spesifiek so geskryf is dat leerders verskillende mediums van kreatiwiteit ontwikkel (91,7%). Dit stem ooreen met die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns) se beleid dat dit belangrik is om aan leerders 'n veilige en ondersteunende omgewing te bied om gedagtes, idees en konsepte te verken, te ervaar en uit te druk binne 'n atmosfeer van openheid en aanvaarding, waar leerders kreatief is, vaardighede kan ontwikkel en hul wêreld op unieke en kreatiewe maniere kan interpreteer (Department of Basic Education, 2017c).

'n Aspek waarmee die deelnemers nie saamgestem het nie, is dat geen ekstra voorbereiding nodig is nie (49,8%). Dit gaan saam met die tydsbestuur van die kurrikulum (54,8%). Die feit dat

so min deelnemers geweet het dat slegs praktiese assessering voorgeskryf is vir die Kreatiewe Kunskurrikulum (57,1%) is problematies en word na afloop van die bespreking van die drie kurrikulums verder bespreek word.

5.2.11 Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)

Die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) is ook bespreek in die kwalitatiewe fase van die studie (vgl. par. 5.3.1.3) en in hoofstuk 3 (vgl. par. 3.9.2) (vgl. bylaag G, vraag K1-7).

Tabel 5-8: Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)

	Stem saam
Hierdie kurrikulum voorsien geleenthede vir leerders om lewensvaardighede te beoefen wat nodig is om ingeligte besluite te neem met betrekking tot persoonlike leefstyl, gesondheid en sosiale welstand	88,0 %
Die kurrikulum hanteer kwessies met betrekking tot voeding, siektes (vigs inkluis), veiligheid, geweld, mishandeling en omgewingsgesondheid	93,1 %
Leerders sal vaardighede aanleer om positief te wees en 'n bydrae te kan lewer tot die gesin en die gemeenskap	87,1 %
Leerders leer om hul grondwetlike regte en verantwoordelikhede uit te oefen en die regte van ander te respekteer	85,7 %
Die doel van die wêreld van werk-onderwerpe is om die leerder vir die lewe na skool voor te berei	88%
Die inhoud is spesifiek so geskryf dat VEG leerders hanteringsmeganismes kan aanleer sodat hulle hulself in die gemeenskap kan handhaaf	59,9 %
Assessering word op praktiese sowel as teoretiese werk gedoen	87,6 %

Uit tabel 5-8 kan afgelei word dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) 'n baie gewilde kurrikulum is en die deelnemers baie positief is oor die kurrikulum. Dit is vir die deelnemers (93,1%) belangrik dat die kurrikulum kwessies met betrekking tot voeding, siektes (onder meer HIV), veiligheid, geweld, mishandeling en omgewingsgesondheid hanteer. Dit stem ooreen met die inligting in die

Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) dat die studiegebied sosiale gesondheid aspekte van emosionele gesondheid en verhoudings met ander mense en die omgewing insluit. Die vak ontwikkel die leerders se kennis, vaardighede, waarde en houdings teenoor die self en die wêreld (Department of Basic Education, 2017a).

Die meeste deelnemers (59,9%) stem egter nie saam dat die inhoud spesifiek so geskryf is dat VEG leerders hanteringsmeganismes kan aanleer sodat hulle hulself in die gemeenskap kan handhaaf nie. Veral deelnemers wat leerders wat hoë ondersteuning vereis in hul klasse het, voel dat die inligting en hanteringsmeganismes te moeilik is vir hierdie leerders en dat dit net van toepassing is op hoogs funksionerende leerders. Die meeste deelnemers (87,6%) dra kennis van die voorgeskrewe assessering in hierdie kurrikulum.

5.2.12 Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)

Die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) is ook bespreek in die kwalitatiewe fase van die studie (vgl. par. 5.3.1.4) en in hoofstuk 3 (vgl. par. 3.9.4) (vgl. bylaag G, vraag L1-7).

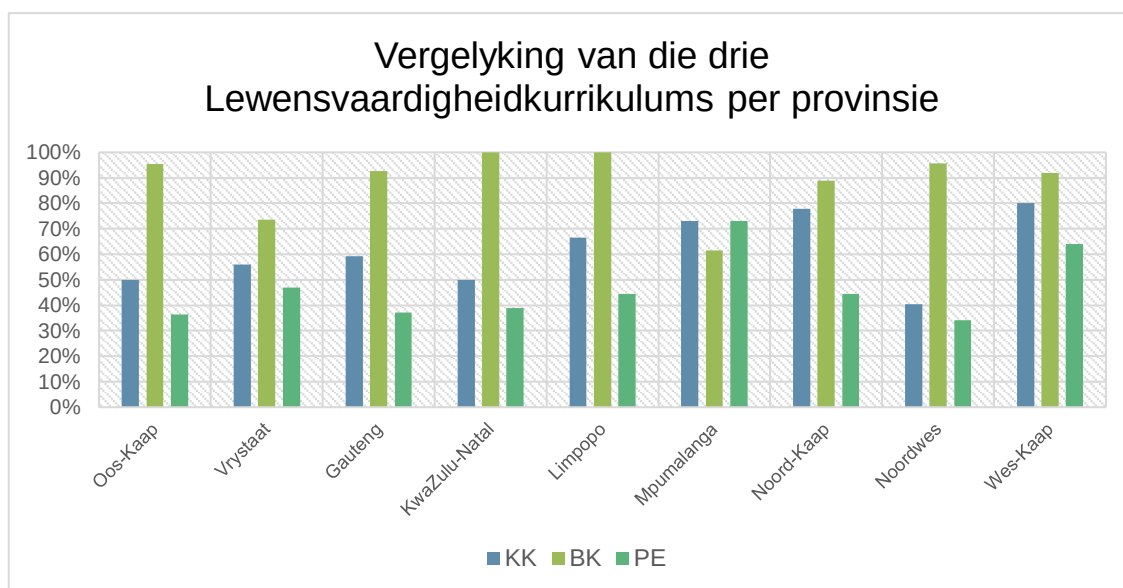
Tabel 5-9: Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)

	Stem saam
Die kurrikulum fokus op perseptuele en lokomotoriese ontwikkeling, ritme, balans en lateraliteit	89,4%
Die kurrikulum fokus daarop om leerders van veertien tot agtien jaar oud se fisieke welstand en kennis van beweging asook veiligheid te ontwikkel	86,6%
Die kurrikulum is ontwerp om die fisieke en motoriese ontwikkeling van leerders te ondersteun en neem die leerders se fisieke ouderdom sowel as hul ontwikkelingsouderdom in ag	84,3%
Die kurrikulum is so ontwerp dat fisiek gestremde leerders ook die program met minimale aanpassings kan volg	76,5%
Onderwysers verkies om die kurrikulum se tyd te gebruik om formele sport te doen	57,1%
Die kurrikulumprogram kan uitgevoer word sonder om duur toerusting en hulpbronne te gebruik	78,3%

Tabel 5-9 toon dat die deelnemers redelike goeie kennis oor die kurrikulum het. Hulle is positief oor die feit dat die kurrikulum op perseptuele en lokomotoriese ontwikkeling, ritme, balans en lateraliteit fokus (89,4%). Dit stem ooreen met die inligting in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding), waar die kurrikulum fokus op perseptuele en lokomotoriese ontwikkeling, ritme, balans en lateraliteit. Die fokus in die beginjare is op speletjies en sommige aktiwiteite wat later die basis sal vorm om aan sport deel te neem. Fisieke groei, ontwikkeling, ontspanning en spel word beklemtoon (Department of Basic Education, 2017d).

'n Positiewe aspek is dat nie al die deelnemers se skole die Liggaamsopvoedingkurrikulum se tyd gebruik om formele sport te doen nie – 'n aspek wat in 2014 al hanteer is deur die Departement van Basiese Onderwys wat sport in onderrigtyd in skole vir VEG leerders verbied (Schoeman, 2017). Die kwessie is egter steeds in die kwalitatiewe fase van die navorsing bespreek as 'n negatiewe aspek van die hantering van die kurrikulum (vgl. par. 5.3.1.4).

'n Aspek wat groot kommer wek is die kwessie van assessering by die Liggaamsopvoedingkurrikulum en die Kreatiewe Kuns-kurrikulum, waar slegs 46,1% tot 58,1% van die deelnemers weet dat assessering by die twee kurrikulums slegs op praktiese werk gedoen word. By die Aanvangskenniskurrikulum weet die deelnemers egter dat assessering op praktiese sowel as teoretiese werk gedoen word. Redes hiervoor mag wees omdat die Aanvangskenniskurrikulum spesifieke voorgeskrewe assessering het, met 'n generiese rubriek daarby wat skole kan volg, terwyl die ander twee kurrikulums slegs assesseringsvoorskrifte het. Dit is beslis 'n aspek wat in meer besonderhede by opleidingsgeleenthede onder die loep geneem moet word.



Figuur 5-14: Vergelyking van die drie Lewensvaardigheidkurrikulums per provinsie

Uit figuur 5-13 is dit duidelik dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) die kurrikulum is waaroor die deelnemers in die meeste provinsies positief is. In die meeste ander gevalle is die Kreatiewe Kuns-kurrikulum en die Liggaamsopvoedingkurrikulum ook gewild, maar dit wissel. In Noordwes is daar 'n baie groot verskil tussen die Aanvangskenniskurrikulum en die ander twee, terwyl die persentasies in Mpumalanga en die Wes-Kaap omtrent dieselfde is vir al drie kurrikulums.

5.3 Kwalitatiewe fase: Maak van collages en fokusgroepbesprekings

Die data-insamelingsproses vir die kwalitatiewe fase het die vorm van fokusgroepbesprekings aangeneem. Die doel was om deelnemers uit te nooi om hulleself uit te druk en betekenis te gee van hul ervaring met die implementering van die kurrikulum deur te praat oor die collages wat hulle geskep het (sien Pithouse-Morgan et al., 2016). Deur die maak van collages te kombineer met die maak van 'n konsepkaart is deelnemers gehelp om te konsentreer op die betekenis van wat hulle ervaar het (sien Masinga, et al., 2016). Vier skole uit drie provinsies is by die kwalitatiewe fase betrek en 51 onderwysers het deelgeneem aan die fokusgroepbesprekings.

Tabel 5-10: Deelnemers en fokusgroepbesprekings vir die kwalitatiewe fase

Skole	Fokusgroepbesprekings
Skool 1 Noordwes	Fokusgroepbespreking 1: 5 deelnemers Fokusgroepbespreking 2: 3 deelnemers Fokusgroepbespreking 3: 2 deelnemers

	Fokusgroepbespreking 4: 4 deelnemers
Skool 2 Noordwes	Fokusgroepbespreking 1: 6 deelnemers Fokusgroepbespreking 2: 4 deelnemers Fokusgroepbespreking 3: 5 deelnemers
Skool 3 Gauteng	Fokusgroepbespreking 1: 5 deelnemers Fokusgroepbespreking 2: 4 deelnemers Fokusgroepbespreking 3: 5 deelnemers
Skool 4 Wes-Kaap	Fokusgroepbespreking 1: 4 deelnemers Fokusgroepbespreking 2: 2 deelnemers Fokusgroepbespreking 3: 2 deelnemers

Een van die deelnemers het nie spesifiek die elf onderwerpe bespreek nie. Sy het wel waardevolle inligting gegee en ook 'n collage gemaak; daarom is haar bespreking ook ingesluit in hierdie bespreking. Daar was ook gevalle waar van die deelnemers per abuis versuim het om op een van die onderwerpe kommentaar te lewer. Daarom is daar soms 'n verskil in die aantal besprekings.

Elf onderwerpe het uit die ontleding van die kwantitatiewe selfontwikkelde vraelys na vore gekom. Die elf onderwerpe word in tabel 5-11 aangedui.

Tabel 5-11: Onderwerpe wat gebruik is vir die maak van collages

Die Kreatiewe Kuns-kurrikulum
Die Aanvangskennis en Persoonlike Welstand-kurrikulum
Die Liggaamsopvoedingkurrikulum
Werkslading van onderwysers
Tersaaklikheid vir die wêreld van werk
Hulpbronne
Die mening van die deelnemers oor die KABV vir VEG leerders
Opleiding
Tydbestuur
Assessering
Moeilikhedsgraad van die kurrikulum

Die drie kategorieë fokus op onderskeidelik die menings van die deelnemers oor die KABV vir VEG leerders, die aspekte van die kurrikulum wat die implementering beïnvloed het en die invloed daarvan op die deelnemers.

Tabel 5-12: Kategorieë en temas

Kategorieë	Temas
Kategorie 1: Die mening van die deelnemers oor die KABV vir VEG leerders en die verskillende afdelings van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders	Tema 1: Die implementering van die KABV vir VEG leerders Tema 2: Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns) Tema 3: Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) Tema 4: Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)
Kategorie 2: Aspekte van die kurrikulum wat 'n invloed het op die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders	Tema 1: Die tersaaklikheid van die wêreld van werk wat ingesluit is in die KABV vir VEG leerders Tema 2: Hulpbronne wat beskikbaar is Tema 3: Opleiding vir die implementering van die KABV vir VEG leerders Tema 4: Assessering wat ingesluit is in die KABV vir VEG leerders Tema 5: Moeilikhedsgaad van die KABV vir VEG leerders
Kategorie 3: Die invloed van die implementering van die KABV vir VEG leerders op die deelnemer	Tema 1: Werkslading van onderwysers Tema 2: Tydsbestuur van onderwysers

5.3.1 Kategorie 1: Die mening van die deelnemers oor die KABV vir VEG leerders en die verskillende afdelings van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders

5.3.1.1 Die implementering van die KABV vir VEG leerders

Uit die 51 deelnemers het 27 aangedui dat hulle positief voel oor die implementering van die KABV vir VEG leerders. Agtien deelnemers het negatief gereageer en ses het positiewe en negatiewe aspekte uitgelig. In tabel 5-13 word hierdie reaksie volgens die skole aangedui.

Tabel 5-13: Reaksie van skole, kategorie 1, tema 1: die implementering van die KABV vir VEG leerders

	Positief	Negatief	Positief en negatief	Totaal
Skool 1	7	4	3	14
Skool 2	6	8	1	15
Skool 3	8	6	0	14
Skool 4	6	0	2	8

Die gevoel van die deelnemers kan duidelik gesien word uit die aantal deelnemers wat negatief is oor die implementering van die KABV vir VEG leerders. Dit is ook duidelik uit die deelnemers se besprekings dat hulle voorstanders is van 'n funksionele Lewensvaardigheidkurrikulum. Dit bevestig Alwell en Cobb (2009) se mening dat daar toenemend spanning tussen die kurrikuluminhoud van 'n tipiese akademies-algemene kurrikulum versus die inhoud van 'n funksionele Lewensvaardigheidkurrikulum is. Dit stem ook ooreen met die spesifieke doelwitte van die KABV vir VEG leerders, naamlik om 'n grondslag van gestandaardiseerde algemene gehalteonderwys te voorsien wat in die behoeftes van hierdie leerders sal voorsien en hulle sal help voorberei om meer onafhanklik te word vir die lewe na skool (Department of Basic Education, 2017d).

Die meeste deelnemers voel dat dit goed is om 'n kurrikulum met lesplanne te hê wat hulle in die klas kan gebruik. Dit help hulle om te weet wat om elke week te doen en hoe om te werk en te beplan volgens die temas wat in die kurrikulum voorsien word. Die feit dat die meeste skole vir VEG leerders nou dieselfde kurrikulum gebruik, skep ook 'n gemeenskap van onderwysers wat saamwerk. Die deelnemers voel dat die suksesvolle implementering baie afhang van die houding van onderwysers. Indien die onderwysers ten volle daaraan toegewy is, sal die kurrikulum 'n

sukses wees. Hulle voel dat elke onderwyser die kurrikulum goed moet ken en dit sy of haar eie moet maak.

Deelnemers wat positief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “luuks”, “gerieflik”, “gelukkig” en “asemrowend”. Hulle het die volgende gesê:

Dit is hoekom ek daardie bootjietjie – ek het eers gevoel soos ’n bootjie op ’n groot oseaan. En nou voel ek soos ’n bootjie, stewig in iemand se hand, want hy lei en hy is vir my heeltemal lekker. (Skool 1, groep 1, deelnemer 4)

... by die vorige kurrikulum het dit vir my gevoel jy val rond en jy het nie eintlik ’n regte idee wat jy doen nie. Hierdie is net vir my, dit is regtig, dit sê vir jou *straight forward* wat jy moet doen. (Skool 1, groep 1, deelnemer 1)

So ja, so dit is vir my baie goed dat die kurrikulum in soveel deeltjies afgebreek word dat dit van die swakste kind voorsiening maak tot die heel sterkste kind want “one size does not fit all”. (Skool 4, groep 2, deelnemer 2)

Positiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in die volgende tabel opgesom.

Tabel 5-14: Positiewe aspekte: Kategorie 1, tema 1: Die implementering van die KABV vir VEG leerders

Maklik om te gebruik
Voorgeskrewe lesplanne maak dit maklik
Vergemaklik tydsbestuur
Onderwyser weet presies wat van hom of haar verwag word
Kurrikulum gee aan leerders die waardevolle geskenk van kennis
Geskryf dat leerders beter vaardighede aanleer
Kurrikulumskrywers het kennis van spesiale-skool-onderrig
Differensiasie van leerders maak die verskil
Onderwysers kan hul eie idees byvoeg by die voorgeskrewe kurrikulum
Daar is nou struktuur, orde en ’n doelwit

Deelnemers wat negatief is oor die implementering van die kurrikulum het uitdrukkings gebruik soos “wil weghardloop”, “geen balans nie” en “te vinnig”. Hulle het die volgende gesê:

Ja, you can see an old lady with crutches crossing the road and there was a car coming, which is the curriculum. So this one says, who is the teacher, this is what is expected from us, the curriculum is a little bit too fast. These are the learners. So we need to slow down. (Skool 2, groep 2, deelnemer 4)

It defeats the object om 'n pragtige kurrikulum te hê met beplanning, week vir week; my assesseringsbeplanning pas nie in by daardie weke nie. Assesering moes klaar lank voordat die temas klaar is; nee, dit kan nie. Dit werk net nie so nie. Dit is nie prakties moontlik nie. (Skool 3, groep 1, deelnemer 3)

Negatiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in die volgende tabel opgesom.

Tabel 5-15: Negatiewe aspekte: Kategorie 1, tema 1: Die implementering van die KABV vir VEG leerders

Nie genoeg tyd om vakkennis te verbreed nie
Moeilik vir laag funksionerende leerders
Beïnvloed leerders se emosies as hy of sy dit nie kan doen nie
Moet verander om diverse leerders te akkommodeer
Te haastig geïmplementeer
Geen hulpbronne om leerders by te staan nie
Huistaalkurrikulum voel soos 'n hoofstroomkurrikulum
Hoog funksionerende leerders raak verveeld
Kurrikuluminhoud te moeilik
Vaardigheidsopleiding moet voorkeur geniet
Akademies gedrewe kurrikulum

Tydens die bespreking met die skoolbestuurspanne oor die implementering van die KABV vir VEG leerders is sekere aspekte deur die bestuur uitgelig (vgl. par. 5.4.1.1). Die skoolbestuurspanne voel baie sterk oor die feit dat die KABV vir VEG leerders moet afsien van die grade wat gebruik word, aangesien dit verwarring by ouers en leerders veroorsaak. Hulle is egter baie positief oor die kurrikulum, aangesien dit die eerste keer is dat skole vir VEG leerders 'n gestandaardiseerde dokument met riglyne het wat gebruik kan word. Hulle is ook van mening dat leerders baat by akademiese vakke, maar dat dit meer geïntegreerd aangebied moet word.

5.3.1.2 Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)

Uit die 51 deelnemers het 39 aangedui dat hulle positief voel oor die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns). Nege deelnemers het negatief gereageer en twee het positiewe sowel as negatiewe aspekte uitgelig. Een persoon het nie kommentaar gelever nie. In tabel 5-16 word die reaksie volgens die skole aangedui.

Tabel 5-16: Reaksie van skole, kategorie 1, tema 2: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)

	Positief	Negatief	Positief en negatief	Totaal
Skool 1	10	3	1	14
Skool 2	12	3	0	15
Skool 3	9	3	1	13
Skool 4	8	0	0	8

Hierdie aspek is ook bespreek in hoofstuk 3 (vgl. par. 3.9.3). Dit is duidelik uit die reaksie op hierdie vraag dat die meeste deelnemers positief is oor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns). Positiewe deelnemers het uitdrukkings soos “ongelooflik”, “superopgewonde”, “opwindend”, “speels”, “kleurvol” en “pret” gebruik om die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns) te beskryf. Hulle het die volgende gesê:

So, op hierdie stadium dink ek ek is baie opgewonde oor die Kreatiewe Kuns-kurrikulum omdat daar so baie ruimte gegee word om dit te kan uitleef en uitbou. (Skool 4, groep 2, deelnemer 1)

... twee plastiek- herwinbare dromme. Ek het gesê die Kreatiewe Kuns-kurrikulum is baie oulik, baie oulike idees. Die feit dat dit uit herwinbare materiale gemaak kan word, is 'n bonus. (Skool 4, groep 3, deelnemer 3)

Ons het *fun*. Dit maak nie saak wat ons doen, of ons nou verf en of ons nou knip en plak en of ons nou collage doen, dit is vir hulle *fun*, en hulle kry kans om hulleself te *express*; hulle word nie in 'n blik gedruk in die klas vir dit nie. (Skool 3, groep 3, deelnemer 3)

Van die positiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-17 opgesom.

Tabel 5-17: Positiewe aspekte: Kategorie 1, tema 2: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)

Kan kreatiwiteit aanmoedig
Leerders leer vaardighede aan vir die wêreld van werk
Klaar uitgewerkte lesplanne help
Kurrikulum is so geskryf dat dit maklik sal wees om eie lesplanne te gebruik
Daar is verskillende aspekte waarop 'n mens kan fokus
Vaslegging van vaardighede
Deur kuns en musiek kan leerders leer, al kan hulle nie praat of hoor nie
Ontwikkel fynmotoriese vaardighede
Goed gestruktureerd
In Kreatiewe Kuns kan leerders hulleself en hul gevoelens uitdruk
Leerders kry geleentheid om met verskillende kunsmediums te eksperimenteer
Goeie voorbeelde wat 'n mens kan toepas

Hierdie positiewe aspekte stem ooreen met die doelwitte van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns). Die spesifieke doelwitte vir Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns) (Department of Basic Education, 2017c) is:

- om leerders die geleentheid te gee om hul gevoelens deur musiek, dans, drama en visuele kunste uit te druk;
- om leerders aan te moedig om kreatiewe, verbeeldingryke individue met waardering vir kuns te wees;
- om taal te help verbeter en vroeë skoolverlating te verminder;
- om basiese kennis en vaardighede te gee om aan kreatiewe aktiwiteite deel te neem; en
- om leerders se selfvertroue en selfbeeld te help ontwikkel.

Deelnemers wat negatief oor die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns) is, het uitdrukkings gebruik soos “demotiverend”, “het nie 'n idee wat om te doen nie” en “nie genoeg *spark* nie”. Hulle het die volgende gesê:

... op die ou einde het die onderwyser, ek wil amper sê, die kinders meer ondersteun om die aktiwiteit klaar te kry as wat hulle dit self dan gedoen het. (Skool 1, groep 1, deelnemer 3)

They cannot master the context in the class because they are very diverse and they are autistic learners. (Skool 1, groep 4, deelnemer 1)

I personally believe that it should be trimmed some more for the SID learners. (Skool 2, groep 2, deelnemer 4)

Hierdie ou hondjie van my sê: "I would rather be absolutely crazy than absolutely boring." En dit is hoe ek oor sekere dele van hierdie kurrikulum voel; nie alles nie. Ek het hier agterop gesê basiese vaardighede word op baie herhalende maniere aangeleer. (Skool 3, groep 2, deelnemer 1)

Die negatiewe aspekte wat uitgelig is, word in tabel 5-18 opgesom.

Tabel 5-18: Negatiewe aspekte: Kategorie 1, tema 2: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)

Van die leerders het baie ondersteuning nodig
Dit is demotiverend vir leerders indien hulle 'n aktiwiteit nie kan baasraak nie
Die hoeveelheid werk is te veel
Laag funksionerende leerders kan nie die aanbevole kunsaktiwiteite doen nie
Moet alle aktiwiteite met hulp doen
Die kurrikulum bestaan uit te veel verskillende afdelings
Beskikbaarheid van hulpbronne

Indien die reaksie wat in die kwalitatiewe fase gekry is, vergelyk word met dié in die kwantitatiewe fase oor die aspek van assessering (soos bespreek in par. 5.2.10) is dit teleurstellend om te sien dat slegs 58,1% van die deelnemers weet dat slegs praktiese kunsaktiwiteite geassesseer moet word. Die kwessie van voorbereiding en tydsbestuur is twee aspekte wat as negatief beskou word.

Die skoolbestuurspanne is baie positief oor die kurrikulum en voel dat die kurrikulum nie moet verander nie, maar dat onderwysers moet differensieer en meer opleiding moet kry oor differensiasie en assessering (vgl. par. 5.4.1.2). Herwonne materiaal moet meer gebruik word as hulpbronne vir kunsaktiwiteite. Verder maak die Departement van Basiese Onderwys voorsiening vir hulpbronne en met goeie bestuur van die skool se finansies is dit haalbaar. Die skoolbestuurspanne stel ook voor dat onderwysers meer prakties moet dink en werk, die kurrikulum by die leerder moet aanpas en moet assesseer wat die leerder kan doen en nie wat hy of sy nie kan doen nie.

5.3.1.3 Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)

Uit die 51 deelnemers het 36 aangedui dat hulle positief voel oor die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand). Elf deelnemers het negatief gereageer en vier het positiewe sowel as negatiewe aspekte uitgelig. In tabel 5-19 word hierdie reaksie volgens die skole aangedui.

Tabel 5-19: Reaksie van skole: Kategorie 1, tema 3: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)

	Positief	Negatief	Positief en negatief	Totaal
Skool 1	8	5	1	14
Skool 2	12	2	1	15
Skool 3	9	3	2	14
Skool 4	7	1	0	8

Die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) is ook in hoofstuk 3 (vgl. par. 3.9.2) bespreek. Die deelnemers is positief oor die vaardighede en waardes wat by die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) ingesluit is. Hulle hou nie van al die temas wat voorgeskryf is nie, maar is positief oor die feit dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) in nadere besonderhede beskryf wat elke jaar onderrig moet word. Dit stem ooreen met die aspekte wat bespreek word in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand), waar die inligting gegee word dat aanvangskennis die basis van die leerder se begrip van sy of haar eie liggaam en interaksie met die wêreld rondom hom of haar gee. Voorts leer die vak leerders die name en funksies van dinge wat hulle in die daaglikse lewe sal ervaar en om selfversekerd te wees wanneer hulle hulself in en oor die wêreld uitdruk (Department of Basic Education, 2017d).

Deelnemers wat positief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “pret”, “holisties”, “versterk”, “interessant”, “opgewonde”, “opwindend” en “belangrik” om die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) te beskryf. Hulle het die volgende gesê:

Ek het nommer twee 'n vuurpyl; so ek het gesê dit werk soos 'n vinnige vuurpyl. Sodra dit bekend gestel is of die enjin aangeskakel is, dan kan 'n mens daarmee vlieg. (Skool 4, groep 2, deelnemer 1)

Oukei, ek het, hierso het ek 'n prentjie van Sunlight Liquid, Omo en Mentadent P-tandepasta. Ek het gesê dat dit, die feit dat die kurrikulum prakties is, is baie toepaslik. Leerders snap dan gouer wat aan hulle voorgelê word, byvoorbeeld om tande te borsel of skottelgoed te was. Dit kan prakties, dit kan 'n praktiese oefening word en sodoende leer die leerders dit makliker aan. (Skool 4, groep 2, deelnemer 2)

Ons temas vir graad 3's is baie, baie, baie lekker temas. Ek geniet dit baie en, ja, dit leer hulle om *smart with the heart* [te wees]; so, hulle moet begin mooi dink oor waar hulle is in die wêreld en hoe hulle ander hanteer en behandel en so aan. (Skool 3, groep 2, deelnemer 2)

Positiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-20 opgesom.

Tabel 5-20: Positiewe aspekte: Kategorie 1, tema 3: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)

Inligting word op 'n prettige manier oorgedra
Interaktiewe aanbieding
Alles wat leerders moet weet, word in een kurrikulum aangebied
Leerders ontwikkel holisties
Temas is toepaslik vir verstandsonderdom van leerders
Leer spesifiek vaardighede aan wat later gaan help met die wêreld van werk
Kan presies doen wat op die lesbeplanning staan
Dit is baie goed om vaardighede vir jonger leerders wat vir die eerste keer in 'n skool is, te leer
Gee kennis weer
Vars en nuwe inligting
Alle rolspelers kan betrokke wees by leerders se ontwikkeling
Temas dek 'n wye area en is gekies om leerders se wêreld te verbeter
Leer <i>smart-with-the-heart</i>-vaardighede
Gee leerders vlerke – maak vir hulle 'n nuwe wêreld oop
Het goeie doelwitte en gepaste temas vir die ontwikkeling van die VEG leerder

Deelnemers wat negatief is oor die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) het uitdrukkings soos “veroorsaak spanning”, “staan alleen”, “oninteressant”, “over the top”, “vaag”, “vasgevang” en “ingewikkeld” gebruik. Die volgende is ook gemeld:

... is dat daar nie rêrig seksualiteitsopvoeding is in die kurrikulum wat die kinders lei, die onderwysers eintlik lei nie, hoe om die onderwerp aan te spreek by die groter kinders nie, van ons ouer leerders nie, wat dit baie nodig het. (Skool 3, groep 2, deelnemer 1)

O, die *Beginning Knowledge*-kurrikulum het ek hier 'n bakkie wat se wiel vassit in 'n stuk gras. 'n Mens voel bietjie *stuck* met die kurrikulum. Dit is baie keer hoe ek voel oor hierdie spesifieke kurrikulum. Jy moet iewers heengaan, maar jy gaan nêrens heen nie. (Skool 3, groep 3, deelnemer 1)

Negatiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-21 opgesom.

Tabel 5-21: Negatiewe aspekte: Kategorie 1, tema 3: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)

Baie kennis om in te neem
Sommige temas is onvanpas
Temas is moeilik vir laag funksionerende leerders
Temas herhaal baie
Min inligting – leerders raak verveeld
Veroorsaak baie spanning vir die onderwyser
Diverse leerders in klas
Dit is te wetenskaplik geskryf
Leerders wat nie die teoretiese deel kan baasraak nie, beïnvloed selfvertroue en selfbeeld
Geen seksualiteitsopvoeding in die kurrikulum nie
Definitiewe riglyne vir elke jaar sou beter wees

Wanneer dit met die kwantitatiewe fase van die navorsing (vgl. par. 5.2.11) vergelyk word, is dit duidelik 'n baie gewilde kurrikulum. Die enigste negatiewe aspek wat na vore kom, is die feit dat die kurrikulum nie werklik hanteringsmeganismes vir leerders wat laag funksionierend is, aanleer nie. Dit stem ook ooreen met van die negatiewe aspekte wat hier uitgelig is. Hier verstaan deelnemers assessering baie beter.

Die skoolbestuurspanne stem saam dat die inhoud van die kurrikulum vir graad 4 tot 6 nog moeilik is om oor te dra en dat onderwyseropleiding hier baie belangrik is. Differensiasie moet hier toegepas word om inhoud vir laag funksionerende leerders toeganklik te maak (vgl. par. 5.4.1.3).

5.3.1.4 Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)

Uit die 51 deelnemers het 36 aangedui dat hulle positief voel oor die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding). Nege deelnemers het negatief gereageer en vier het positiewe sowel as negatiewe aspekte uitgelig. Twee deelnemers het nie kommentaar gelever nie. In tabel 5-22 word hierdie reaksie volgens die skole aangedui.

Tabel 5-22: Reaksie van skole: Kategorie 1, tema 4: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)

	Positief	Negatief	Positief en negatief	Totaal
Skool 1	7	3	4	14
Skool 2	13	2	0	15
Skool 3	9	3	0	12
Skool 4	7	1	0	8

Die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) is ook in hoofstuk 3 bespreek (vgl. par. 3.9.4). Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) is baie positief deur die deelnemers ervaar. Die positiewe aspekte wat genoem word, stem ooreen met die doelwitte in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding). Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding). fokus op perseptuele en lokomotoriese ontwikkeling, ritme, balans en lateraliteit. Die fokus in die vroeë jare is op speletjies en aktiwiteite wat die basis vorm om later aan sport deel te neem. Fisieke groei, ontwikkeling, ontspanning en spel word beklemtoon (Department of Basic Education, 2017c).

Die deelnemers is positief oor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding), alhoewel hulle tog sê dat hulle die lesplanne mis wat nie in hierdie Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) ingesluit is nie. Hulle voel ook dat indien 'n skool sportoefening gedurende skoolure het, die leerders en onderwysers voel dat dit nie altyd nodig is om liggaamsoefening ook te doen nie.

Deelnemers wat positief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “vol verrassings”, “geniet dit”, “vindingryk”, “positief”, “sonder spanning”, “plesier” en “pret” om die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) te beskryf. Hulle het die volgende gesê:

Dan kan jy nogal agterkom, dan kan jy sien dat as hulle, dié wat nie kan touspring nie, dan dink jy nogal hierdie kind kan nie spring nie, dan gaan hierdie kind, dan wragtig kan sy spring. Dan is dit nogal, jy, jy onderskat van hulle met hulle, uhm, aktiwiteite wat hulle kan doen. (Skool 1, groep 1, deelnemer 1)

... I go outside. Outside I do like jungle gyms, outside play, skipping ropes. I do like, I create obstacle courses. (Skool 1, groep 4, deelnemer 2)

It teaches us about physical development and movement of learners, lesson planning in Physical Education, gross motor development, small motor development, eye motor development. As you can see my picture here, it is somebody who trains, who is busy with his physical training. (Skool 2, groep 1, deelnemer 3)

It is a real pleasure to have [a] Physical Education curriculum. It is very important since it gives the learner [the] chance to explore their personal world, especially for the naturalist, those who ... learners who have to play outside learn always by planning and all that. (Skool 2, groep 3, deelnemer 4)

Die positiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-23 opgesom.

Tabel 5-23: Positiewe aspekte: Kategorie 1, tema 4: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)

Geniet dit
Vol verrassings
Kan goeie programme uitwerk vir leerders
Positiewe uitwerking vir leerders
Kan lesplanne afwissel
Lekker om buite aktiwiteite te doen
Leerders leer groot-motoriese vaardighede aan
Arbeidsterapeute help baie met idees vir liggaamsoefeningaktiwiteite
Leerders ontspan en geniet hulleself
Bou goeie verhoudings
Gee leerders kans om nuwe vaardighede aan te leer
Leerders is aktief en daar is 'n gestruktureerde program

'n Verskeidenheid aktiwiteite

Deelnemers wat negatief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “vervelig” en “geen passie” om die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) te beskryf. Die volgende is gesê:

... ek dink dit is dalk 'n persoonlike ding. Ek hou nie van dit nie. Ek hou ook nie van sportperiodes nie, maar as ek dit moet doen, dan ... dit is gewoonlik 'n uitdaging om almal te kry om mooi saam te werk en deel te neem en ek hou net nie daarvan nie. Ek sal liever kuns doen. (Skool 1, groep 1, deelnemer 4)

Wow, I said my heart feels heavy and trapped. Ja, with [the] Physical Education curriculum, I do not know. I am not an exercising type, and sometimes you have to do it because you know it assists, but that is not where my heart is about it, but I just have to do it because I am required to do it. (Skool 2, groep 3, deelnemer 2)

Van die negatiewe aspekte wat uitgelig is, word opgesom in tabel 5-24.

Tabel 5-24: Negatiewe aspekte: Kategorie 1, tema 4: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)

Min voorgeskrewe aktiwiteite
Vorbereiding neem lank
Sou meer uitgebreide lesplanne verkies
Moet baie leiding gee aan kollegas wat nie ervaring het nie
Skool het te veel sportaktiwiteite
Moeilik om almal met hindernisse te akkommodeer
Terminologie in kurrikulum is moeilik
Sommige onderwysers vind dit vervelig
Nie altyd van toepassing op leerders wat fisiese hindernisse het nie
Meer afwisseling en variasie is nodig
Fokus meestal op sport – baie meer maniere om kurrikulum uit te brei

Wanneer die bevindings met die resultate van die kwantitatiewe fase in paragraaf 5.2.12 vergelyk word, stem meeste deelnemers saam. Die praktiese assesseringsaspek is, soos by die Kreatiewe Kuns, 'n probleem en sal beslis by opleidingsgeleenthede onder die loop geneem moet word.

Skoolbestuurspanne stem hier saam dat daar nie spesifiek voorsiening gemaak word vir leerders wat fisiese hindernisse het nie en dat opleiding vir onderwysers hier baie belangrik is. Spesifieke lesplanne soos by die ander twee kurrikulums kan help om die kurrikulum meer toeganklik te maak (vgl. par. 5.4.1.4).

5.3.2 Kategorie 2: Aspekte wat 'n invloed het op die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders

5.3.2.1 Die tersaaklikheid van die wêreld van werk wat ingesluit is in die KABV vir VEG leerders

Uit die 51 deelnemers het 25 aangedui dat hulle positief voel oor die tersaaklikheid van die wêreld van werk in die KABV vir VEG leerders. Twintig deelnemers het negatief gereageer en vyf het positiewe sowel as negatiewe aspekte uitgelig. Een deelnemer het nie kommentaar gelewer oor die tema nie. In tabel 5-25 word hierdie reaksie volgens die skole aangedui.

Tabel 5-25: Reaksie van skole: Kategorie 2, tema 1: Die tersaaklikheid van die wêreld van werk

	Positief	Negatief	Positief en negatief	Totaal
Skool 1	9	4	1	14
Skool 2	3	11	0	14
Skool 3	8	4	2	14
Skool 4	5	1	2	8

Hierdie aspek is ook bespreek in hoofstuk 3 (vgl. par. 3.9.2). Die deelnemers het verskillende menings gehad oor die wêreld van werk. Almal het saamgestem dat dit baie belangrik is om inligting daaroor in te sluit in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders, maar voel dat dit belangriker is in die ouderdomsgroep van veertien tot agtien jaar. Die deelnemers het ook genoem dat dit nie so belangrik is vir laag funksionerende leerders wat waarskynlik nooit 'n werk

onafhanklik sal kan doen nie en daarom baie gespanne word wanneer daaroor gepraat word. Keusevakke speel ook, volgens die deelnemers, 'n belangrike rol in die voorbereiding en opleiding vir die wêreld van werk; daarom voel hulle dat die inligting meer geïntegreerd aangebied moet word. Dit is belangrik dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders meer idees vir leerders om vaardighede in die wêreld van werk aan te leer, moet insluit.

Die skrywers van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) was passievol oor die insluiting van die wêreld van werk in die kurrikulum. Hulle beskryf hierdie aspek soos volg: Die wêreld van werk-onderwerpe is daarop gemik om die leerder voor te berei op die lewe na skool. Die inhoud is aangepas om die werklikheid wat die leerder na skool ervaar, moontlik te maak, en is ontwikkel om leerders met 'n ernstige intellektuele gestremdheid "straatslim" te maak en ander hanteringsmeganismes te leer om volledige insluiting in die gemeenskap en die samelewing te ondersteun (Department of Basic Education, 2017a).

Deelnemers wat positief gereageer het, het uitdrukkings soos "voel opgewonde", "gepas" en "voordelig" gebruik om die tersaaklikheid van die wêreld van werk in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders te beskryf. Die volgende is gesê:

... want dit is op die einde, die *teacher* moet die kind kry om te dink soos hy dink. So, jy moet relevant dink sodat jy die kind se denkvermoë kan verander.

Ek sê: "It is relevant, it is the responsibility of the teacher to avail the content to the learners on a level that is appropriate and clear to them. Invite and empower the learner to think and to be knowledgeable." (Skool 3, groep 2, deelnemer 3)

Okay, number 5, I have written the Creative Art and the PE [Physical Education] curriculum is really relevant for our learners with regards to the world of work because this is the place where they are able to express themselves and get creative and apply the skills they have learnt in the Creative Art and Physical Education classes. (Skool 2, groep 3, deelnemer 3)

Ek dink dit wat ingesluit is in die kurrikulum, daar is aksie-*pinpoint* op ons – ek praat nou net uit die oogpunt van die seniors; ek dink dit is baie goed vir die seniors, van die sestien- tot agtienjariges ook. (Skool 3, groep 2, deelnemer 1)

Die positiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-26 opgesom.

Tabel 5-26: Positiewe aspekte: Kategorie 2, tema 1: Die tersaaklikheid van die wêreld van werk

Leerders leer van 'n jong ouderdom al vaardighede aan
Enige leergeleentheid word benut om leerders voor te berei vir die wêreld van werk
Vaardighede in die kurrikulum is tersaaklik, want dit berei leerders voor op die werklike wêreld
Met regte hulpbronne is dit haalbaar
Lê beginsels neer soos reëls, respek, dissipline en roetine en sodoende is onderwysers heeldag besig om leerders voor te berei vir die wêreld van werk
Dit gee vir leerders vlerke met die hantering van die wêreld van werk
Daar gaan vir leerders 'n liggie aan oor moontlikhede buite die skool
Kreatiewe Kuns is tersaaklik vir leerders om vaardighede aan te leer wat hulle later weer kan gebruik
Dink waarin die leerder belangstel en belyn dit met wat in die kurrikulum staan

Deelnemers wat negatief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “moedeloos”, “dubbelsinnig”, “verwarrend” en “ingewikkeld” om die tersaaklikheid van die wêreld van werk in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders te beskryf. Die volgende is genoem:

Look at my picture here, nè. I have taken the picture of like different tools. The tools that I am talking about is like, if we want this curriculum to be relevant, relevant to these kids, we need to have like more books. More workbooks, teachers' workbooks, children's workbooks” (Skool 1, groep 4, deelnemer 2)

My number 5 is that it is confusing and complicated because at the end of the day learners, some of [the] learners, they have to fend for themselves. Nothing is being given or provided to them that this will boost your life, like maybe a certificate or something. (Skool 2, groep 2, deelnemer 2)

... ek het gesien hoe kinders terugkom hierdie jaar wat verlede jaar uit die skool is, ouer kinders, wat van ons beste kinders was, wat desperaat is. Hulle weet nie wat om te doen nie; hulle weet nie hoe om by die werkgewer te kom en hoe om 'n onderhoud te doen [nie] en hulle het kom vra van die onderwysers wie moet hulle help. (Skool 3, groep 1, deelnemer 3)

Die negatiewe aspekte wat uitgelig is, word in tabel 5-27 opgesom.

Tabel 5-27: Negatiewe aspekte: Kategorie 2, tema 1: Die tersaaklikheid van die wêreld van werk

Leerders op graad R-vlak leer nie vaardighede aan vir die wêreld van werk nie, aangesien hulle eers basiese vaardighede moet aanleer
Daar moes liewer minder inhoud gewees het en meer tyd om dit oor te dra en prakties te oefen
Geen funksionele patroon nie
Akademie vakke moet meer geïntegreerd aangebied word as deel van keusevakke
Meer werkboeke wat spesifiek geskryf is vir die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders om die wêreld van werk meer tersaaklik te maak vir leerders
Nie tersaaklik vir alle leerders nie
Moeilik om die onderwerp aan te bied vir laag funksionerende leerders wat nie werklik buite die huis kan werk nie
Nie op die leerders se vlak nie
Ouers voel leerders word angstig wanneer daar gepraat word oor wat hulle moet doen wanneer hulle skool verlaat
Geen sertifikaat met 'n kwalifikasie word aan leerders toegeken nie

Wanneer hierdie aspek vergelyk word met die kwantitatiewe fase van die navorsing blyk dit uit paragraaf 5.2.5 dat deelnemers voel dat hulle die aktiwiteite en inligting oor die wêreld van werk in die beplande kurrikulum net so kan toepas in hul klaskamer. By paragraaf 5.2.8 het 72% van die deelnemers gevoel dat die inhoud van die kurrikulum die wêreld van werk ondersteun en by paragraaf 5.2.11 het 88% van die deelnemers gemeen dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders daarin slaag om die leerders vir die lewe na skool voor te berei.

Die skoolbestuurspanne voel dat die inhoud van die onderwerp van die wêreld van werk puik geskryf is en dat onderwysers moet leer om die inhoud aan te pas om dit meer tersaaklik te maak vir laag funksionerende leerders. Differensiasie is hier baie belangrik (vgl. par. 5.4.2.1).

5.3.2.2 Besikikbaarheid van hulpbronne

Uit die 51 deelnemers het 32 aangedui dat hulle positief voel oor die beskikbaarheid van hulpbronne met die implementering van die KABV vir VEG leerders. Sewentien deelnemers het negatief gereageer en een het positiewe sowel as negatiewe aspekte uitgelig. Een deelnemer het nie kommentaar gelewer oor die tema nie. In tabel 5-28 word hierdie reaksie volgens die skole aangedui.

Tabel 5-28: Reaksie van skole: Kategorie 2, tema 2: Besikikbaarheid van hulpbronne

	Positief	Negatief	Positief en negatief	Totaal
Skool 1	12	2	0	14
Skool 2	3	12	0	15
Skool 3	10	2	1	13
Skool 4	7	1	0	8

Soos die getalle van die verskillende skole aandui, is hier 'n groot verskil tussen die skole. Deelnemers in skole met baie hulpbronne voel dat hulle geseënd is met baie hulpbronne en indien hulle vooruitbeplan, hulle maklik herwonne material kan gebruik om kunsprojekte mee te doen. Die deelnemers voel dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) hulpbronne benodig wat nie altyd by skole beskikbaar is nie en dat skole sonder die nodige hulpbronne sal sukkel om die kurrikulum suksesvol te implementeer.

Naude en Meier (2019) sien die fisiese leeromgewing as noodsaaklik vir optimale onderrig en leer. Die fisiese leeromgewing is gewoonlik 'n kombinasie van hulpbronne wat gebruik word, soos die leeromgewing met elemente soos die fisiese teenwoordigheid van ander mense in die klas en sensoriese stimuli van die omgewing wat mense kan waarneem, soos klank of geraas.

Burner (2018) beklemtoon dat enige opvoedkundige verandering afhang van onderwysers se sienings en ervarings aangesien dit hul pedagogiese benaderings en keuse van onderrigmateriaal, inhoud en leerderaktiwiteite weerspieël. Swak hulpbronne (of 'n gebrek aan hulpbronne) kan die prestasie van selfs die beste onderwysers beperk en leerders se pogings om op onderrig en leer te fokus, ondermyn (Furiwai & Singh-Pillay, 2020). Dit vind aanklank by die studie van Onwu en Stoffels (2005) wat bevind het dat 'n gebrek aan hulpbronne onderwysers se betrokkenheid by praktiese werk nadelig beïnvloed. Gedurende die implementering van die NKV KABV het 'n studie van Grussendorff en Booyesen (2014) aangedui dat slegs 5% van Suid-Afrikaanse skole voldoende hulpbronne ontvang het tydens die implementering van die kurrikulum. 'n Gebrek aan hulpbronne in 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika is nie 'n verassing nie, maar dit is belangrik dat die fokus op hulpbronne die verantwoordelikheid vir die suksesvolle implementering voor die deur van die Departement van Basiese Onderwys plaas (Malapo & Pillay, 2018).

Deelnemers wat positief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “verlig”, “bevoorregte posisie”, “geseënd” en “genoeg” om voldoende hulpbronne vir die suksesvolle implementering van die KABV vir VEG leerders te beskryf. Hulle het die volgende genoem:

But I said if there is a lack of certain resources, it opens up a crucial opportunity for teachers to think outside of the box, thus accessing and implementing their creativity and strengthen their resilience towards becoming strong innovative educators. (Skool 3, groep 1, deelnemer 1)

By die hulpbronne het ek, ek het 'n tannie wat daar staan met die apteekpakkies en pille in haar hand, toe sê ek: “Herwin, herwin, herwin, herwin.” Toe sê ek: “Enigiets werd, enigiets werd.” So, by my huis gooi ek niks weg nie; so alles kom skool toe. Ons het 'n stoorkamer in ons skool waar ons baie herwinningsprodukte herwin waar hulle produkte stoor en so gebruik ons dit. (Skool 3, groep 2, deelnemer 1)

Van baie arm gemeenskappe. Jy wil tog met hom iets doen wat hy by die huis ook dit kan gaan doen. Nou wat is beter as herwinningsmateriaal? Want as ek met herwinningsmateriaal iets vir 'n kind kan aanleer kan hy dieselfde goed by die huis gaan bymekaarmaak en presies dieselfde ding gaan speel of sommetjies doen of wat ook al. (Skool 3, groep 2, deelnemer 2)

Die positiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-29 opgesom.

Tabel 5-29: Positiewe aspekte: Kategorie 2, tema 2: Besikbaarheid van hulpbronne

Gebruik herwonne materiaal om artikels in Kreatiewe Kuns te maak
'n Interaktiewe witbord help dat minder hulpbronne nodig is
Leerders in die klas kan gebruik word as 'n hulpbron in plaas van 'n video of prente
Duur hulpbronne is nie nodig indien jy die KABV vir VEG leerders ken nie
Prente uit die departementele “Reënboogboeke” is ook 'n goeie hulpmiddel vir prente
Hulpbronne is vrylik beskikbaar
Kollegas ook 'n goeie hulpbron om te gebruik
Hulpbronne hoef nie aangekoop te word nie; dit kan self gemaak word
Arbeidsterapeute help ook met aanbevelings vir korrekte hulpbronne
Daar word toegelaat om jaarliks te begroot vir die volgende jaar se uitgawes

'n Gebrek aan hulpbronne gee onderwysers die geleentheid om kreatief te dink

Indien herwonne materiaal gebruik word, kan leerders dieselfde artikels by die huis maak en verkoop

Deelnemers wat negatief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “hardloop in 'n muur vas”, “voel jy verdrink”, en “tydrowend” om die aspek van voldoende hulpbronne vir die suksesvolle implementering van die KABV vir VEG leerders te beskryf. Hulle het gesê:

Picture number 6, honestly, so I feel like fighting, punching somebody, I do not know who, because the little bit experience that I have I was with full-service schools, whereby [the] Department of Education bought the resources to assist the kids. Now I am just surprised that here we do not have resources. The only resources that I see, it is a pen and a workbook. (Skool 2, groep 2, deelnemer 1)

I paste a guy here with lots of resources; he is making his own project, I do not know, it is POTS, I think. So, he has resources. So, what I said is that we are not provided by the Department textbooks and appropriate LTSM. So, it is like, we are left out while the mainstream schools are being provided with, every year with new books, new researches are focused on the mainstream schools. (Skool 2, groep 1, deelnemer 4)

I normally challenge my HOD saying like: “No, you said mos the school will provide these resources that I need ... So I need those resources.” So I cannot do certain activities if those resources are not here. So, I normally push for resources. So, they just say: “No, go and get the receipt of the resources that you need.” (Skool 1, groep 4, deelnemer 2)

Die negatiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-30 opgesom.

Tabel 5-30: Negatiewe aspekte: Kategorie 2, tema 2: Besikbaarheid van hulpbronne

'n Gebrek aan hulpbronne het 'n groot invloed op die werkslading en tydsbestuur van onderwysers

Hulpbronne wat die skool voorsien, is soms te laat vir die aktiwiteite wat gedoen moet word

Moet dikwels improviseer, veral eerste kwartaal

Geen werkboeke volgens die KABV vir VEG leerders nie

Internetverbindings is nie altyd beskikbaar nie

Meer boeke, meer rekenaars en meer onderwysers is nodig

Nie genoeg hulpbronne om diverse leerders te ondersteun nie
Geen handboeke of werkboeke soos in gewone openbare skole nie
Tydrowend om al die hulpbronne bymekaar te maak
Het hulpbronne nodig soos meubels, toerusting, tegnologie en kurrikulummateriaal
Departement van Basiese Onderwys is veronderstel om hulpbronne aan te koop vir leerders
Moet hulpbronne nommerpas maak vir leerders – tydrowend

By die kwalitatiewe fase is daar verskeie kere melding gemaak van die hulpbronnaspek en dit is volledig bespreek (vgl. par. 5.2.4.2, 5.2.5, 5.2.6, 5.2.7 en 5.2.9). Opsommenderwys kan slegs gemeld word dat 'n gebrek aan hulpbronne 'n groot invloed het op die suksesvolle implementering van die kurrikulum.

Die skoolbestuurspanne stem saam dat die gebrek aan werkboeke die grootste probleem is. Skole kan hul eie werkboeke opstel, maar dit moet aangepas word by verskillende kulture en omgewings. Dit is egter 'n kwessie wat nie gou opgelos sal word nie. Die skoolbestuur weet dat elke skool leer-en-onderwysmateriaal ontvang en werkboeke kan aankoop, maar voel dat die Departement van Basiese Onderwys voorsiening moet maak vir 'n spesifieke begroting vir skole vir VEG leerders (vgl. par. 5.4.2.2).

5.3.2.3 Opleiding vir die implementering van die KABV vir VEG leerders

Uit die 51 deelnemers het sestig aangedui dat hulle positief voel oor die opleiding wat hulle ontvang het vir die implementering van die KABV vir VEG leerders. Van die deelnemers het 27 negatief gereageer en ses het positiewe sowel as negatiewe aspekte uitgelig. Twee deelnemers het nie kommentaar gelewer oor die tema nie. In tabel 5-31 word hierdie reaksie volgens die skole aangedui.

Tabel 5-31: Reaksie van skole: Kategorie 2, tema 3: Opleiding

	Positief	Negatief	Positief en negatief	Totaal
Skool 1	7	4	3	14
Skool 2	2	11	1	14
Skool 3	3	8	2	13
Skool 4	4	4	0	8

Deelnemers wat die voorreg gehad het om twee van die kurrikulumskrywers by hul skool te hê, het gevoel dat hulle 'n voordeel het aangesien die uitdagings wat hulle ervaar het, maklik opgelos kon word deur met die kurrikulumskrywers te praat. Hulle het ook positief gevoel oor die opleiding wat hulle van die Departement van Basiese Onderwys ontvang het, terwyl ander deelnemers gevoel het hulle is aan die diep kant ingegooi aangesien hulle eers twee jaar nadat hulle met die implementering van die KABV vir VEG leerders begin het, opleiding gehad het. Nie al die fasiliteerders wat by die opleiding betrokke was, was op standaard en ervaar nie en die deelnemers het gevoel dat hulle waardevolle tyd gemors het. Die deelnemers het omtrent almal saamgestem dat die opleiding meer sinvol kon gewees het indien die kurrikulumskrywers die fasiliteerders kon wees vir die opleiding.

Van die deelnemers het voorgestel dat goed toegeruste skole wat al die KABV vir VEG leerders suksesvol geïmplementeer het as mentorskole optree vir skole wat sukkel met die implementering van die KABV vir VEG leerders. Hulle het ook gemeld dat die indiensopleiding wat hulle by hul eie skole ontvang het van meer waarde was as die opleiding van die Departement van Basiese Onderwys. By die departementele opleiding was daar te veel onderwysers by elke fasiliteerder en die onderwysers het nie altyd tyd gekry om vrae te vra nie. Die mening van Molapo en Pillay (2018) dat die belangrikheid van intensiewe onderwyseropleiding belangrik is by die implementering van 'n nuwe kurrikulum word dus hier beklemtoon. Sonder gehalteopleiding sal onderwysers dit moeilik vind om die kurrikulum suksesvol te implementeer. Rogan en Grayson (2003) is van mening dat opleiding eienaarskap van innovasie sal aanmoedig. Onvoldoende opleiding sal implementering nadelig beïnvloed, aangesien onderwysers se selfvertroue en toegewydheid laag sal wees en hulle nie gemotiveerd sal wees om kreatief en innoverend te dink oor die implementering van die kurrikulum nie.

Deelnemers wat positief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “sterstatus”, “sinvol” en “uitstekend” om die opleidingsgeleenthede te beskryf. Hulle het die volgende gesê:

It gives me a light, that is why I use a picture of a, like, globe. I have developed new learning strategies, techniques and approach[es]. Also personalised learning for all the students. (Skool 2, groep 1, deelnemer 5)

Die skool se opleiding is elke keer van hoogstaande gehalte en die fasiliteerder doen baie, baie moeite om te sorg dat almal verstaan en weet wat aangaan en wat verwag word. En dit was met die departementele kurrikulum dieselfde, opleiding dieselfde. (Skool 1, groep 1, deelnemer 4)

Ek het gevoel asof daar te veel kennis op een slag in my brein geprop word, want, maar gelukkig begin die leerproses eers wanneer jy in die klas is. So, want wanneer jy dit implementeer, dan leer jy eers, want, maar, terwyl jy daar sit en al daardie kennis word in jou kop geprop, dan kan dit nogal chaoties raak, maar as jy eers in die klas is, en jy sit voor jou goed en jy beplan en dan, dan is dit oukei. (Skool 4, groep 3, deelnemer 2)

Die positiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-32 opgesom.

Tabel 5-32: Positiewe aspekte: Kategorie 2, tema 3: Opleiding

Opleiding herinner die onderwyser aan aspekte wat hy of sy dalk vergeet het
Meer ervare skole kan ook help met idees vir skole wat nog glad nie die KABV vir VEG leerders geïmplementeer het nie
Mentorskole kan van groot hulp wees
Fantastiese fasiliteerders
Skool se indiensopleiding is van hoogstaande gehalte
Aandag was heeltyd by opleiding; nooit verveeld nie
Departementele opleiding is aangebied deur kurrikulumskrywers – uitstekend – skrywer ondersteun en verduidelik hoekom sekere aspekte ingesluit is
Nuwe onderrigstrategieë, tegnieke en benaderings is bespreek

Deelnemers wat negatief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “te kort en te vinnig”, “te veel kennis op een slag” en ’n “mors van tyd en mors van geld” om die opleidingsgeleenthede te beskryf. Hulle het die volgende genoem:

I have a lady sitting in the restaurant; she is being served food. So, what I thought was we were spoon-fed and the training was not well planned, but ... [indistinct, noise] is like number 2 said, facilitators were not well prepared for us, so we went there with a glimpse of light, while other schools, other special schools, they did not even know anything about the curriculum. (Skool 2, groep 1, deelnemer 4)

So, ek dink mense moet net bietjie kyk daar as hulle opleiding, want dit is ’n mors van geld. Ek bedoel daar is baie *resources* en geld ingesit in so ’n dag om iemand te akkommodeer. So, ek dink regtig ’n mens moet kyk na wie die persone is wat jy die opleiding voor gee. (Skool 3, groep 3, deelnemer 3)

... maar as mens by die skool is dan verwag hulle dat jy elke Saterdag opleiding moet bywoon, maar ek voel dit is *ridiculous*. Dit is onvanpas. (Skool 3, groep 3, deelnemer 4)

Die negatiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-33 opgesom.

Tabel 5-33: Negatiewe aspekte: Kategorie 2, tema 3: Opleiding

Opleiding van die Department van Basiese Onderwys was nie voldoende nie
Opleiding is heeltemal te laat aangebied
Te veel onderwysers per fasiliteerder
Geen opleiding vir keusevakke deur die Departement van Basiese Onderwys nie
Meer praktiese opleiding sou beter wees, soos assessering of differensiasie
Opleiding is 'n herhaling van wat by die skool geleer word
Fasiliteerder is nie bekwaam nie, baie onervare en glad nie voorbereid nie
Opleiding moet eerder by skole aangebied word
Onderwysers is negatief oor opleiding wat oor naweke en in vakansies plaasvind
Opleiding is slegs in een vak aangebied – onderwysers moes kies tussen Lewensvaardigheid, Wiskunde, Huistaal en Eerste Addisionele Taal; onderwysers wil opleiding in al die vakke hê
Gebrek aan hulpbronne soos die harde kopie van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders
Opleiding was nie goed georganiseerd of beplan nie
Dit is bevredigend om die teoretiese opleiding te ontvang, maar dit is nie toegepas op 'n klassituasie nie
Leerders in 'n onderwyser se klas verskil van die leerders waaroor die fasiliteerder praat

Opleiding is, soos hulpbronne, verskeie kere ingesluit in die kwalitatiewe selfontwikkelde vraelys (vgl. par. 5.2.4.1, 5.2.7 en 5.2.9). Die deelnemers voel dat daar meer opleidingsgeleenthede moet wees vir die suksesvolle implementering van die kurrikulum.

Die skoolbestuurspanne stem saam dat opleiding verkieslik deur die kurrikulumskrywers gedoen moet word, aangesien alle fasiliteerders by opleidingsgeleenthede nie ervare en goed voorbereid was nie. Tydens opleiding is opleidingsmateriaal uiters noodsaaklik, maar gewoonlik was dit nie beskikbaar by die opleiding nie (vgl. par. 5.4.2.3).

5.3.2.4 Assessering wat ingesluit is in die KABV vir VEG leerders

Uit die 51 deelnemers het negentien aangedui dat hulle positief voel oor die assessering wat voorgeskryf is in die KABV vir VEG leerders. Dertig deelnemers het negatief gereageer en twee het positiewe sowel as negatiewe aspekte uitgelig. In tabel 5-34 word hierdie reaksie volgens die skole aangedui.

Tabel 5-34: Reaksie van skole: Kategorie 2, tema 4: Assessering

	Positief	Negatief	Positief en negatief	Totaal
Skool 1	8	6	0	14
Skool 2	2	13	0	15
Skool 3	8	4	2	14
Skool 4	1	7	0	8

Hierdie aspek is ook bespreek in hoofstuk 3 (vgl. par. 3.8). Die deelnemers was positief oor die feit dat assessering volledig beskryf en ingesluit is in die KABV vir VEG leerders. Hulle het genoem dat daar te veel assesserings is wat gedoen moet word, terwyl ander voel dat assessering hulle presies wys hoe leerders gevorder het. Die meeste deelnemers stem saam dat dit belangrik is om rubrieke te gebruik by assessering. Ander deelnemers voel dat hulle eers die KABV vir VEG leerders suksesvol moet implementeer voordat hulle begin met die opstel van rubrieke aangesien hulle reeds sukkel met die assessering.

Die doelwit van assessering word volledig beskryf in afdeling 4 van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Department of Basic Education, 2017d). Volgens die SIAS-dokument (Department of Basic Education, 2014b) word daar van onderwysers verwag om gedifferensieerde assessering aan te bied, aangesien verstandelik matig tot erg gestremde leerders en leerders met spesiale onderwysbehoefte diverse leerstyle en ondersteuning nodig het. Aangesien 'n leerder of leerders op verskillende vlakke mag funksioneer, moet die assessering, optekening en verslaggewing ook daarvoor voorsiening maak om die vlakke van elke individuele leerder weer te gee, soos uitgestippel word in die individuele ondersteuningsplan wat ontwikkel moet word aan die begin van die jaar in ooreenstemming met die prosedures wat aangedui is in die SIAS-dokument (Department of Basic Education, 2014b).

Die prestasie van leerders is onteenseglik die kern van onderrig en leer en dit kan meer doeltreffend wees wanneer onderwysers pedagogieë toepas om leerders ooreenkomstig hul kennis, vaardighede en vermoëns te laat vorder (Price, 2015). Om geleenthede te skep vir emosionele ontwikkeling, soos om gelukkig te voel oor prestasie eerder as vrees en angs (Nussbaum, 2011), is noodsaaklik wanneer sentrale menslike vermoëns bevorder word.

Deelnemers wat positief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “haalbaar”, “billik” en “holisties” om assessering in die KABV vir VEG leerders te beskryf. Hulle het die volgende gesê:

Ek voel daar is baie opsies en ek voel mens kan elke opsie nog meer in detail dalk op 'n kreatiewe manier gaan benader en almal fokus baie op byvoorbeeld rubrieke, maar is ander manier[e] om ook te assesseer en weg te neem van net rubrieke en dalk *checklists* maak en op 'n kreatiewe manier daardie *checklist* gaan formuleer. So, ek is positief daaroor. (Skool 3, groep 2, deelnemer 2)

Wat vir my lekker is, is dat ons assessering bied vir ons *the importance of play*. Ons assessering bied vir ons platforms waar ons deur middel van speel ook die kinders kan assesseer. Ons kan 'n *puppet show* hou, want jy kan maskertjies maak of jy kan 'n dingetjie bou of 'n huisie of 'n gemeenskappie bou wat jy dit kan op [sic] evalueer. Dit is nie nodig om net alles op papier te doen nie, en dit is wat vir my lekker is met die assessering wat ons hier het. (Skool 3, groep 3, deelnemer 3)

Die positiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-35 opgesom.

Tabel 5-35: Positiewe aspekte: Kategorie 2, tema 4: Assessering

Rubrieke help baie met konsekwente assessering – gee eenvormigheid
Assessering is reguit en op die punt af
Onderwysers kan nog steeds hul eie inisiatief gebruik om te besluit hoe hulle dit wil doen
Voel of die onderwyser na elke tema iets bereik het
Netjies uiteengesit met riglyne
Kan rubrieke vir meer as een vak gebruik met minimale verandering
Differensiasie kan by assessering gebruik word
Assessering is vas, maar die onderwyser kan die standaard bepaal en aanpas
Daar is baie opsies en 'n mens kan elke opsie in meer besonderhede en op 'n kreatiewe manier benader

Bied platforms wat deur middel van spel geassesseer kan word

Deelnemers wat negatief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “verskriklik baie”, “nie genoeg tyd nie”, “tameletjie” en “soms moeilik” om assessering in die KABV vir VEG leerders te beskryf. Hulle het die volgende genoem:

I do not like putting an assessment together because for me it is just like, am I doing it properly? Am I evaluating all that this child needs? And then sometimes I just feel like I cannot do one assessment; I need to do three different assessments for that one assessment. (Skool 4, groep 1, deelnemer 2)

Oukei, ek het gesê, met 'n propvol program en so baie assesserings dink ek die assesserings is hopeloos te veel veral omdat ons kindertjies beperkte vermoëns het, maar 'n bonuspunt is dat die skaal 80/20 is wat prakties en teoretiese werk aanbetref. So, dit is eintlik 'n silwer randjie. (Skool 4, groep 3, deelnemer 2)

So, ja, ek het daardie enetjie gesit en ek het weer soos 'n vroujie wat met 'n *fish bowl* rondhardloop en probeer dat nou nie al die water uitval nie en soos jy nog steeds bly lewe. Dit is maar hoe ons voel op die einde as mens alles moet assesseer en alles nog regkry ook. (Skool 3, groep 3, deelnemer 5)

Learners are really struggling to understand, let alone assessing them. So, if you teach them, they struggle to understand. When you assess them, you are putting more pressure on them again. (Skool 2, groep 2, deelnemer 4)

Die negatiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-36 opgesom.

Tabel 5-36: Negatiewe aspekte: Kategorie 2, tema 4: Assessering

Al die leerders in die klas is nie dieselfde nie en kan nie dieselfde geassesseer word nie
Onderwysers assesseer op verskillende maniere
Geen standaardrubriek om mee te werk nie
Kan nie objektief wees met assessering nie
Voorgeskrewe assessering moet aangepas word
Onderwysers moet verskillende assesseringsmetodes en verskillende werkaktiwiteite gebruik
Moeilik om soms bewyse te hê

Baie ekstra werk
Assessering vir diverse leerders is nie 'n <i>one-size-fits-all</i>-benadering nie
Baie moeilik om laag funksionerende leerders te assesser
Plaas meer druk op leerders wanneer hulle geassesseer word
Differensiasie neem baie tyd
Hou nie tred met die realiteit nie

Assessering is ook 'n kwessie wat direk hanteer is by verskeie vrae in die kwalitatiewe fase van die navorsing (vgl. par. 5.2.8, 5.2.9, 5.2.10, 5.2.11 en 5.2.12). Die resultate en bevindings van hierdie aspek stem in die meeste gevalle ooreen.

Die skoolbestuurspanne stem saam dat assessering 'n uitdaging is en vir sommige vakke heeltemal te veel. Rubrieke moet voorsien word vir alle assesserings, wat dit sal vergemaklik en ook 'n positiewe invloed sal hê op die werkslas van die onderwysers. Assessering vir hoog en laag funksionerende leerders moet verskil. Opleiding spesifiek in assessering is baie belangrik (vgl. par. 5.4.2.4).

5.3.2.5 Moeilikhedsgraad van die KABV vir VEG leerders

Uit die 51 deelnemers het 21 aangedui dat hulle positief voel die moeilikhedsgraad van die KABV vir VEG leerders. Negatiewe reaksies is van 28 deelnemers gekry, terwyl twee positiewe en negatiewe aspekte uitgelig het. In tabel 5-37 word hierdie reaksie volgens die skole aangedui.

Tabel 5-37: Reaksie van skole: Kategorie 2, tema 5: Moeilikhedsgraad

	Positief	Negatief	Positief en negatief	Totaal
Skool 1	8	6	0	14
Skool 2	4	11	0	15
Skool 3	2	10	2	14
Skool 4	7	1	0	8

Die menings van die deelnemers verskil hier. Meer as die helfte van die deelnemers voel dat die KABV vir VEG leerders te moeilik is vir laag funksionerende leerders. Die deelnemers voel dat

hoe langer hulle die KABV vir VEG leerders geïmplementeer het, hoe meer werk hulle gedoen kry met leerders aangesien hulle meer ervaring het om leerders te help om die moeilikheidsgraad van die werk te bemeester. Die deelnemers het ook gemeld dat hoe meer hulle daarin slaag om die inhoud suksesvol te differensieer, hoe makliker word die inhoud vir die onderwysers en die leerders.

Lintner en Schweder (2008) is van mening dat, by die ontwikkeling van ouderdomsgesikte kurrikulums en assessering, leerders se sin vir identiteit en selfbeeld 'n prioriteit moet wees. Daar is egter voortdurend spanning om die kurrikulum se vereistes na te kom wanneer die onversoenbaarheid tussen VEG leerders se vlakke van vermoëns en die graadvlakstandaarde binne die gestandaardiseerde kurrikulum en assesseringsleerplan versterk word. Dit beklemtoon die doel van die KABV vir VEG leerders dat leerders met matige tot ernstige intellektuele gestremdheid wat 'n aanleg en belangstelling in toegepaste kennis en beroepsvaardighede het, moet baat by 'n nasionale kurrikulum wat gedifferensieer word om ten volle toeganklik te wees. Kennis en vaardighede moet op 'n meer funksionele vlak en op 'n verlaagde diepte en breedte aangebied word, terwyl 'n aantal beroepsvakke ook beskikbaar gestel word (Department of Basic Education, 2015).

Dit is van kritieke belang dat leerders wat vir vakke in die KABV vir VEG leerders ingeskryf is deur buigsaamheid en gedifferensieerde metodologieë kan vorder met betrekking tot toegepaste bevoegdhede, selfs al is hulle moontlik nie in staat om die minimum vereistes vir die verskillende grade te bereik nie. Die voorsiening van gesikte ondersteuningsdienste is noodsaaklik vir leerders wat leerhindernisse ervaar om gelyke toegang te kry (Department of Basic Education, 2017d).

Deelnemers wat positief gereageer het, het uitdrukkinge gebruik soos “relevant”, “opgewonde” en “toepaslik” om die moeilikheidsgraad van die KABV vir VEG leerders te beskryf. Hulle het die volgende genoem:

Ek het gesê: “It is a piece of cake.” Differensiasie kan maklik toegepas word om alle leerders te akkommodeer, dink ek. So, dit hoef nie moeilik te wees nie. Jy kan dit afbreek en dit op hulle vlak verduidelik. So, dit hoef nie moeilik te wees nie. (Skool 4, groep 3, deelnemer 2)

But I have used the Goldilocks analogy right at the bottom. You know the part, the scene where Goldilocks tastes all the porridge, one is too hot, one is too cold and then the last one is just right; so, that is how I feel about the curriculum. I regard the difficult, the difficulty of the curriculum as just right as it considers various levels of learning for

the benefit and enjoyment of the learner. It is not too difficult, it is not too easy, but as I mentioned, it is just right or ideal for the SID learner. (Skool 4, groep 1, deelnemer 1)

Ek dink, ek het nou die prentjie van die hartjie daar gesit. Ek dink glad nie die moeilikheidsgraad is te moeilik vir my kinders nie. Soms gaan jy dit dalk bietjie meer moet verduidelik en soms gaan 'n kind dit nie die eerste keer bemeester nie. Maar dit voel vir my, maar dan moet mens bietjie ekstra doen om dan vir die kinders te verduidelik. (Skool 1, groep 1, deelnemer 2)

Die positiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-38 opgesom.

Tabel 5-38: Positiewe aspekte: Kategorie 2, tema 5: Moeilikheidsgraad

Daar is beslis inhoud wat aan leerders oorgedra kan word
Hoe gemakliker die onderwyser met die kurrikulum is, hoe makliker word die inhoud oorgedra
Daar is klaar 'n riglyn gegee
Inhoud is gepas en tersaaklik
Aktiwiteite kan aangepas word om by leerders se behoeftes te pas
Dit kan versterk word vir hoog funksionerende leerders
Die kurrikulum het verskillende vlakke van onderrig oorweeg vir die voordeel en genot van die leerder
Die onderwyser kan dinge verskillend doen vir verskillende leerders
Daar is genoeg geleentheid vir elke leerder om sy of haar potensiaal te bereik
Differensiasie maak dit maklik vir onderwysers om dit aan te bied en te onderrig

Deelnemers wat negatief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “onprakties”, “vermoeiend”, en uitputtend” om die moeilikheidsgraad van die KABV vir VEG leerders te beskryf. Hulle het die volgende gesê:

Dan nommer 11 – my opinie oor die moeilikheidsvlak van die kurrikulum – het ek die Toring van Pisa gekies. Ek dink dit is skeef getrek omdat dit nie voorsiening maak vir kinders soos wat in my klas is nie. Ek dink as ek kinders gehad het wat op 'n bietjie hoër vlak was, was dit anderster, maar vir my kinders in my klas werk die assesseringsstelsel nie altyd nie en, ja, so, dit is bietjie skeef. Dit is dit. (Skool 3, groep 3, deelnemer 1)

Dit is rêig vir my, dit is *repetitive* en dit is aanhoudend en dit is goed wat my kinders weet en ek gaan *beyond* wat hulle daarin stel. Ek doen meer, want ek dink dit is vir hulle baie keer eentonig as 'n mens net daarby hou. So, ja, dit is hoe ek voel. (Skool 3, groep 2, deelnemer 1)

Then the last one – what is your opinion on the difficulty level of the curriculum – I put a picture of a doll that is very tired and exhausted next to a wine bottle there. I said I personally believe that it is tiring and exhausting for learners. We end up focusing [more] on completion of the syllabus, as at mainstream, than on the ability or disability of a learner. (Skool 2, groep 2, deelnemer 4)

Die negatiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-39 opgesom.

Tabel 5-39: Negatiewe aspekte: Kategorie 2, tema 5: Moeilikhedsgaad

Die meeste van die aspekte is te moeilik
Sommige inhoud is moeilik en onprakties
Te veel leerders per klas
Leerders is volgens ouderdom in klasse geplaas en nie volgens funksioneringsvlak nie
Te moeilik vir laag funksionerende leerders
Leerders word gedwing om op 'n sekere vlak onderrig te word en sommige leerders het nie die vermoëns nie
Dit is vermoeiend en uitputtend vir leerders
Moeilik om te differensieer
Te herhalend
'n Minderheid van die leerders baat daarby

Hierdie aspek is nie spesifiek in die vraelys hanteer nie. Die skoolbestuurspanne voel baie sterk daaroor dat die KABV vir VEG leerders beslis nie te moeilik is vir leerders in skole vir VEG leerders nie. Die antwoord op alle besware is differensiasie en aanpassing van die onderwyser se onderrigstrategie. Hulle beveel ook intensiewe opleiding met betrekking tot differensiasie vir onderwysers aan (vgl. par. 5.4.2.5).

5.3.3 Kategorie 3: Die invloed van die implementering van die KABV vir VEG leerders op die onderwysers

5.3.3.1 Werkslading van die onderwysers

Uit die 51 deelnemers het veertien aangedui dat hulle positief voel oor die werkslading wat die implementering van die KABV vir VEG leerders tot gevolg het. Die reaksie van 31 deelnemers was negatief en ses deelnemers het positiewe sowel as negatiewe aspekte uitgelig. In tabel 5-40 word hierdie reaksie volgens die skole aangedui.

Tabel 5-40: Reaksie van skole: Kategorie 3, tema 1: Werkslading van onderwysers

	Positief	Negatief	Positief en negatief	Totaal
Skool 1	6	5	3	14
Skool 2	3	11	1	15
Skool 3	2	10	2	14
Skool 4	3	5	0	8

Hierdie aspek is ook bespreek in hoofstuk 2 (vgl. par. 2.5.2). Die deelnemers voel dat die implementering van die KABV vir VEG leerders 'n groot invloed het op die werkslading van die onderwysers, maar indien hulle daarin slaag om hard te werk in die eerste jaar van implementering, sal die werkslading minder word in die jare wat volg. Hulle stem saam dat die diverse leerders in elke klas 'n impak het op die werkslading en beplanning van die lesplanne, aangesien differensiasie ingesluit moet word in die beplanning. Die meeste deelnemers gebruik hul naweke om hul weeklikse en daaglikse beplanning te doen. Die deelnemers in die landelike skole, wat nie al die hulpbronne tot hulle beskikking het wat nodig is nie, soos toegang tot die internet en interaktiewe witborde, voel dat die werkslading 'n groter invloed het op hul persoonlike tyd.

Deelnemers wat voorheen in gewone openbare skole skoolgehou het, voel dat die KABV vir VEG leerders tot gevolg het dat hulle baie meer persoonlike tyd het. Die deelnemers by een van die skole voel dat hulle 'n voordeel het om meer persoonlike inligting en hulp te kry aangesien twee van die kurrikulumskrywers onderwysers by hul skool is.

Die implementering van nuwe kurrikulums in Nieu-Seeland, Australië, Engeland en die VSA het gelei tot 'n toename in die werkslading van onderwysers as gevolg van die implementering van 'n

nuwe kurrikulum (Ingvarson et al., 2005). Volgens Van Tonder en Fourie (2015) dui navorsing aan dat 28% van die onderwysers in Nieu-Seeland oorweeg het om die onderwysprofessie te verlaat as gevolg van die hoë werkslading. Onderwysers in Nieu-Seeland en Engeland beweer dat lesbeplanning en administratiewe aktiwiteite beduidend bygedra het tot hul oormatige werkslading. Die Chisholm-verslag (Chisholm et al., 2005) oor die werkslading van Suid-Afrikaanse onderwysers beklemtoon dat die meeste onderwysers in Suid-Afrika ingewikkelde en voortdurend veranderde vereistes ten opsigte van onderrig en leer ervaar, wat gekenmerk word deur groot klasse met uiteenlopende onderrig-en-leerbehoefte en 'n ondraaglike toename in werkslading (Van Tonder & Fourie, 2018).

Deelnemers wat positief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “voel in beheer”, “spanwerk”, “bestuurbaar” en “goed gebalanseer” om die werkslading van die deelnemers te beskryf. Die volgende is genoem:

So dit voel vir my, teenoor dit wat ek al by ander skole ervaar het en gesien het, is dit vir my ongelooflik lekker om net hierdie kurrikulum te kan gebruik. (Skool 1, groep 1, deelnemer 2).

Die werkslading het ek gesê, alhoewel dit partykeer 'n uitdaging is, is daar altyd 'n *soft landing* vir my want dit is nie soos in die hoofstroom wat jy eintlik so gedruk is vir tyd [nie]. (Skool 1, groep 2, deelnemer 2)

Ja, ek het ook altyd gesê, as ek opleiding gee, as die eerste jaar verby is, die tweede jaar is net soveel makliker. Ek dink vir die eerste jaar voel jy asof al die balle val, *never mind* of al die balle in die lug is, jy weet, maar ek dink soos jy meer gewoon raak en meer met hom werk, dink ek raak dit tog makliker, jy weet. (Skool 4, groep 2, deelnemer 2)

Die positiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-41 opgesom.

Tabel 5-41: Positiewe aspekte: Kategorie 3, tema 1: Werkslading van onderwysers

Kan weeklikse beplanning direk van kurrikulum doen
Het baie meer persoonlike tyd in vergelyking met gewone openbare skole
Baie ondersteuning word deur kurrikulumskrywers gegee
Kan werkslading self versprei

Klasassistent is 'n groot voordeel
Vorbereiding word elke jaar makliker
Alles is klaar in tydsraamwerke
Rekenaarvaardigheid help baie
Leerinhoud bly elke jaar dieselfde

Deelnemers wat negatief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “oorweldigend”, “veroorsaak baie spanning”, “swaar las” en “te veel werk” om die werkslading van deelnemers te beskryf. Hulle het die volgende genoem:

... maar dit is klein jakkalsies tussenin wat nie met die kurrikulum iets te doen het nie ... wat 'n ou se tyd vreet, soos al die sport en afkondigings en lysies en dinge by die skool. Jy weet dit het nie betrekking op die kurrikulum noodwendig nie, wat 'n ou se tyd, werkslading hoër maak, admin en daardie tipe van goed. (Skool 1, groep 1, deelnemer 4)

... it is two children shouting at each other, and then I said that it is too much workload, but with no resources; like you want me to do something but you cannot provide me with resources to help educators as well as learners to implement the curriculum. (Skool 2, groep 2, deelnemer 2)

Yes, we are also stressed and confused because it is, like, now we are going back to mainstream. Remember most of these kids came from the mainstream because they could not cope. (Skool 2, groep 2, deelnemer 4)

Ek het hier onder geskryf “overwhelming, ongoing, never-ending, unrealistic, extremely long hours every day, weekends and holidays”, en dit is hoe ek voel, en ek is nie skaam om dit te sê nie, dit is regtig hoe ek voel. (Skool 3, groep 2, deelnemer 1)

Die negatiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-42 opgesom.

Tabel 5-42: Negatiewe aspekte: Kategorie 3, tema 1: Werkslading van onderwysers

Werkslading vir leerders saam met assesserings is baie
Ekstra administratiewe pligte kan bydra tot werkslading
Moet elke jaar voorbereiding aanpas as gevolg van diverse leerders in die klas

Elektroniese weergawe van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders werk moeilik
Leerders word onder druk geplaas om klaar te kry met baie werk
Leerders het baie ondersteuning nodig
Baie administratiewe werk
Moet vir elke individuele leerder beplan
Differensiasie is tydrowend
Samestelling van klasse het 'n groot invloed op werkslading
Werkslading vir laag funksionerende leerders is baie hoog
Voel asof leerders terug is in openbare skole
Kurrikulum pas nie by leerders nie – hulle sukkel om te verstaan
Visuele en praktiese apparate is soms tydrowend

Hierdie aspek is ook in die vrae van die vraelys in die kwantitatiewe fase (sien 5.2.9) hanteer. Dit is duidelik dat die implementering van 'n nuwe kurrikulum 'n groot werkslading tot gevolg het vir onderwysers.

Die skoolbestuurspanne stem saam dat die werkslas, veral vir beginneronderwysers, baie hoog is. Hulle moet intensiewe opleiding oor differensiasie en integrasie kry. Onderwysers moet innoverend begin dink en maniere vind om die kurrikulum toeganklik te maak vir leerders. Die kwessie van volledige lesplanne of slegs weeklikse beplanning is 'n kwessie waaroor die bestuur van verskillende skole nog verskil (vgl. par. 5.4.3.1).

5.3.3.2 Tydsbestuur van die onderwysers

Uit die 51 deelnemers het 24 aangedui dat hulle positief voel oor hul tydsbestuur na die implementering van die KABV vir VEG leerders. Die reaksie van 23 deelnemers was negatief en drie het positiewe sowel as negatiewe aspekte uitgelig. Een deelnemer het nie kommentaar gelever oor die tema nie. In tabel 5-43 word hierdie reaksie volgens die skole aangedui.

Tabel 5-43: Reaksie van skole: Kategorie 3, tema 2: Tydsbestuur van onderwysers

Positief	Negatief	Positief en negatief	Totaal

Skool 1	8	6	0	14
Skool 2	7	6	1	14
Skool 3	4	8	2	14
Skool 4	5	3	0	8

Hierdie aspek is ook bespreek in hoofstuk 2 (vgl. par. 2.5.2). Van die deelnemers voel dat die KABV vir VEG leerders op so 'n wyse geskryf is dat hulle hul tyd suksesvol kan bestuur. Deelnemers wat meer verantwoordelikheid by 'n skool het, soos 'n posisie as departementshoof, erken dat hulle sukkel om hul tyd te bestuur tussen hul ekstra verantwoordelikhede en die leerders in die klas. Die meeste deelnemers het dit beklemtoon dat suksesvolle tydsbestuur nie moontlik sou wees sonder die hulp van klasassistentie nie. Deelnemers met meer as vyftien leerders in hul klasse sukkel meer met tydsbestuur.

Die aspek van tyd word gesien as die tyd wat beskikbaar is vir onderrig en leer, en is 'n belangrike onderrighulpbron (Hoadley & Jansen, 2009). Tyd, en die gebruik daarvan vir leer, is iets waarby navorsers voortdurend betrokke is in klaskamers en toenemend in belangstel. Van Tonder en Fourie (2018) is van mening dat onderwysers druk ervaar van alle belanghebbendes, veral die Departement van Basiese Onderwys en ouers, om rekordhouding baie akkuraat te doen. Rekordhouding van leerderprestasie is 'n aanhoudende proses, wat beteken dat onderwysers baie tyd aan administratiewe pligte spandeer, wat lei tot verminderde onderrigtyd en 'n toename in werkslading.

Deelnemers wat positief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “voel vry”, “het dit onder die knie” en “georganiseerd” om hul tydsbestuur te beskryf. Hulle het die volgende gesê:

Ja, as jy presies werk soos wat jou rooster dit vir jou uiteensit, en as jy in elk geval voorbereid is en presies weet wat om te doen, is daar nie 'n probleem wat tydsbestuur aanbetref nie. (Skool 1, groep 1, deelnemer 3)

In the context of the Life Skills curriculum or the Creative Arts curriculum, I mentioned that I manage very well because the curriculum enables an opportunity to integrate as much aspects as possible. In essence, the curriculum bonds well with so many other subject areas and it allows me as the educator to get a lot done. (Skool 4, groep 1, deelnemer 1)

Oukei, ek het gesê deur 'n organiseringsisteem in plek te hê, lêers wat verskillende vakke ... tussenbladsye en so aan, raak dit nogal maklik. Ek hou van georganiseerd

wees; so, ek het verskillende lêers vir verskillende vakke. So, dit is glad nie vir my 'n probleem nie om alles mooi netjies te hou. (Skool 4, groep 3, deelnemer 2)

Die positiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-44 opgesom.

Tabel 5-44: Positiewe aspekte: Kategorie 3, tema 2: Tydsbestuur van onderwysers

Lesplanne in die kurrikulum help om tyd goed te bestuur
Indien onderwysers presies werk volgens hul rooster en hul voorbereiding goed is, sal daar nie 'n probleem wees nie
Beplan baie goed om by tydraamwerke te kan bly
Klasassistent is van onskatbare waarde
Kan maklik by klasrooster hou
Kurrikulum gee baie leiding hoe om die werk te doen en tyd waarin dit gedoen moet word
Vooruitbeplanning help met suksesvolle tydsbestuur
Vra hulp by kundiges en skole wat al reeds verder gevorderd is
Kurrikulum is mooi netjies uiteengesit sodat die onderwyser goed kan beplan en goeie tydsbestuur kan toepas

Deelnemers wat negatief gereageer het, het uitdrukkings gebruik soos “hou glad nie by nie”, “voel verlore”, “vat nie grond nie” en “gekompliseerd” om die tydsbestuur van onderwysers te beskryf. Hulle het die volgende genoem:

Ek het 'n vrou hier wat baie angstig lyk. So, ek het gesê dit is oorweldigend; so, dit is vir my net baie oorweldigend. Daar is altyd een of twee aspekte wat my pootjie; so, dit is redelik oukei, maar daar is altyd een of twee dinge wat ek mee sukkel. (Skool 4, groep 2, deelnemer 1)

Ek dink regtig, ek dink dit is algemene kennis, ek dink ons almal voel baie, baie oorwerk. Ek het hier onder geskryf “overwhelming, ongoing, never ending, unrealistic, extremely long hours every day, weekends and holidays”, en dit is hoe ek voel, en ek is nie skaam om dit te sê nie, dit is regtig hoe ek voel. (Skool 3, groep 2, deelnemer 1).

Want tydsbestuur is soos as jy ry met 'n kar. Enigiets kan gebeur op pad tussen jou punt A en punt B, waarheen jy ry; jy kan 'n pap wiel kry. Nou is jou hele tydsbesteding in sy kanon in. (Skool 1, groep 3, deelnemer 1)

... om jou tyd te bestuur by 'n skool is soos om 'n boom te snoei. Jy snoei hom en hy groei soos hy wil. Jy beplan en daar gebeur net ander goeters; dit werk nooit uit nie. (Skool 3, groep 1, deelnemer 1)

Die negatiewe aspekte wat deur die deelnemers uitgelig is, word in tabel 5-45 opgesom.

Tabel 5-45: Negatiewe aspekte: Kategorie 3, tema 2: Tydsbestuur van onderwysers

Administratiewe tyd is te min vir die volume voorbereiding
Beplanning en tydsbestuur word beïnvloed deur buitekurrikulêre aktiwiteite
Tydsbestuur is moeilik met diverse leerders
Meer tyd is nodig om beplanning goed te bestuur
Indien leerders gedruk word, raak hulle meer aggressief
Leerders het baie persoonlike aandag nodig
Moeilik om balans reg te kry
As onderwysers agter geraak het, haal hulle nie weer in nie
Werk laat om sperdatums te haal
Onder druk met assessering en administrasie

Hierdie aspek is ook verskeie kere hanteer in die vrae van die vraelys in die kwantitatiewe fase. Die skoolbestuurspanne verskil van mekaar oor hul mening oor tydsbestuur van onderwysers en aktiwiteite, behalwe onderrig wat tydsbestuur beïnvloed. Indien skole minder ander verantwoordelikhede op onderwysers laai, sal daar nie 'n probleem met die tydsbestuur wees nie (vgl. par. 5.2.4.1 en 5.2.5). Die skoolbestuurspanne voel ook dat onderwysers net goed voorbereid moet wees; dan sal tydsbestuur nie 'n kwessie wees nie (vgl. par. 5.4.3.2).

5.4 Reaksie van die onderskeie skoolbestuurspanne

5.4.1 Kategorie 1: Die mening van die deelnemers oor die KABV vir VEG leerders en die verskillende afdelings van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders

5.4.1.1 Die implementering van die KABV vir VEG leerders

Die skoolbestuurspanne is van mening dat nasionale besluite oor die KABV vir VEG leerders nie altyd op skoolvlak oorgedra word nie. Die kurrikulumskrywers moes hul spesifieke KABV vir VEG leerders so skryf dat dit belyn is met die NKV KABV. 'n Kwessie waarom die skoolbestuurspanne sterk voel en wat ook deur die deelnemers genoem is, is die feit dat die kurrikulum volgens graad R tot 6 werk. Hulle besef dat dit so gedoen is om ooreen te stem met die NKV KABV, maar dit

veroorzaak verwarring by ouers en leerders. Die skoolbestuurspanne voel dat die leerders baat by akademiese vakke, maar dat die inhoud van akademiese vakke minder gemaak moet word en meer geïntegreerd aangebied moet word met keusevakke.

Die skoolbestuurspanne is positief aangesien dit die eerste keer is dat skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte 'n gestandaardiseerde dokument het met riglyne wat Suid-Afrikaanse skole kan gebruik. Baie stappe is geneem in die afgelope vyf jaar om die kurrikulum te skryf en te implementeer en hulle voel positief daaroor dat daar nou 'n eenvormige kurrikulum is vir alle spesiale skole in Suid-Afrika. Al is die KABV vir VEG leerders nie volmaak nie, het onderwysers nou vir die eerste keer riglyne waarvolgens hulle kan werk. Hul positiewe gesindheid teenoor die KABV vir VEG leerders stem ooreen met een van die spesifieke doelwitte van die KABV vir VEG leerders, naamlik om 'n grondslag te voorsien van gestandaardiseerde algemene gehalteonderwys wat in die behoeftes van hierdie leerders sal voorsien en hulle sal help voorberei om meer onafhanklik te kan word vir die lewe na skool (Department of Basic Education, 2017d).

5.4.1.2 Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns)

Die skoolbestuurspanne beskou die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns) as 'n baie goeie kurrikulum. Alhoewel die kurrikulum geskryf is vir hoog funksionerende leerders, moet dit bly soos dit is. Onderwysers moet deur opleiding leiding kry hoe om te differensieer en die werk minder te maak, indien nodig, byvoorbeeld om een kunsprojek te maak vir Aanvangskennis en Kreatiewe Kuns. Indien die kurrikulum vir laag funksionerende leerders geskryf word, sal die ruimte vir leerders om hulleself te kan uitleef, wegval. Onderwysers sukkel egter nog met differensiasie en assessering en raak dan ongeduldig en konsentreer nie op die groter einddoel nie.

Onderwysers moet ook probeer om herwonne materiaal te gebruik om kunsaktiwiteite te maak en ouers kan daar help met die voorsiening van herwonne materiaal. Leerders geniet dit om dit wat hulle by die skool doen weer by die huis te maak. Dit is baie belangrik om 'n begroting te hê vir Kreatiewe Kuns en daar moet verantwoordelike persone wees om die begroting te bestuur. Dit is ook nie nodig om duur hulpbronne, soos verf, aan te koop nie.

Die skoolbestuurspanne voel sterk daaroor dat alle skole genoegsame hulpbronne het aangesien daar voorsiening gemaak is vir hulpbronne. Onderwysers kan hulpbronne aanvra met 'n rekwisisie. Daar moet wel vooruit en goed beplan word vir hulpbronne. Indien leerders in graad R tot 1 sukkel om al die aktiwiteite te voltooi, kan onderwysers onderskei tussen 2D- en 3D-artikels en nie altwee per week doen nie.

Die skoolbestuurspanne is baie gelukkig oor die inhoud van die Kreatiewe Kuns-kurrikulum en meld dat sowel onderwysers as leerders die vak baie geniet. Dit is ook goed dat die kurrikulum baie gestruktureerd is. Die kurrikulum is geskryf vir die hele spektrum van onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. Dit stem ooreen met die doel van die Kreatiewe Kuns KABV vir VEG leerders, soos geskryf is in afdeling 2 van die kurrikulum, naamlik om leerders as kreatiewe, verbeeldingryke individue te ontwikkel, met waardering vir die kunste (Department of Basic Education, 2017c). Dit gee ook aan leerders die geleentheid om individueel of in samewerking met ander hul gevoelens en begrip uit te druk (Department of Basic Education, 2017c). Die prente wat deel uitmaak van die kurrikulum is baie belangrik vir onderwysers wat nie kreatief is nie of vir skole wat nie bronne of data het om idees te soek nie. Dit is ook goed indien daar klasassistentes is wat kan help met skoonmaak en opruim na kunsaktiwiteite. 'n Ander voorstel is dat een onderwyser die uitvoerende kunsaktiwiteite vir alle klasse behartig en klasonderwysers slegs die visuele kunsaktiwiteite doen.

Laastens voel die skoolbestuurspanne dat onderwysers aangemoedig moet word om praktiese te dink en te werk. Hulle moet die kurrikulum aanpas by die leerders en assesser wat die leerders kan doen, nie wat hulle nie kan doen nie.

5.4.1.3 Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)

Die skoolbestuurspanne stem saam dat die kurrikulum vir graad 4 tot 6 nog moeilik vir onderwysers is om oor te dra. Die rede mag wees omdat leerders nog nie die basis het wat van graad R af ingebou moes wees nie. Hulle is dit eens dat onderwyseropleiding hier baie belangrik is. Die rol van die onderwyser word duidelik omskryf in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders. Daar word genoem dat een van die belangrikste rolle van die onderwyser is om aan leerders 'n omgewing te bied wat veilig en bevorderlik is vir leer, met voldoende geleenthede om deel te neem en die wêreld te verken onder die sorgvuldige leiding en ondersteuning van die onderwyser (Department of Basic Education, 2017a).

Die inhoud mag aangepas word vir wat die spesifieke leerder benodig. Laag funksionerende leerders kan aangepaste inhoud leer deur die inhoud te differensieer; dit gaan oor die manier waarop die inhoud aangebied word. Die aspek word ook weergegee in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders dat om alle leerders in die klas te akkommodeer, die onderrigmetodes aangepas moet word om individuele leerders se vermoëns in ag te neem. Algemene onderrigterminologie wat gebruik word, kan aangepas word om die inhoud toeganklik te maak vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Department of Education, 2017a).

Daar moet streng by die temas in die kurrikulum gehou word. Ander temas, soos Covid-19, mag bygevoeg of geïntegreer word met bestaande onderwerpe. Dit is goed om ouers in te lig oor verskillende temas sodat die ouers met leerders daaroor kan praat.

5.4.1.4 Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)

Die skoolbestuurspanne beskryf die kurrikulum as 'n goeie kurrikulum. Hulle stem egter saam dat daar nie spesifiek voorsiening gemaak is vir leerders wat fisiese hindernisse het nie. Daar moet beter omskrywing vir die onderwyser wees oor hoe om spesifiek leerders wat fisiese hindernisse het, te hanteer. Opleiding vir onderwysers is hier baie nodig, veral hoe om die kurrikulum aan te pas vir spesifieke leerders in die skool of klas. Afrigters vir leerders wat fisiese hindernisse het, by die South African Sports Association for the Intellectually Impaired kan ook betrek word vir inligting en hulp. Klaskamerassistente kan ook baie help met leerders wat fisiese hindernisse het.

Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders stel dit duidelik in afdeling 2 van die kurrikulum dat leerders met ernstige intellektuele gestremdheid ondersteun moet word om optimaal aan liggaamsopvoeding deel te neem, aangesien hul liggaamlike welstand en beweegvermoë hul vermoë om te leer en ontwikkel tot die maksimum potensiaal ondersteun (Department of Basic Education, 2017c). Die kurrikulum stel ook voor dat, waar nodig, die skoolfisioterapeut of arbeidsterapeut geraadpleeg kan word om die beplande aktiwiteite aan te pas om leerders met bykomende gestremdhede of ernstige intellektuele gestremdheid volledig in te sluit.

Die skoolbestuurspanne is van mening dat dit dalk beter sou wees om dié kurrikulum, soos die ander, in weke in te deel en spesifieke lesplanne in te voeg. Daar is egter onderwysers wat beperk kan voel wanneer hulle net moet aanbied wat voorgeskryf is en hulle kan voel dat hul kreatiwiteit daardeur beperk word. Liggaamsopvoeding kan ook beïnvloed word deur die weer, soos wanneer daar nie 'n groot genoeg onderdakruimte is om die vak aan te bied nie. Sonder weeklikse lesplanne het onderwysers meer geleentheid om die weer in ag te neem en die kurrikulum aan te pas volgens die skool en ruimte. Volgens die skoolbestuurspanne speel onderwysers 'n baie groot rol in die sukses van die Liggaamsopvoedingkurrikulum en is dit belangrik om leerders betrokke te hou by die kurrikulum.

Van die skoolbestuurspanne het gevoel dat daar 'n bykomende Liggaamsopvoedingkurrikulum vir outistiese leerders geskryf moet word. Die kurrikulum maak ook nie spesifiek voorsiening vir dansaktiwiteite nie, aangesien dit deel uitmaak van Kreatiewe Kuns, maar dit kan geïntegreer word met Liggaamsopvoeding.

5.4.2 Kategorie 2: Aspekte wat 'n invloed het op die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders

5.4.2.1 Die tersaaklikheid van die wêreld van werk wat ingesluit is in die KABV vir VEG leerders

Die skoolbestuurspanne van al vier skole stem saam dat die wêreld van werk moeilik is vir leerders in skole vir VEG leerders. In provinsies waar terapeute voltyds met leerders werk, is dit makliker. Onderwysers kan nie losgemaak word van hul klasse om leerders te vervoer nie. Indien elke skool sy eie terapeute het, kan hulle hierdie verantwoordelikheid aanvaar.

Werkopleiding is puik geskryf in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders vir leerders wat lae en hoë ondersteuning vereis. Aanvangskennis leer leerders vaardighede soos reëls binne die werkplek, kleredrag, gedrag, hoe om 'n onderhoud te hanteer en hoe om 'n begroting te hanteer. Dit berei die leerders teoreties voor, maar nie prakties nie. Onderwysers kan dus net kennis aan leerders oordra. Dit stem ooreen met die inligting in afdeling 2 van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders dat leerders in die Lewensvaardigheidsprogram toegerus word met kennis van die wêreld van werk, maar dit is noodsaaklik dat hulle blootgestel word aan die wêreld van werk vanaf die ouderdom van veertien (graad 4). Alhoewel daar in die onderrigplan vir Lewensvaardigheid 'n redelike tyd aan die wêreld van werk spandeer word, moet skole dit 'n prioriteit maak om leerders blootstelling aan die werklike wêreld van werk te gee (Department of Basic Education, 2017a).

Die instelling van keusevakke kan daartoe bydra om vir leerders spesifieke vaardighede aan te leer. Die onderwyser moet leer om die inhoud aan te pas en dit meer tersaaklik vir leerders te maak. Hulle moet differensieer en, indien nodig, die taal van die kurrikulum verander wanneer hulle met sekere leerders praat.

Die skoolbestuurspanne verstaan onderwysers se probleem met leerders wat geen kwalifikasie ontvang wanneer hulle skool verlaat nie. Realisties gesien, is daar baie leerders wat nie 'n sertifikaat van bevoegdheid kan kry nie. Akkreditasie met 'n sertifikaat moet met Umalusi deur die amptelike kanale van die Departement van Basiese Onderwys bespreek word. Sommige leerders kan onder streng toesighouding uitkomst bereik om hulle 'n bevoegdheidsertifikaat te gee. Dit moet in samewerking met skole vir matig gestremde leerders gedoen word.

Die veiligheid van leerders in werkswinkels terwyl hulle in hul keusevakke onderrig word, is noodsaaklik. Onderwysers moet kan differensieer wat leerders in 'n werkswinkel kan doen en 'n produksielyn opstel waar elke leerder veilig kan werk. Ander keusevakke, soos haarkappery en

steenmakery, sal nuwe, ekstra keusevakke kan wees. Keusevakke moet só geskryf wees dat dit vakke is waarby leerders kan baat.

5.4.2.2 Besikikbaarheid van hulpbronne

Die skoolbestuurspanne van al vier skole stem saam dat werkboeke die grootste probleem is. Werkboeke kan per skool opgestel word, maar dit moet aanpas by verskillende kulture en verskillende omgewings. Die departementele “Reënboogboeke” kan net selektief gebruik word. Terapeute kan ook help met programme om leerders te ondersteun. Werkskaarte wat saamgebind is, is ook 'n werkboek. Skole het egter spesifieke werkboeke volgens die KABV vir VEG leerders nodig. Daar sal nie net een werkboek kan wees nie omdat daar voorsiening gemaak moet word vir alle leerders. Skole kan programme soos Makaton gebruik om prente te maak ten einde onderrigmateriaal meer visueel te maak.

Elke skool ontvang leerder- en onderrigmateriaal wat gebruik kan word om werkboeke aan te koop. Kommersiële boeke is beskikbaar teen billike pryse. Skole moet webtuistes hê waar boeke afgelaai kan word en moet 'n begroting kry vir opleidingsmateriaal. Skole het ook 'n begroting vir hulptoestelle wat gebruik kan word vir hulpbronne. Die punt dat skole moet toesien dat onderwysers oor die nodige infrastruktuur, toerusting en finansiële hulpbronne beskik vir gehalteonderrig en -leer word ook hanteer in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Department of Basic Education, 2017a).

Swak hulpbronne (of 'n gebrek aan hulpbronne) kan die prestasie van selfs die beste onderwysers beperk en leerders se pogings om op onderrig en leer te fokus, ondermyn (Furiwai & Singh-Pillay, 2020). Dit vind aanklank by die studie van Onwu en Stoffels (2005) wat bevind het dat die gebrek aan hulpbronne onderwysers se betrokkenheid by praktiese werk nadelig beïnvloed.

5.4.2.3 Opleiding

Die skoolbestuurspanne van al vier skole stem saam met die onderwysers dat wanneer kurrikulumskrywers die opleiding waargeneem het, dit beter was as waar die fasiliteerders nie ervare en voorbereid was nie. Voorts was die groepe tydens die opleiding baie groot.

Dit is egter 'n positiewe stap dat daar al wel opleiding in die verskillende provinsies gedoen is. Opleiding in sommige provinsies was baie goed; ander het egter gesukkel. Volgens hulle sal dit beter wees indien kurrikulumskrywers self die opleiding kan gee. Die skoolbestuurspanne beveel aan dat die kurrikulumskrywers opleiding aan departementele vakadviseurs gee sodat hulle dan weer vir individuele skole opleiding kan gee. Onderwysers wat reeds die kurrikulum geïmplementeer het, moet uitgaan en opleiding by ander skole gaan doen.

Die fasiliteerders tydens die opleiding het nie hulpbronne, soos harde kopieë van die kurrikulumdokument, vir onderwysers gehad nie. Die fasiliteerders het egter nie die opleiding gereël nie, maar gegaan om hul kennis te deel. Die provinsiale onderwysdepartemente was verantwoordelik vir die dokumentasie en lokale, wat egter nie altyd behoorlik georganiseer is nie. Dit beklemtoon weereens die mening van Molapo en Pillay (2018) dat intensiewe onderwyseropleiding noodsaaklik is by die implementering van 'n nuwe kurrikulum. Sonder gehalteopleiding sal onderwysers dit moeilik vind om die kurrikulum suksesvol te implementeer.

5.4.2.4 Assessering

Die skoolbestuurspanne van al vier skole stem saam dat assessering 'n uitdaging is. Daar is te veel assesserings in sommige vakke. Voorts het onderwysers nie die kennis om behoorlike rubrieke op te stel nie. Die kurrikulumskrywers moes die rubrieke ingesluit het in die kurrikulum. Sekere skole gebruik 'n generiese rubriek wat ingesluit is in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders.

Die kurrikulumskrywers moes duideliker riglyne gegee het oor hoe om te onderskei tussen assessering vir leerders wat lae en hoë vlakke van ondersteuning nodig het. Assessering moet volgens vermoë gedoen word, soos hoofde voorgestel het dat daar gefokus word op wat die leerder kan doen, en daarvoor moet onderwysers goeie kennis van differensiasie hê. Daar is 'n tekort aan opleiding oor assessering. Dit is belangrik dat daar bewyse gelewer kan word by assessering deur 'n afmerklys, rubriek of foto's by te voeg. 'n Omskakelingstabel bly steeds 'n betroubare assesseringsinstrument.

Die KABV vir VEG leerders stel dit in afdeling 4 dat individuele aanpassing vereis word met betrekking tot inhoud, metodes van aanbieding, klaskamerpedagogie, die pas van onderrig en akkommodering in assessering. Die beginsel is om hoë verwagtinge te koester vir elke leerder en om leerhindernisse te identifiseer en die hoof te bied om sodoende regverdigheid in assessering te verseker (Department of Basic Education, 2012, 2017d).

Die skoolbestuurspanne voel dat dit moeilik is om vier rapporte per kwartaal uit te gee en dat twee rapporte per jaar voldoende is. Ouervergaderings en individuele ouerafsprake kan die ander rapporte vervang.

5.4.2.5 Moeilikhedsgraad van die kurrikulum

Van die skoolbestuurspanne, en spesifiek skool 1 se adjunkhoof (wat een van die skrywers van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders was), is van mening dat alle leerders in hul eerste jaar by die skool eers die kurrikulum vir diepgaande gestremde leerders moet deurwerk om

voldoende vaardighede aan te leer voordat daar begin word met die KABV vir VEG leerders. Dit is nodig omdat die meeste van die leerders nie uit skole of kleuterskole kom nie en hierdie leerders nog nie die nodige vaardighede geleer en bemeester het nie. Onderwysers voel dan gefrustreerd omdat hulle eers vir leerders vaardighede moet aanleer voor hulle met die inhoud van die kurrikulum kan begin.

Die skoolbestuurspanne is oortuig daarvan dat die kurrikulum nie te moeilik is nie omdat onderwysers toegelaat word om te differensieer. Differensiasie is die metode om inhoud wat te moeilik is, af te breek om dit eenvoudiger te maak. Onderwysers doen nog dieselfde werk; daar is nou net struktuur, maar dit is die struktuur wat onderwysers afskrik. Die beginsel van “teaching them beyond the point of mastering where it becomes an automatic function” geld. Leerders funksioneer konkreet, terwyl onderwysers nie prakties dink nie, maar akademies.

Die skoolbestuurspanne voel dat sommige onderwysers die kurrikulum vir hulself te moeilik maak. Hulle moet leer om net te doen wat daar geskryf is. Herhaling is baie belangrik. Opleiding in differensiasie is baie belangrik. Onderwysers moet onderskeiding maak tussen hoë en lae ondersteuningsgroepe en dit hang ook af van die onderwyser se onderrigstyl en onderrigstrategie. 'n Onderrigstrategie behels hoe goed die aktiwiteite is wat die onderwyser vir die leerders in sy of haar klas beplan. As onderwysers differensiasie bemeester het, hul onderrigstyl en strategie volgens die leerders in hul klas aanpas en volgens 'n memorandum werk, het hulle groot sukses. Onderwysers moet ook leer om die benadering van 80% prakties en 20% teorie toe te pas. Lesplanne en voorbereiding wat elektronies gedoen word, kan in die volgende jare weer maklik gebruik word.

Ook in lande soos Australië is kundiges van mening dat differensiasie een van die strategieë is wat gebruik kan word om 'n kurrikulum aan te pas. Tans probeer baie onderwysers en skoolbestuursliggame om in die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte te voorsien deur differensiasie, wysiging en aanpassing in hul onderrigstrategie (Aspland et al., 2012).

5.4.3 Kategorie 3: Die invloed van die implementering van die KABV vir VEG leerders op die onderwysers

5.4.3.1 Werkslading van die onderwysers

Die skoolbestuurspanne van al vier skole is bewus daarvan dat die kurrikulumskrywers minder temas per kwartaal wou gebruik het, maar dat die Departement van Basiese Onderwys aangedring het op vier temas per kwartaal. Vier temas per kwartaal is voldoende vir hoog

funksionerende leerders, maar laag funksionerende leerders het langer tyd nodig om 'n tema baas te raak.

Lesplanne en rubrieke word voorgeskryf deur die Departement van Basiese Onderwys, maar die skoolbestuurspanne verstaan dat dit moeilik is om lesplanne te gebruik vir laag funksionerende leerders aangesien daar daaglik herhaling gedoen word. Hulle is van mening dat rubrieke werkslading baie kan verminder. Die meeste skole gebruik slegs 'n blokvoorbereiding. Hulle voel dat lesplanne nie ideaal of funksioneel is nie. Te veel tyd word aan lesplanne bestee, wat eerder gebruik kon word om hulpbronne te maak. Slegs skool 3 gebruik volledige lesplanne.

Die skoolbestuurspanne voel dat dit 'n groot probleem is dat die kurrikulum nie nasionaal gedryf word nie. Die kurrikulum is steeds nie gefinaliseer nie en die provinsies verskil nog met betrekking tot voorskrifte.

Voorts is die plasing van leerders volgens ouderdom 'n groot probleem, alhoewel dit in groter skole makliker is. Daar kan eerstens onderskei word volgens ouderdom en daarna volgens funksionering. In sommige klasse en grade is dit onmoontlik, aangesien daar nie genoeg onderwysers is nie. Vir hierdie probleem is daar nog nie oplossing gevind nie.

Die skoolbestuurspanne van al vier skole stem saam dat dit vir enige nuwe onderwyser moeilik sal wees om die kurrikulum te implementeer. Volgens hulle word dit makliker na die derde jaar van implementering. Die bestuurspan moet bereid wees om nuwe onderwysers te help. Dit is egter moeilik as daar nie 'n kurrikulumskrywer beskikbaar is om onderwysers te help nie. Die kurrikulumskrywers kan maklik besluit om aanpassings te maak ten opsigte van die kurrikulum wat hulle geskryf het. Dit sou baie goed gewees het indien die kurrikulumskryfspan al die provinsies se opleiding kon behartig. In die praktyk is dit egter nie altyd haalbaar nie, aangesien die kurrikulumskrywers self onderwysers is in diens is by skole en nie vir weke lank weg kan wees om opleiding te gee nie. Vakadviseurs het opleiding ontvang by die kurrikulumskrywers en is dus eintlik die aangewese persone op die verdere opleiding van onderwysers waar te neem.

Onderwysers moet intensiewe opleiding kry oor differensiasie en integrasie. Onderwysers moet innoverend begin dink en maniere vind om die kurrikulum toeganklik te maak vir leerders. Indiensopleiding by skole kan ook gebruik word vir sodanige opleiding.

Die skoolbestuurspanne van al vier skole stem saam dat daar nie in onderrigtyd beplanning gedoen kan word nie. Dit is 'n groot las vir onderwysers. Van die skole het oorgeskakel na elektroniese voorbereiding, wat eers baie tyd geneem het, maar nou beter word. Ongelukkig het nie al die onderwysers goeie rekenaarvaardighede nie, wat dan die werkslading vermeerder. Behoorlike rekenaaropleiding is dus baie nodig. Daar moet in gedagte gehou word dat

onderwysers se metode van onderrig verskil. Die skoolbestuurspanne moedig onderwysers egter aan om saam te werk en met mekaar te deel. Werkskaarte vir ouer leerders moet alles aangepas word. Hulle kan ook nie met mekaar deel nie aangesien hulle verskillende vakke gee. Van Tonder en Fourie (2018) is van mening dat onderwysers druk ervaar van alle belanghebbendes, veral die Departement van Basiese Onderwys en ouers, om rekordhouding baie akkuraat te doen. Rekordhouding van leerderprestasie is 'n aanhoudende proses, wat beteken dat onderwysers baie tyd aan administratiewe pligte spandeer, wat weer lei tot verminderde onderrigtyd en 'n toename in werkslading.

Voorts voel die skoolbestuurspanne dat hulpbronne saam met die kurrikulum ontwikkel moet word. Tans is daar geen hulpbronne beskikbaar nie. Sommige skole het begin om hul eie werkboeke saam te stel, saam met 'n memorandum en skyfievertonings. Dit behoort onderwysers se werklading baie te verlig wanneer dit voltooi is. Dit is egter duur om vir elke leerder so 'n werkboek uit te druk.

5.4.3.2 Tydsbestuur van die onderwysers

Die skoolbestuurspanne verskil van mekaar oor hul mening van die tydsbestuur van onderwysers en aktiwiteite (behalwe onderrig) wat tydsbestuur beïnvloed. Tyd, in hierdie opsig, word gesien as die tyd wat beskikbaar is vir onderrig en leer en is 'n belangrike onderrighulpbron (Hoadley & Jansen, 2009). Tyd en die gebruik daarvan vir leer is iets waarby navorsers betrokke is in klaskamers en toenemend in belangstel. Indien skole minder ander verantwoordelikhede op onderwysers laai, sal daar nie 'n probleem met tydsbestuur wees nie. Personeel wat aan die hoof staan van sekere organisasies is nie altyd persone wat goed kan beplan nie en daar is nie altyd betrokke ouers wat kan help nie. Al die skole het nie die finansies om ouers of plaasvervangeronderwysers te betaal om te help gedurende onderrigtyd nie. Dit hang baie van skoolbestuurspanne af. Van die skoolbestuurspanne voel sterk daaroor dat alle ander aktiwiteite na onderrigtyd gedoen moet word en dat 'n dag se onderrigtyd nie verlore mag gaan weens sodanige aktiwiteite nie. Die skoolbestuurspanne voel ook dat onderwysers wat goeie tydsbestuur toepas, nooit kla nie en dat dit meestal onvoorbereide onderwysers is wie se tydsbestuur swak is.

5.5 Beperkings

Die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders het eers amptelik in 2017 begin en daarom is gepubliseerde inligting en navorsing daarvoor steeds beperk. Hierdie kurrikulum is eers in 2018 by loodsskole geïmplementeer. Die huidige kennis, van sowel navorsing as praktyk, is dus beperk. Die Covid-19-pandemie en die sluiting van die provinsiale

grense vir 'n lang tyd het tot gevolg gehad dat sommige van die kwalitatiewe fokusgroepbesprekings deur Zoom gehou is. Die feit dat onderwysers vir lang tye nie by die skool was nie, het ook 'n invloed gehad op die aantal skole wat bereid was om vraelyste in te vul. Kommunikasie met die provinsiale onderwysdepartemente was beperk en sommige toestemmingsbriewe is eers in die laaste helfte van die jaar ontvang, wat die verspreiding van die vraelyste beperk het. Die telefone van skole in die Limpopoprovinsie was vir lang tydperke buite werking, wat veroorsaak het dat die navorser min skole in Limpopo kon kontak. Dit was ook moeilik vir koeriers om vraelyste by landelike skole op afgeleë plekke af te lewer, wat die verspreiding van die vraelyste verder bemoeilik het.

5.6 Samevatting

Hierdie hoofstuk het die resultate en bevindings met betrekking tot data wat deur middel van 'n selfopgestelde vraelys en fokusgroepbesprekings gegenereer is en deur deduktiewe tematiese ontleding ontleed is, aangebied. Verbatim aanhalings van die transkripsies is ingesluit om die besprekings van die bevindings te ondersteun.

Die hoofstuk is afgesluit met 'n opsomming van die fokusgroepbesprekings met die skoolbestuursspanne van die vier skole wat in die kwalitatiewe fase van die studie gebruik is in reaksie op die ontleding van die data van die fokusgroepbesprekings. In die volgende hoofstuk word die gevolgtrekkings, bydrae en beperkings van die studie asook aanbevelings vir verdere navorsing bespreek.

Hoofstuk 6 Gevolgtrekkings, bydrae, beperkings en aanbevelings

6.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is die resultate en bevindings van die data wat deur middel van 'n selfopgestelde vraelys en fokusgroepbesprekings gegenereer is en daarna deur deduktiewe tematiese ontleding ontleed is, aangebied. 'n Opsomming van die fokusgroepbesprekings met die skoolbestuur van die vier skole wat in die kwalitatiewe fase van die studie gebruik is in reaksie op die ontleding van die data van die fokusgroepbesprekings het die hoofstuk afgesluit.

Hierdie hoofstuk fokus op die gevolgtrekkings, bydrae en beperkings van die studie en maak aanbevelings vir verdere navorsing. Die rede waarom die onderwerp (die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte) vir die studie gekies is, word kortliks bespreek. Dit word gevolg deur 'n opsomming van wat die navorser beoog het om in die navorsingstudie na te vors en die grense wat gestel is vir die suksesvolle uitvoering van die navorsingsproses. Na die bespreking van die konseptuele en teoretiese gevolgtrekkings, word uitgebrei op die navorsingsvrae. Hierdie hoofstuk gee vir die navorser die geleentheid om die leser in te lig oor die verskillende bydraes wat die studie maak. Laastens word aangedui wat die beperkings van hierdie studie was en word aanbevelings vir toekomstige navorsing oor die onderwerp gemaak.

6.1.1 Waarom die suksesvolle implementering van die KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte as onderwerp?

Uit die agtergrond wat in paragraaf 1.1 vir die navorsingstudie gestel is, het dit duidelik geword dat daar nog baie min navorsing gedoen is oor kurrikulumontwikkeling en kurrikulumimplementering in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. As een van die kurrikulumskrywers van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders was dit vir die navorser van persoonlike belang om navorsing te doen oor die suksesvolle implementering van hierdie kurrikulum.

6.1.2 Doelwitte wat die navorsing gemotiveer het

Soos weergegee deur die studie se navorsingsvrae (vgl. par. 1.3) en navorsingsdoelwitte (vgl. par. 1.4) was die beoogde doel van die navorsing om vas te stel hoe suksesvol die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte was.

Ten einde die hoofdoelwit te bereik, was die volgende sekondêre doelwitte van toepassing:

- om die agtergrond en doelwitte van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte te ondersoek;
- om vas te stel hoe die beplande en geïmplementeerde Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte met mekaar vergelyk;
- om te bepaal wat onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte se siening van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders is; en
- om te bepaal wat die probleme is wat onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte kan ondervind met die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders.

6.1.3 Grense wat gestel is vir die navorsing en redes waarom dit gekies is

Dit was nodig om grense te stel om die navorsingsdoelwitte van hierdie studie na te kom. Aandag is gegee aan die volgende aspekte om seker te maak dat die navorsing binne die grense geskied het, soos beplan in die studie.

Met betrekking tot die plek van navorsing is spesifieke plekke waar die navorsing sou plaasvind gekies en beskryf (vgl. par. 1.9 en 4.4). Vir die steekproef het seleksiekriteria gehelp om doelgerigte deelnemers te kies wat ryk inligting kon gee oor die onderwerp wat ondersoek is (vgl. par. 1.9 en 4.4). Wat die navorsingsontwerp en -metodes betref, is 'n geskikte navorsingsontwerp en -metode geïdentifiseer om navorsing oor kurrikulumimplementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG-leerders te ondersoek (vgl. par. 1.8 en 4.3). Die rasionaal vir die keuse van die navorsingsontwerp en -metode is dat dit gepas was om die leemte in die navorsing en literatuur te ondersoek. Die gemengde navorsingsmetode het gehelp om 'n groter populasie te betrek om die leemte te ondersoek.

6.2 Kort besinning oor die navorsingsprobleem, navorsingsvrae en doelwitte van die studie

Uit die literatuur wat geraadpleeg is, was dit duidelik dat literatuur oor kurrikulumontwikkeling en kurrikulumimplementering beperk is. Literatuur oor kurrikulumontwikkeling vir skole vir VEG leerders in ander lande is derhalwe geraadpleeg en daar is ook gekyk na die geskiedenis van kurrikulumontwikkeling in die VSA (vgl. par. 2.2). 'n Kort oorsig oor kurrikulumontwikkeling in Suid-Afrika is ook gegee (vgl. par. 2.2), alhoewel Suid-Afrikaanse literatuur oor hierdie onderwerp nog meer beperk is omdat inklusiewe onderwys eers twintig jaar gelede ingestel is. Oor kurrikulumontwikkeling vir skole met leerders met spesiale onderwysbehoefte is daar min of geen inligting in Suid-Afrika nie. In die literatuur word die voor- en nadele van 'n akademiese kurrikulum teenoor 'n funksionele kurrikulum bespreek en daar kan afgelei word dat meer lande

die akademiese kurrikulum verkies (vgl. par. 3.2.2). In die KABV vir VEG leerders word die funksionele Lewensvaardigheid KABV verkies, maar met akademiese vakke soos Wiskunde en Huistaal wat daarby geïntegreer word (vgl. par. 3.8). Die agtergrond en inhoud van die KABV vir VEG leerders is belangrik aangesien min onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte die inligting en ervaring het om 'n nuwe kurrikulum te implementeer (vgl. par. 3.9).

Dit was belangrik om vas te stel of die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders so geskryf is dat onderwysers dit net so kan implementeer en of daar groot aanpassings gemaak moet word. In paragraaf 5.2.5 het die statistiek gewys dat min aanpassings gemaak moet word om die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders te implementeer. Die aspek waar die grootste verskil tussen die beplande en geïmplementeerde kurrikulum voorkom, is hulpbronne. Twee ander aspekte wat verskil, is dat 'n enkele kurrikulum vir diverse behoeftes van leerders gebruik kan word en dat die Lewensvaardigheidkurrikulum leerders toerus met kennis, vaardighede en waardes wat hul oorgang van skool na die wêreld van werk kan vergemaklik.

Onderwysers het sekere sienings oor die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders. Dit is belangrik dat navorsers en kurrikulumskrywers kennis neem van hierdie sienings en dit in ag neem indien die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders hersien word (vgl. par. 5.2 en 5.3). Onderwysers het ook baie uitdagings met die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders ervaar, soos 'n werkswinkel wat baie verhoog het (vgl. par. 5.3.3.1) en tydsbestuur wat 'n probleem is aangesien VEG leerders stadiger werk as wat die kurrikulum voorskryf (vgl. par. 5.3.3.2). Assessering is 'n groot probleem en onderwysers is baie negatief oor die voorgeskrewe assessering van die kurrikulum (vgl. par. 5.3.2.4).

6.3 Oorsig van hoofstukke

Hierdie studie is verdeel in ses hoofstukke. In die oorsig van die hoofstukke word die skakels tussen die hoofstukke aangedui asook die navorsingsproses om die navorsingsdoelwitte suksesvol af te handel.

Hoofstuk 1: Oriëntering

In hierdie hoofstuk is die agtergrond van die navorsingstudie verduidelik en die navorsingsprobleem, naamlik dat die implementering van die KABV vir VEG leerders sekere uitdagings en probleme tot gevolg het, ondersoek. Konsepte en terminologie is uiteengesit, terwyl die navorsing ook begrond is binne 'n literatuurstudie wat die gaping in kennis wat geïdentifiseer is, uitgelig het. Navorsingsvrae en -doelwitte is gestel en toepaslike konsepte is verduidelik. Die

hoofstuk het die navorsingsontwerp en -metodes bekendgestel, wat die aard van die studie, die paradigma van ondersoek, die metodologiese benadering, die gekose terrein, die steekproefneming en steekproefmetodes insluit. Die metodes van data-insameling en -ontleding is ondersoek. Betroubaarheid en etiese oorweging wat betrekking op hierdie navorsing het, is kortliks verduidelik. Die hoofstuk is afgesluit met die hoofstukindeling van die proefskrif.

Hoofstuk 2: Konseptuele raamwerk: Kurrikulumontwikkeling

In hoofstuk 2 is die konseptuele en teoretiese raamwerk vir hierdie studie voorsien. Die geskiedenis en agtergrond van kurrikulumontwikkeling is bespreek, waarna die teoretiese begroning uitgelig is. Die teorieë van Tyler, Stenhouse en Freire is in meer besonderhede vergelyk. Die eienskappe van 'n nasionale kurrikulum is ondersoek, met die klem op die verskil tussen 'n beplande en 'n geïmplementeerde kurrikulum. Laastens is kurrikulum in praktyk bespreek, met die klem op spesialisering van tyd, ruimte en inhoud asook kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders.

Hoofstuk 3: Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir VEG leerders: Agtergrond en oorsig

In hoofstuk 3 is die inhoud en agtergrond van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in fyn besonderhede bespreek. Internasionale voorbeelde van die toepassing en implementering van kurrikulums vir leerders met spesiale onderwysbehoefte is opgesom. Die kwessie van die akademiese versus die funksionele kurrikulum is ook onder die loep geneem.

Hoofstuk 4: Navorsingsontwerp en -metodologie

In hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp en -metodologie wat hierdie studie begrond, bespreek. Dit is voorafgegaan deur die navorser se wêreldbeskouing en die navorsingsontwerp, -paradigma en -benadering wat vir hierdie studie gebruik is. Dit is gevolg deur die samestelling van die studiepopulasie en steekproef, die verloop van die navorsing en metodes van datakonstruering en dataontleding. Die gekose koderingsmetode is daarna bespreek, waarna die etiese oorwegings met betrekking tot hierdie navorsingstudie asook die maatreëls wat gebruik is om die grootste mate van betroubaarheid moontlik te bereik, in meer besonderhede bespreek is.

Hoofstuk 5: Aanbieding en bespreking van resultate

Hoofstuk 5 bied die resultate van die data wat deur die selfontwikkelde vraelys verkry is aan. Die resultate is deur 'n statistiese analis ontleed. Die resultate is gevolg deur die bevindings van die kwalitatiewe fase van die studie, waar die deelnemers collages gemaak het en data versamel is

deur fokusgroepbesprekings oor die verskillende collages. Verbatim aanhalings van deelnemers is ingesluit om die bespreking van die bevindings te ondersteun. Die kommentaar van die bestuur van die vier skole wat by die kwalitatiewe fase betrokke was, is ook bespreek.

Hoofstuk 6

Hierdie hoofstuk beklemtoon die gevolgtrekking, bydraes en beperkings van die studie en maak aanbevelings vir verdere navorsing. Die rede waarom die onderwerp (die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte) vir die studie gekies is, word kortliks bespreek. 'n Bespreking van wat die navorser beoog het om in die navorsingstudie na te vors en die grense wat vir die suksesvolle uitvoering van die navorsingsproses gestel is, volg daarop. Na die bespreking van die konseptuele en teoretiese gevolgtrekkings, word uitgebrei op die navorsingsvrae. Die laaste hoofstuk gee vir die navorser die geleentheid om die leser in te lig oor die verskillende bydraes wat die studie maak. Laastens word aangedui wat die beperkings van hierdie studie was en aanbevelings vir toekomstige navorsing oor die onderwerp word gemaak.

6.4 Gevolgtrekkings

Die gevolgtrekkings van die studie word vervolgens aangebied.

6.4.1 Navorsingsvrae: Gevolgtrekkings

In hierdie afdeling word gevolgtrekkings bespreek wat afgelei is van die antwoorde vir die navorsingsvrae (vgl. par. 1.3) wat hierdie studie gelei het.

Die primêre navorsingsvraag van hierdie studie is: Hoe suksesvol is die implementering van die geïmplementeerde Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte?

Die ondersoek van die volgende sekondêre navorsingsvrae het gehelp om die primêre navorsingsvraag te antwoord:

- Wat is die agtergrond en doelwitte van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte?
- Hoe vergelyk die beplande en geïmplementeerde Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte met mekaar?
- Wat is die siening van onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte ten opsigte van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders?

- Wat is die probleme wat onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte kan ondervind met die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders?

Die volgende gevolgtrekkings is gemaak met betrekking tot die navorsingsvrae:

Alhoewel die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders oor die algemeen suksesvol was, is daar nog sekere probleme wat die hoof gebied moet word, soos die volgende:

- Die meeste van die deelnemers en skoolbestuurspanne is dit eens dat dit goed is om 'n gestruktureerde kurrikulum te hê wat vir onderwysers riglyne gee en hulle van lesplanne voorsien sodat hulle weet wat van hulle verwag word.
- Kwessies soos werkslading, assessering, tydsbestuur, hulpbronne en opleiding is in sommige skole nog problematies.
- Die meeste van die deelnemers voel dat hul werkslading vermeerder het tydens die implementering van die kurrikulum. Skoolbestuurspanne speel hier 'n groot rol aangesien dit hulle is wat besluit oor die hoeveelheid voorbereiding en assessering wat gedoen moet word. Daar moet deeglik beplan word vir elke les aangesien elke les slegs 20% teoreties en 80% prakties moet wees. Sommige skole dring daarop aan dat 'n volledige lesplan plus memorandum vir elke les uitgewerk moet word, wat die onderwyserwerkslading baie hoog maak, terwyl ander skoolbestuurspanne tevrede is met weeklikse beplanning.
- Hulpbronne (of 'n gebrek aan hulpbronne) veral by Kreatiewe Kuns en Liggaamsopvoeding is nog 'n kwessie wat hanteer moet word. Alhoewel die skoolbestuurspanne genoem het dat daar wel hulpbronne tot die deelnemers se beskikking is, voel die deelnemers veral sterk oor hulpbronne soos werkboeke wat spesifiek geskryf is vir die KABV vir VEG leerders. Sommige skole konsentreer veral op hulpbronne soos herwinningsmateriaal vir kunsprodukte, terwyl skole in stedelike gebiede baie geld daaraan spandeer om te sorg dat die onderwysers genoeg hulpbronne het.
- Tydsbestuur ten opsigte van die Lewensvaardigheidkurrikulum is nog 'n kwessie wat aandag moet geniet. Dit is veral die administratiewe werk en onverwagse opdragte wat van die Departement van Basiese Onderwys en skoolbestuurspanne kom wat tydsbestuur omverwerp. Voorts het diverse leerders in klasse 'n groot invloed op die tydsbestuur van onderwysers.
- Assessering is nog 'n kwessie wat dringend aandag moet geniet. Hier moet ongetwyfeld aandag gegee word aan spesifieke opleiding oor assessering en differensiasie aangesien dit die sleutel tot sukses is.

- Die moeilikheidsgraad van die kurrikulum het ook wye reaksie uitgelok. Leerders wat hoë vlakke van ondersteuning nodig het, sukkel om die inhoud van die kurrikulum baas te raak, veral in die Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand-kurrikulum. Hier is differensiasie, volgens die skoolbestuurspanne, ook die antwoord.
- Die kwessie van die verskil tussen die beplande en geïmplementeerde kurrikulum is op twee maniere ondersoek. Feitelik is die een afdeling van die kwantitatiewe selfontwikkelde vraelys se vrae en antwoorde gebruik om vas te stel of die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders wel geïmplementeer is soos dit deur die kurrikulumskrywers beplan is. Volgens die resultate word die kurrikulum in die meeste opsigte toegepas soos dit geskryf is, behalwe dat hulpbronne nie aan alle skole verskaf word nie. Twee ander aspekte waar die kurrikulum probleme ondervind met die toepassing is die aspek dat 'n enkele kurrikulum vir verskillende leerders gebruik kan word en die kwessie dat die aspekte van die wêreld van werk wat in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders voorkom, nie altyd tersaaklik is nie (vgl. par. 5.2.5). Daar is ook informeel aan die deelnemers van die fokusgroepbespreking gevra of hulle die beplande kurrikulum net so kan gebruik en of hulle dit moet aanpas. Die deelnemers se antwoord was meestal dat hulle die kurrikulum aanpas, maar dat hulle eintlik daarmee bedoel dat hulle moet differensieer.
- Die vraag oor die agtergrond en doelwitte van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders is volledig bespreek in paragraaf 3.3 tot 3.9. Voorbeelde van die drie verskillende Lewensvaardigheidkurrikulums is beskikbaar in bylaag K.
- Die siening van die deelnemers oor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders is bespreek in die kwantitatiewe en kwalitatiewe fases van die navorsingstudie (vgl. hoofstuk 5).
- Probleme wat deelnemers met die implementering ondervind het, is hier bo bespreek en ook volledig in hoofstuk 5 bespreek.

6.4.2 Feitelike gevolgtrekkings

Uit die **kwantitatiewe fase** van die studie is 'n selfontwikkelde vraelys gebruik en die volgende gevolgtrekkings is uit die resultate gemaak:

- **Demografiese inligting**
(vgl. bylaag G, vraag A1-7 en par. 5.2.1 en 5.2.2)
Inligting soos die ouderdom van die deelnemers, hul hoogste onderwyskwalifikasie, die ouderdomsgroep wat die deelnemers die meeste ure per week onderrig, jare ondervinding in die onderwys, provinsie waarin die deelnemers skoolhou, die grootte van die skool en inligting oor die deelnemers en skole is verkry in hierdie gedeelte van die vraelys.

- **Inligting oor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders**

(vgl. bylaag G, vraag B1-4 en par. 5.2.3)

In hierdie afdeling is inligting gedeel oor watter Lewensvaardigheidkurrikulum die deelnemers gebruik het voor die implementering van die KABV vir VEG leerders. Die meeste onderwysers het die Lewensvaardigheid NKV KABV gebruik en dit aangepas vir die leerders in hul klas. Die SANASE-dokument is ook in sommige gevalle gebruik, maar nie so baie soos die NKV KABV-dokument nie. Van die deelnemers het ook 'n kombinasie van die Lewensvaardigheid NKV KABV en die SANASE-dokument gebruik en hul eie Lewensvaardigheidsdokument ontwikkel.

- **Faktore en sleuteluitdagings wat 'n impak het op die implementering van 'n kurrikulum**

(vgl. bylaag G, vraag C1-4 en C1-8 en par. 5.2.4)

In hierdie afdeling is twee aspekte bespreek:

- Eksterne en interne faktore wat 'n impak het op onderwysers in kurrikulumimplementering: Opleiding is vir die deelnemers die belangrikste faktor, gevolg deur taalgebruik en werkswinkels vir keusevakke. Tydsbestuur is, volgens die deelnemers, minder belangrik.
- Sleuteluitdagings wat 'n impak het op onderwysers in kurrikulumimplementering: Klaskamergrootte is vir die deelnemers die belangrikste aspek. Daarna volg hulpbronne, leer-en-onderwysondersteuningsmateriaal, rekenaarvaardighede en, laastens, finansiële implikasies.

- **Onderwysers se kennis en ingesteldheid oor wat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders vereis (beplande en geïmplementeerde kurrikulum)**

(vgl. bylaag G vrae D en E en par. 5.2.5)

Die aspek waar die grootste verskil tussen die beplande en geïmplementeerde kurrikulum voorkom is hulpbronne. Twee ander aspekte waar daar ook 'n verskil voorkom, is dat 'n enkele kurrikulum vir verskillende leerders gebruik kan word en dat die Lewensvaardigheidkurrikulum leerders toerus met kennis, vaardighede en waardes wat hul oorgang van skool na die wêreld van werk kan vergemaklik.

- **Faktore wat 'n bydrae tot die suksesvolle implementering van die kurrikulum lewer**

(vgl. bylaag G, vraag F1-13 en par. 5.2.6).

Kreatiwiteit, tegnologie en oorspronklikheid is die faktore wat, volgens die deelnemers, die grootste bydrae sal lewer tot suksesvolle implementering. Ander faktore wat ook belangrik

is, is ondersteunende leierskap, diversiteit en assessering. Dit is interessant dat werkslading, hulpbronne en klassamestelling hier nie so hoog geag word nie.

- **Ondersteuning vir onderwysers tydens die implementering van die kurrikulum**

(vgl. bylaag G, vraag G1-13 en par. 5.2.7)

Die deelnemers (96%) voel dat verdere praktiese opleidingsgeleenthede nodig is om die inhoud van die kurrikulum te verstaan. Hulle is ook van mening dat opleidingsgeleenthede en -aktiwiteite min of geen impak gehad het op die mate waarin die skool voorbereid was om die kurrikulum te implementeer nie en dat die implementering van die kurrikulum 'n impak gehad het op die klaskamerpraktyke van die deelnemers. Opleiding, openbare kommentaar en hulpbronne is verdere aspekte waaroor die deelnemers 'n negatiewe opinie gehad het. Wat interessant is, is dat slegs 40% van deelnemers voel dat daar 'n behoefte was vir kurrikulumaanpassing in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefes.

- **Inhoud van die kurrikulum**

(vgl. bylaag G, vraag H 1-11 en par. 5.2.8)

Die deelnemers stem saam dat, by die inhoud van die kurrikulum, formatiewe assessering wat 'n belangrike rol in die geskrewe en mondelinge kurrikulum speel, wel ingesluit is in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (85%). Hulle stem verder saam dat daar geleentheid is vir leerdergesentreerde onderrig en dat die benadering 'n positiewe impak het op die onderrig en leer van leerders (81%). Die twee aspekte waarmee die deelnemers die minste saamstem, is dat die kurrikulum voorsiening maak vir die oorpaa van leerders na ander skole (67%) en dat die benadering geskik is vir die wêreld van werk (72%).

- **Implikasies van die kurrikulumimplementering in die praktyk op die werkslas van die onderwysers**

(vgl. bylaag G, vraag I1-6 en par. 5.2.9).

Die deelnemers voel baie sterk daaroor dat voorbereiding die grootste rol speel in die werkslas van onderwysers (89,4%). Daarmee saam is die maak van hulpbronne of 'n gebrek aan hulpbronne 'n groot faktor (88,5%). Die deelnemers beskou opleidingsgeleenthede as die aspek wat die minste invloed op die werkslas van onderwysers het (82,5%).

- **Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (kreatiewe kuns)**

(vgl. bylaag G, vraag J1-8 en par. 5.2.10)

Die aspek waaroor die deelnemers baie positief is in die Kreatiewe Kuns-kurrikulum is dat dit vir leerders vaardighede aanleer wat hulle in hul gesinne en in die gemeenskap kan gebruik (94,5%) en dat die kurrikulum spesifiek so geskryf is dat leerders verskillende mediums van kreatiwiteit ontwikkel (91,7%). 'n Aspek waarmee die deelnemers nie saamstem nie, is dat geen ekstra voorbereiding nodig is nie (49,8%). Dit gaan saam met die tydsbestuur van die kurrikulum (54,8%). Die feit dat so min deelnemers weet dat slegs praktiese assessering vir die Kreatiewe Kuns-kurrikulum voorgeskryf is (57,1%), is kommerwekkend.

- **Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand)**

(vgl. bylaag G, vraag K 1-7 en par. 5.2.11)

Hierdie is 'n baie gewilde kurrikulum en die deelnemers is baie positief oor die kurrikulum. Dit is vir hulle belangrik dat die kurrikulum kwessies met betrekking tot voeding, siektes (HIV inkluise), veiligheid, geweld, mishandeling en omgewingsgesondheid hanteer (93,1%). Die deelnemers stem egter nie saam dat die inhoud spesifiek so geskryf is dat VEG leerders hanteringsmeganismes kan aanleer sodat hulle hulself in die gemeenskap kan handhaaf nie (59,9%). Die deelnemers dra kennis van die voorgeskrewe assessering in hierdie kurrikulum.

- **Implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding)**

(vgl. bylaag G, vraag L1-7 en par. 5.2.12)

Die deelnemers het 'n redelike goeie kennis oor die kurrikulum. Hulle is positief oor die feit dat die kurrikulum op perseptuele en lokomotoriese ontwikkeling, ritme, balans en lateraliteit fokus (89,4%). 'n Aspek wat groot kommer wek, is die kwessie van assessering by bogenoemde kurrikulum en by die Kreatiewe Kuns-kurrikulum waar slegs 46,1 tot 58,1% van die deelnemers weet dat assessering by die twee kurrikulums slegs op praktiese werk gedoen word.

In die **kwalitatiewe fase** van die studie is die bevindings in drie kategorieë en elf temas verdeel (sien tabel 5.12 vir besonderhede oor kategorieë en temas).

Kategorie 1: Die mening van die deelnemers oor die KABV vir VEG leerders en die verskillende afdelings van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders.

Tema 1: Die implementering van die KABV vir VEG leerders (vgl. par. 5.3.1.1)

Gemengde gevoelens kan duidelik gesien word uit die aantal deelnemers wat negatief is oor die implementering van die KABV vir VEG leerders. Dit is ook duidelik uit die deelnemers se besprekings dat die deelnemers voorstanders is van 'n funksionele Lewensvaardigheidkurrikulum. Die meeste van die deelnemers voel dat dit goed is om 'n kurrikulum met lesplanne te hê wat hulle in hul klasse kan gebruik. Die feit dat die meeste skole vir VEG leerders nou dieselfde KABV vir VEG leerders gebruik, skep ook 'n gemeenskap van onderwysers wat saamwerk. Die deelnemers voel dat die suksesvolle implementering baie afhang van die houding van die onderwysers – indien die onderwyser ten volle toegewy is, sal die kurrikulum 'n sukses wees.

Tema 2: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns) (vgl. par. 5.3.1.2)

Dit is duidelik uit die reaksie op hierdie vraag dat die meeste deelnemers positief is oor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns).

Tema 3: Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) (vgl. par. 5.3.1.3)

Die deelnemers is positief oor die vaardighede en waardes wat in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) ingesluit is. Hulle hou nie van al die temas wat voorgeskryf is nie, maar is positief oor die feit dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) in nadere besonderhede beskryf wat elke jaar onderrig moet word.

Tema 4: Die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) (vgl. par. 5.3.1.4)

Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) is baie positief deur die deelnemers ervaar, alhoewel hulle tog sê dat hulle die lesplanne mis wat nie in hierdie Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) ingesluit is nie. Hulle voel ook dat indien 'n skool sportoefening gedurende skoolure het, die leerders en onderwysers van mening is dat dit nie altyd nodig is om ook Liggaamsoefening ook te doen nie.

Kategorie 2: Aspekte wat 'n invloed het op die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders

Tema 1: Die tersaaklikheid van die wêreld van werk wat ingesluit is in die KABV vir VEG leerders (vgl. par. 5.3.2.1)

Die deelnemers het verskillende menings oor die wêreld van werk. Almal stem saam dat dit baie belangrik is om inligting daaroor in te sluit in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders, maar

voel dat dit belangriker is in die ouderdomsgroep veertien tot agtien jaar. Die deelnemers het ook genoem dat dit nie so belangrik is vir leerders wat 'n hoë vlak van ondersteuning nodig, wat waarskynlik nooit 'n werk onafhanklik kan doen nie en daarom baie gespanne is wanneer daar oor hierdie aspek gepraat word. Keusevakke speel ook, volgens die deelnemers, 'n belangrike rol in die voorbereiding en opleiding vir die wêreld van werk en hulle voel dat die inligting meer geïntegreerd aangebied moet word. Dit is belangrik dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders meer idees moet insluit vir leerders om vaardighede aan te leer in die wêreld van werk.

Tema 2: Beskikbaarheid van hulpbronne (vgl. par. 5.3.2.2)

Die deelnemers in skole met baie hulpbronne voel dat hulle geseënd is met baie hulpbronne en indien hulle vooruitbeplan, hulle maklik herwonne materiaal kan gebruik om kunsprojekte mee te doen. Die deelnemers voel dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) hulpbronne nodig wat nie altyd by skole beskikbaar is nie en dat skole sonder die nodige hulpbronne sal sukkel om die kurrikulum suksesvol te implementeer.

Tema 3: Opleiding vir die implementering van die KABV vir VEG leerders (vgl. par. 5.3.2.3)

Deelnemers wat die voorreg gehad het om twee van die kurrikulumskrywers by hul skool te hê, voel dat hulle 'n voordeel het, aangesien die uitdagings wat hulle ervaar het, maklik opgelos kon word deur met die kurrikulumskrywers te praat. Hulle is positief oor die opleiding wat hulle van die Departement van Basiese Onderwys ontvang het, terwyl ander deelnemers meen hulle is aan die diep kant ingegooi, aangesien hulle eers twee jaar nadat hulle met die implementering van die KABV vir VEG leerders begin het, opleiding ontvang het. Nie al die fasiliteerders wat by die opleiding betrokke was, was bekwaam en ervare nie en die deelnemers voel dat hulle waardevolle tyd gemors het. Die deelnemers stem omtrent almal saam dat die opleiding meer sinvol sou gewees het indien die kurrikulumskrywers die fasiliteerders kon wees vir die opleiding.

Van die deelnemers het voorgestel dat goed toegeruste skole wat al die KABV vir VEG leerders suksesvol geïmplementeer het as mentorskole moet optree vir skole wat sukkel met die implementering van die KABV vir VEG leerders. Hulle het ook gemeld dat die indiensopleiding wat hulle by hul eie skole ontvang het van meer waarde was as die opleiding van die Departement van Basiese Onderwys. By die departementele opleiding was daar te veel onderwysers by elke fasiliteerder en die onderwysers het nie altyd tyd gekry om vrae te vra nie.

Tema 4: Assessering wat ingesluit is in die KABV vir VEG leerders (vgl. par. 5.3.2.4)

Die deelnemers is positief oor die feit dat assessering volledig beskryf en ingesluit is in die KABV vir VEG leerders. Hulle het genoem dat daar te veel assesserings is wat gedoen moet word, terwyl ander gevoel het dat assessering hulle presies wys hoe leerders gevorder het.

Die meeste deelnemers stem saam dat dit belangrik is om rubrieke te gebruik by assessering. Ander deelnemers meen dat hulle eers die KABV vir VEG leerders suksesvol moes implementeer voordat hulle begin met die opstel van rubrieke aangesien hulle reeds sukkel met die assessering.

Tema 5: Moeilikhedsgraad van die KABV vir VEG leerders (vgl. par. 5.3.2.5)

Die menings van die deelnemers verskil met betrekking tot hierdie tema. Meer as die helfte van die deelnemers voel dat die KABV vir VEG leerders te moeilik is vir laag funksionerende leerders. Die deelnemers meen dat hoe langer hulle die KABV vir VEG leerders geïmplementeer het, hoe meer werk kry hulle gedoen met die leerders, aangesien hulle meer ervaring het om leerders te help om die moeilikhedsgraad van die werk te bemeester. Die deelnemers het ook gemeld dat hoe meer hulle daarin geslaag het om die inhoud suksesvol te differensieer, hoe makliker het die inhoud vir die onderwysers en die leerders geword.

Kategorie 3: Die invloed van die implementering van die KABV vir VEG leerders op die onderwysers.

Tema 1: Werkslading van die onderwysers (vgl. par. 5.3.3.1)

Die deelnemers meen dat die implementering van die KABV vir VEG leerders 'n groot invloed het op die werkslading van die onderwysers, maar indien hulle daarin slaag om hard te werk in die eerste jaar van implementering, sal die werkslading minder word in die jare wat volg. Hulle stem saam dat die diverse behoeftes in elke klas 'n impak het op die werkslading en beplanning van die lesplanne, aangesien differensiasie ingesluit moet word in die beplanning. Die meeste deelnemers gebruik naweke om hul weeklikse en daaglikse beplanning te doen. Die deelnemers in landelike skole, wat nie al die hulpbronne tot hulle beskikking het wat nodig is nie, soos wi-fi en interaktiewe witborde, voel dat die werkslading 'n groter invloed het op hul persoonlike tyd.

Die deelnemers wat voorheen in gewone openbare skole skoolgehou het, meen dat die KABV vir VEG leerders tot gevolg het dat hulle baie meer persoonlike tyd het. Die deelnemers by een van die skole voel dat hulle 'n voordeel het om meer persoonlike inligting en hulp te kry aangesien twee van die kurrikulumskrywers onderwysers by hul skool is.

Tema 2: Tydsbestuur van die onderwysers (vgl. par. 5.3.3.2)

Van die deelnemers voel dat die KABV vir VEG leerders op so 'n wyse geskryf is dat hulle hul tyd suksesvol kan bestuur. Deelnemers wat meer verantwoordelikheid het by 'n skool, soos 'n departementshoofposisie, erken dat hulle sukkel om hul tyd te bestuur tussen hul ekstra verantwoordelikhede en die leerders in hul klas. Die meeste deelnemers beklemtoon dat suksesvolle tydsbestuur nie moontlik sal wees sonder die hulp van klasassistenten nie. Deelnemers met meer as vyftien leerders in hul klasse sukkel meer met tydsbestuur.

Die **bevindings** is met die skoolbestuurspanne van die vier skole gedeel sonder om die anonimiteit van deelnemers in gedrang te bring. Die volgende inligting is verkry van skoolbestuurspanne:

Positiewe kommentaar

Die skoolbestuurspanne is positief oor die lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders aangesien dit die eerste keer is dat skole vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes 'n gestandaardiseerde dokument het met riglyne wat in hierdie skole gebruik kan word. Baie stappe is geneem in die afgelope vyf jaar om die kurrikulum te skryf en te implementeer en hulle is positief daaroor dat daar nou 'n eenvormige kurrikulum is vir alle spesiale skole in Suid-Afrika. Al is die KABV vir VEG leerders nie volmaak nie, het onderwysers vir die eerste keer nou riglyne waarvolgens hulle kan werk.

Die skoolbestuurspanne is baie gelukkig oor die inhoud van die Kreatiewe Kuns-kurrikulum en meld dat onderwysers en leerders die vak baie geniet. Dit is ook goed dat die Kreatiewe Kuns-kurrikulum baie gestruktureerd is. Die kurrikulum is ook geskryf vir die hele spektrum van onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes. Die prente wat deel uitmaak van die kurrikulum is baie belangrik vir onderwysers wat nie kreatief is nie of vir skole wat nie bronne of data het om idees te soek nie. Dit sal goed wees indien daar klasassistenten is wat kan help met die skoonmaak en opruim van die kunsaktiwiteite.

Skoolbestuurspanne beskryf die Lewensvaardigheidskurrikulum vir Liggaamsopvoeding as 'n goeie kurrikulum. Onderwysers speel 'n baie groot rol in die sukses van die Liggaamsopvoedingskurrikulum. Dit is belangrik om leerders betrokke te hou by die kurrikulum.

Werkopleiding is puik geskryf in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders vir leerders wat lae sowel as hoë vlakke van ondersteuning nodig. Aanvangskennis leer leerders vaardighede soos die reëls binne die werkplek, kleredrag, gedrag, hoe om 'n onderhoud te hanteer en hoe om

'n begroting te hanteer. Dit berei die leerders teoreties voor, maar nie prakties nie, want onderwysers kan net kennis oordra aan leerders.

Die skoolbestuurspanne stem saam met die deelnemers dat waar kurrikulumskrywers die opleiding gedoen het, dit beter was as waar fasiliteerders onervare en nie voorbereid was nie. Dit is 'n positiewe stap dat daar wel opleiding in die verskillende provinsies gedoen is. Opleiding in sommige provinsies was baie goed. Ander provinsies het nog gesukkel. Dit sal beter wees indien kurrikulumskrywers self die opleiding kan gee. Hulle beveel aan dat kurrikulumskrywers weer opleiding aan departementele vakadviseurs gee en dié dan vir individuele skole opleiding kan gee. Onderwysers wat al reeds die kurrikulum geïmplementeer het, moet uitgaan en opleiding by ander skole te gaan doen.

Negatiewe kommentaar

Die skoolbestuurspanne is van mening dat nasionale besluite oor die KABV vir VEG leerders nie altyd op skoolvlak oorgedra word nie. Die kurrikulumskrywers moes die spesifieke KABV vir VEG leerders so skryf dat dit belyn is met die NKV KABV.

'n Kwessie waaroor die skoolbestuurspanne sterk voel en wat ook deur die deelnemers genoem is, is die feit dat die kurrikulum volgens die grade (graad R-6) werk. Hulle besef dat dit so gedoen is om ooreen te stem met die NKV KABV, maar dit veroorsaak verwarring by ouers en leerders. Ouers en leerders kan nie altyd verstaan dat 'n leerder agtien jaar oud is, maar steeds in graad 6 is nie. Dit is ook nie goed vir leerders se selfbeeld om hulleself te vergelyk met hul portuurgroep in openbare skole wat in graad 12 is nie.

Skoolbestuurspanne stem saam dat die graad 4 tot 6 Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand) nog moeilik vir onderwysers is om oor te dra. Die rede mag wees omdat leerders nog nie die basis het wat van graad R af ingebou moes wees nie. Hulle is dit eens dat onderwyseropleiding hier baie belangrik is.

Hulle stem saam dat daar nie spesifiek voorsiening gemaak is in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Liggaamsopvoeding) vir leerders wat fisiese hindernisse het nie. Daar moet meer omskrywing wees vir die onderwyser oor hoe om spesifiek leerders wat fisiese hindernisse het, te hanteer. Ook verskil elke kind se behoeftes en graad en aard van gestremtheid al is die kategorie fisiek gestremd. Opleiding vir onderwysers is hier baie nodig, spesifiek hoe om die kurrikulum aan te pas vir spesifieke leerders in die skool of klas. Hulle is van mening dat dit dalk beter sou wees om die kurrikulum, soos die ander, in weke in te deel en spesifieke lesplanne in te voeg, maar daar is onderwysers wat beperk kan voel wanneer hulle net moet aanbied wat omskryf is en hulle kan voel dat hul kreatiwiteit weggeneem word daardeur.

Die skoolbestuurspanne verstaan die onderwysers se probleem met leerders wat geen kwalifikasie ontvang wanneer hulle skool verlaat nie. Realisties gesien is daar baie leerders wat nie 'n sertifikaat van bevoegdheid kan kry nie. Akkreditasie met 'n sertifikaat moet met Umalusi deur die amptelike kanale van die Departement van Basiese Onderwys bespreek word. Sommige leerders kan onder streng toesighouding uitkomst bereik om hulle 'n bevoegdheidsertifikaat te gee. Dit moet in samewerking met skole vir matig gestremde leerders gedoen word.

Die skoolbestuurspanne stem saam dat werkboeke die grootste probleem is. Werkboeke kan per skool opgestel word, maar dit moet aanpas by verskillende kulture en verskillende omgewings. Departementele “Reënboogboeke” kan net selektief gebruik word.

Fasiliteerders het nie hulpbronne soos harde kopieë van die kurrikulum vir onderwysers gehad tydens opleidingsgeleenthede nie. Fasiliteerders het egter nie die opleiding gereël nie; hulle het gegaan om hulle kennis te deel. Die provinsiale onderwysdepartemente was verantwoordelik vir dokumentasie en lokale, wat nie altyd behoorlik behartig is nie.

Die skoolbestuurspanne stem saam dat assessering 'n uitdaging is. Die assesserings in sommige vakke is te veel. Onderwysers het nie die kennis om kwaliteit rubrieke op te stel nie. Kurrikulumskrywers moes die rubrieke ingesluit het in die kurrikulum. Sekere skole gebruik 'n generiese rubriek wat ingesluit is in die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders.

Kurrikulumskrywers moes duideliker opdragte gegee het oor hoe om te onderskei tussen assessering vir lae en hoë funksionerende leerders. Assessering moet volgens vermoë gedoen word en daarvoor moet onderwysers goeie kennis van differensiasie hê. Daar is 'n tekort aan opleiding oor assessering.

6.4.3 Konseptuele gevolgtrekkings

Grant en Osanloo (2015) is van mening dat deur die feitelike bevindings te konseptualiseer, die navorser in staat is om die bevindings met die komponente van die konseptuele en teoretiese raamwerk te belyn (vgl. hoofstukke 2 en 3). Daarom word die konseptuele sirkel nou voltooi deur die volgende konseptuele gevolgtrekkings weer te gee.

Volgens Glatthorn et al. (2019) is dit noodsaaklik om 'n goeie begrip van die geskiedenis van kurrikulumontwikkeling te hê aangesien die inligting lei tot 'n beter bewustheid van die omvang wat kurrikulumveranderinge dikwels beïnvloed en dat die inligting 'n manifestasie is van groter sosiale kragte. 'n Voorbeeld hiervan is die Suid-Afrikaanse kurrikulumontwikkeling na 1994 in die konteks van die land se breër politieke, sosiale en kulturele ontwikkeling ooreenkomstig met konstitusionele waardes en ideale (Engelbrecht, 2020). Van die belangrikste rolspelers is

bespreek om op die ooreenkoms tussen kurrikulumontwikkeling in die VSA en Suid-Afrika te wys (vgl. par. 2.2).

Benaderings ten opsigte van die produk, proses en humanisme is verduidelik deur Stenhouse, Tyler en Freire in meer besonderhede te bespreek (vgl. par. 2.3.1-2.3.3). Veral Freire se humanistiese benadering, waarvan die invloed op hedendaagse onderwys voor die hand liggend is (vgl. par. 2.3.3), is van belang. Die definisie van 'n nasionale kurrikulum (vgl. par. 2.4.1), die eienskappe van 'n kurrikulum (vgl. par. 2.4.2) en die verskil tussen 'n beplande en geïmplementeerde kurrikulum is bespreek om die eienskappe van die KABV vir VEG leerders daarmee te vergelyk en uit te vind hoe die beplande en geïmplementeerde Lewensvaardigheid KABV vir VEG-leerders met mekaar vergelyk.

Kurrikulum in praktyk is na aanleiding van Hoadley en Jansen (2009) bespreek (vgl. par. 2.5.1) en die inligting wat hieruit na vore kom, kon gebruik word vir die opstel van die selfontwikkelde vraelys en die onderwerpe van die collages wat gemaak is vir die kwalitatiewe fase van die studie. Daar is spesifiek gekyk na spesialisering van tyd (vgl. par. 2.5.2), spesialisering van plek of ruimte (vgl. par. 2.5.3) en ontleding van gespesialiseerde inhoud (vgl. par. 2.5.4). Hierdie onderwerpe is in detail bespreek in hoofstuk 5 by die ontleding van resultate in paragraaf 5.2 en ontleding van bevindings in paragraaf 5.3.

Kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders is vergelyk met die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders en die kwessie van 'n funksionele kurrikulum teenoor 'n akademiese kurrikulum is in paragraaf 2.6 bespreek, asook meer volledig bespreek deur na literatuur van ander lande daaroor te kyk (vgl. par. 3.2.2).

Om die ontwikkeling van 'n KABV vir VEG leerders te verstaan, is dit nodig om 'n goeie begrip te hê oor studies wat hierdie fokus behandel het. Behalwe die literatuur wat deur Unesco (vgl. par. 3.2.1) en die *2030 Agenda for Sustainable Development* (United Nations, 2015) (vgl. par. 3.2.11) uitgegee is, is daar ook gekyk na wette en literatuur met betrekking tot kurrikulums vir VEG leerders van die VSA (vgl. par. 3.2.3), Skotland (vgl. par. 3.2.4), Turkye (vgl. par. 3.2.5), Australië (vgl. par. 3.2.6), Engeland (vgl. par. 3.2.7), Israel (vgl. par. 3.2.8), Uganda (vgl. par. 3.2.9) en Finland (vgl. par. 3.2.10).

Om meer agtergrond, begrip en kennis te verkry van die KABV vir VEG leerders is die dokumente indringend bespreek in paragrawe 3.3 tot 3.9 deur eerstens te kyk na tersaaklike wetgewing (vgl. par. 3.3.10) en daarna die inhoud en agtergrond van die KABV vir VEG leerders, en spesifiek die drie verskillende dokumente van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders, te bespreek. 'n

Vergelyking tussen die NKV KABV en die KABV vir VEG leerders is ook ingesluit (vgl. par. 3.8). Klem is gelê op die aspek van assessering in die onderskeie dokumente (vgl. par. 3.7).

Deur die literatuur met die resultate van die kwalitatiewe selfontwikkelde vraelys (vgl. par. 5.2) en die bevindings van die fokusgroepbesprekings (vgl. par. 5.3) te vergelyk, kan gevolgtrekkings gemaak word wat keer op keer daarop wys dat die inhoud van die literatuur in die meeste gevalle ooreenstem met die resultate en bevindings.

6.5 Bydrae van die studie

Die verhandeling het bygedra tot kennis op 'n konseptuele, teoretiese, metodologiese en kontekstuele vlak. Die ondersoek en navorsing met betrekking tot die navorsingsvrae het bygedra tot hierdie kennis. In die onderstaande afdeling word hierdie eise uitgebrei en geregverdig.

6.5.1 Konseptuele bydrae

Voor die selfontwikkelde vraelys opgestel is, moes 'n omvattende literatuurstudie gedoen word om te verseker dat die inligting wat in die vraelys vervat is, wel van toepassing is op kurrikulumontwikkeling en 'n bydrae kan lewer oor kurrikulumontwikkeling in skole vir VEG leerders. Die ondersoek van die inhoud van die drie Lewensvaardigheidkurrikulums het verseker dat die resultate en bevindings in die navorsing die doelwitte van die KABV vir VEG leerders kon bevestig. Die kennis en ingesteldheid van deelnemers kon gemeet word aan die inhoud van die kurrikulum. Literatuur oor kurrikulumontwikkeling het gehelp om die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders te meet aan kurrikulumontwikkeling in Suid-Afrika, asook in ander lande. Dit is gerusstellend om te sien dat ander lande ook dieselfde probleme ervaar met kurrikulumontwikkeling wat die deelnemers weergegee het in die navorsing. Die konseptuele bydrae is dus inligting en literatuur oor kurrikulumontwikkeling vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte.

6.5.2 Teoretiese bydrae

Die bestudering van die teoretiese begronding van Freire, Tyler en Stenhouse bied insig op verskillende aspekte van kurrikulums soos die produk-, proses- en humanistiese aspekte van die onderskeie teorieë. Dit is interessant om te sien waar kurrikulumontwikkeling ontstaan het en dat die NKV KABV op al drie teorieë berus. Vir hierdie studie is meer gefokus op die teorie van Paulo Freire, aangesien die humanistiese benadering van toepassing is (vgl. par. 2.3.3). Freire het die kritiese teorie en die invloed van die Frankfurt-skool in Duitsland gebruik om baie van sy eie konsepte binne die gebied van onderwys ontwikkel, wat aanleiding gee tot dit wat vandag bekend staan as Freire se kritiese pedagogie. Hierdeur het hy die herstrukturering van onderwys met die

doel om die wêreld en sy omstandighede te verander op 'n manier wat progressiewe sosiale verandering weerspieël, bevorder (Razzak, 2020). Volgens Freire is kurrikulumbepanning 'n mensgeoriënteerde proses wat mense, hul verwagtinge en hul behoeftes betrek (Mahmoudi et al., 2014). Dit is, volgens Freire (1968), 'n deurlopende en deelnemende proses waar alle belanghebbendes (onderwysers, leerders en kundiges) wat by onderwys en leer betrokke is, 'n rol speel. Die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders is geskryf deur onderwysers wat in die praktyk staan en dit het ander onderwysers in die proses betrek en hul verwagtinge in ag geneem tydens die skryf van die kurrikulum. Die kurrikulum is ook goedgekeur deur die vakspecialiste van die Departement van Basiese Onderwys. Dit stem ooreen met Freire se standpunt dat kurrikulumbepanning nie 'n proses van bo na onder moet wees nie, maar dat al die persone wat betrokke is in die onderrig-en-leerproses 'n rol moet speel in opvoedkundige beplanning (Mahmoudi et al., 2014).

Volgens Freire (1968) kan 'n kurrikulum sommige groepe in die gemeenskap óf vrymaak óf vasvang. Die KABV vir VEG leerders is bekendgestel om respek vir menseregte, fundamentele vryheid en menslike diversiteit versterk. Die doel is om leerders in openbare en spesiale skole oor die spektrum van bevoegdheid en aanleg te onderrig, met die voorwaarde dat dit waardigheid, selfversekering en aktiewe deelname in die skool en gemeenskap verseker, en om aan hulle die geleentheid te gee om 'n erkende en geakkrediteerde bevoegdheidsertifikaat te verkry (Department of Basic Education, 2017d), wat ooreenstem met Freire se benadering.

Die teoretiese bydrae van hierdie studie is dat daar bevestiging is dat die ontwikkeling van die kurrikulum teoreties begroot is en dat dit so bespreek is in hierdie studie.

6.5.3 Metodologiese bydrae

Die feit dat 'n gemengde navorsingsmetode in die studie gebruik is (vgl. par. 4.3.1) om sodoende meer deelnemers te betrek om hul mening te kry oor sekere aspekte van die implementering van die KABV vir VEG leerders het bygedra tot die sukses van die studie. Die selfontwikkelde vraelys se resultate in die kwantitatiewe deel van die studie (vgl. par. 5.2) en die uitbreiding daarvan deur die maak van collages en die bydrae van die deelnemers aan die fokusgroepbesprekings het triangulasie bewerkstellig. Die resultate en bevindings kon vergelyk word om ooreenkomste en verskille uit te wys. Die maak en skryf van 'n konsepkaart as deel van die collage het daartoe bygedra om 'n ryker vorm van inligting te kry aangesien deelnemers kon uitbrei oor hul sienings en uitdagings.

Die metodologiese bydrae van hierdie studie is dus dat daar vir die eerste keer navorsing gedoen is en data verkry is van deelnemers wat daaglik die kurrikulum gebruik. Die gemengde

navorsingsmetode het bygedra dat meer deelnemers hulle mening kon gee hetsy deur die antwoord van die vraelys of deur die maak van die collage en besprekings daaroor.

6.5.4 Kontekstuele bydrae

Hierdie navorsingstudie maak 'n kontekstuele bydrae aangesien die studie gefokus het op VEG leerders en op skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. Die resultate is beperk tot Suid-Afrika en is eie aan die uitdagings wat in die land voorkom.

Die grootste bydrae is om, met die hulp van die kennis wat verkry is deur die selfontwikkelde vraelys en die fokusgroepbesprekings 'n opleidingsgids te ontwikkel wat gebruik kan word by enige skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte en ook vir opleiding deur die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente (vgl. bylaag A). 'n Verslag met die resultate en bevindings van die navorsingstudie sal na afloop van hierdie studie aan al nege departemente van onderwys beskikbaar gestel word.

6.6 Beperkings van die navorsingstudie

Die studie is gedoen in al nege provinsies van Suid-Afrika. Toestemming van sommige provinsiale onderwysdepartemente van is eers na 'n jaar gegee en daarom kon minder skole betrek word. Die Covid-19-pandemie het ook daartoe bygedra dat min skole bereid was om deel te neem aan die vraelys. Onderwysers in die meeste skole het ook nie toegang en data gehad om die vraelys elektronies in te vul nie en daarom moes die meeste vraelyste per koerier na skole gestuur word en weer so afgehaal word na voltooiing van die vraelys. Indien meer skole die elektroniese vraelys kon invul, kon meer vraelyste voltooi kon word.

Die beperkings op interprovinsiale reis as gevolg van die Covid-19-pandemie, asook die verbod van die Departement van Basiese Onderwys op persone wat nie navorsing mag doen op skoolterreine nie, het dit, eerstens, moeilik gemaak om deelnemers aan die fokusgroepbesprekings te werf en, tweedens, die plek waar die fokusgroepbesprekings kon plaasvind, beïnvloed. Daarom is sekere fokusgroepbesprekings met Zoom-vergaderings gehou. 'n PowerPoint-aanbieding oor hoe om die collages te maak, is gebruik om fokusgroepeelneemers op te lei in die maak van collages. Die opleidingsvideo's is beskikbaar in bylaag L.

6.7 Besinning oor die navorser se posisie as navorser

Die navorser was die kurrikulumskrywer van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Kreatiewe Kuns) en was nou betrokke by die opleiding van onderwysers in die KABV vir VEG leerders (nasionaal en provinsiaal). Die navorser het ook nou saamgewerk met die

skoolbestuurspanne van verskeie van die skole wat aan die navorsing deelgeneem het. Die koördineerders en die ander twee skrywers van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand en Liggaamsopvoeding) is ook deurlopend betrek by die navorsing, soos om die vraelys te hersien en aanbevelings te maak ook inligting wat hulle graag in die vraelys wou hê. Terugvoer is deurlopend aan hierdie persone gegee. Dit dra daartoe by dat wanneer die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders hersien word, ingeligte besluite daarvoor gemaak kan word. Daar is ook van die temas in die kwalitatiewe fase van die studie wat oor die hele KABV vir VEG leerders gaan en wat waardevolle inligting aan die koördineerder en ander kurrikulumskrywers kan gee. Die navorser het goeie verhoudings gebou met die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente aangesien toestemming verkry moes word om die navorsing te kon doen, asook met die skoolhoofde waarmee gesels is tydens die verkryging van toestemming vir die invul van die vraelys. Goeie betrekkings is ook gebou met die deelnemers aan die fokusgroepfokusgroepbesprekings in die kwalitatiewe fase en hulle het nou die vrymoedigheid om die navorser te raadpleeg indien hulle nuwe uitdagings sou ervaar met die implementering van die kurrikulum.

Die opgestelde opleidingshandleiding wat deur alle skole vir spesiale onderwysbehoefte gebruik kan word om nuwe onderwysers op te lei en in te lig oor die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders is 'n waardevolle bydrae vir skole vir VEG leerders.

6.8 Aanbevelings vir verdere navorsing

Tydens die besprekings van die fokusgroepe is gevoel dat hierdie navorsing na veertien jaar herhaal moet word aangesien leerders wat nou begin met die graad R-jaar van die KABV vir VEG leerders oor veertien jaar die hele kurrikulum kan voltooi. Dan kan die waarde van die KABV vir VEG leerders gesien word vir die ontwikkelingsvlak van die leerders.

Nuwe navorsingsgeleenthede rakende die KABV vir VEG leerders is legio. 'n Paar van die geleenthede word vervolgens in die vorm van vrae aangebied:

- Hoe suksesvol is die implementering van die Huistaal KABV vir VEG leerders indien leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie?
- Hoe vergelyk die Wiskunde KABV vir VEG leerders met die Wiskunde NKV KABV?
- Watter invloed het die feit dat grade oor meer as een jaar strek in die KABV vir VEG leerders op die selfbeeld van leerders?
- Hoe verskil die beplande en geïmplementeerde KABV vir VEG leerders ten opsigte van Aanvangskennis (of enige ander vak) met mekaar?

Meer vergelykings tussen verskillende provinsies ten opsigte van die aspekte wat in die studie onder die loep geneem is, kan insiggewend wees.

6.9 Samevatting

By die aanvang van die navorsingstudie wou die navorser die volgende vraag beantwoord: Hoe suksesvol is die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte? Na die voltooiing van die studie het die navorser tot die gevolgtrekking gekom dat, alhoewel daar baie uitdagings is om die KABV vir VEG leerders suksesvol te implementeer, meer as die helfte van die deelnemende onderwysers en skoolbestuursspanne positief is oor die feit dat daar vir die eerste keer 'n struktuur is waarvolgens onderwysers kan werk, met vaste riglyne en weeklikse beplanning wat hulle kan gebruik. Dit is ook duidelik dat die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders nie onderwysers se kreatiwiteit demp nie en dat daar, intendeel, baie meer ruimte vir innovering en oorspronklikheid is. Die feit dat keusevakke leerders van veertien tot agtien jaar oud voorberei vir die wêreld van werk en dat hulle in sommige gevalle 'n sertifikaat van bevoegdheid kan verkry, dra by tot die sukses van die KABV vir VEG leerders.

Die studie word afgesluit met twee aanhalings:

“More important than the curriculum is the question of the methods of teaching and the spirit in which the teaching is given” (George Russel).

“Since there is no single set of abilities running throughout human nature, there is no single curriculum which all should undergo. Rather, the schools should teach everything that anyone is interested in learning” (John Dewey).

BIBLIOGRAFIE

- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). *Basic principles of critical pedagogy*. (pp. 77-85). 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences. IACSIT Press.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Alvunger, D., & Wahlstrom, N. (2017). Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching theory and practice*. doi: 10.1080/13540602.2017.1403315
- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 82-93. <https://doi.org/10.1177/08857288093336656>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Ad Hoc Committee on Terminology and Classification. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). AAIDD.
- Andrews, J., Carnine, D., Coutinho, E., & Edgar, E. (2000). Bridging the special education divide. *Remedial and Special Education*, 21, 258-262.
- Ansell, C., & Geyer, R. 2017. "Pragmatic complexity" a new foundation for moving beyond "evidence-based policy making"? *Policy Studies*, 38(2), 149-167. <http://dx.doi.org/10.1080/01442872.2016.1219033>
- Aspland, T., Datta, P., & Talukdar, J. (2012). Curriculum Policies for students with special needs in Australia. *International Journal of Special Education*, 27(3), 36-44.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2013). *The Australian Curriculum*. Retrieved January 12, 2021, from <http://www.australiancurriculum.edu.au/>
- Ayres, K. M., Lowrey, K. A., Douglas, K. H., & Sieversm C. (2011). I can identify Saturn but I can't brush my teeth: What happens when the curricular focus for students with severe disabilities shifts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 11-21.
- Azungah, T. (2018). Qualitative research: Deductive and inductive approaches to data analysis. *Qualitative Research Journal*, 18(4). <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-18-00035>

- Baglieri, S., & Shapiro, A. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom. Critical practices for embracing diversity in education* (2nd ed.). Routledge.
- Ballard, S. L., & Dymond, S. K. (2017). Addressing the general education curriculum in general education settings with students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(3), 155-170. <https://doi.org/10.1177/1540796917698832>
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2017). The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects. *Environment and Behavior*, 49(4), 425-451. doi: 10.1177/0013916516648735
- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y., & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 17-34. doi: 10.1080/13603110802327339.
- Berry, R. Q., & Larson, M. R. (2019). The need to catalyze change in high school mathematics. *Phi Delta Kappan*, 100(6), 39-44. doi: [10.1177/0031721719834027](https://doi.org/10.1177/0031721719834027)
- Bertram, C., & Christiansen, I. (2014). *Understanding research. An introduction to reading research*. Van Schaik.
- Beyer, L. E., & Apple, M. W. (1998). *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (2nd ed.). State University of New York Press.
- Bloom, B. S. (1954) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.
- Bloom, B. S. (1978). New views of the learner. Implications for instruction and curriculum. *Educational Leadership*, 563-576.
- Booyse, C., & Du Plessis, E. (2011). *The educator as learning programme developer*. Van Schaik.
- Botha, W. F. (red.). (2019). *E-WAT: Elektroniese woordeboek van die Afrikaanse taal, A tot R*. Datum van gebruik 7 Januarie 2020, vanaf <http://www.woordeboek.co.za.nwulib.nwu.ac.za/>
- Bouck E. C., & Joshi, G. (2012). Functional curriculum and students with mild intellectual disability: Exploring postschool outcomes through the NLTS2. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(2), 139-153.

- Bouck E. C., & Satsangi, R. (2018). Evidence-base of a functional curriculum for secondary students with mild intellectual disability: A historical perspective. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 478-486. Retrieved January 2, 2021, from <https://www.jstor.org/stable/23881272>
- Brass, J. (2016). English teaching and the educationalisation of social problems in the United States, 1894-1918. *Paedagogica Historica*, 52(3), 221-235. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2016.1151056>
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz, & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 45-66). Routledge. Retrieved January 4, 2021, from <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/critical.html>
- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning & Forandring*, 1(1), 122-134. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
- Carl, A. E. (2011). Education for peace and a pedagogy of hope. *South African Journal of Higher Education*, 25(1), 129-144.
- Carl, A. E. (2017). *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Juta.
- Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47(4), 245-255.
- Chadsey, J., Linneman, D., Rusch, F., & Cimera, R. (1997). The impact of social integration interventions and job coaches in work settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32(4), 281-292. Retrieved April 6, 2020, from www.jstor.org/stable/23879199
- Chawla-Duggan, R. (2020). The sociology of knowledge. The intended and enacted curriculum. In C. A. Simon, & S. Ward (Eds.), *A student's guide to education studies* (pp. 143-154). Routledge.
- Cheung, A. C. K., & Wong, P. M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong. Key findings from a large-scale survey study. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 39-54.

Children and Young People (Scotland) Act of 2014.

[Chilenga-Butao, T., Pakade, N., & Ehren, M. \(2020\). National standardized assessments in South Africa: Policy and power play. In S. Grek, M. Christian, & A. Verger \(Eds.\), *World yearbook of education 2021: accountability and datafication in the governance of education* \(pp. 125-142\). Routledge.](#)

Chilisa, B., & Kawulich, B. B. (2012). Selecting a research approach: Paradigm, methodology and methods. In: C. Wagner, B. B. Kawulich, & M. Garner (Eds.), *Doing social research: A global context* (pp. 51-61). McGraw-Hill.

Chisholm, L., Hoadley, U., Brookes, H., Prinsloo, C., Kgobe, A., Mosia. E., Narsee, H., & Rule, S. (2005). *Educator workload in South Africa*. HSRC Press. Retrieved January 15, 2021, from <http://hdl.handle.net/20.500.11910/7065>

Choppin, J., McDuffie, A. R., Drake, C., & Davis, J. (2020). The role of instructional materials in the relationship between the official curriculum and the enacted curriculum. *Mathematical Thinking and Learning*. doi: 10.1080/10986065.2020.1855376

Clarke, K. A., & Williams, D. L. (2020). Instruction using augmentative and alternative communication supports: Description of current practices by speech-language pathologists who work with children with autism spectrum disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(2), 586-596. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-19-00045

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.

Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. 2007. A mixed methods investigation of mixed methods sampling designs in social and health science research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 267-294. doi: 10.1177/1558689807299526

Coman, D., Alessandri, M., Gurierrez, A., Novotny, S., Boyd, B., Hume, L., & Odom, S. (2013). Commitment to classroom model philosophy and burnout symptoms among high fidelity teachers implementing preschool programs for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 345-360. doi: 10.1007/s10803-012-1573-1

Conner, C. J., & Bohan, C. H. (2014). The second world war's impact on the progressive educational movement: Assessing its role. *Middle and Secondary Education Faculty Publications*, 74.

Constitution of the Republic of Uganda of 1995.

Corbett, J. (2003). Teaching approaches which support inclusive education: A connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59. doi: [10.1111/1467-8527.00219](https://doi.org/10.1111/1467-8527.00219)

Coskun Y. K., Tosun, U., & Macaroglu, E. (2009). Classroom teachers' styles of using and development materials of inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1, 2758-2762. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.489>

Courtade, G., Spooner, F., Browder, D., & Jimenez, B. (2012). Seven reasons to promote Standards-based instruction for students with severe disabilities: A reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), 3-13.

Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.

Cronin, M. (1996). Life skills curricula for students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 53-69.

Dack, H., & Tomlinson, C. (2015). Inviting all students to learn. *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 72(6), 10-15.

Demirel, M. (2010). Primary school curriculum for educable mentally retarded children: A Turkish case. *US-China Education Review*, 7(3), 64.

Deng, Z. (2018). Rethinking teaching and teachers: Bringing content back into conversation. *London Review of Education*, 16(3), 371-383. <https://doi-org.nwulib.nwu.ac.za/10.18546/LRE.16.3.02>

Denscombe, M. (2007). *The good research guide for small-scale social research projects* (3rd ed.). Open University Press McGraw-Hill.

Denzin, N. L., & Lincoln, Y. S. (2012). *The landscape of qualitative research* (4th ed.). Sage.

Department of Basic Education (South Africa). (2009). *National Early Learning and Development Standards for Children Birth to Four Years (NELDS)*. Government Printing Works.

Department of Basic Education (South Africa). (2011). *Curriculum and Assessment Policy Statement: English Life Skills. Foundation Phase Grades R-3*. Government Printing Works.

Retrieved March 12, 2021, from

https://www.education.gov.za/Portals/0/CD/National%20Curriculum%20Statements%20and%20Vocational/CAPS%20Life%20Skills%20%20English%20_%20Gr%20R-3%20FS.pdf?ver=2015-01-27-162204-953

Department of Basic Education (South Africa). (2012). National Protocol for Assessment Grades R-12. (Notice 34600 amended as Notice 1115 and 1116). *Government Gazette*, 36042, 28 December 2012.

Department of Basic Education (South Africa). (2014a). *First writing session for the development of a skills and vocational learning programme*. Unpublished report. Kopanong Hotel.

Department of Basic Education (South Africa). (2014b). *National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support*. Government Printing Works. Retrieved March 5, 2021, from https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/sias-revised-final-comment.pdf

Department of Basic Education (South Africa). (2015). *Report on the implementation of Education White Paper 6 on Inclusive Education. An overview for the period: 2013-2015*. Government Printing Works. Retrieved April 8, 2020, from <http://pmg-assets.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/160308overview.pdf>

Department of Basic Education (South Africa). (2017a). *Curriculum and Assessment Policy Statement: Grade R-6 for SID learners. Life Skills (Beginning Knowledge and Personal and Social Wellbeing)*. (Unpublished).

Department of Basic Education (South Africa). (2017b). *Curriculum and Assessment Policy Statement: Grade R-6 for SID learners. Life Skills (Creative Arts)*. (Unpublished).

Department of Basic Education (South Africa). (2017c). *Curriculum and Assessment Policy Statement: Grade R-6 for SID learners. Life Skills (Physical Education)*. (Unpublished).

Department of Basic Education (South Africa). (2017d). *Differentiated curriculum and assessment policy statement. Section 1: Generic Overview Differentiated CAPS 2017 Orientation Facilitator's Manual*. (Unpublished).

Department of Education (South Africa). (1997). *Curriculum 2005: Learning for the 21st century*. Government Printing Works.

Department of Education (South Africa). (2001). *Education White Paper 6: Special Needs Education, Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Government Printing Works. Retrieved January 15, 2021, from <http://www.info.gov.za/whitepapers/2001/educ6.pdf>

Dervent, F., Devrilmez, E., Levent Ince, M., & Ward, P. (2020). A National analysis of the content knowledge of Turkish physical education teacher education students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 613-628.

Dowrick, M. K. (2004). Learning outcomes for students of school leaving age in special schools: A preliminary study of stakeholders' perceptions. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 29(4), 293-305. doi: [10.1080/13668250400014475](https://doi.org/10.1080/13668250400014475)

DuFour, R., & Marzano, R. J. (2009). High-leverage strategies for principal leadership. *How Teachers Learn*, 66(5), 62-68. Retrieved January 9, 2021, from http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/feb09/vol66/num05/High-Leverage Strategies for Principal Leadership.aspx

Dutton, S., Davison, C. M., Malla, M., Bartels, S., Collier, K., Plamondon, K., & Purkey, E. (2019). Biographical collage as a tool in Inuit community-based participatory research and capacity development. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-10. <https://doi.org/10.1177/1609406919877307>

Dyke, P., Bourke, J., Llewellyn, G., & Leonard, H. (2013). The experiences of mothers of young adults with an intellectual disability transitioning from secondary school to adult life. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(2), 149-162. [https://doi-org.nwulib.nwu.ac.za/10.3109/13668250.2013.789099](https://doi.org/nwulib.nwu.ac.za/10.3109/13668250.2013.789099)

Dymond, S. K., Renzaglia, A., Gilson, C. I., & Slagor, M. T. (2007). Defining access to the general curriculum for high school students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 1-15. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.1.1>

Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act of 2004

Eisner, E. (1985). *The educational imagination on the design and learning in South African Schools*. Van Schaik.

Elwood, J., & Murphy, P. (2015). Assessment systems as cultural scripts: A sociocultural theoretical lens on assessment practice and products. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 22(2), 182-192. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1021568>

- Engelbrecht, A. (2016). Kwalitatiewe navorsing: Data-insameling en -analise. In I. Joubert, C. Hartell, & K. Lombard (Reds.), *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers* (pp. 109-129). Van Schaik.
- Engelbrecht, P. (2020). Inclusive education: Developments and challenges in South Africa. *Prospects*, 49, 219-232. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09499-6>
- English, F. W. (1986). It's time to abolish conventional curriculum guides. *Educational Leadership*, 44(4), 50-53.
- English, J. (2013). *US teacher gets Finnish lesson in optimizing student potential. Part 2. OECD Insights Debate the Issues Sept. 24 2013*. Retrieved March 5, 2021, from <http://oecdinsights.org/2013/09/24/us-teacher-gets-finnish-lesson-in-optimizing-student-potential-part-2/>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Teacher education for inclusion across Europe: A synthesis of policy and practice in 25 countries*. Retrieved April 7, 2020, from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Fannin, K. (2017). Transitioning to concept-based curriculum and instruction by H. Lynn Erickson and Lois A. Lanning. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 19(1&2), 157-159.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 2, 109-120.
- Finland Basic Education Act of 1998*
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Fraser, W. J. (1993). *Didactics for the undergraduate student*. Butterworths.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (Myra Bergman Ramos, Trans.). Continuum.
- Furiwai, S., & Singh-Pillay, A. (2020). The views and experiences of Grade 10 Life Sciences teachers on the compulsory practical examination. *Perspectives in Education*, 38(1), 242-254. doi: <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v38i1.17>
- Ganga, E., & Maphalala, M. (2020). The questionnaire approach. In C. Okeke, & M. Van Wyk (Eds.), *Educational research. An African approach* (pp. 316-335). Oxford University Press.

Gavish, B. (2017). The implementation of school inclusion practices for students with special needs in Israel: Teachers' perceptions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 544-560. doi: 10.1080/1034912X.2017.1310372

Glass, C. 2011. There's not much room for anything to go amiss": Narrative and arts-based inquiry in teacher education. *Issues in Educational Research*, 21(2) 130-144

Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2009). *Curriculum leadership* (5th ed.). Sage.

Goals 2000: Educate America Act of 1994.

Goldberg, M. F. (1990). Portrait of Madeline Hunter. *Educational Leadership*, 41-43.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Almqvist, L. (2019). Professionalism, governance and inclusive education – A total population study of Swedish special needs educators. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 559-574. doi: 10.1080/13603116.2018.1441339

Grant, C., & Osanloo, A. (2015). Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: Developing a "blueprint" for your "house". *Administrative Issues Journal*, 4. doi: 10.5929/2014.4.2.9

Green, B. (2019). Introduction – National curriculum: International perspectives. *Curriculum Perspectives*, 39, 179-180. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00078-0>

Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika 1996.

Grosser, M. (2016). Kwantitatiewe data-insamelingsmetodes/-instrumente. In I. Joubert, C. Hartell, & K. Lombard (Reds.), *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers* (pp. 291-321). Van Schaik.

Grussendorff, S., & Booyse, C. (2014). *What's in the CAPS package? A comparative study of National Curriculum Statement (NCSO). Further Education and Training Phase*. Umalusi. Retrieved January 12, 2021, from <http://www.umalusi.org.za/>

Hadfield, J. (2018). Covert syllabuses. *Folio*, 18(2), 1-5.

Halpern, A. S. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children*, 59(6), 486-498.

Halpern, A. S. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the division on career development, the council for exceptional children. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 17(2), 115-124.

<https://doi.org/10.1177/088572889401700201>

Hartell, C., & Bosman, L. (2016). Beplanning van 'n navorsingsvoorstel vir nagraadse studie. In I. Joubert, C. Hartell, & K. Lombard (Reds.), *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers* (pp. 19-72). Van Schaik.

Haycock, D., & Smith, A. (2010). Inadequate and inappropriate? Assessment of young disabled people and the pupils with special educational needs in national curriculum. *European Physical Education Review*, 16(3), 283-300. doi: 10.1177/1356336X10382975

Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37.

Hoadley, U., & Jansen, J. (2009). *Curriculum: Organizing knowledge for the classroom*. OUP Southern Africa.

Husbands, C., & Pearce, K. (2012). *What makes great pedagogy? Nine claims from research*. National College for School Leadership.

lileka, M. 2017. *An investigation of the effects of school leadership on learners' achievements in the Oshikoto Region: Education directorate*. (Unpublished MEd dissertation). University of Stellenbosch.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) 1007/Services to Parentally Placed Private School Students with Disabilities of 1997.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA), 20 U.S.C. § 1400 of 2004.

Ingvanson, L., Kleinhenz, E., Neavis, A., Barwick, H., Carthy, I., & Wilkinson, J. (2006). *Secondary teacher workload study: Report*. Australian Council for Educational Research.

Inlay, L. T. (2016) Creating a culture of respect through the implicit curriculum. *Middle School Journal*, 47(2), 23-31. doi: 10.1080/00940771.2016.1102600

- Ivankova N. V., Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2019). Foundations and approaches to mixed methods research. In K. Maree (Ed.), *First steps in research* (2nd ed., pp. 305-336). Van Schaik.
- Jančec, L., Vorkapić, S. T., & Vodopivec, J. L. (2014). Hidden curriculum determinants in (pre)school institutions. *Implicit Cognition in Action*, 216-242. doi: 10.4018/978-1-4666-6599-6.ch011
- Jones, P., & Lawson, H. (2015). Insights into teacher learning about pedagogy from an international group of teachers of students with severe intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 384-401. doi: 10.1080/08856257.2015.1023000
- Jung, C. G. (1954). *The development of personality*. Princeton University Press.
- Kanjee, A., & Sayed, Y. (2013) Assessment policy in post-apartheid South Africa: Challenges for improving education quality and learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(4), 442-469. doi: 10.1080/0969594X.2013.838541
- Khemka, I., Hickson, L., & Mallory, S. B., (2016). Evaluation of a decision-making curriculum for teaching adolescents with disabilities to resist negative peer pressure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2372-2384. doi: 10.1007/s10803-016-2770-0
- Klockner, K., Shields, P., Pillay, M., & Ames, M. (2020). Pragmatism as a teaching philosophy in the safety sciences: A higher education pedagogy perspective. *Safety Science* (article in press). Retrieved January 21, 2021, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0925753520304926>
- Koretz, D. M., Madaus, G. F., Haertel, E., & Beaton, A. E. (1992). *Congressional testimony, national educational standards and testing: A response to the recommendations of the National Council on Education Standards and Testing*. Institute on Education and Training. Retrieved March 13, 2021, from <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/testimonies/2006/CT100.pdf>
- Kristensen K., Omagor-Locian, M., Onen, N., & Okot, D. (2006). Opportunities for inclusion? The education of learners with special educational needs and disabilities in special schools in Uganda. *British Journal of Special Education*, 33(3), 139-146.
- Kurz, A., Elliott, S. N., Wehby, J. H., & Smithson, J. L. (2010). Alignment of the intended, planned, and enacted curriculum in general and special education and its relation to student achievement. *Journal of Special Education*, 44(3), 131-145.
<https://doi.org/10.1177/0022466909341196>

- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46-56. doi: 10.1111/1471-3802.12055 Retrieved December 29, 2020, from <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12055>
- Lambert, D., & Biddulph, M. (2015). The dialogic space offered by curriculum making in the process of learning to teach, and the creation of a progressive knowledge-led curriculum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43, 210-224. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.934197>
- Lee, S., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-233.
- Leshkovska, E. A., & Spaseva, S. M. (2016). John Dewey's educational theory and educational implications of Howard Gardner's multiple intelligences theory. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(2), 57-66.
- Lintner, T., & Schweder, W. (2008). Social studies in special education classrooms: A glimpse behind the closed door. *Journal of Social Studies Research*, 32(1), 3-9.
- Lombard, K. (2016). Steekproefneming. In I. Joubert, C. Hartell, & K. Lombard (Eds.), *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers* (pp. 93-106). Van Schaik.
- Luke, A., Woods, A., & Weir, K. (2013). Curriculum design, equity and the technical form of the curriculum. In A. Luke, A. Woods, & K. Weir (Eds.), *Curriculum, syllabus design and equity: A primer and model* (pp. 6-39). Routledge.
- Mahmoudi, A., Khoshnood, A., & Babae, A. (2014). Paulo Freire critical pedagogy and its implications in curriculum planning. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 86-92. Retrieved February 13, 2021, from <file:///C:/Users/21936269/Downloads/12993-15308-1-PB.pdf>
- Marais, P. (2016). We can't believe what we see: Overcrowded classrooms through the eyes of student teachers. *South African Journal of Education*, 36(2):1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v36n2a1201>
- Maree, K. (2019). Planning a research proposal. In Maree, K. (Ed.), *First steps in research* (2nd ed., pp. 26-47). Van Schaik.

Margalit, M. (2000). *Report of the committee on the implementation of special education law* (6th ed.). Ministry of Education.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.

Masinga, L., Myende, P., Marais, A., Singh-Pillay, A., Kortjass, M., Chirikure, T., & Mweli, P. (2016). "Hear our voices": A collective arts-based self-study of early-career academics on our learning and growth in a research-intensive university. *Educational Research for Social Change*, 5(2), 117-135. <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2016/v5i2a8>

Mbatha, M. G. (2016). *Teachers' experiences of implementing the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) in Grade 10 in selected schools at Ndwedwe in Durban*. (Unpublished MEd dissertation). Unisa.

McCormack, R. (2020). Freire: Theorist or prophet? *Fine Print*, 43(1), 3-8. Retrieved March 5, 2021, from <https://search.ebscohost.com.nwulib.nwu.ac.za/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=142588808&site=eds-live>

McLaughlin, C. (2012). Bullets or butterflies? Teaching, research and knowledge creation. *Zeitschrift für Erziehungswiss*, 15, 517-533. doi: 10.1007/s11618-012-0303-y

Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30.

Molapo, M. R., & Pillay, V. (2018). Politicising curriculum implementation: The case of primary schools. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1428>

Moljord, G. (2018). Curriculum research for students with intellectual disabilities: A content analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 646-659. doi: 10.1080/08856257.2017.1408222

Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative Inquiry*, 20(8), 1045-1053. doi: 10.1177/1077800413513733

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Mthiyane, N. (2014). Cooperative learning as an innovative strategy in the teaching of life orientation education: Experiences of PGCE pre-service students. *Alternation*, 21(1), 137-152. Retrieved November 2, 2020, from

https://www.researchgate.net/publication/334437443_Cooperative_Learning_as_an_Innovative_Strategy_in_the_Teaching_of_Life_Orientation_Education_Experiences_of_PGCE_Pre-service_Students

National Academics of Sciences, Engineering and Medicine. (2021). *The influence of the National Science Educations Standards on the Science Curriculum*. Retrieved January 12, 2020, from <https://www.nap.edu/read/10618/chapter/10#63>

National Qualifications Framework Act 67 of 2008.

Naude, M., & Meier, C. (2019). Elements of the physical learning environment that impact on the teaching and learning in South African Grade 1 classrooms. *South African Journal of Education*, 39(1), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1342>

Nawaz, H., & Akbar, R. A. (2019). Exploration of gaps between intended and enacted physics curriculum: Teachers' professional development perspective. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 1-10.

Nel, M., & Jordaan, C. (2016). Die gemengde navorsingsmetode. In I. Joubert, C. Hartell, & K. Lombard (Eds.), *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorser* pp. 377-394. Van Schaik.

Newburger, C. (1995). *SCANS and the "Goals 2000: Educate America Act". External Validation for Expanding Communication Instruction Requirements across the Undergraduate Core Curriculum*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (81st, San Antonio, TX, November 18-21, 1995).

Nicholl, B., Hosking, I., Elton, E., Lee, Y., Bell, J., & Clarkson, P. (2012) Inclusive design in the Key Stage 3 classroom: An investigation of teachers' understanding and implementation of user-centred design principles in design and technology. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(4), 921-938. doi: 10.1007/s10798-012-9221-9

Nieuwenhuis, J. (2019). Qualitative research designs and data-gathering techniques. In K. Maree (Ed.), *First steps in research* (2nd ed., pp. 71-102). Van Schaik.

No Child Left Behind Act of 2001.

Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability: International perspectives. *British Educational Research Journal*, 35(3), 447-467.

Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice, *Feminist Economics*, 9(2-3), 33-59.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human developmental approach*. Harvard University Press.

O'Mara, A., Akre, B., Munton, T., Marrero-Guillamon, I., Martin, A., Gibson, K., Llewellyn, A., Clift-Matthews, V., Conway, P., & Cooper, C. (2012). *Curriculum and curriculum access issues for students with special educational needs in post primary settings: An international review*. National Center for Science Education. Retrieved January 4, 2021, from http://www.ncse.ie/uploads/1/Access_to_the_Curriculum_19_10_12.pdf

Olivia, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. Pearson.

Onwu, G. O. M., & Stoffels, N. (2005). Instructional functions in large, under-resourced science classes: Perspectives of South African teachers. *Perspectives in Education*, 23(3), 79-91. Retrieved January 2, 2021, from https://www.researchgate.net/publication/265074746_Instructional_functions_in_large_under-resourced_science_classes_Perspectives_of_South_African_teachers

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Better criteria for better evaluation. Revised evaluation criteria. Definitions and principles for use OECD/DAC network on development evaluation*. Retrieved September 12, 2020, from <http://www.oecd.org/dac/evaluation/revised-evaluation-criteria-dec-2019.pdf>

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Curriculum foundations principles and issues* (6th ed.). Pearson.

Palikara, O., Castro, S., Gaona, C., & Eirinaki, V. (2019). Professionals' views on the new policy for special educational needs in England: Ideology versus implementation. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 83-97. doi: 10.1080/08856257.2018.1451310

Perkins-Gough, D. (2003/2004). A conversation with Heidi Hayes Jacobs. *Educational Leadership*, 61(4), 12-17.

Pithouse-Morgan, K., Naicker, I., Pillay, D., Masinga, L., & Hlao, T. (2016). "Sink or swim?" Learning from stories of becoming academics within a transforming university terrain. *South African Journal of Higher Education*, 30(1), 1-20.

Porter, A. C. (2004). *Curriculum assessment (Additional SCALE research publications and products: Goals 1, 2, and 4)*. Vanderbilt University.

Porter, A. C., & Smithson, J. L. (2001). *Defining, developing, and using curriculum indicators (CPRE Research Report Series RR-048)*. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Price, D. (2015). Pedagogies for inclusion of students with disabilities in a national curriculum: A central human capabilities approach. *Journal of Educational Enquiry*, 14(2), 18-32.

Priestley, M., Biesta, G. J. J., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 187-201). Sage.

Punch, K. (2011). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (4th ed.). Sage.

Raht, D., Smith, J., & MacEntee, K. (2009). Engaging youth in addressing HIV & AIDS: Creative and participatory methods in the classroom. In C. Mitchell, & K. Pithouse (Eds.), *Teaching and HIV & AIDS* (pp. 219-236). MacMillan.

Rata, E. (2016). A pedagogy of conceptual progression and the case for academic knowledge. *British Educational Research Journal*, 42(1), 68-184. doi: 10.1002/berj.3195

Razzak, N. A. (2020). Paulo Freire's critical and dialogic pedagogy and its implications for the Bahraini educational context. *Educational Philosophy and Theory*, 52(9), 999-1010. doi: 10.1080/00131857.2020.1716731

Riddell, S., & Carmichael, D. (2019). The biggest extension of rights in Europe? Needs, rights and children with additional support needs in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 23(5), 473-490. doi: 10.1080/13603116.2019.1580925

Riddell, S., Tisdall, K., Kane, J., & Mulderrig, J. (2006). *Literature review of educational provision for pupils with additional support needs: Final report to the Scottish Executive Education Department*. University of Edinburgh. Retrieved November 6, 2019, from <http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/c Reid/Reports/08b ASNLitRev rpt.pdf>

Ronen, C. (2007). Issues and debates concerning mainstreaming and inclusioning educational settings. In S. Reiter, Y. Leyser, & G. Avissar (Eds.), *Inclusiveness – Learners with disabilities in education* (pp. 27-55). Ahva.

Ryndak, D., Jackson, L. B., & White, J. M. (2013). Involvement and progress in the general curriculum for students with extensive support needs: K12 inclusive-education research and implications for the future. *Inclusion*, 1(1), 28-49.

SAS Institute Inc. (2019). SAS OnlineDoc® 9.4. SAS Institute Inc.

Schoeman, M. (2016). Information on the development of the skills and vocational qualification and learning programme, 25 February 2016, Pretoria. [Unpublished notes].

Schoeman, M. (2017). Introduction to the differentiated curriculum for learners with severe intellectual disability. National Orientation Workshop. Department of Basic Education. [PowerPoint Presentation].

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Allen Lane & Harvard University Press.

Shih, Y. H. (2018). Rethinking Paulo Freire's dialogic pedagogy and its implications for teachers' teaching. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 230-235. doi: 10.5539/jel.v7n4p230

Shurr, J., & Bouck, E. (2013). Research on curriculum for students with moderate and severe intellectual disability: A systematic review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 76-87.

Sims, D. (2008). A strategic response to class size reduction: Combination classes and student achievement in California. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(3), 457-478.

Snell, M. E., & Brown, F. (2006). *Instruction of students with severe disabilities* (6th ed.), Pearson Education.

South African Schools Act 84 of 1996.

Sparks, S. D. (2012). Finland rethinks factory-style school buildings. *Education Week*, 6 July. Retrieved November 29, 2020, from <http://www.edweek.org/ew/articles/2012/07/06/36finland.h31.html?tkn=MWUFVwjmWV11fKHlp8T6tA2KVN%2Bn%2BoXnGak0&cmp=clp-edweek>

Special Education Law (Israel) of 1988.

Sprunger, N. S., Harvey, M. W., & Quick, M. M. (2018). Special education transition predictors for post-school success: Findings from the field, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 62(2), 116-128. doi: 10.1080/1045988X.2017.1393789

- Stanciu, M. (2017). The Labyrinth of the curriculum concept. *Lucrări Științifice*, 60(1), 161-165.
- Stauffer, B. (2020). *What's a curriculum and how do you make one? Applied educational systems*. [Blog post]. <https://www.aeseducation.com/blog/what-is-a-curriculum>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Strydom, H. 2011. Sampling in the quantitative paradigm. In A. S. de Vos, H. Strydom, C. B. Fouché, & C. S. L. Delpont (Eds.), *Research at grass roots: For the social sciences and the human service professions* (4th ed., pp. 222-235). Van Schaik.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601-616. doi: 10.1080/08856257.2019.1572094
- Taylor, N. (2007). Equity, efficiency and the development of South African schools. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 523-540). Springer.
- Taylor, N. (2007). Equity, efficiency and the development of South African schools. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 523-540). Springer.
- Tedesco, J. C., Opertti, R., & Amadio, M. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *Prospects*, 44, 527-546. <https://doi-org.nwulib.nwu.ac.za/10.1007/s11125-014-9326-x>
- Terzi, L. (2007). Capability and educational equality: The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 757-773. doi: 10.1111/j.1467-9752.2007.00589.x
- The Presidency (South Africa). (2012). National Planning Commission. *National development plan 2030: Our future, make it work*. Government Printing Works. Retrieved March 2, 2021, from <http://www.poa.gov.za/news/Documents/NPC%20>
- The Republic of Uganda. (1992). *Government White Paper on the Education Policy Review Commission. "Education for National Integration and Development"*. National Government Publication.

- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, M., Vainikainen, M. P., & Hiltavuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15, 37-56. doi: 10.1007/s10833-013-9213-x
- Tshabangu, I. (2020). Interpretive research: Construction of meanings. In C. Okeke, & M. van Wyk (Eds.), *Educational research. An African approach* (pp. 39-56). Oxford University Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1982). *The form of objectives*. McCutchan.
- Tyler, R. W. (1986/1987). The five most significant curriculum events in the twentieth century. *Educational Leadership*, 36-38.
- Uganda Foundation for the Blind Act of 1954.
- Umalusi. (2013). *Policy for the general education and training certificate for adults: A qualification at level 1 on the National Qualifications Framework (NQF)*. Retrieved March 3, 2017, from <http://www.umalusi-online.org.za/ur/publications/QCC/GETCA%20DRAFT%205%20Final.pdf>
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Unesco.
- Unesco. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Unesco.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- United Nations General Assembly. (1989). Convention on the Rights of the Child (UNHRC). 20 November 1989. United Nations, Treaty Series, col 1577, 3. Retrieved April 9, 2020, from <https://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>
- United Nations General Assembly. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities A/RES/61/106, Annex I*. Retrieved April 6, 2020, from <https://www.refworld.org/docid/4680cd212.html>
- United Nations General Assembly. (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities; resolution/adopted by the General Assembly, 24 January 2007, A/RES/61/106*. Retrieved April 8, 2020, from <https://www.refworld.org/docid/45f973632.html>

United Nations. (s.a.). Transforming our world: The 2030 agenda for Sustainable Development A/RES/70/12015. Retrieved April 20, 2020, from sustainabledevelopment.un.org

United States. (1983). *National Commission on Excellence in Education. A nation at risk: The imperative for educational reform.* The National Commission on Excellence in Education.

Van Oort, R. (2018). Approaches to curriculum design of the South African school curricula: A critical perspective on the curricula for Afrikaans (Home Language). *LitNet Academic Research*. Retrieved March 5, 2021, from <https://www.litnet.co.za/approaches-curriculum-design-south-african-school-curricula-critical-perspective-curricula-afrikaans-home-language/>

Van Schalkwyk, G. J. (2010). Collage life story elicitation technique: A representational technique for scaffolding autobiographical memories. *The Qualitative Report*, 15(3), 675-695. Retrieved June 13, 2020, from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss3/11>

Van Tonder, D., & Fourie, E. (2015). The effect of job demands and a lack of job resources on South African educators' mental and physical resources. *Journal of Social Sciences*, 1(41), 65-77.

Van Wyk, M., & Taole, M. 2020. Research design. In C. Okeke, & M. Van Wyk (Eds.), *Educational research an African approach* (pp. 164-185). Oxford University Press.

Vlachos, C. (2020). Agtergrond oor die skryf van die KABV vir VEG-leerders. Adjunk-prinsipaal. The Gateway School. [Persoonlike onderhoud, 14 Oktober 2020].

Walton, E., & Rusznvak, L. (2014). Affordances and limitations of a special school practicum as a means to prepare pre-service teachers for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 957-974.

Ware, J. (2014). Curriculum considerations in meeting the educational needs of learners with severe intellectual disabilities. In L. Florian (Eds.), *The Sage handbook of special education* (2nd ed., pp. 7-20). Sage.

Weaver, K. F., Morales, V., Dunn, S. L., Godde, K., & Weaver, P. F. (2017). Pearson's and Spearman's correlation. In K. F. Weaver, V. Morales, S. L. Dunn, K. Godde, & P. F. Weaver. *An introduction to statistical analysis in research: With applications in the biological and life sciences* (pp. 435-471). Retrieved March 10, 2021, from <https://doi.org/10.1002/9781119454205.ch10>

Weber, S. (2014). Arts-based self-study: Documenting the ripple effect. *Perspectives in Education*, 32(2), 8-20.

Wehman, P. (2013). Transition from school to work: Where are we and where do we need to go. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(1), 57-66. doi: 10.1177/2165143413482137

Western Cape Forum for Intellectual Disability v Government of the Republic of South Africa and Another (2011). (5) SA 87 (WCC)) [2010] ZAWCHC 544; 13678/2007 (11 November 2010).

Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities* (5th ed.). Pearson Education.

Whitehurst, G. J., & Chingos, M. M. (2011). Class size: What research says and what it means for state policy. Brown Center on Education Policy at Brookings 11 May 2011. [Blog post]. <https://www.brookings.edu/research/class-size-what-research-says-and-what-it-means-for-state-policy/>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2008). Put understanding first. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 65(8), 36-41. Retrieved January 20, 2020 from https://www.researchgate.net/publication/265304927_Put_Understanding_First

Woessmann, L., & West, M. (2006). Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50(3), 695-736.

Wood, L. (2017). The ethical implications of community-research: A call to rethink current review board requirements. *International Journal of qualitative methods*, 16, 1-7. <https://doi.org/10.1177/1609406917748276>

World Health Organization & World Bank. (2011). *World report on disability*. World Health Organization. Retrieved January 12, 2020, from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198612_english.pdf

Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, 23,1-28.

BYLAE

BYLAE

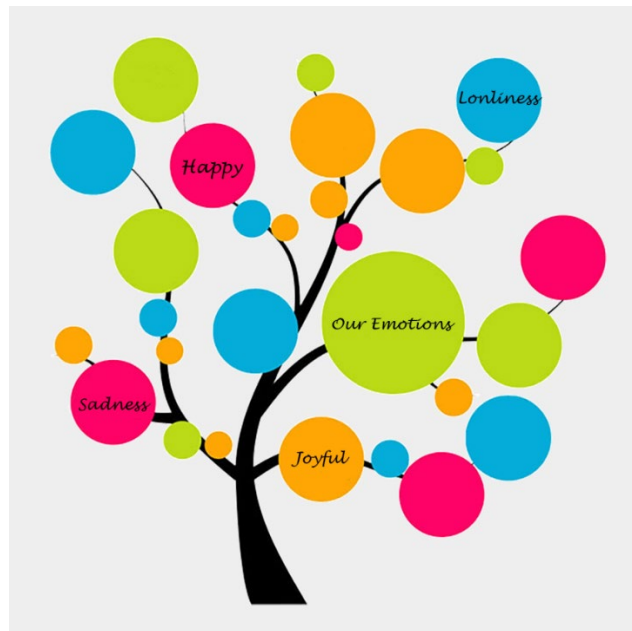
- Bylaag A: Handleiding vir beginneronderwysers (A1)
Skyfieaanbieding vir opleiding vir beginneronderwysers (A2)
- Bylaag B: Etiekgoedkeuringsertifikaat (B1)
Verlengde etieksertifikaat (B2)
- Bylaag C: Goedkeuring van die provinsiale onderwysdepartemente (C1-C9)
- Bylaag D: Ingeligte toestemmingsbriewe aan provinsiale onderwysdepartemente (D1), skoolbestuursliggaam (D2) en deelnemers aan kwalitatiewe fase (D3)
- Bylaag E: Bewys van taalversorging
- Bylaag F: Sertifikaat van statistiese analis
- Bylaag G: Vraelys
- Bylaag H: Voorbeelde van collages (H1-H4)
- Bylaag I: Uittreksel van fokusgroepbesprekings
- Bylaag J: Dataontleding – opsomming en ontleding (J1-J2)
- Bylaag K: Voorbeelde van drie verskillende kurrikulums
- Bylaag L: Opleidingsvideo's – Afrikaans en Engels (L1-L2)

BYLAAG A: Handleiding vir beginneronderwysers (A1)

Hierdie handleiding is 'n voorbeeld van die volledige handleiding vir die Lewensvaardigheid KABV vir VEG leerders (kreatiewe kuns). Soortgelyke handleidings is ook gedoen vir Lewensvaardigheid (aanvangskennis en persoonlike en sosiale welstand) en Lewensvaardigheid (liggaamsopvoeding). Hierdie handleidings is op aanvraag beskikbaar. Opleiding skyfieaanbiedings (powerpoints) is ook beskikbaar vir al drie afdelings van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG-leerders. Aangesien afdeling A generies geskryf is en nie spesifiek van toepassing op 'n spesifieke vak nie, word die afdeling se opleiding deur middel van 'n skyfieaanbieding gedoen.

Aangesien al die opleiding by die Departement van Basiese onderwys en provinsiale Departemente van onderwys in Engels is, en meeste skole vir VEG-leerders se taal van onderrig en leer Engels is, is die Handleiding en die skyfieaanbieding in Engels.

CAPS FOR SID LEARNERS: LIFE SKILLS (CREATIVE ARTS)



Life Skills CAPS for SID learners: Orientation Training Manual

Contents

SECTION 1	7
OVERVIEW.....	7
SECTION 2.....	Error! Bookmark not defined.
INTRODUCTION TO LIFE SKILLS: CREATIVE ARTS FOR LEARNERS WITH A SEVERE INTELLECTUAL DISABILITY: RATIONALE, PHILOSOPHY, FEATURES AND REQUIREMENTS	8
Activity 2.1: HOUSE RULES AND FILES	9
Activity 2.2: SETTING THE SCENE AND TEAM BUILDING.....	10
Activity 2.3: ESTABLISH EXPECTATIONS.....	11
Activity 2.4: GETTING TO KNOW THE CAPS FOR SID LEARNERS:: LIFE SKILLS: CREATIVE ARTS.....	12
Activity 2.5: UNDERSTANDING SOURCE DOCUMENTS, AIMS AND CONTENT.....	14
Activity 2.6: NUMBER OF YEARS TO INSTRUCT LIFE SKILLS AND THE NUMBER OF COMPONENTS TO INSTRUCT.....	166
Activity 2.7: UNDERSTANDING INSTRUCTION TIME AND RESOURCES IN THE CAPS FOR SID-LEARNERS: Life Skills: Creative Arts CURRICULUM	18
Activity 2.8: UNDERSTANDING FINANCES AND CAREER OPPORTUNITIES IN THE CAPS FOR SID LEARNERS: LIFE SKILLS: CREATIVE ARTS	24
Activity 2.9: IMPLEMENTATION OF CAPS FOR SID LEARNERS: LIFE SKILLS: CREATIVE ARTS IN SCHOOLS - THE KNOWLEDGEABLE TEACHER.....	26
SECTION 3.....	30
TEACHING PLANS.....	30
Activity 3.1: OVERVIEW OF TOPICS AND CONTENT ARTICULATION BETWEEN YEARS	30
Activity 3.2 TOPICS, CONTENT, TIME ALLOCATION, TEACHING STRATEGIES AND DIFFERENTIATED TEACHING	43
Activity 3.3: TEACHING PLANS AND PREPARATION.....	49
Activity 3.4: MOVING TOWARDS IMPLEMENTATION IN THE CLASSROOM.....	60
SECTION 4.....	61
ASSESSMENT	61

NOTE: THIS MANUAL IS COMPILED TO GIVE GUIDANCE TO BEGINNER TEACHERS WITH A QUALIFICATION IN LIFE SKILLS AS WELL AS TO TEACHERS THAT HAVE

NEVER HAD THE OPPORTUNITY TO INSTRUCT THE SUBJECT AND DO NOT HAVE A QUALIFICATION IN LIFE SKILLS

Icons are used in this section to serve as a guideline how to execute the activities during the teacher training session.

Icon	Explanation of icon
	The facilitator/trainer provides the information to the participants
	Small groups of 6 – 10 people discuss the question to solve the problem
	Each individual writes the answer in his/her guide

Resources:

- Republic of South Africa Department of Basic Education. Education White Paper 6. Special Needs Education. (2001).
- Republic of South Africa Department of Basic Education. Guidelines for Full-service/Inclusive schools. (2010).
- Republic of South Africa Department of Basic Education. Guidelines for responding to learner diversity in the classroom through curriculum and assessment policy statements. (2011).
- Republic of South Africa Department of Basic Education. Guidelines to ensure quality education and support in special schools and special school resource centres. (2014).
- Republic of South Africa Department of Basic Education. Education White Paper 6. Special Needs Education. (2001).
- Republic of South Africa Department of Basic Education. National early learning and development standards for children birth to four years (NELDS). (2009).
- Republic of South Africa Department of Basic Education. National Curriculum Statement Curriculum and Assessment Policy Statement – English Life Skills: Grades R-3 (2011).
- Republic of South Africa Department of Basic Education. National Curriculum Statement Curriculum and Assessment Policy Statement – English Life Skills: Grades 4-6 (2011).
- Republic of South Africa Department of Basic Education. National Curriculum Statement Curriculum and Assessment Policy Statement – English Life Skills: Grades 7-9 (2011).
- Republic of South Africa Department of Basic Education. National Curriculum Statement Curriculum and Assessment Policy Statement – English Life Skills: Grades 10-12 (2011).
- Republic of South Africa Department of Basic Education. Policy on screening, identification, assessment and support. (2014).
- Republic of South Africa Department of Basic Education. The South African National Curriculum Framework for children from Birth to Four. (2012).
- Republic of South Africa Gauteng Province Education. Birth to four curriculum: Gauteng province.
- Republic of South Africa Department of Basic Education. National early learning and development standards for children birth to four years (NELDS). (2009).
- www.saqqa.org.za. South African Qualifications Authority (SAQA)

SECTION 1

**OVERVIEW: PowerPoint only as this section is generic
(see A(2))**

SECTION 2 – Half day training

INTRODUCTION TO LIFE SKILLS: CREATIVE ARTS FOR LEARNERS WITH A SEVERE INTELLECTUAL DISABILITY: RATIONALE, PHILOSOPHY, FEATURES AND REQUIREMENTS

NOTE(S) TO THE FACILITATOR

RESOURCES: Flip charts, different colour Koki pens, whiteboard, whiteboard makers, data projector, laptop, extension cord.

Before starting this session make sure that you:

- Have read and understood the contents of Section 2 of the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) Life Skills: Creative Arts
- Are familiar with the requirements of all the activities for this session
- Welcome all the participants
- Ask the subject specialists and teachers whether they are proficient in the LOLT and familiar with the Language across the curriculum

FACILITATION METHODS TO BE USED:

The icons indicate the preferable method to apply during the activities, namely either group sessions or facilitator driven sessions and individual writing notes.

Activity 2.1: HOUSE RULES AND FILES

- Establish no more than 5 house rules, e.g. use cell phones and lap tops outside, be on time, respect other participants' views, actively participate in each session etc.
- Explain how the Facilitation File is structured indicating where the following documents are:

Programme

Participants manual

Activity sheets

Policy documents

- Instruct participants to wear their name tags.
- Provide a short introduction and summary of Section 2
- Ask the participant to during group work identify one person in each group to report back after group sessions.

TIME: 30 minutes

RESOURCES: Flip charts, different colour Koki pens, whiteboard, whiteboard makers, data projector, laptop, extension cord, Power Point slide

Activity 2.2: SETTING THE SCENE AND TEAM BUILDING.

OUTCOME(s)

Participants will be able to

- Introduce and get familiar with their group members
- Realise the importance of a well-planned and structured learning programme for the subject

TIME: 30 minutes

RESOURCES: Flip charts, different colour Koki pens, whiteboard, whiteboard makers, data projector, laptop, extension cord.

Each participant is given **one minute to introduce her/himself** by answering the following questions:

- What is your name and surname?
- Where do you work? Name of province, district and school.
- In no more than 10 words explain why you chose education as your career?

Thereafter:

Five participants reflect on how they currently instruct Life Skills: Creative Arts at their schools and make specific reference to the problems they experience.

Activity 2.3: ESTABLISH EXPECTATIONS

OUTCOME(s)

Participants will be able to

- List their expectations from the sessions to follow

TIME: 15 minutes

RESOURCES: Flip charts and Koki pens



POSSIBLE ANSWER

Participants answers may vary, but should relate to:

Know how to instruct the subject

Get to know the subject content etc.

Activity 2.4: GETTING TO KNOW THE CAPS FOR SID LEARNERS: LIFE SKILLS

OUTCOME(s)

Participants will be able to

- Understand the layout of the CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts

TIME: 15 minutes

- **RESOURCES:** CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts, flip charts and different colour Koki pens, laptop and data projector, extension cord.

QUESTION AND POSSIBLE ANSWER



- Read the CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts index and scan the headings in each section. Provide a brief summary of the layout of the CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts.

The CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts consists of 4 sections. Section 1 as well as section 4 are generic sections, thus implying that all the CAPS FOR SID LEARNERS: Section 1 and 4 are the same. Sections 2 and 3 are subject specific sections.

- Sections 1 and 4 have not been included in the current copy of the CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts and will be included after the public comment changes have been made.



- List the headings in each section of the CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts.

SECTION 1: INTRODUCTION TO THE CAPS FOR SID LEARNERS:

- 1.1 Background
- 1.2 Overview
- 1.3. General aims of the CAPS FOR SID LEARNERS:
 - 1.3.1. The aims of the CAPS FOR SID LEARNERS:
- 1.4. Subjects and time allocation

SECTION 2:

INTRODUCTION TO LIFE SKILLS: CREATIVE ARTS

- 2.1 What is Life Skills: Creative Arts?
- 2.2 Specific Aims:
- 2.3 Explaining the Life Skills: Creative Arts learning programme
 - 2.3.1 Visual arts
 - 2.3.2 Performing arts
- 2.4 Teaching Approach in Life Skills: Creative Arts
- 2.5 Time Allocation
- 2.6 Topics
- 2.7 Sequencing and progression
- 2.8 Resources
- 2.9 Infrastructure, equipment and finances
 - 2.9.1 Infrastructure
 - 2.9.2 Equipment
 - 2.9.3 Finances
- 2.10 Career opportunities

SECTION 3:

OVERVIEW OF VISUAL ARTS SKILLS PER GRADE, PER TERM AND TEACHING PLANS

- 3.1 Content overview of Visual Arts skills
- 3.2 Teaching plans

SECTION 4:

ASSESSMENT

Activity 2.5: UNDERSTANDING SOURCE DOCUMENTS, AIMS AND CONTENT

OUTCOME:

Participants will be able to

- List the source documents that have been used to develop the CAPS FOR SID LEARNERS for Language, Mathematics and Life Skills
- Understand the aims and content of CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts

TIME: 15 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts, flip chart and different colour Koki pens, laptop and projector, extension cord

QUESTION AND POSSIBLE ANSWER

- List the source documents that have been used to develop the CAPS FOR SID-LEARNERS for Language, Mathematics and Life Skills
 - Caps documents Life-Skills/Life Orientation
 - National Curriculum Framework
 - National Early Learning and Development Standards (NELDS).
 - CAPS Life Skills: Creative Arts document; text books written for CAPS Life Skills: Creative Arts.



- Read the specific aims for Life Skills CAPS FOR SID LEARNERS: Creative Arts and group the specific aims and topics that relate to each other, together.

Specific aim	Visual Arts	Visual Literacy	Create in 2D	Create in 3D	Performing arts
Provide learners with the opportunity to express their feelings through music, dance, drama and visual arts.	x		x	X	x
Encourage learners as creative, imaginative individuals with an appreciation of arts.	x	x	x	x	X
Help improve language and reduce education dropout levels.			x	x	X
Provide basic knowledge and skills to be able to participate in creative activities.	x	x	x	x	X
Help develop learners' self- confidence and self-esteem.	x		x	x	x

Activity 2.6: NUMBER OF YEARS TO INSTRUCT CAPS FOR SID LEARNERS: LIFE SKILLS: CREATIVE ARTS AND THE NUMBER OF COMPONENTS TO INSTRUCT

Outcome:

- Calculate the number of years for instructing CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts and name the different components of Life Skills: Creative Arts
- Acknowledge the differences between the different Grades

Participants will be able to:

- State how many years the subject is instructed
- State the components in the CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts learning programme and discuss how the components relate to the specific aims
- Acknowledge the difference between grades regarding components and time

TIME: 10 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts, flip chart and different colour Koki pens, laptop and projector, extension cord

QUESTIONS AND POSSIBLE ANSWERS

- How many years are required to instruct the subject?
- How many years are required to instruct the subject?
 - Fourteen years for instruction and five components in Life Skills: Creative Arts.
 - Life Skills is instructed over fourteen years as follows
 - Grade R- three (3) years
 - Grade 1-5 two (2) years each
 - Grade 6- one (1) year



- During each year in each grade all five (5) topics are instructed, and the teacher is allowed to adapt the difficulty level of the skills to the ability of the learners. – refer to section 3 on differentiated instruction. This implies that learners who study Life Skills: Creative Arts Grade R 1st year with differentiation, should continue with the subject until Grade 6 1st year with differentiation.

- Write down the differences between grades regarding components and time:

GRADE R-3	GRADE 4-6
5-14 Years: 3H30min	14 -18 Years: 1hour

Topics	Grade R-3	Grade 4-6
Performing arts	Creative games and skills	Warm up and play
	Improvise and create	Improvise and create
		Perform and reflect
Visual arts	Create in 2D	Create in 2D
	Create in 3D	Create in 3D
	Visual literacy	Visual literacy

The concepts, content and skills are divided into the following distinct topics for Performing Arts:

Grade R and Grade 1:

- Creative games and skills

Grade 2 and Grade 3:

- Creative games and skills
- Improvise and create

Grade 4 to Grade 6

- **Warm up and play** – preparing the body and voice, and using games as tools for learning skills;
- **Improvise and create** – using arts' skills spontaneously to demonstrate learning, individually and collaboratively;
- **Perform and reflect** – learning the language of the art form, and interpreting and performing artistic products in the classroom

The content, concepts and skills are organised according to three topics for Visual Arts:

- Visual literacy
- Create in 2D
- Create in 3D

Activity 2.7: UNDERSTANDING INSTRUCTION TIME AND RESOURCES IN THE CAPS FOR SID LEARNERS: LIFE SKILLS: CREATIVE ARTS

TOPIC:

Instruction time and resources

Participants will be able to

- State the instruction time for CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts and discuss how the time should be utilised

List the resources and provide examples of different classroom layouts for CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts

TIME: 30 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts, flip chart and different colour Koki pens, laptop and projector, extension cord

QUESTION AND POSSIBLE ANSWER

- Provide the instruction time for CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts and discuss how the time should be utilised.

Three (3) hours 30 minutes per week is allocated to Creative Arts for learners in grade R with differentiation to grade 3 with differentiation. One hour per week is allocated to learners in Grade 4 - 6 with differentiation.

Teachers should take note that all the content stated for grade R should be instructed during the first, second and third year, for Grade 1-5 content should be instructed during the first and second year, Grade 6 content should be instructed during the first year. This repetition over one/two/three years assists the learner to grasp content during the second/third year that has not been fully understood during the first year.



- List the resources, provide ideas how to organise the resources and study the image of the classroom layout. List the strong and weak points in the image.

The following is offered as a guideline for resources in the different art forms:

- A qualified teacher for Life Skills: Creative Arts.
- Open space
- Found or made musical instruments, including drums/tambourine
- Audio equipment and audio visuals with a range of suitable music
- CD player with a range of suitable music
- Charts of musical notes/substitutes such as animals representing notes values
- Props, including cans, stones, newspapers, materials, chairs balls and a large variety of different sized and shaped objects
- Recycling material e.g. ice cream sticks, containers, etc.
- Tables and chairs

The resources are divided into human as well as physical resources. Physical resources are further sub divided into consumables, non-consumables and infrastructure and equipment.

Human resources: An appropriately qualified teacher registered with SACE in line with the Collective Agreement 5 of 2001 is required to teach CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts.

Life Skills: Creative Arts teachers are required to:

- Teach the subject content with confidence
- Interact with learners in a relaxed but firm manner
- Manage the workshop resourcing, allocation & safety
- Manage the teaching environment
- Conduct stock taking and inventory
- Plan for practical work
- Conduct weekly practical sessions
- Maintain and service the workshop as a whole
- Maintain and service the tools and instruments
- Ensure learner safety
- Implement innovative methods to keep the subject interesting

- Are self-motivated to keep her/him abreast of the latest art developments
- Regularly attend Art skills workshops.

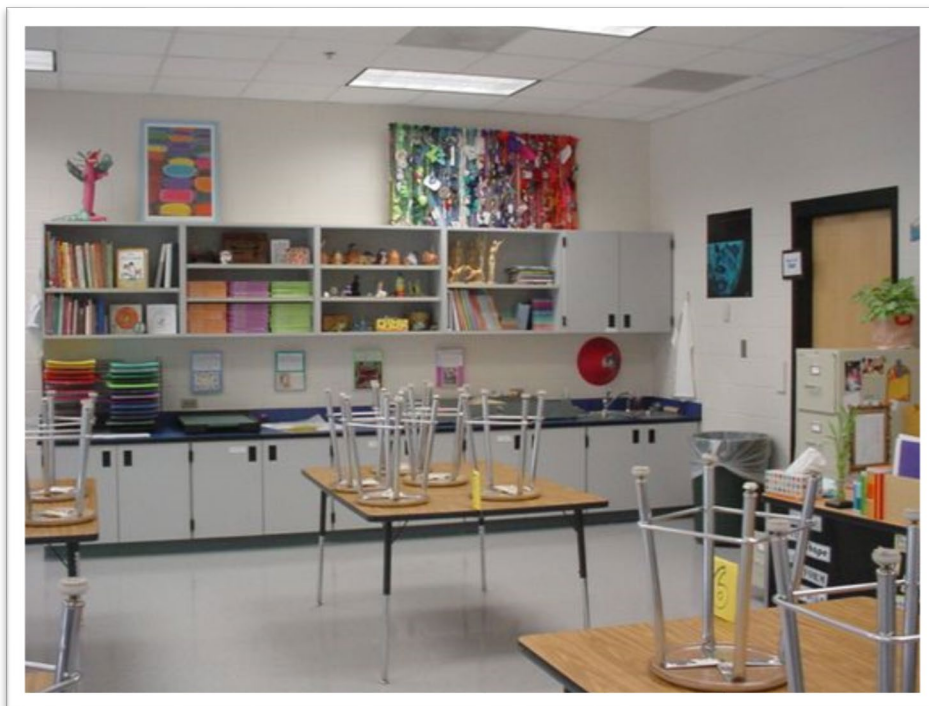
A motivated teacher that is willing to learn and believe in the learners' abilities, are much more valuable than a highly qualified Life Skills: Creative Arts teacher thinking that she knows everything.

Consumable resources: See list of consumable and non-consumable resources:

Visual Arts	Performing Arts
• Paints (powder, tempera) • Paint brushes • Coloured inks • Crayons • Pencils (all types) • Koki pens • Pastels • Charcoal • Earthenware • Beads • Sequins • Ribbons • Cotton • Wood • Glue • Paper e.g. shredded paper • Charts • Canvas • Drawing boards • Recycled material e.g. wood, wire, tires, plastic, cloth, etc. • Mirrors • Water • Photocopies of things • Food colouring • Dough • Clay	• Homemade Instruments: - Rhythmic sticks - Shakers - Bells - Wooden sandpaper - Membranophones (plastic or metal container covered by a plastic lid) - Chordophones (stretching rubber band over empty plastic or cardboard) - Aero-phones (empty glass bottles/ tubes of bamboo) • Musical instruments: - Guitar - Strings - Trumpets - Drums, e.g. hand drum, bongo drum, tambourine, Cow bell, Djembe drum - Two-tone woodblock - Flutes, e.g. pan flute, reed flute, etc. - Marimba - Key board

• Plasticine • Chalk • Chalk pastels • Costumes and props • Scissors • Staplers • Material suitable for 3D work • Other material and furniture - Art knife - Colour Wheel - Standard floor easel - Acetate roll - Tracing paper - Foam-core white sheets - Cardboards - Scalpel	• Other - Floor comforters/mats - Stage/classroom space/open space

Classroom Layout: example for Visual Arts



The classroom layout for Visual Arts depends on the shape and size of the classroom. The learners need:

Basins to wash and dry their hands before they commence with the practical session as well as basins to clean their hands. and in some instances the equipment they use for creating their artwork.

Sinks to wash the equipment they use when creating their artwork

Chairs and tables to work on when creating the artwork

Sufficient storage space for the stock needed for the artwork

Strong points of the centre layout as indicated in the image:

Sufficient storage space for all the stock needed for the artwork they work on

High chairs and big tables where learners have enough space to work on their artwork

The size of the classroom is big enough for each learner to have ample space.

Seating arrangements:

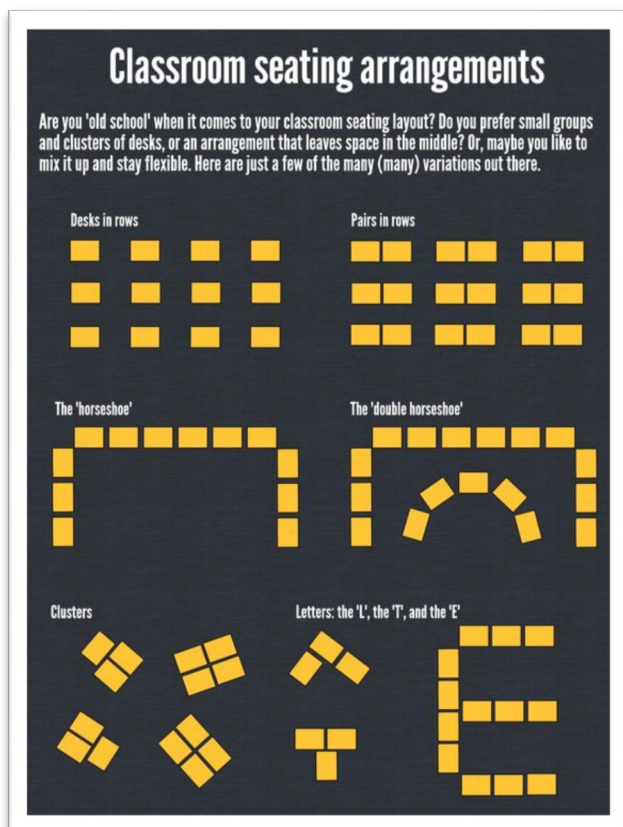
- There are multiple seating arrangements in Grade 1-3
- The teacher must always have the flexibility to arrange the class according to the needs of all learners as well as the content.

Desk formations:

- Desks in rows
- Pairs in rows (horizontal / vertical)
- The Horseshoe
- The double horseshoe/ U shape
- Clusters
- Letters: L T and E

Carpet work:

- Sit in rows
- Sit in pairs
- Clusters
- Letters L E and T



The learning programme states that the subject may not be offered without the necessary **infrastructure and equipment**. The minimum equipment is listed in the learning programme and additional equipment may improve learning results – refer to section 2.9.2.

Schools must ensure that teachers have the necessary infra-structure, equipment and financial resources for quality teaching and learning.

- A fully equipped classroom to instruct Visual Arts and Performing Arts
- Life Skills: Creative Arts educators should always adhere to the Occupational Health and Safety measures in the classroom at all times.
- Each learner creates his/her art and crafts articles individually. The following infrastructure and list of equipment serves as an indication of the minimum equipment needed to offer the subject to teach 15 learners:
- A classroom with 15 chairs and 15 individual tables (or 4 big tables to seat 4 learners each) to seat 15 learners.
- Electricity supply to the classroom/workshop is recommended.
- Good lighting and ventilation is essential.

Activity 2.8: UNDERSTANDING FINANCES AND CAREER OPPORTUNITIES IN THE CAPS FOR SID LEARNERS: LIFE SKILLS: CREATIVE ARTS

TOPIC:

Finances and career opportunities

Participants will be able to

- Discuss the implication of finances on the execution of the intended CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts learning programme
- Discuss the career opportunities with examples of employment

TIME: 15 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts, flip chart and different colour Koki pens, laptop and projector, extension cord

QUESTION AND POSSIBLE ANSWER



- Discuss the implication of finances on the execution of the intended CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts learning programme

Budget and inventory

- The CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts document states that the subject may not be offered without adequate finances. The teachers must compile an annual budget and include maintenance and purchasing of new equipment in the budget. The school must provide the finances from the learning and teaching support material subsidy received from DBE annually.
- A budget must be allocated for the subject. The amount will be determined by the number of learners taking the subject across all the years and the nature of the practical work required as stipulated in the curriculum. The budget needs to be revised annually and must consider all resources needed per year. The funding must make provision for maintenance of equipment and the replacement over the years.
- A stock inventory must be maintained by the teacher and verified annually by a Senior Management Team member.

- It is cheaper to buy ingredients that are used frequently in bulk. Examples of these are paint (water colour and acrylic), paper, buckets, glue, sand paper, varnish, cardboard, glue, fabric paint, yarn, adhesive, old newspapers, beads (different colours and shapes), wire and clay. Buy as economically as possible. Carefully compare the prices of different brands and package sizes. It will be better to have one person responsible for the stock. Teachers can give a list of items to the responsible teacher and get the items once a week.
- An annual stock control should be undertaken and the stock register should reflect the stock on hand, new stock received, date of receiving the stock, the supplier's name and the invoice number.



- Discuss the career opportunities with examples of employment.

The aim of Creative Arts in the curriculum is to support the development of the learner as a whole; mind body and spirit. Creative arts may be valuable in careers such as

- Acting
- Singing
- Dancing
- Work Painting
- Make-up Artist
- Entrepreneurial work

Completion of the learning programme is below a level one qualification and the National Qualifications framework and thus does not provide the learner with the opportunity to further his/her studies at a College.

Activity 2.9: IMPLEMENTATION OF CAPS FOR SID LEARNERS: LIFE SKILLS: CREATIVE ARTS IN SCHOOLS – THE KNOWLEDGEABLE TEACHER

TOPIC:

Classroom organisation and purchases

Participants will be able to

- Discuss the organisation of small equipment in the classroom and the steps to follow in budgeting. (90 min).

TIME: 30 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts flip chart and different colour Koki pens, laptop and projector, extension cord

QUESTION AND POSSIBLE ANSWER



- How will the knowledgeable teacher organise small equipment in the Life Skills: Creative Arts centre?

It is advisable to keep the art equipment in storage places that is accessible to learners but can be easily checked and controlled by the responsible teacher

Keep the following points in mind to make practical sessions enjoyable:

- Number the equipment for example brushes and/or hammers to easily identify the correct cupboards, should equipment be lying around.
- Equipment must always be placed in the same space in the cupboard to make them easy to find.
- Where possible, hang equipment from hooks to save cupboard space and to make it easier to keep the cupboards clean
- Place laminated lists, pictures or photos of the equipment against the insides of each storage cabinet in order for the learners to ensure after each practical session that the cupboards are organised neatly and are fully equipped for the next class
- Stock is controlled more efficiently in cabinets that can be locked
- Check every learner's workstation after they have cleaned up to ensure that all the equipment is clean, dry and placed neatly in the storage cabinet

Equipment that are **used less frequently** are kept in separate storage cabinets/cupboards/storerooms.

- Make the equipment available to the learners only when they need it. A large variety of equipment at their individual workstations unnecessarily confuse the learners, make the cupboards untidy, and make stock control more difficult.
- Keep stock lists in each storage cabinet/cupboard/storeroom and check regularly to ensure that all the stock is still at hand
- Categorise the equipment and store them accordingly. For example, store the electrical equipment in one cupboard, the painting equipment, mosaic equipment etc. in different cupboards.

A large variety of specialised equipment is available for people with disabilities, for instance: non-slip mats, specially adapted knives for cutting and electrical equipment to help them successfully complete their tasks. Unfortunately, this equipment is often more expensive than the ordinary equipment and cannot be afforded by the parents. It is advisable to try and adapt standardised equipment to the needs of the learner.



- How will the knowledgeable teacher compile a budget?

The responsible teacher for the Life Skills: Creative Arts class must know where the non-consumable equipment will be the cheapest to buy. It will be the task of the teacher to work out how much material and equipment they will need for the various articles. The responsible teacher must also work out how much will be needed for all of the classes as they will all be busy with the same craft activity at the same time. That will make the planning and buying of equipment easier.



- Steps to compile a budget

Buy most materials in bulk that will make it cheaper.

Pursue the following steps to design the budget. The example below is based on 20 grade R 1st year term 2 with differentiation learners.

- Step 1:** Compile a table with the page orientation on landscape
- Step 2:** Record the names of the articles to be completed by the learners for the year in the specific grade
- Step 3:** Make a list with all the material and equipment for all the articles that will be made for the particular year. Record the material and equipment necessary for the articles in the top row. Complete the rows by filling in the material necessary to complete each article. Turn the page to landscape orientation to allow for more columns.
- Step 4:** Calculate the total quantity of each article separately
- Step 5:** Convert the totals of material and equipment to the purchase unit.
- Step 6:** Multiply the materials by the **number of learners** in the grade. The purchase unit price should state the price as well as the purchase quantity, e.g. R10,99/kg.
- Step 7:** Go to the nearest shop and record the **quantity and prices** of the material that you will need, for example cement: 50 kg = R 74.
Another, perhaps more convenient option is to use the Price Check facility online – you will be able to view a photo of the product, the different product weights and the prices.
- Step 8:** Calculate the cost of the material that you would need according to the current price as stated in the table below.

Article name	Material needed	Quantity	Cost per unit	Total
2D: painting with strawberry jelly	Strawberry jelly Paper	3 packets 15 pages		
3D: make a fruit kebab with two fruits on a stick	Apples Pineapple			

2D: Patterns on glass e.g. with shaving cream on a mirror/glass	Shaving cream Mirror/glass			
3D: make a spyglass with a paper cup and toilet roll	Paper cups Toilet roll			
2D: make a fragrant flower craft	Fragrant oils Paper			
3D: create and decorate a listening tube using an empty paper roll	Toilet rolls Paint			
2D: Create a picture depicting the five senses	Paper Wool			
3D: create a feely glove using different materials inside the glove	Plastic glove Flour Sugar Feathers Wool			
2D: create a picture with apple print on white paper.	Paper Apples			
3D: make a fruit tree using toilet rolls and fruit loops	Box of fruit loops Toilet rolls			
TOTAL				

SECTION 3

TEACHING PLANS

NOTE(S) TO THE FACILITATOR

RESOURCES: Flip charts, different colour Koki pens, whiteboard, whiteboard makers, data projector, laptop, extension cord.

Before starting this session make sure that you:

- Have read and understood the contents of Section 3 of the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts
- Are familiar with the requirements of all the activities for this session
- Welcome all the participants
- Ask the subject specialists and teachers whether they are proficient in the LOLT and familiar with the Language across the curriculum

FACILITATION METHODS TO BE USED:

The icons indicate the preferable method to apply during the activities, namely either group sessions or facilitator driven sessions and individual writing notes.

Activity 3.1: OVERVIEW OF TOPICS AND CONTENT ARTICULATION BETWEEN YEARS

TOPIC:

Topics and content articulation

Participants will be able to

- Identify the topic and the progression in difficulty level over the grades and within the grades.
- Understand the importance of progression in the learning programme

TIME: 60 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts, flip chart and different colour Koki pens, laptop and projector, extension cord.

QUESTIONS AND POSSIBLE ANSWERS



- Complete the table - List the topics and indicate how the content become more difficult over the years (from grade R to 6) to ensure progression. (15 min).

The concepts, content and skills are divided into the following distinct topics for Performing Arts:

Grade R and Grade 1:

- Creative games and skills

Grade 2 and Grade 3:

- Creative games and skills
- Improvise and create

Grade 4 to Grade 6

- **Warm up and play** – preparing the body and voice, and using games as tools for learning skills;
- **Improvise and create** – using arts' skills spontaneously to demonstrate learning, individually and collaboratively;
- **Perform and reflect** – learning the language of the art form, and interpreting and performing artistic products in the classroom

The content, concepts and skills are organised according to three topics for Visual Arts:

- Visual literacy
- Create in 2D
- Create in 3D

The content, concepts and skills are organised according to three topics for Visual Arts:

Table for Visual Arts: Grade R with differentiation- Grade 6 with differentiation. Examples of suggested Artwork

Grade R with differentiation	Learners create one 2-D and one 3-D article per week Examples: First Year 2D: Painting on big paper, e.g. painting of the learner with a sponge on newspaper sheets 3D: Create a 3D article with edible food e.g. Make face biscuits Second Year 2D: Make patterns using thumb prints e.g. create patterns with thumbs on big pieces of paper 3D: Create a 3D article using edible food e.g. make ginger bread faces Third year 2D: Create a picture using melted crayons and paint. 3D: Create a 3D article using edible food e.g. make a face or body using edible food
Grade 1 with differentiation	Learners create one 2-D and one 3-D article per week. Examples: First Year 2D: paint with watercolour e.g. paint freely with a big brush on paper or newspaper 3D: Decorate a 3D article using recycled materials e.g. decorate a tin for storage of crayons Second Year 2D: Make a mystery picture with soap and watercolour 3D: Create a 3D article using duct tape e.g. make a pencil case using duct tape
Grade 2 with differentiation	Learners create one 2-D and one 3-D article for each topic Visual literacy is also included Examples:

	First Year 2D: Draw and paint pictures about “what my body needs” e.g. make a poster with a slogan “what do I need to survive 2D: Create a picture of a boy/girl with their shadows 2D: Create pictures of teeth with healthy and unhealthy pictures on teeth 3D: Construct a community centre e.g. police station 3D: Build a fire truck using chairs and card board boxes 3D: Create a 3D article using recycled materials e.g. make a police radio using an empty juice carton Second Year 2D: Create a picture of a community helper using a handprint e.g. a fire fighter 2D: Make a picture using collage e/g/ make a collage of a garbage truck and recycled materials 3D: Create a 3D article using recycled material e.g. make a taxi or school bus using an empty milk carton 3D: Create a 3D article using a card board box e.g. make a post box using an empty card board box
Grade 3 with differentiation	Learners create one 2-D and one 3-D article for each topic Visual literacy is also included Examples: First Year 2D: Draw pictures of yourself showing timeline developmental stages 3D: Draw pictures and pin them on a string in a sequence Second Year: 2D: Use popsicle sticks to create the frame of a picture 3D: Create timeline or routine boards that can be used every day but can vary everyday

Grade 4 with differentiation	Learners create two 2D and two 3D articles for the whole term. Attention is also given to visual literacy. Examples: First year 2D: Paint pictures of self in action 2D: Create patterns using geometric shapes 3D: Use polymer clay to make and decorate containers Second year 2D: Paint a portrait from a photo 3D: Use bank notes to create an origami sculpture e.g. an origami heart
Grade 5 with differentiation	Learners create two 2D and two 3D articles for the whole term. Attention is also given to visual literacy. Examples: First year 3D: Create any craft article that can be sold at a market day e.g. beaded necklace, bracelet, basket 2D: Make a small poster that can be used at a workplace e.g. portraying specific rules for a workplace Second year 2D: Design a menu for a coffee shop or restaurant at the market day 3D: Create a 3D article using earthenware clay e.g. make a mask of the human face showing emotions
Grade 6 with differentiation	First year 2D: Make a personalised desk pad 3D: Create and decorate cards e.g. cards that can be sold at a market day

- Refer to the content overview of Visual Art Skills on pages 8-45 in the CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts to answer the following questions:



- Explain why you may not omit one or more practical tasks during the year to cut expenditure.
- This will deprive the learners from the full learning programme.



- Grade R-6 with differentiation learners will find it increasingly difficult to grasp practical skills during the following years, and there will be a gap in acquiring certain skills.

- The Department of Basic Education provides learning and teaching support material funds, thus good financial management will not require the teacher to omit practical tasks to save money.



I have a class with 14 and 15 year learners and prefer them to complete the grade 4 1st year with differentiation activities. Am I allowed to repeat activities?

- No, because this will prevent the 15 year learners from learning more advanced skills, they will become bored with the repetition and the motivation to complete tasks successfully is less, thus less progress is made. This applies to grade 5 as well.



According to my time table, I have 3H30min in Grade 2 per week for Creative Arts. The learners complete their artwork in 2 hours. Give six (6) examples of tasks the learners should do after they have completed their prescribed activities.

- Make the activity slightly more difficult (also known as designing up) by adding one or more steps or pay more attention to finishing the art work,
- Give the learner the choice to do another art work but change the activity by using a different medium.
- Always have laminated cards available showing the steps on how to make the artwork. Learners must put it in the correct order.
- Assign small individual cleaning tasks to learners to execute.
- Ask learners to identify equipment used in the artwork on flash cards
- Should you have the privilege to access a computer and projector, show short videos (not more than 5 minutes per video) on similar artwork done on that specific day to the learners.
- Ask learners to repeat the steps that they have followed to do their artwork, using their memory.



- I prefer to make a different artwork article than stated in the learning programme, am I allowed to replace it with another artwork article?
- Yes, provided that:
 - The skills involved are more or less similar
 - The medium used to make the article, corresponds with the content in the theoretical content for that specific week.



My learners have never heard of a specific art form e.g. folding origami, and will never have the finances to repeat the artwork at home. May I replace it with e.g. stringing of beads which they will probably repeat at home? Explain.

No, because the skills involved are completely different and the content does not correspond with the theoretical content.

Although the artwork may be foreign to the learner and will never be repeated at home, learners must also get the opportunity to prepare and taste a wide variety of artwork that they may never experience again. Remember that learners with SID may experience a wide variety of activities that they will never again experience after they have exited school.



None of the learners in my class is able to identify words, nevertheless read instructions. May I read the instructions step by step to them to execute? Explain your answer by providing solutions to the problem.

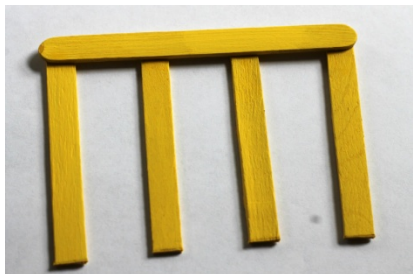
No, you may not read step by step instructions to them, because:

- This will prevent the stronger learners to progress to the next step
- You are depriving your learners from completing the artwork independently
- You are wasting valuable time to assist the learners individually because you will always be busy to read the instructions to them over and over as the majority of learners with a severe intellectual disability does not follow verbal instructions well.

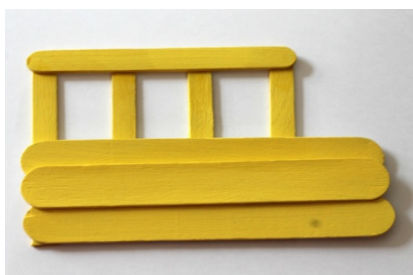
The solution to the problem will be to design all the steps followed for the completion of the artwork in picture format (*Board maker* or any clip art programme) and teach the learners to read the pictures as shown in the following example:



1



2



3



4



5



- A small number of the learners in my class read sentences well. May I issue them with ordinary typed instructions?

Yes, this is what the teacher should strive to achieve, however keep in mind that they may still find it difficult to remember correctly. It may be a good idea to type the instructions

and at either the beginning of the sentence or after the sentence insert an image of the specific instruction that should be used to serve as a cue



- Complete the following table with the 2D artwork of Grade 2 and Grade 3

Grade 2: 1st year with differentiation	Week 1-3	2D: Create a picture using a footprint e.g. create a community vehicle using a footprint	2D: Make a string print/ stencil print e.g. use string, card board, liquid, glue, paper and paint to create a picture of the sun	2D: Create a picture using different shapes e.g. build a picture of a truck using different shapes	2D: Create a picture using primary and secondary colours e.g. make a picture of sailboats on water
	Week 4-5	2D: Draw and paint pictures about “what my body needs” e.g. make a poster with a slogan “what do I need to survive	2D: Paint a picture of a fish using a variety of media e.g. finger painting	2D: Create a picture using collage e.g. make a collage of pictures depicting safety rules	2D: Create a picture with handprints e.g. Make colourful handprints of nine different colours on A3 paper and write the name of a province and the capital city of South Africa on each handprint
	Week 6-7	2D: Combine painted pictures to make a poster e.g. draw two pictures to show the	2D: Create a picture of an animal and its shelter e.g. a picture card of a dog and a dog house	2D: Create a picture using collage e.g. make a collage about a specific occupation	2D: Create a picture using the symbol of sign language e.g. make a picture using the sign language for “I love You”

		difference between rights and responsibilities			
	Week 8-9	2D: Make a facial mask that shows different senses with cut-out card boxes	2D: Make a collage of farm animals and use the products to decorate the picture e.g. egg shells for the hen or wool for the sheep	2D: Create gift wrap using vegetable print and paint	2D: Create a picture depicting night life e.g. draw people who work at night as well as night animals
Grade 2: 2nd year with differentiation	Week 1-3	2D: Create a picture of a community helper using a handprint e.g. a fire fighter	2D: Create a seasonal wheel using recyclable boxes	2D: Create a picture using a footprint e.g. make a picture of motor vehicles using a footprint and paint	2D: Create a picture of a water animal using oil pastels, crayons or water colour paint
	Week 4-5	2D: Make a flow chart with topics depicting a healthy living 2D: Create a picture	2D: Draw and paint pictures of living water animals using a variety of media e.g. finger and brush painting	2D: Create a picture of a traffic sign	2D: Draw and paint a border on paper and trace and decorate a national symbol on the inside of the paper
	Week 6-7	2D: Draw pictures about children's' rights e.g.	2D: Create a picture of an animal and its shelter e.g. create a picture	2D: Create a 3D mobile e.g. cut out pictures of people who help other people, paste the	2D: Create a picture using sign language symbols e.g. create different sign

		draw a picture of two hand and paste or paint pictures in the hands representing the past and the future	of a bird and its nest using recycled materials background	pictures of popsicle/ice cream sticks and make a mobile	language word using card board, a hand print and straws
	Week 8-9	2D: Make a collage on paper showing different senses e.g. make a collage with the five senses including hands with cut out pictures of senses	2D: Draw a picture of a wild animal and decorate it with the tracks of the animal e.g. the track of an antelope	2D: Create a picture using fruit e.g. make a picture of umbrellas using slices fruit	2D: Create a picture of night life e.g. a picture of night life with the moon, stars and night animals

Grade 3	Week	Term 1	Term 2	Term 3	Term 4
Grade 3: 1st year with differentiation	Week 1-2	2D: Draw pictures of yourself showing timeline developmental stages	2D: Create a picture of an insect using finger painting and a brush	2D: Create pictures depicting Public Safety e.g. warning signs	2D: Trace and paint a template of an animal with primary colours and paste them together with their products using secondary colours

Grade 3	Week	Term 1	Term 2	Term 3	Term 4
	Week 3-4	2D: Paint the South African flag using splattered paint as method	2D: Create and decorate a picture of the life cycle of an animal e.g. the life cycle of a chicken	2D: Paint a picture depicting pollution	2D: Draw a picture of animals and their products
	Week 5-6	2D: Paint a self-portrait using watercolour and straws	2D: Create patterns using printing e.g. make gift wrap using bottle cork printing	2D: Draw pictures on paper or fabric e.g. draw pictures of space and the planets on paper or fabric	2D: Draw different careers: skilled and professional and use colour contrast to differentiate them
	Week 7-9	2D: Create cards using hand- and footprints for boys or girls	2D: Create a picture of an emergency vehicle	2D: Draw a picture of a fruit or vegetable concentrating on the line and shape of the fruit or vegetable	2D: Create a craft article using recycled materials e.g. make a necklace using washers and string
Grade 3: 2nd year with differentiation	Week 1-3	2D: Use popsicle sticks to create the frame of a picture	2D: Draw and paint a picture of an insect	2D: Create pictures depicting dangerous or hazardous warning signs	2D: Create a flow diagram of the process of growing food e.g. draw sketches for a flow diagram of growing maize
	Week 4-5	2D: Create a picture of handprints of all the	2D: Paint the life cycle of an animal using secondary	2D: Create a picture depicting the effect of pollution on human beings	2D: Draw a picture of an animal depicting how the animal can help people

Grade 3	Week	Term 1	Term 2	Term 3	Term 4
		learners in the class	colours e.g. a bird	and the environment	e.g. guide dogs or transport
	Week 6-7	2D: Create or draw a personal thermometer to show how they feel every day	2D: Create cards using recycled material e.g. pop tabs	2D: Copy, draw and paint pictures of planets	2D: Create a picture of tools needed to help people e.g. make a picture of a tool belt with the different tools needed in the tool belt
	Week 8-9	2D: Paint a picture showing the developmental stages. Decorate the border with handprints for boys	2D: Create patterns on paper e.g. make germ monsters with paint and straws	2D: Draw a picture using fruit e.g. draw a vegetable man and a fruit face. Paint with appropriate colours of the items	2D: Plan and draw the framework for and advertisement of the items for an entrepreneur/s project

Activity 3.2 TOPICS, CONTENT, TIME ALLOCATION, TEACHING STRATEGIES AND DIFFERENTIATED TEACHING

TOPIC:

Topics, content, teaching strategies and differentiated teaching

Participants will be able to

- Describe how to implement the most suitable teaching strategies.
- Understand why they should instruct the content within the time allocation stated in the learning programme.

TIME: 60 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts, flip chart and different colour Koki pens, laptop and projector, extension cord

QUESTIONS AND POSSIBLE ANSWERS



Explain how to execute the most suitable strategy to implement during content/skills instruction. Give reasons for your answer

To accommodate all learners in the Life Skills class, the teaching methods should be adapted to allow for the individual learner's ability. General teaching terminology used can be adapted to make the content accessible to the learner who experiences barriers to learning.

For example:

- Know / Remember – the learner must be able to say, point to or show pictures/symbols or use assistive devices to answer questions relating to the topic, rather than being able to write answers on a question sheet.
- Understand – the learner is able to do the above (know / remember) in other contexts or places or situations and is able to give the answers to other persons in the same way. They should be able to explain the concept in their own words.
- Apply – use what you know / remember to do a task, adapted to your physical ability.
- Indicate / identify – the learner must be able to name / list / match / point or use gestures to answer the questions posed to assess the level of knowledge gained. The method used to assess must be adapted to the learner's physical ability, e.g. where one learner will be able to say "yes" a non-verbal learner may use cards / pictures / gestures to indicate "yes".

- Say / Tell / Ask – can be rote saying of lists, telling a story or indicating that the learner needs attention or assistance from the teacher. It means that the learner will be taught to use AAC, sign language or gestures to show answers or use an adapted communication method to give a correct answer. (e.g. point to a card with name printed on when asked what is your name)
- How to / do – refers to being able to show the skill to perform a task. This will depend on the learner's physical ability, and the adapted method that the teacher used to teach the learner to perform the task. The learner may also need different levels of assistance from the teacher, which can be recorded, e.g. the learner is able to cut on a line with hand over hand assistance from the teacher.

Learners with a severe intellectual disability are not always able to make abstract judgments, and they are often not able to apply learned knowledge from one topic to the next. Impulsive behaviour as well as the inability to make fast decisions can easily lead to learners finding themselves in, or being exposed to dangerous situations. The teacher must therefore use every possible opportunity to remind the learner about the safety requirements of tasks, tools, equipment and environments used. Using routines or rhymes to remind learners of safe ways to do tasks must be a part of everyday work in the classroom and at home. Teaching the learners how to ask for help is integral to many of the topics covered in the learning programme. The teacher will need to be alert and aware when working with these learners to create a challenging learning and teaching environment where they can safely explore their world without being afraid or getting hurt.

Structured activities are short teaching and learning activities, often guided by the teacher. They can be done with individual learners, in small groups or as a whole class, depending on the nature of the lesson. The concepts, content and skills for structured activities are specified in the study areas in the learning programme. In planning structured activities, follow the guidelines set out in the term programme and bear in mind that the balance between theoretical and practical work should be 100% practical work. Allow learners to use all their senses to interact with the concepts being taught. Where practical, use real objects, experiences and places to teach. Songs, poems, stories, shared reading are good ways to engage the learners with the topics being taught. Use posters, collages and art to reinforce the concepts being taught.

On page 4 in the learning programme the topics are stated in a table and the second column of the teaching plans (refer to page 45 onwards) the topics are followed by the content in the third column.

It is very important to remember that during the Life Skills: Creative Arts lesson the teacher should demonstrate the artwork during the first ten minutes of the period”.

A **demonstration** combines listening with the other senses and is more effective with accompanying verbalisation from the teacher and participation by the learners, e.g. showing how to build a school building using construction blocks.

Advantages of demonstration as teaching strategy to instruct the CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts learning programme:

- several senses (hearing, seeing, smelling) are used and this stimulate learners' interest
- improve learners' interest and reinforce memory retention by connecting and applying facts to the real world
- sets the standard of work the learners are expected to accomplish
- new skills and terminology are introduced practically, thus saving theoretical teaching time
- mistakes that are often made by the learners can be corrected during the demonstration and learners can be warned about possible pitfalls that may occur when they apply the method or skill
- a variety of teaching media and technology can be incorporated into the demonstration to contribute to the learning experience
- learners relate personally to the instructed information

Three types of demonstrations, namely complete, interrupted and unplanned demonstrations are used. With a **complete demonstration** the complete artwork is demonstrated in a continuous session, while part of the artwork is demonstrated with the interrupted demonstration. The learners thereafter complete the demonstrated section of the artwork before the teacher demonstrates the remaining part of the artwork. The **interrupted demonstration** teaching method is preferable where artwork require various steps in completing the artwork. Unplanned demonstrations are often called for when a small group of learners forgot certain skills. As soon as the teacher observes learners are struggling with the same technique, an **unplanned demonstration** to the whole class will ensure that the teacher does not have to show individual learners the same technique. State essential safety precautions the teacher should take during instruction to ensure learner safety.

When doing a demonstration, the teacher should:

- ensure that all the learners are paying attention before commencing with the demonstration

- give the learners an overview of what he/she plans to do
- clearly explain unfamiliar terminology
- perform each step correctly using the correct equipment/utensils/procedures
- always allow the learners to practice the skill shortly thereafter
- plan carefully so as not to use more than 10 minutes to do a demonstration



- State essential safety precautions the teacher should take during instruction to ensure learner safety.

- Learner safety in schools are mentioned in the National Educational Policy Act 27 / 1996, National Health Act 61/2003, Occupational Health and Safety Act 85/1993, South African Schools Act 84 / 1996 and The Constitution of the RSA, 1996. It is the competent Life Skills: Creative Arts teachers' responsibility not to put herself/himself and/or the learners at risk of injury.



- The learners in my class are diverse and unable to master the theory and practical tasks as stated in each week's teaching plans. May I lengthen the time allocated in the teaching plans instead of rushing through the content to ensure that the learners master the content before instructing the following topic? Give reasons for your answer and make recommendations referring to specific teaching strategies.
- No, you may not lengthen the time period as this will result in a section of the content not being instructed at all.
- Remember: the content is instructed in grade R over 3 years, grade 1-5 over 2 years and 1 year in grade 6 with differentiation. The expectation is that the learners will master the content after the prescribed years in the different grades. The second and third column in the learning programme, is a policy and may not be altered. The content column states the minimum achievement, however the teacher may instruct additional content relating to the topic, but not less.
- The following recommendations may assist the teacher to instruct the content as stated in the learning programme:

- Instruct the content as stated in the learning programme – do not go deeper into the content and instruct more details, and refrain from instructing more than what the learning programme indicates (thus do not increase the breadth of the learning programme content).
- Differentiated between the learners in the class and modify, change, adapt and extend the content and assessment goals. Take the learners ability levels, interests and backgrounds into consideration. Take note that differentiation does not mean to water the content down, but this is a graded process where learners are taken by a different route to a similar endpoint (Guidelines for responding to learner diversity in the classroom through curriculum and Assessment Policy Statement, 2011).
- Differentiate the content in terms of the abstractness, complexity and variety.



- The learning programme is developed for learners with a severe intellectual disability. Why should I differentiate, what should I differentiate and how should

I reflect the differentiation in my preparation and planning?

It is impossible to make one learning programme fit to the needs of all the learners. Learners in main stream education differs from each other and this is reflected in their examination results. Learners with a severe intellectual disability also show great differences between individuals.

Teachers differentiate to:

- provide access to learning
- provide success experiences to all learners
- motivate learners and build self esteem
- promote effective learning for all learners

Differentiation is also known as multi-level teaching, thus the teacher instructs the content and skills on more than one level. The different aspects to differentiate include the:

- learning materials
- methods of presentation
- learning activities
- lesson organisation.

The grouping of learners should be flexible, thus implying that learners with good physical skills are not necessarily good at remembering facts. Within each group unwinding/scaffolding/designing down should take place to ensure that each individual learner master the content and skills, however strive to achieve a heterogeneous group according to their levels of accessing the content. Never seat heterogeneous groups together.



- Distinguish between multi-level and multi-grade teaching, as well as curriculum straddling.

Differentiation and multi-level teaching should not be confused with multi-grade or straddled learning. Multi-grade learning takes place when the teacher instructs content to more than one grade in a specific classroom. The topics and content in each grade may be completely different from the topics and content in the second grade instructed in the same classroom. This is not advisable, as each grade will then receive 50% of the teacher's attention focussed on their grade level. The knowledgeable teacher will design lesson plans and activities to ensure that either all the learners in the classroom will receive the direct attention of the teacher, or they will engage in activities during the time that the teacher is instructing the other group of learners.

Straddled learning relates to learners receiving instruction on the same topic, but at a lower /higher grade level. This implies that straddling refers to teaching the same content to the learners, but at different grade levels. The CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts learning programme makes provision for straddled learning and teaching, because the same topics are instructed over the years (during each term and specific week), however the content increases in level of difficulty over the years.

Activity 3.3: TEACHING PLANS AND PREPARATION

TOPIC:

Teaching plans and preparation

Participants will be able to

- Study the teaching plans and make a list of the similarities and differences between the CAPS documents and the CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts document.
- Compare the number of weeks in each term to the actual school calendar to understand how the weeks are divided into terms and explain how to do term planning accordingly

TIME: 60 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts, flip chart and different colour Koki pens, laptop and projector, extension cord

QUESTIONS AND POSSIBLE ANSWERS



- What are the differences and similarities between the CAPS documents and the CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts document? Discuss possible reasons for the differences.

	CAPS documents		CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts
Similarities	Each year is divided into 4 terms, each term is divided into 10 weeks		Each year is divided into 4 terms, each term is divided into 10 weeks
	The practical tasks are given for the whole term		The practical tasks are divided into weeks
	The sequence to instruct the content and skills during the term is not compulsory		The sequence to instruct the content and skills during the term is not compulsory
	CAPS documents	CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts	Reason for differences in the CAPS FOR SID-LEARNERS: Life Skills: Creative Arts document
Differences	Content in each term is written over 10 weeks	Content in each term is written over 9 weeks	Research indicated that teachers teach effectively over nine weeks and not 10
	Grade R-Grade 3: Each term's teaching plans consist of a table with a discussion of the concepts/activities/skills that needed to be done in the whole term –Visual Arts and Performance Arts are on the same page. Grade 4-6 Visual Arts Concepts/activities/skills are stated according to the topics. Performing Arts: Concepts/activities/skills are stated according to the topics. 2D and 3D concepts/activities/skills are suggested Grade 7- Grade 12 Performing Arts	Each term's teaching plans consist of a table with 4 columns, with the heading titles in each column as: Week, topic and minimum content to be covered and practical activities	More user friendly

	Learners can choose between Dance, Drama and Music. Concepts/activities/skills are stated according to topics for each term Visual Arts Concepts/activities/skills are stated according to topics for each term		
	The percentage division for formal assessment is stated in the first row in each term's teaching plans	"Assessment is formally recorded during four (4) practical sessions with a minimum of four (4) skills reported. Learners, regardless of abilities, shall be assessed on the same skill."	The practical component consists of 100 percent instruction time. The theory is embedded in the practical component.
	The practical tasks follow in separate columns after grade 10 – 12 teaching plans	The practical tasks are stated in the fourth column of the teaching plans	More user friendly
	A minimum of 4 practical tasks per term (excluding grade 12) are compulsory	A minimum of 6 practical tasks per term are compulsory (4 for Performing Arts and 2 for Visual Arts)	The practical time in the CAPS FOR SID-LEARNERS: Life Skills: Creative Arts = 100%
	One practical assessment task is included at the end of the first term in each grade	Suggested assessment goals are stated at the end of each terms.	Many learners may find it difficult to complete a task successfully without teacher assistance
	Learners write tests and exams	Learners do not write tests and exams	The focus in the CAPS FOR SID-LEARNERS: Life Skills: Creative Arts is on the practical skills and not the theory



- Each term in the learning programme makes provision for 9 weeks of instruction. Term 4 2017 e.g. on the school calendar consists of 8 weeks. **When** will the teacher instruct the 9th week's content to the learners as the school calendar stretches over 8 weeks?

The first term 2017 e.g. consisted of 11 weeks' instruction time, thus during the second last week of the first term, the teacher should have instructed the first week of the 2nd term which, as with the third term, both consist of 10 weeks. The first week of the 4th term, which consists of 8 weeks, the teacher should already have instructed the first week of the 4th term's content.

- Study Grade 4, term 1, week 3 in the CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts document. Make a list indicating all the elements that should be included in a daily lesson plan.



The following elements should be included in the work schedule

- name of the subject appears at the top
- the grade the lesson plan is designed for
- term during which the lesson will be instructed
- week during the term in which the lesson will be instructed
- lesson topic as indicated in the teaching plan
- teaching strategy to use during instruction
- time allocation for the entire lesson
- date started to teach the lesson
- date of completion of instruction
- lesson objectives
- teacher activities
- learner activities and assessment
- how differentiation between the different ability groups is executed
- resources needed
- logo of the school as well as
- the signatures and dates of the teacher as well as the Head of Department



- Design a lesson plan to accommodate the diverse needs of the learners in the classroom.

Three lesson plan formats on the same lesson topic follow: Lesson plan 4.1.3



Life Skills: Creative Arts

Grade: R 1st year with differentiation

Topic: Me and my body Create in 3D	Term: 1 Week: 3 Duration: 1 hours Start date: Completed date:
Prior content knowledge My body – features of my face	Link with next lesson: Make a face and body with edible food
Content: • Create artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into two- or three-dimensional work using appropriate and available materials. • Explore and experiment with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way. • Show spontaneity and a creative attitude in art activities	Vocabulary/ Important Words: Eyes, ears, hair, face, nose, sugar sweets, liquorice, icing sugar.
Aims and Objectives of the lesson By the end of the lesson learners must be able to: Know the content Make a face biscuit using edible material	
Teaching Methods: Contextual teaching Demonstration Differentiation Question and answer method	Differentiation (Enrichment opportunities / addressing barriers): Group 1: After the demonstration the learner can make a face biscuit without the teacher helping Group 2: Learners need help with spreading the icing sugar on the biscuit. Learner needs pictures to remember the sequence of the process Group 3: Learner needs help spreading the icing sugars as well as where to put the sweets in the correct place on the face. Learner needs a laminated picture of the completed face biscuit next to him/her.

Resources:

Laminated pictures of step by step method to remember the sequence

Laminated picture of the completed product

Marie biscuits, icing sugar, smarties, liquorice, finger biscuits, sugar coated sweets in various forms

Utensils: plates, bowls and knives

Assessment Strategy

Formal

☐

Informal

☐
Assessment goal:

Make a face biscuit and put the different features of the face in the correct place.

Assessment Tool:

Descriptive analytical rubric

Evidence of Assessment: Refer to term mark schedule

Teacher: Ms

Learners**Lesson, Class work and Homework****Teacher's activities:**

Teacher provides ingredients to make face biscuits.

Teacher demonstrates how to make face biscuits.

Show laminated picture of completed face biscuit

Show laminated pictures of step by step method to remember the sequence

.

Learners' activities

Wash hands, dress in aprons, watch and participate in demonstration, look at the laminated pictures of the sequence, collect utensils, collect ingredients and make the face biscuit.

Teacher's comments / reflection:

Teacher demonstrated what ingredients to use for the different features of the face e.g. eyes – smarties, nose and mouth – sugar sweets etc.

Some learners have difficulty to place the sweets on the correct place and need the laminated picture to help them.

HOD input: monitoring and support

Lesson plan 4.1.3



Life Skills: Creative Arts

TERM 1

WEEK 3

Grade: R

1st year with differentiation

DURATION: 1 hours DATE:

Prior content knowledge: My body – features of my face

START DATE:

DATE COMPLETE:

Topic	Goal and content	Teacher's activities:	Assessment goal
Me and my body Create in 3D	Create artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into two- or three-dimensional work using appropriate and available materials. Explore and experiment with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way. Show spontaneity and a creative attitude in art activities	Teacher provides ingredients to make face biscuits. Teacher demonstrates how to make face biscuits. Show laminated picture of completed face biscuit Show laminated pictures of step by step method to remember the sequence	Make a face biscuit and put the different features of the face in the correct place Assessment Tool: Descriptive analytical rubric no 4.1.3

Teaching Methods: Contextual teaching Demonstration Differentiation Question and answer method	Differentiation (Enrichment opportunities / addressing barriers): Group 1: After the demonstration the learner can make a face biscuit without the teacher helping Group 2: Learners need help with spreading the icing sugar on the biscuit. Learner needs pictures to remember the sequence of the process Group 3: Learner needs help spreading the icing sugars as well as where to put the sweets in the correct place on the face. Learner needs a laminated picture of the completed face biscuit next to him/her.		Resources: Laminated pictures of step by step method to remember the sequence Laminated picture of the completed product Marie biscuits, icing sugar, smarties, liquorice, finger biscuits, sugar coated sweets in various forms Utensils: plates, bowls and knives
Vocabulary/ Important Words: Eyes, ears, hair, face, nose, sugar sweets, liquorice, icing sugar.	Learners' activities Wash hands, dress in aprons, watch and participate in demonstration, look at the laminated pictures of the sequence, collect utensils, collect ingredients and make the face biscuit. .		
	Practical task GRADE R WITH DIFFERENTIATION 1 st year (1 hour periods) Learners make a face biscuit	GRADE R WITH DIFFERENTIATION 2 nd year (1 hour periods) Learners make ginger bread faces	
Teacher's comments / reflection: Teacher demonstrated what ingredients to use for the different features of the face e.g. eyes – smarties, nose and mouth – sugar sweets etc. Some learners have difficulty to place the sweets on the correct place and need the laminated picture to help them.			

Lesson plan 4.1.3



Life Skills: Creative Arts

TERM 1

WEEK 3

Grade: 4 1st & 2nd year with differentiation

DURATION: 2 hours

Prior content knowledge: Personal hygiene, my body – features of my face



CREATIVE ARTS

Lesson plan 4.1.3

Life Skills: Creative Arts

TERM 1

WEEK 3

Grade: 4 1st & 2nd year with differentiation

DURATION: 2 hours

Prior content knowledge: Personal hygiene, my body – features of my face

GRADE		TERM	1	WEEK	3	TOPIC	Me and my body Create in 3D	TEACHING STRATEGY	Contextual teaching, Demonstration Differentiation, Question & answer method		
Time allocation: 120 minutes		DATE STARTED:						DATE COMPLETED:			
Lesson objectives: The learners must be able to		• Create artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into two- or three-dimensional work using appropriate and available materials. • Explore and experiment with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way. • Show spontaneity and a creative attitude in art activities									

TEACHER ACTIVITIES Teacher provides ingredients to make face biscuits. Teacher demonstrates how to make face biscuits. Show laminated picture of completed face biscuit Show laminated pictures of step by step method to remember the sequence	LEARNER ACTIVITIES Wash hands, dress in aprons, watch and participate in demonstration, look at the laminated pictures of the sequence, collect utensils, collect ingredients and make the face biscuit.		Assessment goal Make a face biscuit and put the different features of the face in the correct place Assessment Tool: Descriptive analytical rubric no 4.1.3	RESOURCES NEEDED Laminated pictures of step by step method to remember the sequence Laminated picture of the completed product Marie biscuits, icing sugar, smarties, liquorice, finger biscuits, sugar coated sweets in various forms Utensils: plates, bowls and knives
Differentiation (Enrichment opportunities / addressing barriers): Group 1: After the demonstration the learner can make a face biscuit without the teacher helping Group 2: Learners need help with spreading the icing sugar on the biscuit. Learner needs pictures to remember the sequence of the process Group 3: Learner needs help spreading the icing sugars as well as where to put the sweets in the correct place on the face. Learner needs a laminated picture of the completed face biscuit next to him/her.	Practical task GRADE 4 1 st year Learners make a face biscuit	Practical task GRADE 4 2 nd year Learners make ginger bread faces	Vocabulary /important words Eyes, ears, hair, face, nose, sugar sweets, liquorice, icing sugar.	
Teacher reflection: Teacher demonstrated what ingredients to use for the different features of the face e.g. eyes – smarties, nose and mouth – sugar sweets etc. Some learners have difficulty to place the sweets on the correct place and need the laminated picture to help them.				

Activity 3.4: MOVING TOWARDS IMPLEMENTATION IN THE CLASSROOM

TOPIC:

Implementing CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts

Participants will be able to

- Implement the subject at a school that has not instructed CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts previously

TIME: 60 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts, flip chart and different colour Koki pens, laptop and projector, extension cord

POSSIBLE QUESTIONS AND ANSWERS



- List the steps that should be taken to implement the subject at my school for the first time

The following steps should be followed:

- Identify a suitable classroom that will be big enough to instruct the learners, depending on the number of learners in each class
- Equip the classroom with the necessary infrastructure as well as big and small kitchen utensils (refer to section in the CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts production learning programme)
- Design a budget for one year for grade 4 1st year with differentiation. All the learners, irrespective of their age, should follow the grade 4 1st year with differentiation CAPS FOR SID LEARNERS: Life Skills: Creative Arts learning programme initially
- Design a letter to send to the parents to inform them that their child will be instructed in Life Skills: Creative Arts
- Print and file one term's instructions in a flip file and place at the learner's individual workstation
- ENJOY THE SUBJECT WITH THE LEARNERS!! Your enthusiasm, classroom organisation and teaching strategies will determine the learners progress and enjoyment of the subject.

SECTION 4

ASSESSMENT

Activity 4.1: UNDERSTANDING ASSESSMENT IN CAPS FOR SID LEARNERS: LIFE SKILLS: CREATIVE ARTS

Implementing CAPS FOR SID-LEARNERS: Life Skills: Creative Arts

Participants will be able to

- Know what the principles of assessment is
- Explain the difference between formal assessment and informal assessment.
- Explain the percentage division between practical tasks/activities/skills and theoretical tasks

TIME: 30 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID-LEARNERS: Life Skills: Creative Arts (CAPS) Life Skills: Creative Arts, Laptop, Data Projector

QUESTIONS AND POSSIBLE ANSWERS



- Describe assessment and the principles of assessment?

Assessment is a continuous planned process of identifying, gathering and interpreting information about the performance of learners, using various forms of assessment. It involves four steps: generating and collecting evidence of achievement; evaluating this evidence; recording the findings and using this information to understand and thereby assist the learner's development in order to improve the process of learning and teaching.

The principles of assessment are:

- Integration
- Relevance
- Credibility
- Coherence

- Flexibility
- Participation
- Access
- Progression
- Articulation
- Validity of assessments
- Reliability
- Fairness and transparency
- Practicability and cost-effectiveness

Teachers should have high expectations for each learner, to identify and address barriers to learning so as to ensure fairness in assessment.



- Explain the difference between formal assessment and informal assessment.

Formal assessment can be done in a format which would be suitable for each learner, e.g. through written or oral assessments, or by making use of a range of accommodations measures, e.g. a reader and a scribe. The main aim is to be able to develop a Report which is based on definable attainment (even through the smallest of steps) as prescribed in each subject and can be shared with parents and care-givers on at least a quarterly basis so as to elicit their participation and co-operation in the support programme of the learner.

Informal assessment **for** learning has the purpose of continuously collecting information on a learner's achievement that can be used to improve their learning. Informal assessment is a daily monitoring of learners' progress. This is done through observations, discussions, practical demonstrations, learner-teacher conferences, informal classroom interactions, etc. Informal assessment may be as simple as stopping during the lesson to observe learners or to discuss with learners how learning is progressing. Informal assessment should be used to provide feedback to the learners and to inform planning for teaching, but need not be recorded. It should not be seen as separate from learning activities taking place in the classroom.



- Explain the percentage division between practical tasks/activities/skills and theoretical tasks.

Hundred percent of the time should be spent on practical skills/tasks/activities/projects

Activity 4.2: ASSESSMENT TASKS AND TOOLS

OUTCOME(S):

By the end of this activity participants should be able to:

- Develop an assessment programme for Grade 4: 1st year with differentiation.
- Evaluate an assessment task
- Develop an assessment task based on an assessment goal. Develop a checklist to assess the task and determine the assessment score for the task
- Develop a descriptive analytical rubric to assess a task

TIME: 60 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID-LEARNERS: Life Skills: Creative Arts, Laptop, Data Projector

QUESTIONS AND POSSIBLE ANSWERS



- Develop an annual assessment programme for Grade 4: 1st year with differentiation.

Performing Arts

During each of the four terms, the teacher chooses

- Two Performing Arts activities (first year) and
- Two Performing Arts activities (second year)

and report on 2 assessment goals.

The assessment goals are similar for Grade 4 with differentiation, first and second year. Activities must be more advanced in second year, and different assessment goals must be reported on during the second year.

Task	Term 1-4		
1	Week 2 or 3	Warm up and play Follow a teacher-directed warm-up routine.	Demonstrate concentration and accurate listening through recognising, repeating and creating rhythms and poly-rhythms, using

		Follow a warm up ritual that develops co-ordination and control Follow a warm up ritual that develops the controlled and relaxed use of the joints, especially the knees, hips and ankles. Apply safe dance practice and healthy use of the body by warming up, cooling down and using good postural and joint alignment, Improvise and create Echo a rhythm by body percussion or by playing on a percussion instrument to accompany songs sung together Use voice, body and found or made instruments to explore sounds and silence related to walking, running, and skipping note values, in order to explore rhythms and to create sound pictures. Use voice, body, percussion, natural, found or made instruments to accompany stories, dances and songs.	movement, body percussion and natural instruments. Recognise crotchet and minim note values and rests in a short melody. Respond through drama to stimuli in games and stories, including making up endings to stories presented by the teacher. Perform and reflect Express and describe feelings in response to a drama, story or event. Differentiate between different characters in a story and their point of view. Begin to see differences between self and the role being played. Demonstrate ability to take on a role in drama - teacher stimulated. Work with a partner in role, and switch roles in teacher-directed dramatic play.
2	Week 4 or 5	Warm up and play Perform simple teacher-directed relaxation, breathing, resonance, pitch and articulation exercises when warming up and cooling down the voice and the body. Sing songs, rounds and canons in a choir to warm up the voice Sing vowels, rhymes and tongue twisters to warm up the voice. Sing and hum to warm up the voice Improvise and create Use skills of observation, imitation and exaggeration to create character	Use the voice, gesture and body shape to express feelings and thoughts. Use the voice and body imaginatively in drama exercises and games. Explore the use of expressive mime to convey ideas and feelings. Perform and reflect Work with others when exploring situations in role. Adopt and maintain a role, and is able to answer questions in role using appropriate language and gesture. Dramatise social, cultural or environmental issues through the use

		and mood in dramatic play and exercises. Respond in movement to a variety of rhythms and changes in tempo in sounds, songs and stories. Convey feelings and ideas through facial expression and gesture.	of different drama techniques such as tableaux, verbal dynamic sequences or role-plays. Assume both leader and follower roles willingly in dramatic activities. Participate in simple dances based on formations and patterns.
3	Week 6 or 7	Warm up and play Follow a warm up ritual to accompany physical warm up using action songs. Demonstrate fundamental pulse and echoes rhythms from the immediate environment using body percussion, instrumental percussion and movement. Clap and stamp number rhythms and rhymes in tempo. Play rhythm, clapping, skipping and singing games in pairs Improvise and create Use sensory detail and emotional expression in dramatic activities such as simple mime showing weight, size and shape. Portray characters and objects from stories using body shapes and sounds. Play at being characters and objects in stories based on local events or told by the teacher. Explore movement characteristics of animals, people, machines and nature. Use cans, stones, newspapers, materials, chairs, balls and a large variety of objects/props to improvise and compose movement sequences.	Work creatively in dance with props, costumes, found and natural objects and instruments, alone and in groups. Perform and reflect Learn and perform steps of an indigenous and/or contemporary dance from South African culture with attention to detail. Identify and describe the many kinds of dances in South Africa. Learn, interpret and perform dances from South African culture with competence and appropriate style. Display observation skills by describing components of dances seen in South Africa, their similarities and differences in terms of movement style, purpose, and use of dancers, costumes and music. Improvise and create dance sequences that use steps and styles from various South African dance forms.

4	Week 8 or 10	Warm up and play Build own movement vocabulary using: • Locomotor movements such as walk, run leap and gallop; • Non-locomotor movements such as reach, bend, rise. Demonstrate the eight basic locomotor movements (walk, run, skip, hop, leap, jump, gallop, slide), while travelling forward, sideward, backward, diagonally and turning. Demonstrate the basic non-locomotor movements: reach, bend, rise, twist and turn. Improvise and create Think about and show how people and animals move. Learn and perform simple dance steps from dances in the immediate environment. Demonstrate partner skills such as copying, leading, following and mirroring in movement. Work co-operatively with partners, improvising and composing dance sequences. Work with various partners experimenting with 'question and answer' and 'meeting and parting' movement phrases.	Sing songs found in the immediate environment. Sing songs and makes music to express a variety of ideas, feelings and moods. Perform and reflect Focus on music from a variety of South African forms: • improvises and creates music phrases with voice and/or instruments that explore dynamics, articulation, pitch and rhythmic patterns; • plays simple rhythmic patterns on a drum or equivalent; • explores and uses drum hand techniques such as base slap, open slap, muffle. Express own personal sense of identity and uniqueness in any art form. Explore, select and link movements that express feelings and moods into movement sentences to contribute towards a class dance Express ideas and stories creatively through movement activities that are guided but open-ended. Collaborate in imaginative use of simple props as stimulus material, showing how the same object can represent different things and different moods.

Visual Arts

The teacher chooses one 2D and one 3D Visual arts activity and assesses two different assessment goals in each during each term.

The assessment goals are similar for Grade 4 with differentiation, first and second year. Activities must be more advanced in second year, and different assessment goals must be reported on during the second year.

Task	Term 1-4		
1	Week 3 or 5	Create in 2-D Use basic art terminology to explain how content, line, colour and shape are used to express feelings and moods in compositions. Respond to and discuss images, designs and craft objects used in popular culture, pictures and photographs in terms of content, line, shape, form, colour, texture, space and materials used, using appropriate terminology. Differentiate between various art forms such as drawing, painting, architecture, sculpture, design, craftwork, and graphic media. Respond to images and craft objects used in popular culture, pictures and photographs in terms of purpose, content, form, contrast and meaning. Explore and experiment with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way. Demonstrate active involvement in individual and group art-making activities and an ability to share art-making equipment. Discover simple geometric shapes such as circles, lines, triangles and	Explore the immediate environment using the elementary functions of line, shape, colour and contrast in two-dimensional work. Engage in creative art processes: • present images of own world in various media; • use the senses and emotions to explore design elements, with emphasis mainly on primary colours and line. Create artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into two-dimensional work using appropriate and available materials, with a focus on: • line, tone, texture, spatial arrangement, contrast, composition; • mixing of primary and secondary colours. • Shares and displays work Create patterns using geometric shapes; discuss rhythm and repetition Participate in art activities in terms of choice and organisation of materials, with attention to safety and responsible behaviour in the work space.

		squares, and combines and arranges them in patterns. Use imagination and fantasy to play with and explore shapes, forms, lines, colours and patterns.	Experiment with colour, line, texture, tone, shape and space in various media in two dimensions and, to express mood, feelings and ideas. Show spontaneity and a creative attitude in art activities.
2	Week 7 or 9	Create in 3-D Use basic art terminology to explain how content, line, colour and shape are used to express feelings and moods in compositions. Respond to and discuss images, designs and craft objects used in popular culture, pictures and photographs in terms of content, line, shape, form, colour, texture, space and materials used, using appropriate terminology. Differentiate between various art forms such as drawing, painting, architecture, sculpture, design, craftwork, and graphic media. Respond to images and craft objects used in popular culture, pictures and photographs in terms of purpose, content, form, contrast and meaning. Explore & experiment with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way. Demonstrate active involvement in individual and group art-making activities and an ability to share art-making equipment. Discover simple geometric shapes such as circles, lines, triangles and squares, and combines and arranges them in patterns.	Explore the immediate environment using the elementary functions of line, shape, colour and contrast in three-dimensional work. Engage in creative art processes: • present images of own world in various media; • use the senses and emotions to explore design elements, with emphasis mainly on primary colours and line. Create artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into three-dimensional work using appropriate and available materials, with a focus on: • line, tone, texture, spatial arrangement, contrast, composition; • mixing of primary and secondary colours. • Shares and displays work Create patterns using geometric shapes; discuss rhythm and repetition Participate in art activities in terms of choice and organisation of materials, with attention to safety and responsible behaviour in the work space. Experiment with colour, line, texture, tone, shape and space in various

		Use imagination and fantasy to play with and explore shapes, forms, lines, colours and patterns.	media in three dimensions, to express mood, feelings and ideas. Show spontaneity and a creative attitude in art activities.

Grade R term 3 year 2 week 3 & 4



- Read the formal assessment task and the critique the tool that has been designed to assess the task

Assessment task: Create a house using popsicle/ice cream sticks and fabric

Tool to assess the task:

Yes	No

The above mentioned tool is not suitable to assess the task because:

- How will the teacher interpret the result?
- Did the teacher notice if the learner needs help collecting the material necessary for the artwork?
- Did the teacher notice if the learner copied the other learners when collecting the material?
- Did the teacher notice if the learner copied other learners when creating the artwork?



- Develop an assessment task based on an assessment goal. Develop a checklist to assess the task and determine the final rating code for the task

Assessment task: Grade R with differentiation, Year 2, term 3 week 2: Create a house using popsicle/ice cream sticks and fabric		
	Description	Tick
1	Collect all the materials and equipment to complete the activity	√
2	Create a house using popsicle/ice cream sticks and fabric	√
3	Finish the house by adding detail	X
4	Put away all material and equipment after finishing the activity	√
5	Clean the workshop after the practical session has been completed	√

The above tick list indicates that the learner is able to perform 4 of the 5 descriptions correctly, thus the learner's assessment score equals a 4. The following table serves as a conversion table for the number of correct ticks indicates how to convert the ticks to the assessment score for capturing the assessment score for a checklist with 5 descriptions:

Correct ticks out of 5	Final rating code	Correct ticks out of 6	Assessment score
1 correct out of 5	1	1 out of 6	1
2 correct out of 5	3	2 out of 6	2
3 correct out of 5	4	3 out of 6	4
4 correct out of 5	6	4 out of 6	5
5 correct out of 5	7	5 out of 6	6
		6 out of 6	7



Choose an assessment task from Grade R with differentiation, Year 2, term 3 week 2 and design a descriptive analytical rubric

Subject:	Life Skills: Creative Arts : Create a house using popsicle/ice cream sticks and fabric						
Description of competence	Not achieved	Elementary achievement	Moderate achievement	Adequate achievement	Substantial achievement	Meritorious achievement	Outstanding achievement
Rating code	1	2	3	4	5	6	7
Collect all the materials and equipment to complete the activity	No attempt to collect all the materials and equipment	Need prompting during the practical session to collect all the materials and equipment	Need prompting twice during the practical session to collect all the materials and equipment	Need prompting once during the practical session to collect all the materials and equipment	Collect all the materials and equipment to complete the activity but need guidance where to start using the equipment	Collect all the materials and equipment to complete the activity	Collect all the materials and equipment to complete the activity and assist slow learners to clean up without being asked.
Create a house using popsicle/ice cream sticks and fabric	No attempt to create a house using popsicle/ice cream sticks and fabric	Need prompting during the practical session to create a house using popsicle/ice cream sticks and fabric	Need prompting twice during the practical session to create a house using popsicle/ice cream sticks and fabric	Need prompting once during the practical session to create a house using popsicle/ice cream sticks and fabric	Create a house using popsicle/ice cream sticks and fabric but copy the picture the teacher showed the learners	Create a house using popsicle/ice cream sticks and fabric	Create a house using popsicle/ice cream sticks and fabric shows initiative in creating the house
Finish the house by adding detail	No attempt to finish the house by adding detail	Need prompting during the practical session to finish the	Need prompting twice during the practical session to finish the	Need prompting once during the practical session to finish the	Finish the house by adding detail but copied the detail on the	Finish the house by adding detail	Finish the house by adding detail and assist the other learners

		house by adding detail	house by adding detail	house by adding detail	house the teacher showed the learners		with ideas to add detail
Put away all material and equipment after finishing the activity	No attempt to put away all material and equipment after finishing the activity	Need prompting during the practical session to put away all material and equipment after finishing the activity	Need prompting twice during the practical session to put away all material and equipment after finishing the activity	Need prompting once during the practical session to put away all material and equipment after finishing the activity	Put away all material and equipment after finishing the activity but didn't pack it in the correct place	Put away all material and equipment after finishing the activity	Put away all material and equipment after finishing the activity and assist slow learners to clean up without being asked.
Clean the workshop after the practical session has been completed	No attempt to clean the workshop after the practical session has been completed	Need prompting during the practical session to clean the workshop after the practical session has been completed	Need prompting twice during the practical session to clean the workshop after the practical session has been completed	Need prompting once during the practical session to clean the workshop after the practical session has been completed	Clean the workshop after the practical session has been completed but left cleaning materials behind	Clean the workshop after the practical session has been completed	Clean the workshop after the practical session has been completed and assist slow learners to clean up without being asked.

Activity 4.3: MANAGE ASSESSMENT

OUTCOME(S)

By the end of this activity participants should be able to:

- Describe how to manage assessment
- Explain the difference between recording and reporting and mention the criteria for recording.
- State the prerequisites of a report card and share examples of report cards

TIME: 90 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID LEARNERS: (CAPS) Life Skills: Creative Arts, Laptop, Data Projector

QUESTIONS AND POSSIBLE ANSWERS



- Describe how to manage assessment.

Assessment is managed by knowing the

- types of assessment and when to apply the different types of assessment,
- three main processes in assessment, namely collecting evidence, recording and reporting
- four methods of assessment and when to apply the different methods
- most suitable tool to apply during assessment of a specific assessment task



- Explain the difference between recording and reporting and mention the criteria for recording.

Recording is a process in which the teacher documents the level of a learner's performance in a specific assessment task. It indicates learner progress towards the achievement of the knowledge and skill. Records of learner performance should provide evidence of the learner's progression. Records of learner performance should also be used to verify the progress made by teachers and learners in the teaching and learning process.

Reporting is a process of communicating learner performance to learners, parents, schools, and other stakeholders. Learner performance can be reported in a number of ways. These include report cards, parents' meetings, school visitation days, parent-teacher conferences, phone calls, letters, class or school newsletters, etc.



- State the prerequisites of a report card and share examples of report cards

The report cards may either be in narrative form that states the theory embedded in the skills and skill performed. All records must be accessible, easy to interpret, securely kept, confidential and helpful in the teaching and reporting process. The school assessment policy determines the details of how record books must be completed. Schools are required to provide quarterly feedback to parents, using a formal reporting tool, such as a report card. The schedule and the report card should indicate the overall level of performance of a learner.

Activity 4.4: Moderation

OUTCOME:

By the end of this activity participants should be able to explain the SBA and how moderation is done.

- Describe School-Based Assessment and moderation.

TIME: 30 minutes

RESOURCES: CAPS FOR SID-LEARNERS: Life Skills: Creative Arts, Laptop, Data Projector

QUESTIONS AND POSSIBLE ANSWERS



- **Describe School-Based Assessment and moderation.**

School-Based Assessment takes place from week 2 – 10 and 4 practical tasks for Performing Arts and 2 practical Tasks for Visual Arts should be formally assessed, recorded and reported on.

Moderation refers to the process that ensures that the assessment tasks are fair, valid and reliable. Moderation must be implemented at school as required. Comprehensive and appropriate moderation practices must be in place for the quality assurance of all subject assessments. The Formal School-Based Assessment and the practical assessment tasks should be moderated internally and if necessary by the relevant subject specialists at the district.

Bylaag A: Skyfieaanbieding vir opleiding vir beginneronderwysers (A2)

BYLAAG A (2)

Orientation for the CAPS FOR SID LEARNERS

Acknowledgement and disclaimer

- Content presented here are derived from presentations by:
- Dr. C Vlachos and Ms M Schoeman

Section 1

INTRODUCTION TO THE CAPS FOR SID LEARNERS

Activity 1.1 – House rules and files



Activity 1.2 - Setting the scene & team building



Introduction



Expectations

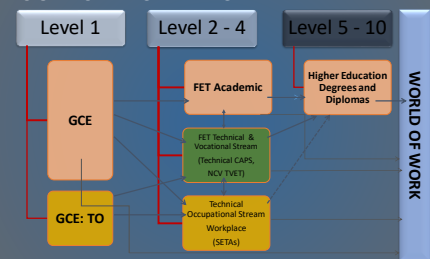
Activity 1.3: Understanding The Three Stream Model In The Education Sector And Articulation Between Levels In The National Qualifications Framework

- Name and distinguish between the three streams in the education sector
- Explain and understand the layout of the National Qualifications Framework

Answer

- Academic
 - NCS (CAPS) – culminates in National Senior Certificate
 - Development of GCE
- Technical and Vocational
 - CAPS for Technical High Schools – Also NSC
- Technical and Occupational
 - Currently offered in schools of skill and other special schools
 - Development of GCE:TO

PROPOSED MODEL: TECHNICAL AND VOCATIONAL STREAMS



NQF LEVEL	GRADE	ACADEMIC STREAM	TECHNICAL VOCATIONAL	CAPS FOR SBD LEARNERS	TECHNICAL OCCUPATIONAL
4	Gr 12 NCS exit level qualification	NCS Gr 12			
3	Gr 11	NCS Gr 11	Mechanical, Electrical & Civil Technology		
2	Gr 10	NCS Gr 10			
1	Gr 9	NCS Gr 9	TO		TO Year 4
	Gr 8	NCS Gr 8	TO		TO Year 3
	Gr 7	NCS Gr 7			TO Year 2
	Gr 6	NCS Gr 6			TO Year 1
	Gr 5	NCS Gr 5		CAPS for SBD Gr 5	
	Gr 4	NCS Gr 4		CAPS for SBD Gr 4	
	Gr 3	NCS Gr 3		CAPS for SBD Gr 3	
	Gr 2	NCS Gr 2		CAPS for SBD Gr 2	
	Gr 1	NCS Gr 1		CAPS for SBD Gr 1	
	Gr R	NCS Gr R		CAPS for SBD Gr R	Profoundly Intellectually Disabled

Three Stream Model

The Academic Stream

- NCS culminating in the NSC
- Purely theoretical knowledge and academic skills

The Technical and Vocational Stream

- Subject offerings (programmes) that consist of at least a 25% practical skills component and a 75% theory component

The Technical and Occupational Stream

- At least a 75% practical component and a 25% theory component.

Activity 1.3 Continued

- iii. Which curriculum are you using in your schools? Share this information with your colleagues in your group.
- iv. Reflect on whether the CAPS for SID learners is a “new curriculum”.
- v. List the compulsory subjects that all learners have to study from five to 18 years.

Responses

iv. No, the NCS CAPS was available to all schools. The CAPS for SID learners is a strengthened curriculum emanating from the NCS CAPS which provides clearer guidance to teachers on how to differentiate instruction in a systematic and orderly way.

The skills subjects are new but are aligned to the subjects of the National Certificate Vocational (NCV) that is currently offered in TVET colleges.

v. All learners must be competent in Languages, Maths and Life Skills/ Life Orientation

Activity 1.3 Continued

- vi. How are the CAPS for SID learners documents packaged?
- vii. How many Bands and Phases do we have in the NCS from Grade R – 12?
- viii. Why are the bands and phases important?

Responses

- vi. There are 15 skills subjects included in the CAPS for SID learners documents. This creates the opportunity for learners to have access to well planned skills subjects to prepare them more appropriately for life after school.
- vii. Two bands, namely the General Education and Training (GET) and Further Education and Training (FET) band
- viii. Four phases: Foundation Phase, Intermediate Phase, Senior Phase (making up one band, namely GET band) and FET phase (the other band)

Activity 1.3 Continued

• Why are the bands and phases important?

Answer:

• Management

- Guiding and capacitating teachers continuously to improve teaching and learning;
- Ensuring that classrooms are appropriately and sufficiently resourced; and
- Understanding that learners in each band have different developmental processes and needs.

• Assessment

- Use appropriate forms of assessment relevant to learners differentiated learning styles and needs.

• Progression of learners

- Core competencies and skills need to be acquired and reinforced before learners progress from grade to grade or phase to phase;
- Transition from Grade 9 into Grade 10 is made difficult when the basic and foundational competencies taught in the GET phase have not been attained;
- Gaps in learning increase as learners progress from phase to phase as the complexity of content increases; and
- Application of knowledge is superficial when core competencies are not reinforced.

Activity 1.3 Continued

- **Where does the learner with Severe Intellectual Disability fit into the NQF?**
- Learners with Severe Intellectual Disability should be able to learn the academic subjects of the NCS (Gr R to 6), but in a more applied way and at reduced depth and breadth;
- They should also be exposed to a vocationally orientated pathway from the chronological age of 14 to 18 years;
- The Foundation and Intermediate Phase CAPS content has been adapted/differentiated to suit the needs of learners with Severe Intellectual Disability; and
- Grades in the CAPS for SID learners relate to the grades in the GET band, however the ages of the learners differ.

Activity 1.3 Continued

- **What are the differences in age between learners in the GET band and learners following the CAPS for SID learners?**
- Learners in the GET band progress from Grade R – 5 within 7 years, however, the progression for learners with severe intellectual disability take place at an adapted and reduced pace.
- Learners are instructed over 3 years in grade R, two years in grade 2, 3 4 and 5 and one year in grade 6 respectively.
- Learners in Grade 6 in the GET band turn 12 whereas
- learners with severe intellectual disability in grade 6, turn 18 years.

Activity 1.3 Continued

What is the rationale for the introduction of the CAPS for SID learners

- To create an opportunity for all learners to succeed in the education system and to prevent early school leaving;
- To ensure that the schools across the country implement a uniform curriculum;
- To strengthen the implementation of the curriculum in the classroom and allow for curriculum monitoring by principals, district officials and the DBE;

- To provide **relevant, specified content** to be offered within a realistic time frame which includes guidance on sequencing and coverage of essential content for learners with severe intellectual disability;
- To ensure that learners who are **transferred between schools** and provinces are able to cover the same content of the curriculum;
- **Conceptual development from one year to another is clearly indicated**, which makes learner support easier when a learner progresses to the next year but still needs to be supported in completing content and skills of the previous grade (straddled learning); and
- To equip learners with the **skills required for employment** and to contribute to the implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development as a whole.

Activity 1.3 Continued

- **Will it be possible for a learner with profound intellectual disability to progress to the CAPS for SID learners?**
- Yes, learners who make good progress in the Curriculum for Learners with Profound Intellectual Disability may at any stage progress to the CAPS for SID learners.
- Equally, learners who make good progress through the CAPS for SID learners, may progress to the Technical Occupational stream at the chronological age of 14 years, turning 15.

May learners with severe intellectual disability who are included in ordinary schools and in special classes follow the CAPS for SID learners?

- Yes. Many learners with severe intellectual disability are currently included in ordinary classes in ordinary schools and are following the National Curriculum Statement, Grades R to 12.
- The CAPS for SID learners would provide a valuable guide for teachers on how to introduce differentiated activities into their day to day teaching across all subjects. The curriculum may also be used in special classes in ordinary or special schools

Activity 1.4 – Understanding the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) for SID learners – An Overview

- Describe the features of the CAPS for SID learners document

NCS CAPS	CAPS FOR SID LEARNERS
4 sections	Same as in NCS CAPS
Section 1 – generic section	
Section 2 – describes the subject and aims	
Section 3 – overview of topics and teaching plans	
Section 4 – assessment	

Curriculum Studies Final Production

25

Activity 1.4 – Understanding the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) for SID learners – An Overview

- Describe the features of the CAPS for SID learners document

NCS CAPS	CAPS FOR SID LEARNERS
Grades R – 12	Grades R – 6, however the chronological ages of the learners are different from the ages of learners following the NCS CAPS document

Curriculum Studies Final Production

26

Activity 1.4 – Continued

- Describe the features of the CAPS for SID learners document

NCS CAPS	CAPS FOR SID LEARNERS
Learners' chronological ages:	
Grade R – 6	Grade 7 – 13
Grade 1 – 7	Grade 8 – 14
Grade 2 – 8	Grade 9 – 15
Grade 3 – 9	Grade 10 – 16
Grade 4 – 10	Grade 11 – 17
Grade 5 – 11	Grade 12 – 18
Grade 6 – 12	Grade 13 – 19

Curriculum Studies Final Production

27

Activity 1.4 – Continued

NCS CAPS	CAPS FOR SID LEARNERS
Makes provision for 13 years education	Makes provision for 14 years education
Grades are not sub-divided	Each grade is sub-divided into 1, 2 or 3 years with differentiation
Each grade equals one year	Grades R equals 3 years, grades 1 – 5 each equals 2 years and grade 6 equals 1 year
Learners receive a matric certificate	Learners receive a certificate of attainment
Grade 9 equals level 1 on the NQF	Grade 6 is below level 1 on the NQF
Learners may enter a TVET college after they have completed grade 9 successfully	Learners with potential may enter the Technical Occupational stream the year in which they turn 15 years

Curriculum Studies Final Production

28

Activity 1.4 – Continued

NCS CAPS	CAPS FOR SID LEARNERS
Learner instruction time per 5 day week: Grades R – 2 = 23 hours Grades 3 = 25 hours Grade 4 – 12 = 27,5 hours	Learner instruction time per 5 day week: 27,5 hours learner instruction time
Learners choose subjects at age 16 years	Either 3 or 4 skills subjects are instructed from age 14 years
First Additional Language is introduced at age 8 years	First Additional Language is introduced at age 14 years
Natural Sciences is introduced at age 10 years	Natural Sciences is introduced at age 14 years
Topics structures	Topic structured

Curriculum Studies Final Production

29

Activity 1.4 – Continued

NCS CAPS	CAPS FOR SID LEARNERS
Formal and informal assessment	Formal and informal assessment
Assessment focuses on all the levels of Bloom's taxonomy	Assessment focuses on knowledge and understanding levels of Bloom's taxonomy
Focuses on theory	20 % content focuses on theory and 80% focuses on skills development
Single – level teaching and learning	Multi – level teaching and learning and multi-level tasks
Grade focused learning	Straddled learning
Limited scaffolding/unwinding/designing down and up	Scaffolding/unwinding/designing down and up takes place often

Curriculum Studies Final Production

30

Activity 1.5 – Understanding the Learner with Severe Intellectual Disability and How the Teacher should Respond to his/her Learning Needs

- Who is the learner with severe intellectual disability? (characteristics)



- *Policy on Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS) (2014)* outlines approach to determine the support needs of a learner and the way in which the curriculum must be made accessible.
- Decisions about placement should never be made on the basis of IQ or diagnosis of a condition alone but rather on the whole profile of the learner.
- That is why there is a growing number of learners who would traditionally have been classified as learners with severe intellectual disability who can now be included in mainstream schools because of the early intervention that they have received from birth.

- The admission of learners on the intellectual disability spectrum needs to be reviewed in accordance with the SIAS Policy so that learners are no longer incorrectly placed and schools will be able to offer an appropriate curriculum that responds to the needs and talents of all learners and does not underestimate their potential.
- See Chapter 2, Sections 9 and 10 of the SIAS Policy on the Principles of Assessment and the way in which standardised test should be used.
- Health and Disability Form outlines the approach to diagnosis.
- It is also critical to follow a differentiated and individualised approach in all classrooms in schools for severe intellectual disability because of the wide diversity of ability in such schools.

- Learners with severe intellectual disability who will follow the Curriculum and Assessment Policy Statement for SID learners, are learners between the ages of 5 – 18 years who have a significantly greater difficulty in learning than the majority of children of the same age and needs high level support which may include, but is not limited to:
 - Vision, hearing, motor, communication, cognition, neurological and neurodevelopmental impairments, health, behaviour and social skills and/or multi levels of support

- Show a restriction in the ability to function or perform one or more basic daily activities after maximum correction (maximum correction refers to appropriate therapy, medication, educational and personal support and use of devices)
- Identified and assessed through the protocols outlined in the *Policy on Screening, Identification, Assessment and Support of 2014*.
- Need access to a range of support specialists (specialist teachers, occupational therapists, speech therapists, physiotherapists, audiologists, nurses, psychologists, and class assistant)

DSM V Definitions of Intellectual disability

- A disorder with onset during the developmental period that includes both intellectual and adaptive functioning deficits in conceptual, social, and practical domains. The following three criteria must be met:
 - Deficits in intellectual functions, such as reasoning, problem solving, planning, abstract thinking, judgment, academic learning, and learning from experience, confirmed by both clinical assessment and individualized, standardized intelligence testing.
 - Deficits in adaptive functioning that result in failure to meet developmental and sociocultural standards for personal independence and social responsibility. Without ongoing support, the adaptive deficits limit functioning in one or more activities of daily life, such as communication, social participation, and independent living, across multiple environments, such as home, school, work, and community.
- Onset of intellectual and adaptive deficits during the developmental period." (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition)

Severe Intellectual Disability

Severe intellectual disability is defined by the following levels of functioning:

- **Conceptual domain** Attainment of conceptual skills is limited. The individual generally has little understanding of written language or of concepts involving numbers, quantity, time, and money. Caretakers provide extensive supports for problem solving throughout life.
- **Social domain** Spoken language is quite limited in terms of vocabulary and grammar. Speech may be single words or phrases and may be supplemented through augmentative means. Speech and communication are focused on the here and now within everyday events. Language is used for social communication more than for explanation. Individuals understand simple speech and gestural communication. Relationships with family members and familiar others are a source of pleasure and help.
- **Practical domain** The individual requires support for all activities of daily living, including meals, dressing, bathing, and elimination. The individual requires supervision at all times. The individual cannot make responsible decisions regarding well-being of self or others. In adulthood, participation in tasks at home, recreation, and work requires ongoing support and assistance. Skill acquisition in all domains involves long-term teaching and ongoing support.

Profound intellectual disability

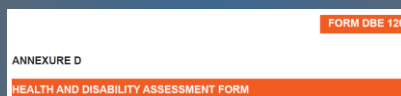
- **Profound intellectual disability** is defined by the following levels of functioning:
- **Conceptual domain** - Conceptual skills generally involve the physical world rather than symbolic processes. The individual may use objects in goal-directed fashion for self-care, work, and recreation. Certain visuospatial skills, such as matching and sorting based on physical characteristics, may be acquired. However, co-occurring motor and sensory impairments may prevent functional use of objects.
- **Social domain** - The individual has very limited understanding of symbolic communication in speech or gesture. He or she may understand some simple instructions or gestures. The individual expresses his or her own desires and emotions largely through nonverbal, non-symbolic communication. The individual enjoys relationships with well-known family members, caretakers, and familiar others, and initiates and responds to social interactions through gestural and emotional cues. Co-occurring sensory and physical impairments may prevent many social activities.
- **Practical domain** - The individual is dependent on others for all aspects of daily physical care, health, and safety, although he or she may be able to participate in some of these activities as well. Individuals without severe physical impairments may assist with some daily work tasks at home, like carrying dishes to the table. Simple actions with objects may be the basis of participation in some vocational activities with high levels of ongoing support. Recreational activities may involve, for example, enjoyment in listening to music, watching movies, going out for walks, or participating in water activities, all with the support of others. Co-occurring physical and sensory impairments are frequent barriers to participation (beyond watching) in home, recreational, and vocational activities. Maladaptive behaviour is present in a significant minority. (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition)

Steps to be followed in the SIAS Protocol

Screening is the first step by school to gather information about each child.

- **The Learner Profile** – provides personal details and information on medical history and support received before school
- **The Health and Disability Form (DBE 126)** is filled in by health practitioners – provides information on disability and health condition
- **The Road to Health Card** must be completed by the clinic to track the child's development since birth. It is the responsibility of the parent to bring it to school when the learner is enrolled. This will provide information about the developmental history of the learner as well as the early intervention received if the learner is disabled.

Health and Disability Form



Identification

Support Needs Assessment Section 1 (SNA 1) – Intervention by the Teacher

- This form provides information on family and home situation and how the parent understands the child's needs as well as an assessment by the teacher of the learner's strengths and needs.
- The teacher is also expected to fill in all the interventions she is planning for the learner to support him/her emotionally, socially and academically and discuss this with the parent on an ongoing basis.
- The parent is a partner in the support process and must give written consent for what the teacher plans to do.
- The parent must also be regularly contacted by the teacher to share information on progress and on what the parent can do at home to assist the child.

Assessment

Support Needs Assessment Section 2 (SNA 2) is the Form to be compiled by the School-Based Support Team in consultation with the teacher/s

- This form provides information on the child's:
 - Barriers to learning and development
 - Communication barriers
 - Behaviour and social barriers
 - Health, wellness and personal care barriers
- Also provides information on strong points as well as barriers in the context of the child:
 - The community and family – relationships, availability of parents, community support systems, etc.
 - The classroom – the abilities and attitude of the teacher and peers
 - The school – capacity, training, attitudes, culture

Support

Individual Support Plan (ISP)

- A plan developed for every child to outline and track support – outlines:
 - Development to take place in school
 - Training needed by educators
 - Support to be provided to learner – curriculum, emotional, health, etc.
 - Consultation with parents/caregivers
 - Support to be provided by district teams

Activity 1.6 – Understanding How to Respond to Diversity in the Classroom

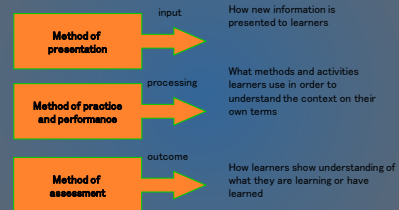
- What teaching methodologies would you use to accommodate the learner?

Curriculum Studies Final Production

45

Differentiated Curriculum delivery

a simplified model



- **Differentiated teaching and learning:** This means that the teaching methods should accommodate the learners' needs to ensure that successful learning and teaching takes place. Different learners have different skills, knowledge and abilities. Therefore, instruction has to make provision for the developmental levels of the learners, their varied interests, language proficiency, readiness to learn, unstable and diverse backgrounds and skills.
- Curriculum differentiation involves processes of:
 - modifying
 - changing
 - adapting
 - varying and
 - extending
 - teaching strategies, assessment and the content of the curriculum.

CURRICULUM DIFFERENTIATION SCHEDULE

To report on the learner's functioning level, to alleviate the barrier(s) to learning experienced by the learner

This schedule can be used to track the progression of a learner who has been assessed and needs differentiation, and s/he/he functions more than a grade below his/her age cohort in the curriculum.

Name of Learner: Date: 20.../.../...

CURRICULUM DIFFERENTIATION (STRADDLING)					
Quarterly report of the functioning levels of the learner within the curriculum (ggg) for identified learners who, in spite of spending more time in a grade/class and a range of interventions, still do not progress satisfactorily					
SUBJECTS	Key	G: Current grade level of work / C: Code awarded on this level			
		Term 1	Term 2	Term 3	Term 4
Home Language/Literacy	G				
	C				
First Additional Language/Literacy	G				
	C				
Mathematics/Numeracy	G				
	C				
Life Orientation/Arts Skills	G				
	C				
Natural Sciences	G				
	C				

Example of adapted text

Original text	Modification 1	Modification 2
Kholiswa and Sipho have been in love since they were in the same class in Matric. Kholiswa now has a good job as an educator and earns enough money for them to get married. Sipho, however, cannot find a job. He is trying to arrange the lobola for them to get married. They have both agreed that when they have children they will bring them up with a strong sense of pride in their African culture and their roots in a long tradition.	Kholiswa and Sipho are in love. Kholiswa has a good job. She is an educator. She earns money. Sipho cannot find a job. He tries to arrange the lobola.	Kholiswa and Sipho are in love. Kholiswa is an educator. Sipho cannot find a job.
Kholiswa says that she has no problems with supporting the family while Sipho has no job. But Sipho would then have to clean the house and look after the baby. For the first time they have started fighting.	Sipho and Kholiswa want to get married. When they will have children they want them to be proud of their African culture and roots.	Sipho and Kholiswa want to get married.
Extract from 'Issues on gender in schools.' An introduction for educators	Kholiswa is happy to support the family when Sipho has no job. She wants Sipho to clean the house and look after the baby. Sipho does not agree. They start to fight for the first time.	Kholiswa can bring money home when Sipho has no job. She wants Sipho to clean the house and look after the baby when they are married. Sipho does not agree. They fight.

ACTIVITY 1.7 UNDERSTANDING THE SUBJECT, STRUCTURE AND TIME ALLOCATION OF THE CAPS for SID learners DOCUMENT

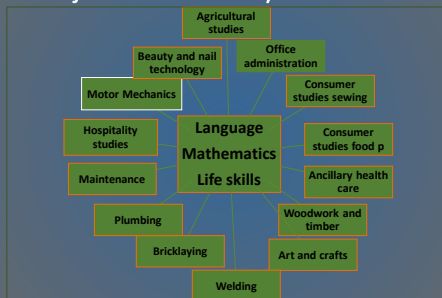
Activity 1.7: Understanding the subject, structure and time allocation of CAPS for SID learners document

- How many subjects are being offered in the CAPS for SID learners?

Learning programme for learners with SID – GETC subjects

5 – 14 years	14 years to 18 years
-Language	-Languages = Home + FAL
-Mathematics	-Mathematics
-Life Skills (Personal and social wellbeing, social sciences, EMS)	-Life skills (Personal and social wellbeing, social sciences, EMS)
-Physical Education	-Physical Education
Creative Arts	-Creative Arts
	-Natural Sciences
	-3 or 4 electives subjects

Subject titles – 14-18 years



Activity 1.7: Understanding the subject, structure and time allocation of CAPS for SID learners document

- What is the rationale for offering 3 subjects in grades R – 3 and introducing skills subject in grades 4 – 6?
- How are subjects structured and strengthened?
Grades, topic structured, content & activities, progression, sequencing, teaching plans

Activity 1.7: Understanding the subject, structure and time allocation of CAPS for SID learners document

- How are subjects linked to time allocation?
27,5 hours, hours / subject, weighting, skills subject.
- Why are subjects given time allocation?
- Are content areas weighted in all subjects? Why?
- How do the subject and their content accommodate the learner with severe intellectual disability?

legislation

Activity 1.7: Understanding the subject, structure and time allocation of CAPS for SID learners document

- How are topics structured/organized in the CAPS for SID learners document?
SAQA unit standards, safety, level of difficulty, repetition
- What is the purpose of this structure?
Ensure coverage of minimum requirements
- What is the relationship between the topics in each subject and assessment?

**ACTIVITY 1.8
UNDERSTANDING TEACHING
METHODOLOGIES AND LEARNING
STYLES IN THE CAPS FOR SID
LEARNERS DOCUMENT**

Activity 1.8: Understanding teaching methodologies & learning styles in CAPS for SID learners

- List the teaching methodologies
Differentiated teaching - multi-level
Flexible groupings
Demonstration strategy
Contextual teaching
Cooperative learning and teaching
Straddled learning
Question and answer methodology
One on one teaching strategy
Peer teaching

Activity 1.8: Understanding teaching methodologies & learning styles in CAPS for SID learners

- List the principles that underpin teaching methodologies



Activity 1.8: Understanding teaching methodologies & learning styles in CAPS for SID learners

- How would you adapt your teaching methodologies
Modify environment, content, learner behaviour and strategies
Change the sequence within the term
Adapt, adjust or modify learning and teaching
Vary teaching strategies
Extend the content – deeper and wider

Activity 1.8: Understanding teaching methodologies & learning styles in CAPS for SID learners

- What is the difference between a learning style and learning strategy



- How would you adapt teaching methodologies to accommodate learning styles

ACTIVITY 1.9 UNDERSTANDING ASSESSMENT IN THE CAPS FOR SID LEARNERS DOCUMENT

Activity 1.9: Understanding assessment in CAPS for SID learners

- List key principles for assessment



Integrated & authentic



Activity 1.9: Understanding assessment in CAPS for SID learners

- What is SBA?

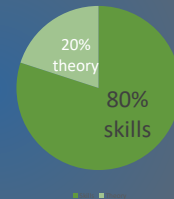
Continuous

Formal & informal

Identifies gaps

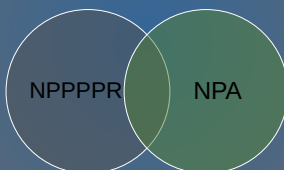
Provides feedback

Different forms



Activity 1.9: Understanding assessment in CAPS for SID learners

- How do policies govern implementation of Assessment?



Activity 1.9: Understanding assessment in CAPS for SID learners

- How should assessment be used to strengthen teaching and learning?

planned as part of teaching & learning

provide immediate feedback

strengthen teaching and learning

measure actual learner performance against expected

identify the weaknesses

indicate the support needed

identify learner needs

ACTIVITY 1.10 UNDERSTANDING LTSM & REQUIREMENTS

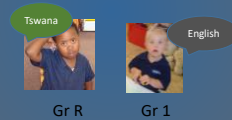
Activity 1.10: Understanding LTSM and requirements of CAPS for SID learners

- Define the term LTSM
- Provide examples of LTSM
- Why is it necessary to use a variety of LTSM?

ACTIVITY 1.11 UNDERSTANDING MULTI-LEVEL TEACHING

Activity 1.11: Understanding multi-level teaching

- What do you understand by multi-grade education and explain why it occurs



Activity 1.11: Understanding multi-level teaching

- What are the positive aspects for schools offering multi-grade teaching?

*Effective learning if teacher is well-prepared
Learn from each other
Grade group is smaller
Teachers plan together*

Activity 1.11: Understanding multi-level teaching

- What factors affect learning in multi-grade classrooms?



Activity 1.11: Understanding multi-level teaching

- What are issues to consider when selecting a teaching approach?



Activity 1.11: Understanding multi-level teaching

- Describe challenges in multi-grade classroom?

Too little space

Diverse languages

Intrinsic factors

Poor management and support

ACTIVITY 1.12 SCHOOL ORGANISATION AND TIMETABLING

Activity 1.12: School organisation and timetabling

- Which factors should I keep in mind to structure the school in order to ensure that the learners will benefit from teaching and learning?

Number, age, LOLT, abilities, number of skills subject, multi-grade/level

Activity 1.12: School organisation and timetabling

- List the benefits of grouping learners according to home language as oppose to age groups?

Activity 1.12: School organisation and timetabling

- List all factors that will impact on the design of a timetable and suggests steps to follow to design a time table



Thank You

Bylaag B: Etiekgoedkeuringcertifikaat (B1)

Verlengde etieksertifikaat (B2)

21 October 2019

To Whom It May Concern

I hereby confirm that the ethics application, as stated below, was approved at the Ethics Committee meeting of the Faculty of Education of 24 May 2019.

Ethics number: NWU-00

Project head: Prof J Rens

Project team: JG Louw

Title: 'n Onderzoek na die implementering van die Lewensvaardigheid Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring: Graad R-5 in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte

Period: 24 May 2019 – 24 May 2020

Clearance given for only one year. Extension can be requested after a year.

Risk level: Low

Should you have further enquiries in this regard, you are welcome to contact Prof Jako Olivier at 018 285 2078 or by email at Jako.Olivier@nwu.ac.za or Ms Erna Greyling at 018 299 4656 or by email at Erna.Greyling@nwu.ac.za.

Yours sincerely

Prof J Olivier
Chair Edu-REC

ETHICS APPROVAL LETTER OF STUDY

Based on approval by the **Faculty of Education Research Ethics Committee (EduREC)** on 19/07/2020, this committee hereby **approves** your study as indicated below. This implies that the North-West University Senate Committee for Research Ethics (NWU-SCRE) 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: 'n Ondersoek na die implementering van die Lewensvaardigheid Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring: Graad R-5 in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte

Study Leader/Supervisor (Principal Investigator)/Researcher: Prof J Rens

Student / Team: JG Louw (PhD student – 21936269)

Ethics number:

N	W	U	-	0	0	3	5	5	-	1	8	-	A	2

Institution

Study Number

Year

Status

Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation

Application Type: Project

Commencement date: 29/10/2020

Risk:

Low

Expiry date: 29/10/2021

Approval of the study is initially provided for a year, after which continuation of the study is dependent on receipt and review of the annual (or as otherwise stipulated) monitoring report and the concomitant issuing of a letter of continuation.

Special in process conditions of the research for approval (if applicable):

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, the following general terms and conditions will apply:

- The study leader/supervisor/principal investigator/researcher must report in the prescribed format to the EduREC:
 - annually (or as otherwise requested) on the monitoring of the study, whereby a letter of continuation will be provided, and upon completion of the study; and
 - without any delay in case of any adverse event or incident (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the study.
- The approval applies strictly to the proposal as stipulated in the application form. Should any amendments to the proposal be deemed necessary during the course of the study, the study leader/researcher must apply for approval of these amendments at the EduREC, prior to implementation. Should there be any deviations from the study proposal without the necessary approval of such amendments, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- Annually a number of studies may be randomly selected for an external audit.
- The date of approval indicates the first date that the study may be started.
- In the interest of ethical responsibility, the NWU-SCRE and EduREC reserves 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 study are revealed or suspected;*
 - *it becomes apparent that any relevant information was withheld from the EduREC or that information has been false or misrepresented;*
 - *submission of the annual (or otherwise stipulated) monitoring report, the required amendments, or reporting of adverse events or incidents was not done in a timely manner and accurately; and / or*
 - *new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.*

The EduREC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your study. Please do not hesitate to contact the EduREC or the NWU-SCRE for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely



Prof JAK Olivier
Chairperson NWU Faculty of Education Research Ethics Committee

Original details: (22351930) C:\Users\22351930\Desktop\ETHICS APPROVAL LETTER OF STUDY.docm
8 November 2018

Current details: (22351930) M:\DSS1\8533\Monitoring and Reporting Cluster\Ethics\Certificates\Templates\Research Ethics Approval Letters\9.1.5.4.1 ES-REC Ethical Approval Letter.docm
5 December 2018

File reference: 9.1.5.4.2

Bylaag C: Goedkeuring van die provinsiale onderwysdepartemente
(C1-C9)

- C1: Gauteng
- C2: Oos-kaap
- C3: Vrystaat
- C4: KwaZulu-Natal
- C5: Limpopo
- C6: Mpumalanga
- C7: Noord-kaap
- C8: Noordwes
- C9: Wes-kaap



GAUTENG PROVINCE

Department: Education

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

8/4/4/1/2

GDE RESEARCH APPROVAL LETTER

Date:	08 November 2019
Validity of Research Approval:	10 February 2020 - 30 September 2020 2019/324
Name of Researcher:	LouwJ.G
Address of Researcher:	
	Potchefstroom, 2531
Telephone Number:	
Email address:	Hannelie.Louw@nwu.ac.za
Research Topic:	An investigation of the implementation of the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in schools for learners with special educational needs.
Type of qualification	PhD(Learner support)
Number and type of schools:	Four LSEN Schools
District/s/HO	Ekurhuleni South and Johannesburg West

Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted .ch to be conducted.

- 11:20 | C |

The following conditions apply to GDE research. The researcher may proceed with the above study subject to the conditions listed below being met. Approval may be withdrawn should any of the conditions listed below be flouted:

1. Letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
2. The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to involve District/Head Office Officials in the project.
3. A copy of this letter must be forwarded to the school principal and the chairperson of the School Governing Body (SGB) that would indicate that the researcher/s have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
4. A letter / document that outline the purpose of the research and the anticipated outcomes of such research must be made available to the principals, SGBs and District/Head Office Senior Managers of the schools and districts/offices concerned, respectively.
5. The Researcher will make every effort obtain the goodwill and co-operation of all the GOE officials, principals, and chairpersons of the SGBs, teachers and learners involved. Persons who offer their co-operation will not receive additional remuneration from the Department while those that opt not to participate will not be penalised in any way.
6. Research may only be conducted after school hours so that the normal school programme is not interrupted. The Principal (if at a school) and/or Director (if at a district/head office) must be consulted about an appropriate time when the researcher/s may carry out their research at the sites that they manage.
7. Research may only commence from the second **week** of February and must be concluded before the beginning of the last quarter of the academic year. If incomplete, an amended Research Approval letter may be requested to conduct research in the following year.
8. Items 6 and 7 will not apply to any research effort being undertaken on behalf of the GOE. Such research will have been commissioned and be paid for by the Gauteng Department of Education.
9. It is the researcher's responsibility to obtain written parental consent of all learners that are expected to participate in the study.
10. The researcher is responsible for supplying and utilising his/her own research resources, such as stationery, photocopies, transport, faxes and telephones and should not depend on the goodwill of the institutions and/or the offices visited for supplying such resources.
11. The names of the GOE officials, schools, principals, parents, teachers and learners that participate in the study may not appear in the research report without the written consent of each of these individuals and/or organisations.
12. On completion of the study the researcher/s must supply the Director: Knowledge Management & Research with one Hard Cover bound and an electronic copy of the research.
13. The researcher may be expected to provide short presentations on the purpose, findings and recommendations of his/her research to both GOE officials and the schools concerned.
14. Should the researcher have been involved with research at a school and/or a district/head office level, the Director concerned must also be supplied with a brief summary of the purpose, findings and recommendations of the research study.

The Gauteng Department of Education wishes you well in this important undertaking and looks forward to examining the findings of your research study.

Kind regards



Mr Gumani Mukatuni

Acting CES: Education Research and Knowledge Management

□ AT E: ...o \v\\1.--0.1 L.....



CORPORATE PLANNING MONITORING POLICY AND RESEARCH COORDINATION

Steve Vukile Tshwete Complex • Zone 6 • Zwelitsha • Eastern Cape
Private Bag X0032 • Bhisho • 5605 • REPUBLIC OF SOUTH AFRICA
Tel: +27 (0)40 608 4537/4773 • Fax: +27 (0)86 742 4942 • Website: www.ecdoe.gov.za

Enquiries: B Pamla

Email: babalwa.pamla@ecdoe.gov.za

Date: 31 July 2020

Mrs. Johanna Gertruida Louw

Private Bag X 6001

Potchefstroom

2522

Dear Mrs. Louw

PERMISSION TO UNDERTAKE A DOCTORAL RESEARCH: AN INVESTIGATION OF THE IMPLEMENTATION OF THE LIFE SKILLS CAPS: GRADE R-5 FOR SID LEARNERS IN SCHOOLS FOR LEARNERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

1. Your application to conduct the above mentioned research involving eight SID schools in Buffalo City District of the Eastern Cape Department of Education (ECDoE) is hereby approved based on the following conditions:
 - a. there will be no financial implications for the Department;
 - b. institutions and respondents must not be identifiable in any way from the results of the investigation;
 - c. no minors will participate;
 - d. it is not going to interrupt educators' time and task;
 - e. the research may not be conducted during official contact time;
 - f. no physical contact with educators and learners, only virtual means of communication should be used and that should be arranged and agreed upon in writing with the Principal and the affected teacher/s;
 - g. you present a copy of the written approval letter of the Eastern Cape Department of Education (ECDoE) to the Cluster and District Directors before any research is undertaken at any institutions within that particular district;
 - h. you will make all the arrangements concerning your research;

- i. should you wish to extend the period of research after approval has been granted, an application to do this must be directed to Chief Director: Corporate Strategy Management;
 - j. you present the Department with a copy of your final paper/report/dissertation/thesis free of charge in hard copy and electronic format. This must be accompanied by a separate synopsis (maximum 2 - 3 typed pages) of the most important findings and recommendations if it does not already contain a synopsis;
 - k. you present the findings to the Research Committee and/or Senior Management of the Department when and/or where necessary;
 - l. you are requested to provide the above to the Chief Director: Corporate Strategy Management upon completion of your research;
 - m. you comply with all the requirements as completed in the Terms and Conditions to conduct Research in the ECDoE document duly completed by you;
 - n. you comply with your ethical undertaking (commitment form);
 - o. You submit on a six-monthly basis, from the date of permission of the research, concise reports to the Chief Director: Corporate Strategy Management.
2. The Department reserves a right to withdraw the permission should there be non-compliance to the approval letter and contract signed in the Terms and Conditions to conduct Research in the ECDoE and/or legal requirements to do so.
3. The Department will publish the completed Research on its website.
4. The Department wishes you well in your undertaking. You can contact the Mrs. B Pamla on the numbers indicated in the letterhead or email babalwa.pamla@ecdoe.gov.za should you need any assistance.



T MASOFU

CHIEF DIRECTOR: CORPORATE STRATEGY MANAGEMENT
FOR SUPERINTENDENT-GENERAL: EDUCATION





JG LOUW
POTCHEFSTROOM, 2531

Dear Mrs Louw

APPROVAL TO CONDUCT RESEARCH IN THE FREE STATE DEPARTMENT OF EDUCATION

1. This letter serves as an acknowledgement of receipt of your request to conduct research in the Free State Department of Education.

Topic: An investigation of the implementation of the life skills CAPS grade R-5 for SID Learners in schools for learners with special educational needs. .

List of schools involved:

2. **Target Population:** 24 LSEN school teachers teaching Life Skills at and 39 LSEN school teachers teaching Life Skills at.
3. **Period of research:** From 27 January 2020 until 30 September 2020. Please note the department does not allow any research to be conducted during the fourth term (quarter) of the academic year. Should you fall behind your schedule by three months to complete your research project in the approved period, you will need to apply for an extension.
4. The approval is subject to the following conditions:
 - 4.1 The collection of data should not interfere with the normal tuition time or teaching process.
 - 4.2 A bound copy of the research document or a CD, should be submitted to the Free State Department of Education, Room 319, 3rd Floor, Old CNA Building, Charlotte Maxeke Street, Bloemfontein.
 - 4.3 You will be expected, on completion of your research study to make a presentation to the relevant stakeholders in the Department.
 - 4.4 The ethics documents must be adhered to in the discourse of your study in our department.
5. Please note that costs relating to all the conditions mentioned above are your own responsibility.

Yours sincerely

DR NEM SEKOLANYANE
CHIEF FINANCIAL OFFICER

wr< frif v.

DATE:



District Director
Motheo District

Dear Mr

NOTIFICATION TO CONDUCT RESEARCH PROJECT IN YOUR DISTRICT BY JG LOUW

The above mentioned candidate was granted permission to conduct research in your district as follows:

1. **Topic:** An investigation of the implementation of the life skills CAPS Grades R-5 for SID learners in schools for learners with special educational needs..

List of schools involved:

Target Population: 24 LSEN teachers teaching Life Skills at and 39 LSEN teachers teaching Life Skills at.

2. **Period:** From 27 January 2020 until 30 September 2020. Please note the department does not allow any research to be conducted during the fourth term (quarter) of the academic year nor during normal school hours.
3. **Research benefits:** It will be good for the Department to know the results of this research, for them to know what the problems are and challenges the teachers are experiencing with the implementation of this curriculum. It will also be good for the persons that are dealing with special education needs in the Free State Department of Education to know how the teachers experience this implementation.
4. Logistical procedures were met, in particular ethical considerations for conducting research in the Free State Department of Education.
5. Strategic Planning, Policy and Research Directorate will make the necessary arrangements for the researchers to present the findings and recommendations to the relevant officials in the district.

Yours sincerely

DR JEM SIEKOLANYANE
CHIEF FINANCIAL OFFICER

W, (, -
DATE:



KWAZULU-NATAL PROVINCE

EDUCATION
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

BYLAAG C (4)

OFFICE OF THE HEAD OF DEPARTMENT

Private Bag X9137, PIETERMARITZBURG, 3200
Anton Lembede Building, 247 Burger Street, Pietermaritzburg, 3201
Tel: 033 3921062 / 033-3921051

Email: Phindile.duma@kzndoe.gov.za
Buyi.ntuli@kzndoe.gov.za

Enquiries: Phindile Duma/Buyi Ntuli

Ref.:2/4/8/7048

Mrs Johanna Gertruida (Hannelie) Louw
2522

Dear Mrs Louw

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN THE KZN DoE INSTITUTIONS

Your application to conduct research entitled: **“AN INVESTIGATION OF THE IMPLEMENTATION OF THE LIFE SKILLS CAPS: GRADE R-5 FOR SID LEARNERS IN SCHOOLS FOR LEARNERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS:** in the KwaZulu-Natal Department of Education Institutions has been approved. The conditions of the approval are as follows:

1. The researcher will make all the arrangements concerning the research and interviews.
2. The researcher must ensure that Educator and learning programmes are not interrupted.
3. Interviews are not conducted during the time of writing examinations in schools.
4. Learners, Educators, Schools and Institutions are not identifiable in any way from the results of the research.
5. A copy of this letter is submitted to District Managers, Principals and Heads of Institutions where the Intended research and interviews are to be conducted.
6. The period of investigation is limited to the period from 19 November 2020 to 10TH March 2023.
7. Your research and interviews will be limited to the schools you have proposed and approved by the Head of Department. Please note that Principals, Educators, Departmental Officials and Learners are under no obligation to participate or assist you in your investigation.
8. Should you wish to extend the period of your survey at the school(s), please contact Miss Phindile Duma/Mrs Buyi Ntuli at the contact numbers above.
9. Upon completion of the research, a brief summary of the findings, recommendations or a full report/dissertation/thesis must be submitted to the research office of the Department. Please address it to The Office of the HOD, Private Bag X9137, Pietermaritzburg, 3200.
10. Please note that your research and interviews will be limited to schools and institutions in KwaZulu-Natal Department of Education.

Dr. EV Nzama
Head of Department: Education
Date: 19 November 2020

LIMPOPO

PROVINCIAL GOVERNMENT
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

DEPARTMENT OF EDUCATION

Ref: 2/2/2

Enq: Mabogo MG

Tel No: 015 290 9365

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

JG Louw
Private Bag X6001,
Potchefstroom
South Africa
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: **AN INVESTIGATION OF THE IMPLEMENTATION OF THE LIFE SKILLS CAPS: GRADE R-5 FOR SID LEARNERS IN SCHOOLS FOR LEARNERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**
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 School concerned.
 - 3.3 The conduct of research should not in 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).
 - 3.6 Upon completion of research study, the researcher shall share the final product of the research with the Department.

REQUEST FOR PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH JG LOUW

CONFIDENTIAL

Cnr. 113 Blccard & 24 Excelsior Street, POLOKWANE, 0700, Private Bag X9489, POLOKWANE, 0700
Tel: 015 290 7600, Fax: 015 297 6920/4220/4494

- 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.



Ms NB Mutheiwana
Head of Department

10 7

Date



Ms. JG. Louw
North-West University
Private Bag x6001
POTCHEFSTROOM CAMPUS
2520

RE: APPLICATION TO CONDUCT RESEARCH: MS. JG LOUW
(Hannelie.Louw@nwu.ac.za)

Your application to conduct research study was received and is therefore acknowledged. The title of your study reads thus: **"An investigation of the implementation of the Life Skills CAPS: Grade R-5 SID learners in schools for learners with special educational needs."** We trust that the aims and the objectives of the study may benefit the department, in particular, the life skills division of our curriculum branch. Your request is approved subject to you observing the provisions of the departmental research policy which is available in the departmental website and available on request. You are also requested to adhere to your University's research ethics as spelt out in your research ethics document.

In terms of the research policy, data or any research activity can only be conducted after school hours as per appointment with affected participants. You are also requested to share your findings with the relevant sections of the department so that we may consider implementing your findings if that will be in the best interest of the department. To this effect, your final approved research report (both soft and hard copy) should be submitted to the department as soon as you complete your research project. You may be required to prepare a presentation and present at the department's annual research dialogue.

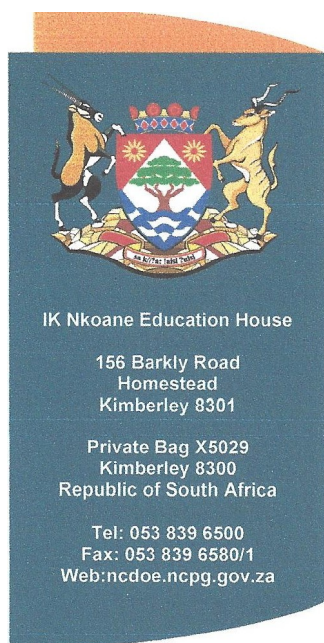
For more information kindly liaise with the department's research unit @ 013 766 5476 or a.baloyi@education.mpu.gov.za.

The department wishes you well in this important project and pledges to give you the necessary support you may need.

-reic.aLo.4

MR. J.R. NKOSI
ACTING HEAD: EDUCATION

/././OZ.../ Z:...../Z _,"
DATE



DEPARTMENT OF EDUCATION

Enquiries: M.T. Madikane
Reference: L2.10.2.4.3
Date: 25 September 2020

To: Mrs J.G. Louw
Faculty of Education
Private Bag X6001
Potchefstroom
2520

Dear Mrs Louw

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH PROVISIONALLY GRANTED

Your email received on 23 September 2020 with our Ref: L2.10.2.4.3 bears reference.

This letter serves to indicate that approval is provisionally granted to your good self to conduct research in the below listed Northern Cape schools for the dissertation titled: **An investigation of the implementation of the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in schools for learners with special educational needs**

The onus rests with the researcher to organise appropriate and relevant time schedules with the school/s and educator/s involved in order to conduct the research. Copies of these approval letter must be presented to the school/s (Principal and SGB) and to the District Director as proof that permission for the research has been provisionally granted.

Approval is provisionally granted pending the submission of the extended Ethics Clearance Certificate by the Researcher to the Province.

The following conditions will be strictly applied to conduct your research in the Northern Cape Department of Education. Approval may be withdrawn should any of the conditions listed below be flouted.



Criteria for approval	Comment
Value of the proposed research	The Research Topic covers a policy position of the Basic Education Sector and thus has value.
Policy and Strategic Alignment	The Research is aligned to Policy and to the Medium Term Strategic Framework as CAPS is the curriculum implemented by all South African Schools and a study at Special Schools is most welcome as this is one of the cornerstones of the Basic Education Sector.
Potential benefits to the NCDoe	The NCDoe would benefit from the research as empirical evidence would be available that is derived from the Northern Cape experiences.
Contribution to the knowledge base and literature in the Basic Education Sector	The Research Report findings will contribute to the knowledge base and literature of the Basic Education Sector after undergoing the necessary scrutiny for rigour and other tests.
Appropriateness of the methodology adopted	The methodology identified is appropriate for the study as the views of staff at the schools will be examined through a quantitative study which will be followed by a qualitative study which is in line with Mixed Research Methods.
Ethical Considerations	Confirmation of Ethical Clearance by the North West University is attached. The clearance certificate though expired on the 24 May 2020. An extension will be requested by the researcher.
Accountability	The accountability is as per DBE Research Guidelines
Conditions to be agreed by the applicant	The conditions to be adhered to are as per DBE Research Guidelines
Types of Research	The Mixed Research Method will be applied.
Datasets	No data sets have been requested by the researcher.
Covid -19 Considerations	Social distancing prescripts in line with Covid-19 Department of Health guidelines need to be adhered to.
Schools serving as pilot schools	

The Northern Cape Education Department wishes you well in this important undertaking and is looking forward to examining the findings of your Research Study.

Kind regards



Mr Ndile Beuzana
Acting Head of Department
 Department of Education
 Northern Cape
 Private Bag X5029, Kimberley, 8300
 Tel: (053) 839 6696
 Email: beuzana@gmail.com

DATE

25.09.2020



NORTH•WEST UNIVERSITY

YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORD•VES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Fakulteit Opvoedkunde / Faculty Education
Privaatsak / Private Bag X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika / South Africa 2520

T: 018 299 4656

F: 086 661 8589

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

21 October 2019

To Whom It May Concern

I hereby confirm that the ethics application, as stated below, was approved at the Ethics Committee meeting of the Faculty of Education of 24 May 2019.

Ethics number: NWU-00355-18-A2

Project head: Prof J Rens

Project team: JG Louw

Title: 'n Onderzoek na die implementering van die Lewensvaardigheid Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring: Graad R-5 in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefes

Period: 24 May 2019-24 May2020

Clearance given for only one year. Extension can be requested after a year.

Risk level: Low

Should you have further enquiries in this regard, you are welcome to contact Prof Jako Olivier at 018 285 2078 or by email at Jako.Olivier@nwu.ac.za or Ms Erna Greyling at 018 299 4656 or by email at Erna.Greyling@nwu.ac.za.

Yours sincerely

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

Prof J Olivier
Chair Edu-REC



education

Lefapha la Thuto la Bokone Bophirima
Noordwes Departement van Onderwys
North West Department of Education
NORTH WEST PROVINCE

Garona Building, Mmabatho
1st Floor, East Wing,
Private Bag X2044,
Mmabatho 2735
Tel.: (018) 388-3433
Fax.: 086-514-0126
e-mail: sgedu@nwpg.gov.za

OFFICE OF THE SUPERINTENDENT-GENERAL

Enq. : Dr T Phorabatho
Tel. : 018 388 3071/3433

To: Prof. J Rens
North West University (Potchefstroom Campus)
Faculty of Education

From: Mrs S M Semaswe
Superintendent-General

Date : 20 February 2020

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH: MS JG LOUW

Permission is hereby granted to your student Ms JG Louw to conduct research in the department as requested, subject to the following conditions:

- She contacts the relevant School Principals for her target schools about her request with this letter of permission.
- Considering that your research will involve both Educators and Learners, the general functionality of the school should not be compromised by the research process.
- The participation in your project will be voluntary.
- The principles of informed consent and confidentiality will be observed in strictest terms, and
- The findings of your research should be made available to the North West Department of Education and Sport Development upon request.

Best wishes

Mrs S M Semaswe
Superintendent-General

20/02/2020

Date





Directorate: Research

Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za

tel: +27 021 467 9272

Fax: 0865902282

Private Bag x9114, Cape Town, 8000

wced.wcape.gov.za

REFERENCE: 20191023-777

ENQUIRIES: Dr A T Wyngaard

Mrs Johanna Louw
PO Box 19366
Noordbrug
Potchefstroom
2522

Dear Mrs Johanna Louw

**RESEARCH PROPOSAL: AN INVESTIGATION OF THE IMPLEMENTATION OF THE LIFE SKILLS CAPS:
GRADE R-5 FOR SID LEARNERS IN SCHOOLS FOR LEARNERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **20 January 2020 till 12 June 2020**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wyngaard at the contact numbers above quoting the reference number?
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Research Services
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Dr Audrey T Wyngaard

Directorate: Research

DATE: 23 October 2019

Bylaag D: Ingeligte toestemmingsbriewe aan provinsiale onderwysdepartemente (D1), skoolbestuursliggaam (D2) en deelnemers aan kwalitatiewe fase (D3)

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: +2718 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Mrs B Pamla

Strategic Planning Policy and Research | Eastern Cape Department of
Education

Steve Vukile Tshwete Education Building | Zone 6 | Zwelitsha
Private Bag X0032 | Bhisho | 5605 |

Tel: 040 608 4537 | Fax: 086 602 2024

Faculty of Education

Tel: +2718 2994570

Fax: +2718 2994238

Email:

28 October 2019

Dear Ms Palma

Permission to do research

I hereby request permission to conduct research at LSEN Schools in the Eastern Cape during 2019 and 2020. The aim of this study is to conduct research for my dissertation to complete a Ph.D. degree at the North West University. The title of the research project is:

An investigation of the implementation of the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in schools for learners with special educational needs

I have already obtained ethical clearance from the ethical committee. My Ethics number is: **NWU-**

The aim of this study is to see what problems and challenges teachers experience with the implementation of the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in LSEN Schools.

During Phase one of this research I will send out questionnaires to all the teachers in Pilot Schools that form part of the implementation of the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in LSEN Schools. A list of the Pilot schools will be attached to this letter. After the data on the questionnaires is processed, I will go on to Phase 2 of this research..

In Phase two, four LSEN schools in different Provinces will be chosen where I will conduct Focus group Interviews with teachers that are teaching Life Skills in the schools using the the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in LSEN Schools. After the data from the Focus Group Interviews is processed, I will conduct Individual Interviews with the Principal or Deputy Principal of the four schools to discuss the results of the Focus Group Interviews and get their meaning on how to solve the problems and challenges the teachers are experiencing.

Before the research commences, permission will be requested from the educators. For ethical reasons no names of the educators will be mentioned in the dissertation.

I have discussed the research project with the principals of the Pilot Schools and they are willing to participate in the research.

BYLAAG D (1)

I was a teacher at ES le Grange School in Potchefstroom for Severe Mentally Retarded children for 15 years and I was also one of the writers of the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in LSEN Schools. I am also part of the National Training Team who train teachers and Departmental officials. All teachers of LSEN Schools will benefit from this research as I will supply teachers with a manual to train new teachers in this subjects and also supply them with solutions and proposals to help them to implement this Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in LSEN Schools with success.

Yours sincerely

JG Louw (Ms)

Student number:

Telephone number :

Email:

Prof JA Rens
Study leader



Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education

(School of Psycho-Social Education)

The Principal:

Tel:
Email:

Date: 11 November 2019

GOODWILL PERMISSION: SCHOOL GOVERNING BODY

I herewith wish to request your permission for Life-Skills teachers to participate in this research, which involves filling in a questionnaire about the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners. Prior to granting permission, please acquaint yourself with the information below.

The details of the research are as follows:

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

An Inquiry into the Implementation of the Life Skills Curriculum and Assessment Policy Statement: Grades R-5 for Mentally Impaired Learners in Schools for Learners with Special Education Needs

ETHICS APPLICATION NUMBER

I have already obtained ethical clearance from the ethical committee. My Ethics number is: **NWU-**

PROJECT SUPERVISOR: Prof JA Rens

ADDRESS:

School of Psycho-Social Education

Faculty of Education

NWU

CONTACT NUMBER:

MEMBER OF PROJECT TEAM Ph.D.Student: JG Louw

ADDRESS:

School of Psycho-Social Education

Faculty of Education

NWU

CONTACT NUMBER: 018

FACULTY OF EDUCATION RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Contact person: Ms Erna Greyling, E-mail: Erna.Greyling@nwu.ac.za, Tel. (018) 299 4656

This study has been approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Education of the North-West University and will be conducted according to the ethical guidelines of this committee. Permission was also obtained from the provincial Department of Basic Education.

What is this research about?

I intend to conduct the research at various LSEN schools in South Africa. Four schools in each province, which are part of the pilot schools that have implemented the curriculum since 2018, will be part of the research. My research will mainly consist of two parts. First, each teacher will receive a questionnaire on the implementation of the Life Skills Curriculum. This questionnaire is approved by the SCS department of the NWU and is a self-developed questionnaire. It will take approximately 20 minutes to complete the questionnaire. The second part of the research will be in 2020 which will consist of conducting Focus Group interviews with teachers involved in the Life Skills Curriculum. I will also conduct an individual interview with the Principal or Deputy Principal of the School to discuss the problems and challenges teachers face in teaching the Curriculum and to find solutions and suggestions from the Principal or Deputy Principal.

Due to ethical reasons, no names of teachers involved in the research will be disclosed.

I was a teacher at ES le Grange for SID-learners for 15 years and I was also part of the National Writing Team that wrote the Curriculum. I am also part of the National Training Team that has trained teachers and Departmental Officials in the implementation of the Curriculum. I am currently a Life Orientation lecturer at the NWU.

The aims of this research are:

The **purpose of this research** is to investigate the implementation of the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in schools for learners with special educational needs.

Implementing the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners will be investigated at designated pilot schools for learners with special educational needs. Some pilot schools implemented the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners as early as 2017, while the rest of the pilot schools. will implement the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in January 2018.

The following sub-aims apply:

- To investigate the background and aims of the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in Schools for learners with special education needs.
- To find out how the planned and implemented Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in Schools for learners with special education needs compare.
- To determine what the perception of Teachers in Schools for learners with special education needs is about the Life skills CAPS: Grade R-5 for SID learners.
- To determine what the problems teachers in schools for learners with special educational needs can experience with the implementation of the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners?

Participants

Teachers that are part of the LSEN Pilot schools who implemented the curriculum since 2018.

What is expected of the participants?

Participants must fill in a self-developed questionnaire about the implementation of the curriculum

Benefits to the participants

The teachers of LSEN schools and -classes will benefit from the research as they will find solutions and suggestions for the problems and challenges they face in implementing the Life Skills Curriculum. I also intend to compile a Manual that LSEN schools can use to train new teachers to teach the Life Skills Curriculum.

Risks involved for participants

There is no risk to participants. No victimization can occur because the data is automatically processed by google docs. The results will be used only for the purpose of the study

Confidentiality and protection of identity

Confidentiality of information is guaranteed. No institution or person will be identified. Within the research, confidentiality, the right to privacy, voluntary participation, protection and trust of participants will be assured. Only the researcher will have access to the questionnaires completed by the participants.

Dissemination of findings

Results of this research will be shared to the Department of Education as well as to the participating schools.

If you have any further questions or enquiries regarding your participation in this research, please contact the researchers for more information.

Kind regards

Hannelie Louw

DECLARATION BY SGB CHAIRPERSON/RELEVANT RESPONSIBLE PERSON:

By signing below, I agree to give permission for the research to take place with the identified participants in the study entitled:

An Inquiry into the Implementation of the Life Skills Curriculum and Assessment Policy Statement: Grades R-5 for Mentally Impaired Learners in Schools for Learners with Special Education Needs

I declare that:

- I have read this information and consent form and understand what is expected of the participants in the research.
- I have had a chance to ask questions to the researcher and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is voluntary and participants will not be pressurised to take part.
- Participants may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- Participants may be asked to leave the research process before it is completed, if the researcher feels it is in their best interests, or if they do not follow the research procedures, as agreed to.

Signed at (place) _____ on (date) ____ / ____ /20 ____

Signature of SGB Chairperson/Relevant responsible person



Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: +2718 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education Sciences

Tel: +2718 2994570
Fax: +2718 2994238
Email: 14 Oktober 2020

Geagte Deelnemer

TOESTEMMING VIR UITVOER VAN NAVORSING

Ek is tans besig met my Ph.D. studies aan die NWU. Hiermee vra ek toestemming om navorsing te doen by in Potchefstroom gedurende Julie 2020. Die titel van my navorsingsprojek is:

'n Ondersoek na die implementering van die Lewensvaardigheid Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir verstandelik erg gestremde leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte

Ek het reeds etiese klaring ontvang vir hierdie navorsing van die NWU Etiekkomitee. My Etieknommer is: NWU-00355-18-A2

STUDIELEIER: Prof JA Rens
Skool vir Psigo-Sosiale Onderwys
Fakulteit Opvoedkunde
NWU
Kontaknommer:

Ph.D.Student: JG Louw 21936269
Skool vir Psigo-Sosiale Onderwys
Fakulteit Opvoedkunde
NWU
Kontaknommer:

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE NAVORSINGS ETIEKKOMITEE

Kontakpersoon: Me Erna Greyling, E-pos: Erna.Greyling@nwu.ac.za, Tel. (018)

Hierdie studie is goedgekeur deur die Navorsingsetiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noord-Wes Universiteit and sal uitgevoer word volgens die etiese riglyne van die komitee. Toestemming is ook verkry van die Wes-Kaapse Departement van Onderwys.

Waaroor gaan die navorsing?

Hierdie deel van die navorsing sal in Julie 2020 plaasvind end it sal bestaan uit die voer van Fokusgroeponderhoude met onderwysers wat betrokke is by die Lewensvaardigheid kurrikulum. Ek sal ook 'n individuele onderhoud voer met die skoolhoof of adjunkhoof van die skool om die probleme en uitdagings wat onderwysers ervaar met die onderrig van die kurrikulum te bespreek en om oplossings en voorstelle van die skoolhoof of adjunkhoof te kry.

Weens etiese redes sal geen name van onderwysers wat by die navorsing betrek is, bekend gemaak word nie.

BYLAAG D (3)

Die doel van die navorsing is:

Die implementering van die Lewensvaardigheid KABV: vir VEG-leerders sal by aangewese loodsskole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte ondersoek word.

Die volgende subdoelwitte is van toepassing:

- Om die agtergrond en doelwitte van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG-leerders in Skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte te ondersoek.
- Om vas te stel hoe die beplande en geïmplementeerde Lewensvaardigheid KABV vir VEG-leerders in Skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte met mekaar vergelyk.
- Om te bepaal wat die persepsie van Onderwysers in Skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte ten opsigte van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG-leerders is.
- Om te bepaal wat die probleme is wat onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte kan ondervind met die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG-leerders.

Deelnemers

Onderwysers wat deel is van die LSOB-loodsskole wat die kurrikulum seders 2018 geïmplementeer het.

Wat word verwag van die deelnemers?

Deelnemers moet deel uitmaak van die kwalitatiewe fase deur 'n collage te maak en die collage met die navorser te bespreek.

Voordele vir die deelnemers:

Die onderwysers van LSOB-skole en –klasse sal voordeel trek uit die navorsing wanneer hulle oplossings en voorstelle kan vind vir die probleme en uitdagings wat hulle in die gesig staar tydens die implementering van die Lewensvaardigheid kurrikulum. Ek is ook van voorneme om 'n handleiding saam te stel wat LSOB-skole kan gebruik om nuwe onderwysers op te lei vir die onderrig van die Lewensvaardigheid kurrikulum.

Risiko's vir deelnemers:

Daar is geen risiko's vir deelnemers nie. Die resultate gaan alleenlik gebruik word vir die doel van hierdie studie.

Vertroulikheid en beskerming van identiteit:

Die vertroulikheid van die inligting is gewaarborg. Geen instelling of persoon sal geïdentifiseer word nie. Binne die studie sal vertroulikheid, die reg op privaatheid, beskerming en vertroue verseker word. Slegs die navorser sal toegang hê tot die collages wat deur die deelnemers ingevul is.

Verspreiding van resultate:

Resultate van die navorsing sal gedeel word met die Departement van Onderwys asook die deelnemende skole. Indien u enige verdere vrae het aangaande u deelname aan hierdie navorsing, kontak asseblief die navorser vir verdere inligting.

Ek was vir 15 jaar 'n onderwyser by vir VEG-leerders en ek was ook deel van die Nasionale Skryfspan wat die Kurrikulum geskryf het. Ek is ook deel van die Nasionale Opleidingspan wat onderwysers en Departementale Amptenare opgelei het in die implementering van die Kurrikulum. Ek is tans 'n dosent in Lewensoriëntering by die NWU.

Dankie vir u samewerking in die verband.

Vriendelike groete

JG Louw (Mev)

BYLAAG D (3)

Studente/Personeelnommer:

Telefoon : Email: hlouw6@gmail.com of Hannelie.Louw@nwu.ac.za

Prof JA Rens
Study leader

VERKLARING DEUR DIE DEELNEMER AAN DIE KWALITATIEWE STUDIE:

Deur hierdie verklaring te onderteken gee ek toestemming dat die navorsing uitgevoer kan word met die geïdentifiseerde deelnemers aan die studie met die titel:

'n Onderzoek na die implementering van die Lewensvaardigheid Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir verstandelik erg gestremde leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes

Ek verklaar dat:

- Ek die inligting en ingeligte toestemmingsvorm gelees het en dat ek verstaan wat verwag word van die deelnemers aan die navorsing
- Ek die geleentheid gehad het om vrae te vra aan die navorser en dat my vrae bevredigend beantwoord is
- Ek verstaan dat deelname aan hierdie studie vrywillig is en dat deelnemers nie gedwing sal word om deel te neem nie.
- Deelnemers mag kies om enige tyd te onttrek van die studie end at hulle nie gepeenaliseer sa of benadeel sal word op enige manier nie
- Deelnemers mag gevra word om die navorsingsproses te verlaat voor dit voltooi is, indien die navorser voel dat dit in die deelnemer se beste belang is of indien deelnemers nie die navorsingsprosedures volg soos hulle ingestem het nie.

Geteken op (plek) op (datum) _____ / _____ 20_____

Naam van deelnemer

Handtekening van deelnemer

Skool

Selnommer

Bylaag E: Bewys van taalversorging

TAALVERSORINGSERTIFIKAAT

Dr. L. Hoffman, APRed (SAVI), APed (SATI)

BA, BA(Hons), MA, DLitt et Phil, Sertifikaat (English Grammar for Editors)

Geakkrediteerde Professionele Redigeerder – Afrikaans en Engels (Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut)

Lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut – Nr. 1003545

Kroonstad

Selnr.: 079 193 5256

E-pos: larizahoffman@gmail.com

VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat ek die volgende tesis, bronnelys inkluis, taalversorg het:

*Die implementering van die Lewensvaardigheid Kurrikulum- en
Assesseringsbeleidsverklaring vir verstandelik erg gestremde leerders
in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte*

Kandidaat

JG Louw

Hoofletters is vir vakname en komponente in die KABV gebruik om dit as skoolvakke te onderskei.



Lariza Hoffman

Kroonstad

30 Maart 2021

Bylaag F: Sertifikaat van statistiese analis

Certificate of Statistical Analysis

Mr. Cornelis Henricus Susan

Bsc Information Technology

Specialist: Data analytics – Old Mutual iWYZE

(011) 374 9121 / 083 235 8664

St Andrews Rd, Parktown, Johannesburg, 2193 Email: henricus.susan@gmail.com

DECLARATION

To whom it may concern

I hereby confirm that I have performed the statistical analysis in this thesis.

Title of Thesis

Die implementering van die Lewensvaardigheid Kurrikulum- en
assesseringsbeleidsverklaring vir verstandelik erg gestremde leerders in
skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte

Candidate

J.G. Louw



CH Susan

Johannesburg

30 March 2021

Bylaag G: Vraelys

ELECTRONIC RESEARCH QUESTIONNAIRE: INFORMATION AND INFORMED CONCENT FROM THE PARTICIPANTS

Dear participant

Informed consent

I am currently conducting research on the implementation on the Life Skills CAPS: Gr R-5 for SID learners. The title of my research is:

An investigation of the implementation of the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners in schools for learners with special educational needs

The aim of the research is to determine if the implementation of the Life skills CAPS: Gr R-5 is successful and if the participants in this research experience any problems or challenges with the implementation of this curriculum. I also intend to develop a manual that schools can use for the training of new personnel in the teaching of this curriculum

Confidentiality of information is guaranteed. No institution or person will be identified. Within the research, confidentiality, the right to privacy, voluntary participation, protection and trust of participants will be assured. Only the researcher will have access to the questionnaires completed by the participants.

Herewith I invite you to take part in the research. Participation in the research is voluntary and participants may withdraw from the study at any time. You are assured that it will not be held against you if you decide to withdraw from the research.

Advantages / disadvantages for participants:

No direct advantages or disadvantages for the participants are involved but the data can be used to positively influence management and the Department of Basic Education to contribute to the successful implementation of the curriculum.

There is no risk to participants. No victimization can occur because the data is automatically processed by google docs. The results will be used only for the purpose of the study

As you have the information that is necessary for this study, your co-operation with the completion of the questionnaire is requested and will be much appreciated. It will take about twenty minutes to complete this questionnaire.

Contact details

Researcher: NWU Ph.D Student

Mrs Hannelie Louw

BYLAAG G

Supervisor

Prof JA Rens

Thank you for taking part in this study.

Kind regards.

Mrs Hannelie Louw

ELEKTRONIESE NAVORSINGSVRAELYS: INLIGTING EN INGELIGTE TOESTEMMING VAN DIE DEELNEMERS

Ingeligte toestemming:

Beste deelnemer

Ek doen tans navorsing oor die suksesvolle implementering van die Lewensvaardigheid KABV: Gr R-5 vir VEG-leerders. Die titel van die studie is:

'n Onderzoek na die implementering van die Lewensvaardigheid Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring: Graad R-5 vir verstandelik erg gestremde leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes

Die doel van die navorsing is om vas te stel of die implementering van die Lewensvaardigheid KABV: Gr R-5 suksesvol is en of die deelnemers aan hierdie navorsing enige probleme of uitdagings ervaar het gedurende die implementering van die kurrikulum. Ek is ook van plan om 'n handleiding saam te stel wat skole kan gebruik vir opleiding van nuwe personeel wat hierdie kurrikulum in die skool gaan onderrig.

Geen instansie of persoon sal geïdentifiseer word nie. Binne die navorsing sal vertroulikheid, die reg op privaatheid, vrywillige deelname, beskerming en vertroue van die deelnemers verseker word. Slegs die navorser sal toegang hê tot die reeds verwerkte data deur google.docs soos die vraelyste deur deelnemers voltooi is.

Hiermee nooi ek u vriendelik uit om aan die navorsing deel te neem. Deelname aan die navorsing is vrywillig en deelnemers mag enige tyd van die navorsing onttrek. U as deelnemer word verseker dat dit nie teen u gehou sal word indien u besluit om van die navorsing te onttrek nie.

Voordele/nadele vir deelnemers:

Daar is geen direkte voordele of nadele vir die deelnemers nie, maar die data kan gebruik word om skoolbestuur en die Departement van basiese onderwys positief te beïnvloed om by te dra tot die suksesvolle implementering van hierdie kurrikulum.

BYLAAG G

Daar is geen risiko vir deelnemers nie. Geen viktimisering kan plaasvind nie aangesien die navorser nie weet wie die vraelys voltooi het nie. Die data word outomaties deur google docs verwerk, dus sal die navorser nie die antwoorde op die vraelys kan koppel aan 'n deelnemer nie.

Die resultate sal anoniem bekend gemaak word vir die doel van die studie.

Aangesien u oor die inligting beskik wat noodsaaklik is vir die studie, word u samewerking met die voltooiing van die vraelys versoek en opreg waardeur. Dit sal ongeveer 20 minute neem om hierdie vraelys te voltooi.

Kontakbesonderhede

Navorser: NWU Ph.D Student

Mev Hannelie Louw

Studieleier

Prof JA Rens

Baie dankie vir u deelname aan die studie

Vriendelike groete

Hannelie Louw

INFORMED CONSENT FROM THE PARTICIPANT/

INGELIGTE TOESTEMMING VAN DIE DEELNEMER

By clicking the boxes below, I declare that I am fully informed about the purpose of the questionnaire and I give consent that: / *Deur die blokkies hieronder in te vul, verklaar ek dat ek ten volle ingelig is oor die doel van die vraelys en ek gee toestemming dat:*

- ☐ The data of this research may be used for research purposes without identifying me as an individual / *die data van hierdie navorsing gebruik mag word vir navorsingdoeleindes sonder om my as individu te identifiseer.*
- ☐ I voluntary agree to take part in the quantitative research / *ek vrywillig instem om aan die kwantitatiewe navorsing deel te neem*

BYLAAG G

☐ I am aware that I can withdraw from the research at any time / *ek daarvan bewus is dat ek enige tyd aan die navorsing kan onttrek*

If the boxes above are not clicked, you will not be able to proceed with the questionnaire / *Indien die blokkies hierbo nie ingevul is nie, sal u nie met die vraelys kan voortgaan nie*

A. Participant demographic information: / Demografiese inligting van die deelnemer:

1. Indicate your age category according to your last birthday. / *Dui u ouderdomskategorie volgens u laaste verjaarsdag aan.*

21-30 ☐

31-40 ☐

41-50 ☐

51-60 ☐

61-65 ☐

2. Indicate your highest educational qualification. / *Dui u hoogste onderwyskwalifikasie aan.*

3-year qualification / *3-jaar-kwalifikasie* ☐

4-year qualification / *4-jaar-kwalifikasie* ☐

B.Ed. (Hons) ☐

M.Ed. ☐

Ph.D. / D.Ed. ☐

BYLAAG G

3. Indicate the age group of the learners you teach most hours per week. / *Dui die ouderdomsgroep aan van die leerders wat u die meeste ure per week onderrig.*

5-7 years / 5-7 jaar ☐

8-13 years / 8-13 jaar ☐

14-18 years / 14-18 jaar ☐

4. Indicate your years of experience in education. / *Dui u jare ondervinding in die onderwys aan.*

0-5 ☐

6-10 ☐

11-20 ☐

21-40 ☐

5. Indicate the province in which you are teaching. / *Dui die provinsie waarin u skoolhou aan.*

Gauteng / Gauteng ☐

North-West / Noordwes ☐

Western Cape / Wes-Kaap ☐

Northern Cape / Noord-Kaap ☐

Limpopo / Limpopo ☐

Mpumalanga / Mpumalanga ☐

BYLAAG G

KwaZulu-Natal / *KwaZulu-Natal* ☐

Free State / *Vrystaat* ☐

Eastern Cape / *Oos-Kaap* ☐

6. Indicate the size of the school. / *Dui die grootte van die skool aan.*

0-100 learners / *0 -100 leerders* ☐

101-200 learners / *101-200 leerders* ☐

201-300 learners / *201-300 leerders* ☐

301-400 learners / *301-400 leerders* ☐

More than 400 learners / *Meer as 400 leerders* ☐

Choose “yes” or “no” for the following statements: / Kies “ja” of “nee” vir die volgende stellings:

7. My school is in a rural area / *My skool is in ‘n landelike gebied.*

Yes / *Ja* ☐

No / *Nee* ☐

8. My school is in an urban area / *My skool is in ‘n stedelike gebied.*

BYLAAG G

Yes / Ja ☐

No / Nee ☐

9. My school has ample resources / *My skool het genoeg hulpbronne.*

Yes / Ja ☐

No / Nee ☐

10. My school has few or no resources / *My skool het min of geen hulpbronne nie*

Yes / Ja ☐

No / Nee ☐

B. Information on the Life Skills curriculum currently in use, and prior to implementing the CAPS Grade R-5 for SID learners curriculum in SID schools: / Inligting oor die Lewensvaardigheidskurrikulum wat tans gebruik word, en voor die implementering van die Lewensvaardigheid Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring: Graad R-5 vir verstandelik erg gestremde leerders in VEG-skole:

Indicate to what extent you agree with the following statements, where 1 indicates that you do not agree at all and 4 indicates that you completely agree: / *Dui aan tot watter mate u met die volgende stellings saamstem, waar 1 aandui dat u glad nie saamstem nie en 4 aandui dat u heeltemal saamstem:*

	1	2	3 Agree / Stem saam	4

BYLAAG G

	Do not agree at all / <i>Stem glad nie saam nie</i>	Do not agree / <i>Stem nie saam nie</i>		Completely agree / <i>Stem heeltemal saam</i>
1. I used the Life Skills CAPS for teaching learners in class / <i>Ek het die Lewensvaardigheid Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vir die onderrig van leerders in die klas gebruik</i>	1	2	3	4
2. I used the SANASE assessment document in my class to teach Life Skills / <i>Ek het die SANASE assesseringsdokument in my klas gebruik vir die onderrig van Lewensvaardigheid</i>	1	2	3	4
3. I used an adapted Life Skills CAPS for teaching learners in class / <i>Ek het 'n aangepaste Lewensvaardigheid KABV gebruik vir die onderrig van leerders in die klas</i>	1	2	3	4
4. I developed my own Life Skills curriculum for teaching learners in class / <i>Ek het my eie Lewensvaardigheidsurrikulum ontwikkel vir die onderrig van leerders in die klas</i>	1	2	3	4

C. External and internal factors that have an impact on curriculum implementation: / *Eksterne en interne faktore wat 'n impak het op die implementering van 'n kurrikulum:*

Indicate to what extent the following factors have an impact on teachers in curriculum implementation, where 1 indicates a very negative impact and 4 a very positive impact: / *Dui aan tot watter mate die volgende faktore 'n impak het op onderwysers in kurrikulumimplementering, waar 1 'n baie negatiewe impak aandui en 4 'n baie positiewe impak:*

	1	2	3	4

BYLAAG G

	Very negative impact / <i>Baie negatiewe impak</i>	Negative impact / <i>Negatiewe impak</i>	Positive impact / <i>Positiewe impak</i>	Very positive impact / <i>Baie positiewe impak</i>
1. Training / <i>Opleiding</i>	1	2	3	4
2. Language use in the curriculum / <i>Taalgebruik in die kurrikulum</i>	1	2	3	4
3. Time / <i>Tyd</i>	1	2	3	4
4. Workshops for electives / <i>Werkswinkels vir keusevakke</i>	1	2	3	4

Indicate to what extent the following key challenges have an impact on teachers in curriculum implementation, where 1 indicates a very negative impact and 4 a very positive impact: / *Dui aan tot watter mate die volgende sleuteluitdagings 'n impak het op onderwysers in kurrikulumimplementering, waar 1 'n baie negatiewe impak aandui en 4 'n baie positiewe impak:*

	1 Very negative impact / <i>Baie negatiewe impak</i>	2 Negative impact / <i>Negatiewe impak</i>	3 Positive impact / <i>Positiewe impak</i>	4 Very positive impact / <i>Baie positiewe impak</i>
5. Resources and facilities / <i>Hulpbronne en fasiliteite</i>	1	2	3	4
6. Classroom size / Space / <i>Klaskamergrootte / Ruimte</i>	1	2	3	4
7. Financial implications / <i>Finansiële implikasies</i>	1	2	3	4
8. Learning and teaching support material (LTSM) / <i>Leer- en onderrigondersteuningsmateriaal (LOOM)</i>	1	2	3	4
9. Advanced computer skills / <i>Gevorderde rekenaarvaardighede</i>	1	2	3	4

D. Teachers' knowledge and attitude about what the Life Skills CAPS: Grade R-5 for SID learners requires ((for the rest of the document, the term “curriculum” will be used): / Onderwysers se kennis en ingesteldheid oor wat die Lewensvaardigheid

BYLAAG G

Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring: Graad R-5 vir verstandelik erg gestremde leerders vereis (vir die res van die dokument sal die term “kurrikulum” gebruik word):

Indicate to what extent you agree with the following statements, where 1 indicates that you do not agree at all and 4 indicates that you completely agree: / Dui aan tot watter mate u saamstem met die volgende stellings, waar 1 aandui dat u glad nie saamstem nie en 4 aandui dat u heeltemal saamstem:

The curriculum is written that: / Die kurrikulum is geskryf dat:	1 Do not agree at all / Stem glad nie saam nie	2 Do not agree / Stem nie saam nie	3 Agree / Stem saam	4 Completely agree / Stem heeltemal saam
1. Activities are adapted to allow all learners to participate and develop according to their abilities / Aktiwiteite aangepas is om alle leerders toe te laat om deel te neem en te ontwikkel volgens hul vermoëns	1	2	3	4
2. The teacher is an active participant in the curriculum planning / Die onderwyser 'n aktiewe deelnemer aan die kurrikulumbepanning is				
3. There must be a specific designated space and measured time / daar 'n spesifieke aangewese ruimte en afgemete tyd moet wees				
4. Teachers with a strong subject knowledge will be able to enrich the teaching and learning process with a broad spectrum of illustration / Onderwysers met 'n sterk vakkennis daartoe in staat sal wees om die onderrig-en-leerproses te verryk met 'n breë spektrum van illustrasie				
5. The teacher will be self-efficient by implementing a repertoire of strategies to individualise the curriculum / Die onderwyser selfdoeltreffend sal wees deur 'n repertoire van strategieë te implementeer om die kurrikulum te individualiseer				
6. A single syllabus can be used for different learners, although the context may vary greatly / 'n Enkele leerplan gebruik kan word vir verskillende leerders alhoewel die konteks grootliks kan verskil				

BYLAAG G

7. A teacher in the classroom has a curriculum plan in mind when teaching / 'n Onderwyser in die klas 'n kurrikulumplan in gedagte het wanneer hy/sy onderrig				
8. The curriculum teaches learners knowledge, skills and values that can equip them to handle the transition from school to the world of work / Die kurrikulum vir leerders kennis, vaardighede en waardes leer wat hulle kan toerus om die oorgang van skool na die wêreld van werk beter te hanteer				
9. It is taught according to the specific prescribed age / Dit volgens die spesifieke voorgeskrewe ouderdom onderrig word				
10. Resources used by teachers specifically for the curriculum must be provided / Hulpbronne wat spesifiek vir die kurrikulum deur onderwysers gebruik word, verskaf moet word				

E. Teachers' knowledge and attitude about how the actual implementation of the curriculum takes place in the class (for the rest of the section, the term "curriculum" will be used): / Onderwysers se kennis en ingesteldheid oor hoe die werklike implementering van die kurrikulum in die klas plaasvind (B) (vir die res van die afdeling sal die term "kurrikulum" gebruik word):

Indicate to what extent you agree with the following statements, where 1 indicates that you do not agree at all and 4 indicates that you completely agree: / Dui aan tot watter mate u saamstem met die volgende stellings, waar 1 aandui dat u glad nie saamstem nie en 4 aandui dat u heeltemal saamstem:

In my class I make sure that I apply the curriculum in such a way that: / In my klas maak ek seker dat die kurrikulum so toegepas word dat:	1 Do not agree at all / Stem glad nie saam nie	2 Do not agree / Stem nie saam nie	3 Agree / Stem saam	4 Completely agree / Stem heeltemal saam
1. Activities are adapted to allow all learners to participate and develop according to their abilities / Aktiwiteite aangepas is om alle leerders toe te laat om deel te neem en te ontwikkel volgens hul vermoëns	1	2	3	4
2. I am an active participant in the curriculum planning / Ek 'n aktiewe deelnemer aan die kurrikulumbepanning is				

BYLAAG G

3. A specific designated space and measured time is used / <i>'n spesifieke aangewese ruimte en afgemete tyd gebruik word</i>				
4. I am able to enrich the teaching and learning process with a broad spectrum of illustration because I have a strong subject knowledge / <i>Ek in staat is om die onderrig-en-leerproses te verryk met 'n breë spektrum van illustrasie as gevolg van my sterk vakkennis</i>				
5. I am self-efficient by implementing a repertoire of strategies to individualise the curriculum / <i>Ek selfdoeltreffend is deur 'n repertoire van strategieë te implementeer om die kurrikulum te individualiseer</i>				
6. A single syllabus can be used for different learners, although the context may vary greatly / <i>'n Enkele leerplan gebruik kan word vir verskillende leerders alhoewel die konteks grootliks kan verskil</i>				
7. I have a curriculum plan in mind when teaching / <i>Ek in die klas 'n kurrikulumplan in gedagte het wanneer hy/sy onderrig</i>				
8. The curriculum teaches learners knowledge, skills and values that can equip them to handle the transition from school to the world of work / <i>Die kurrikulum vir leerders kennis, vaardighede en waardes leer wat hulle kan toerus om die oorgang van skool na die wêreld van werk beter te hanteer</i>				
9. It is taught according to the specific prescribed age / <i>Dit volgens die spesifieke voorgeskrewe ouderdom onderrig word</i>				
10. Resources used by teachers specifically for the curriculum are provided / <i>Hulpbronne wat spesifiek vir die kurrikulum deur onderwysers gebruik word, verskaf word</i>				

F. Factors that contribute to the successful implementation of the curriculum: / Faktore wat 'n bydrae lewer tot die suksesvolle implementering van die kurrikulum:

Indicate to what extent you agree that the following activities can contribute to the successful implementation of the curriculum, where 1 indicates that you do not agree at all and 4 indicates that you completely agree: / *Dui aan tot watter mate u saamstem dat die volgende*

BYLAAG G

aktiwiteite 'n bydrae kan lewer tot die suksesvolle implementering van die kurrikulum, waar 1 aandui dat u glad nie saamstem nie en 4 aandui dat u heeltemal saamstem:

	1 Do not agree at all / Stem glad nie saam nie	2 Do not agree / Stem nie saam nie	3 Agree / Stem saam	4 Completely agree / Stem heeltemal saam
1. Supportive leadership / <i>Ondersteunende leierskap</i>	1	2	3	4
2. Autonomy – the freedom and independence of teachers to make particular decisions themselves / <i>Outonomie – die vryheid en onafhanklikheid van onderwysers om self sekere besluite te neem</i>	1	2	3	4
3. Organising a climate that encourages and supports originality / <i>Die organisering van 'n klimaat wat oorspronklikheid aanmoedig en ondersteun</i>	1	2	3	4
4. Creativity and initiative are encouraged when introducing new teaching and learning strategies / <i>Kreatiwiteit en inisiatief word aangemoedig by die bekendstelling van nuwe onderrig-en-leerstrategieë</i>	1	2	3	4
5. Workload – the extent of pressure and anxiety experienced by teachers / <i>Werkslading – die omvang van druk en angs wat onderwysers ervaar</i>	1	2	3	4
6. The use of technology to support teaching and learning / <i>Die gebruik van tegnologie om onderrig en leer te ondersteun</i>	1	2	3	4
7. Space in the classroom that supports learners' understanding of the key skills and concepts that are important to teachers / <i>Ruimte in die klas wat leerders se begrip van die sleutelvaardighede en -konsepte wat vir onderwysers belangrik is, ondersteun</i>	1	2	3	4
8. Well-resourced schools and classes that help the teacher meet the demands of the curriculum / <i>Goed toegeruste skole en klasse wat die onderwyser help om aan die eise van die kurrikulum te voldoen</i>	1	2	3	4
9. Adequate resources and teaching materials / <i>Voldoende hulpbronne en onderrigmateriaal</i>	1	2	3	4
10. Class size / <i>Klasgrootte</i>	1	2	3	4

BYLAAG G

11. Class composition / <i>Klassamestelling</i>	1	2	3	4
12. Impact of the diversity of learners' needs / <i>Impak van die diversiteit van die leerders se behoeftes</i>	1	2	3	4
13. Clear and reasonable assessment systems that are in line with the curriculum / <i>Duidelike en redelike assesseringstelsels wat in ooreenstemming is met die kurrikulum</i>	1	2	3	4

G. Implementation of the curriculum: / Implementering van die kurrikulum:

Indicate to what extent you agree with the following statements, where 1 indicates that you do not agree at all and 4 indicates that you agree completely: / *Dui aan tot watter mate u saamstem met die volgende stellings, waar 1 aandui dat u glad nie saamstem nie en 4 aandui dat u heeltemal saamstem:*

	1 Do not agree at all / <i>Stem glad nie saam nie</i>	2 Do not agree / <i>Stem nie saam nie</i>	3 Agree / <i>Stem saam</i>	4 Completely agree / <i>Stem heeltemal saam</i>
1. Teachers have the opportunity to provide continuous feedback on the curriculum / <i>Onderwysers het die geleentheid om deurlopende terugvoering te gee met betrekking tot die kurrikulum</i>	1	2	3	4
2. Teachers have the necessary knowledge and training to successfully implement the curriculum / <i>Onderwysers het die nodige kennis en opleiding om die implementering van die kurrikulum suksesvol uit te voer</i>	1	2	3	4
3. Teachers feel they have adequate access to appropriate technology to meet the demands and expectations of the curriculum / <i>Onderwysers voel hulle het voldoende toegang tot geskikte tegnologie om aan die kurrikulum se eise en verwagtings te voldoen</i>	1	2	3	4
4. Specific training opportunities were created for training in the curriculum / <i>Spesifieke opleidingsgeleenthede is geskep vir opleiding met betrekking tot die kurrikulum</i>	1	2	3	4

BYLAAG G

5. Teachers had adequate time to voice their opinions by writing public comments on the curriculum / <i>Onderwysers het genoeg tyd gehad om hul menings te lug deur die skryf van openbare kommentaar oor die kurrikulum</i>	1	2	3	4
6. There was a need for curriculum adaptation in schools for learners with special educational needs / <i>Daar was 'n behoefte vir 'n kurrikulumaanpassing in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes</i>	1	2	3	4
7. Since the implementation of the curriculum at the school, teachers have had a positive attitude / <i>Sedert die implementering van die kurrikulum by die skool het onderwysers 'n positiewe houding gehad</i>	1	2	3	4
8. Teacher resources provided for the implementation of the curriculum are sufficient / <i>Onderwyserhulpbronne wat vir die implementering van die kurrikulum voorsien word, is voldoende</i>	1	2	3	4
9. In-service training must be provided for teachers to understand the curriculum / <i>Indiensopleiding moet voorsien word sodat onderwysers die kurrikulum kan verstaan</i>	1	2	3	4
10. <i>Further workshops are needed to understand the content of the curriculum</i> / Verdere werksinkels is nodig om die inhoud van die kurrikulum te verstaan	1	2	3	4
11. Training opportunities and activities have had little or no impact on the school's readiness to implement the curriculum / <i>Opleidingsgeleenthede en -aktiwiteite het min of geen impak gehad op die skool se gereedheid om die kurrikulum te implementeer nie</i>	1	2	3	4
12. Incorrect interpretation of the content may affect the teacher's ability to implement the curriculum's lesson plans exactly as planned / <i>Die verkeerde interpretasie van die inhoud 'n invloed kan hê op die onderwyser se vermoë om die kurrikulum se lesplanne presies te implementeer soos wat beplan is</i>				
13. Resource constraints can affect the teacher's ability to implement the curriculum's lesson plans exactly as planned / <i>Beperkings op hulpbronne 'n invloed kan hê op die onderwyser se vermoë om die kurrikulum se lesplanne presies te implementeer soos wat beplan is</i>				
14. The implementation of the curriculum changes the teacher's classroom practices / <i>Die implementering van die kurrikulum die onderwyser se klaskamerpraktyke verander</i>				

BYLAAG G

H. Content of the curriculum: / Inhoud van die kurrikulum:

Indicate to what extent you agree with the following statements, where 1 indicates that you do not agree at all and 4 indicates that you strongly agree: / Dui aan tot watter mate u saamstem met die volgende stellings, waar 1 aandui dat u glad nie saamstem nie en 4 aandui dat u heeltemal saamstem:

	1 Do not agree at all / Stem glad nie saam nie	2 Do not agree / Stem nie saam nie	3 Agree / Stem saam	4 Strongly agree / Stem heeltemal saam
1. Key concepts were addressed / Sleutelkonsepte is hanteer	1	2	3	4
2. Key skills were addressed / Sleutelvaardighede is hanteer	1	2	3	4
3. The implementation of creativity thinking is emphasised / Die implementering van kreatiwiteit word beklemtoon	1	2	3	4
4. During the curriculum presentation, opportunities for learner-centred lessons are provided / Gedurende die kurrikulum se aanbieding is daar geleenthede vir leerdergesentreerde lesse	1	2	3	4
5. The lessons in the curriculum include lessons that deepen learner understanding / Die lesse in die kurrikulum sluit lesse in wat leerderbegrip verdiep	1	2	3	4
6. The curriculum is written age-appropriately / Die kurrikulum het leerders se ouderdom in ag geneem gedurende die skryf van die kurrikulum	1	2	3	4
7. Formative assessment plays an important role in the written and oral curriculum / Formatiewe assessering speel 'n belangrike rol in die geskrewe en mondelinge kurrikulum	1	2	3	4
8. In the curriculum, provision is made for learners who are transferred to another school / In die kurrikulum word voorsiening gemaak vir leerders wat na 'n ander skool oorgeplaas word	1	2	3	4

BYLAAG G

9. The curriculum supports preparation for the world of work / <i>Die kurrikulum ondersteun voorbereiding vir die wêreld van werk</i>	1	2	3	4
10. The approach followed in the curriculum is relevant and appropriate to the grades for which it was written / <i>Die benadering wat in die kurrikulum gevolg is, is relevant en geskik vir die grade waarvoor dit geskryf is</i>	1	2	3	4
11. The approach taken in the curriculum has a positive impact on the teaching and learning of learners / <i>Die benadering wat in die kurrikulum gevolg is, het 'n positiewe impak op die onderrig en leer van leerders</i>	1	2	3	4

I. Practical implications of the curriculum implementation on the workload of the teacher : / Implikasies van die kurrikulumimplementering in die praktyk op die werkslas van die onderwyser:

Indicate to what extent you agree with the following statements, where 1 indicates that you do not agree at all and 4 indicates that you strongly agree: / *Dui aan tot watter mate u saamstem met die volgende stellings, waar 1 aandui dat u glad nie saamstem nie en 4 aandui dat u heeltemal saamstem:*

	1 Do not agree at all / <i>Stem glad nie saam nie</i>	2 Do not agree / <i>Stem nie saam nie</i>	3 Agree / <i>Stem saam</i>	4 Strongly agree / <i>Stem heeltemal saam</i>
1. The implementation of the curriculum / <i>Die implementering van die kurrikulum</i>	1	2	3	4
2. Designing and creating new teaching materials and resources / <i>Die ontwerp en maak van nuwe onderrigmateriaal en hulpbronne</i>	1	2	3	4
3. Preparation / <i>Vorbereiding</i>	1	2	3	4
4. Time for formative and summative assessment / <i>Tyd vir formatiewe en summatiewe assessering</i>	1	2	3	4
5. Time for designing and maintaining learners' individual teaching plans / <i>Tyd vir die ontwerp en instandhouding van leerders se individuele onderrigplanne</i>	1	2	3	4
6. Training opportunities and activities / <i>Opleidingsgeleenthede en -aktiwiteite</i>	1	2	3	4

BYLAAG G

J. Implementation of the curriculum – Creative Arts: / Implementering van die kurrikulum – Kreatiewe Kuns:

Indicate to what extent you agree with the following statements, where 1 indicates that you do not agree at all and 4 indicates that you strongly agree: / Dui aan tot watter mate u saamstem met die volgende stellings, waar 1 aandui dat u glad nie saamstem nie en 4 aandui dat u heeltemal saamstem:

	1 Do not agree at all / Stem glad nie saam nie	2 Do not agree / Stem nie saam nie	3 Agree / Stem saam	4 Strongly agree / Stem heeltemal saam
1. Creative art is important as it teaches learners skills that they can use in their families and in the community / <i>Kreatiewe kuns is belangrik aangesien dit vir leerders vaardighede aanleer wat hulle in hul gesinne en in die gemeenskap kan gebruik</i>	☐	☐	☐	☐
2. The curriculum is specifically written so that learners can develop different mediums of creativity / <i>Die kurrikulum is spesifiek so geskryf dat leerders verskillende mediums van kreatiwiteit kan ontwikkel</i>	☐	☐	☐	☐
3. The content of the curriculum is written in such a way that teachers do not have to do extra preparation / <i>Die kurrikulum se inhoud is so geskryf dat onderwysers nie ekstra voorbereiding hoef te doen nie</i>	☐	☐	☐	☐
4. The content of the curriculum makes it difficult for the teacher to work through the curriculum easily over time / <i>Die inhoud van die kurrikulum maak dit vir die onderwyser moeilik om tydsgegewys maklik deur die kurrikulum te kan werk</i>	☐	☐	☐	☐
5. Creative art activities that are presented together with the topic of the world of work are relevant for learners to prepare them for jobs after school / <i>Kreatiewe kunsaktiwiteite wat saam met die onderwerp van die wêreld van werk aangebied word, is vir die leerders relevant om hulle vir werksgeleenthede na skool voor te berei</i>	☐	☐	☐	☐

BYLAAG G

6. Examples in the curriculum are expensive to make and most teachers and schools do not have the required resources / <i>Voorbeelde in die kurrikulum is duur om te maak en die meeste onderwysers en skole het nie die nodige hulpbronne nie</i>	1	2	3	4
7. Only practical creative art activities are assessed / <i>Slegs praktiese kreatiewe kunsaktiwiteite word geassesseer</i>	1	2	3	4
8. Specific assessment is prescribed in the curriculum / <i>Spesifieke assessering word in die kurrikulum voorgeskryf</i>	1	2	3	4

K. Implementation of the Beginning Knowledge and Personal and Social Wellness curriculum: / Implementering van die Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale welstand-kurrikulum:

Indicate to what extent you agree with the following statements, where 1 indicates that you do not agree at all and 4 indicates that you strongly agree: / *Dui aan tot watter mate u saamstem met die volgende stellings, waar 1 aandui dat u glad nie saamstem nie en 4 aandui dat u heeltemal saamstem:*

	1 Do not agree at all / <i>Stem glad nie saam nie</i>	2 <i>Do not agree / Stem nie saam nie</i>	3 Agree / <i>Stem saam</i>	4 Strongly agree / <i>Stem heeltemal saam</i>
1. This curriculum provides opportunities for learners to practise life skills needed to make informed decisions regarding personal lifestyle, health and social well-being / <i>Hierdie kurrikulum voorsien geleenthede vir leerders om lewensvaardighede te beoefen wat nodig is om ingeligte besluite te neem met betrekking tot persoonlike leefstyl, gesondheid en sosiale welstand</i>	1	2	3	4
2. The curriculum addresses issues related to nutrition, illnesses (including AIDS), safety, violence, abuse and environmental health / <i>Die kurrikulum hanteer kwessies met betrekking tot voeding, siektes (insluitend vigs), veiligheid, geweld, mishandeling en omgewingsgesondheid</i>	1	2	3	4
3. Learners will learn skills to be positive and to make a contribution to the family and the community / <i>Leerders sal vaardighede aanleer om positief te wees en 'n bydrae te kan lewer tot die gesin en die gemeenskap</i>	1	2	3	4

BYLAAG G

4. Learners learn to exercise their constitutional rights and responsibilities and to respect the rights of others / <i>Leerders leer om hul grondwetlike regte en verantwoordelikhede uit te oefen en om die regte van ander te respekteer</i>	1	2	3	4
5. The purpose of the world of work topics is to prepare the learner for life after school / <i>Die doel van die wêreld van werk-onderwerpe is om die leerder vir die lewe na skool voor te berei</i>	1	2	3	4
6. The content is specifically written in such a way that learners who are mentally disabled can learn coping mechanisms to maintain themselves in communities / <i>Die inhoud is spesifiek so geskryf dat die leerders wat verstandelik erg gestremd is hanteringsmeganismes kan aanleer sodat hulle hulself in gemeenskappe kan handhaaf</i>	1	2	3	4
7. Assessment is done on both practical and theoretical work / <i>Assessering word op praktiese sowel as teoretiese werk gedoen</i>	1	2	3	4

L. Implementation of the Physical Education curriculum: / Implementering van die Liggaamsopvoedingskurrikulum:

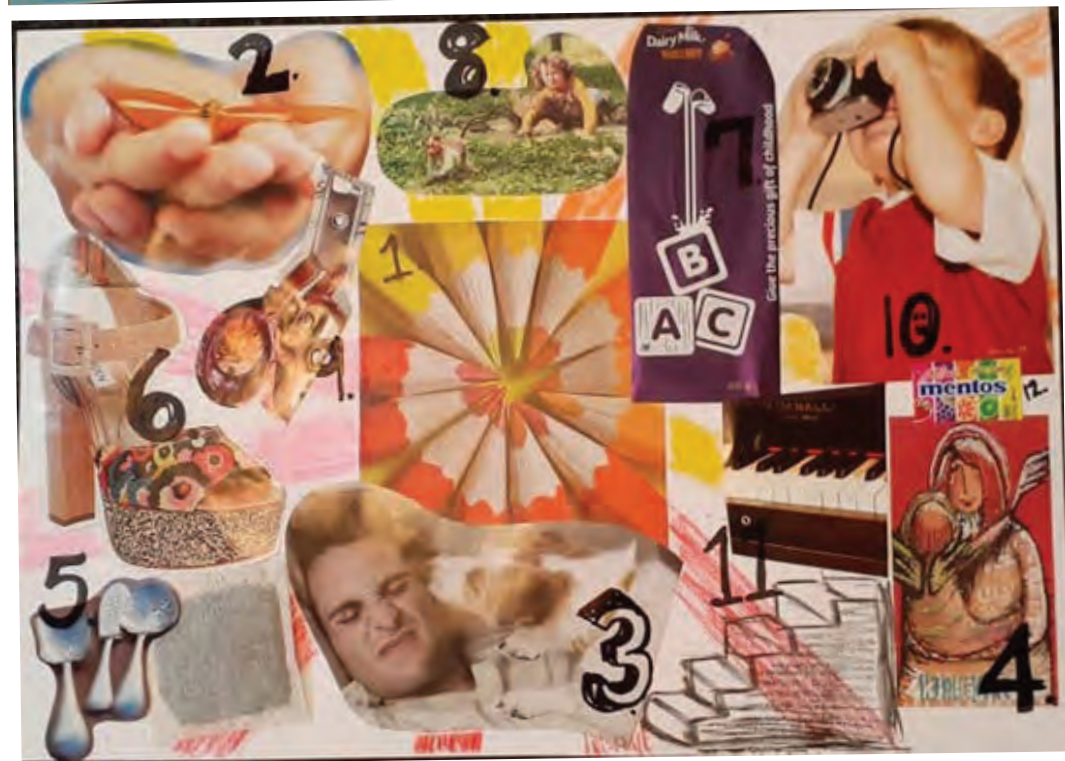
Indicate to what extent you agree with the following statements, where 1 indicates that you do not agree at all and 4 indicates that you strongly agree: / *Dui aan tot watter mate u saamstem met die volgende stellings, waar 1 aandui dat u glad nie saamstem nie en 4 aandui dat u heeltemal saamstem:*

	1 Do nog agree at all / <i>Stem glad nie saam nie</i>	2 Do not agree / <i>Stem nie saam nie</i>	3 Agree / <i>Stem saam</i>	4 Strongly agree / <i>Stem heeltemal saam</i>
1. The curriculum focuses on perceptual and locomotor development, rhythm, balance and laterality / <i>Die kurrikulum fokus op perseptuele en lokomotoriese ontwikkeling, ritme, balans en lateraliteit</i>	1	2	3	4
2. The curriculum focuses on developing the physical well-being and knowledge of movement and the safety of learners aged 14 to 18 / <i>Die kurrikulum fokus daarop om leerders van 14 tot 18 jaar oud se fisiese welstand en kennis van beweging asook veiligheid te ontwikkel</i>	1	2	3	4

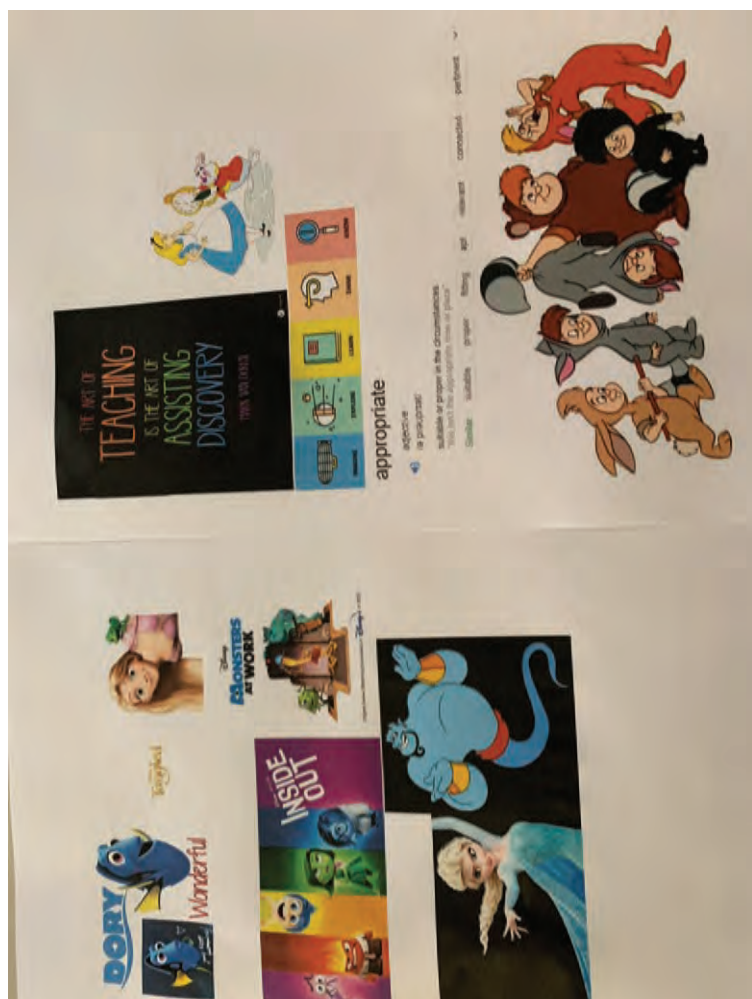
BYLAAG G

3. The curriculum is designed to support the physical and motor development of the learner and takes into account the learners' physical age as well as developmental age / <i>Die kurrikulum is ontwerp om die fisieke en motoriese ontwikkeling van die leerder te ondersteun en neem die leerders se fisieke ouderdom sowel as hul ontwikkelingsouderdom in ag</i>	1	2	3	4
4. The curriculum is designed in such a way that physically disabled learners can also follow the programme with minimal adjustments / <i>Die kurrikulum is so ontwerp dat fisiek gestremde leerders ook die program met minimale aanpassings kan volg</i>	1	2	3	4
5. Teachers prefer to use the curriculum time to do formal sports / <i>Onderwysers verkies om die kurrikulum se tyd te gebruik om formele sport te doen</i>	1	2	3	4
6. The curriculum programme can be run without using expensive equipment and resources / <i>Die kurrikulumprogram kan uitgevoer word sonder om duur toerusting en hulpbronne te gebruik</i>	1	2	3	4
7. Assessment is only done on practical work / <i>Assessering word slegs op praktiese werk gedoen</i>	1	2	3	4

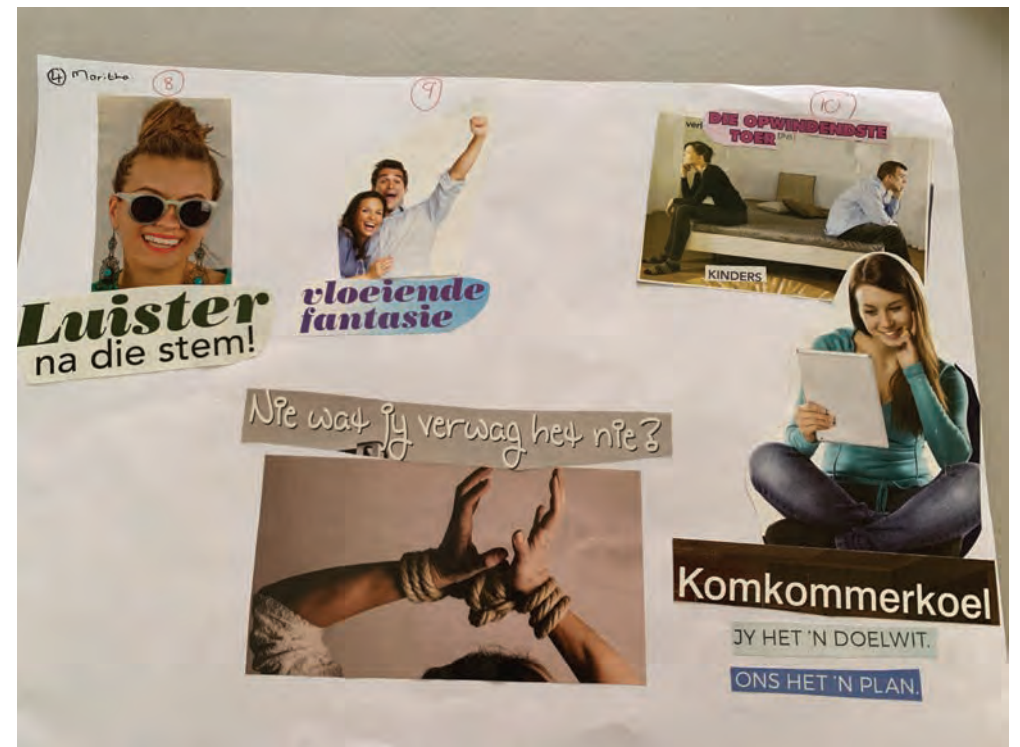
Bylaag H: Voorbeelde van collages (H1-H4)

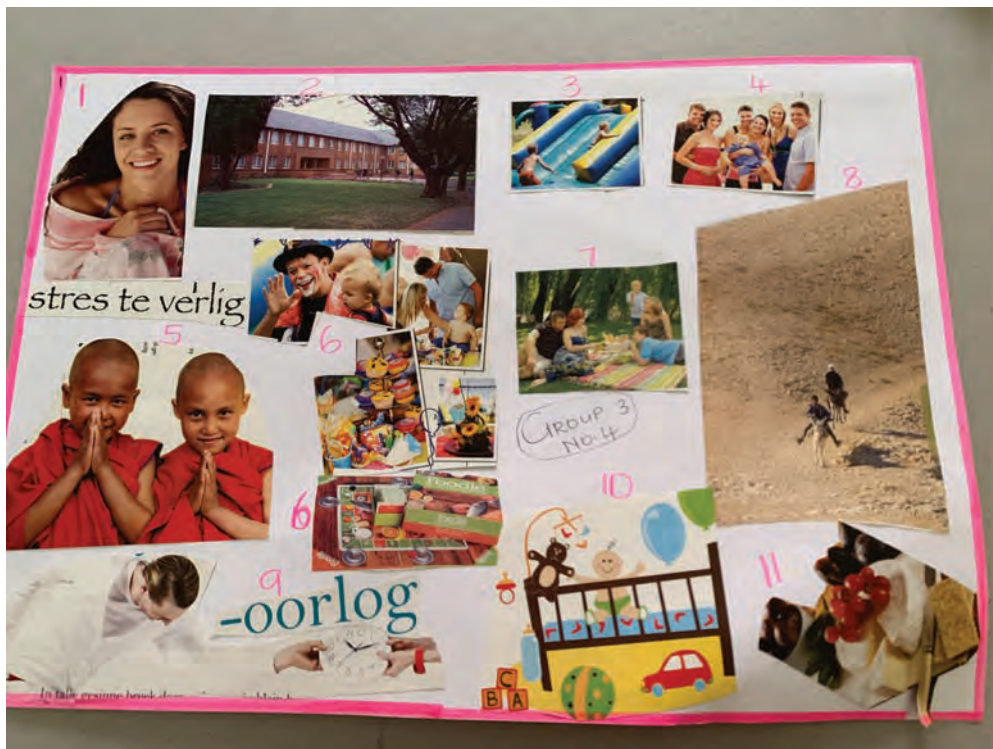


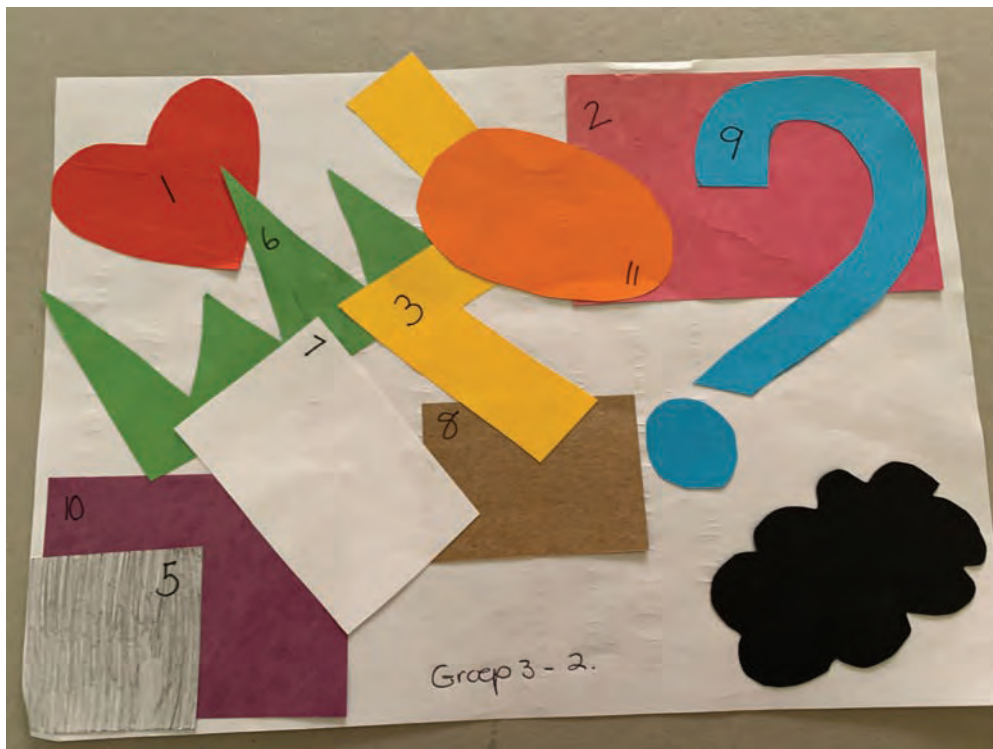






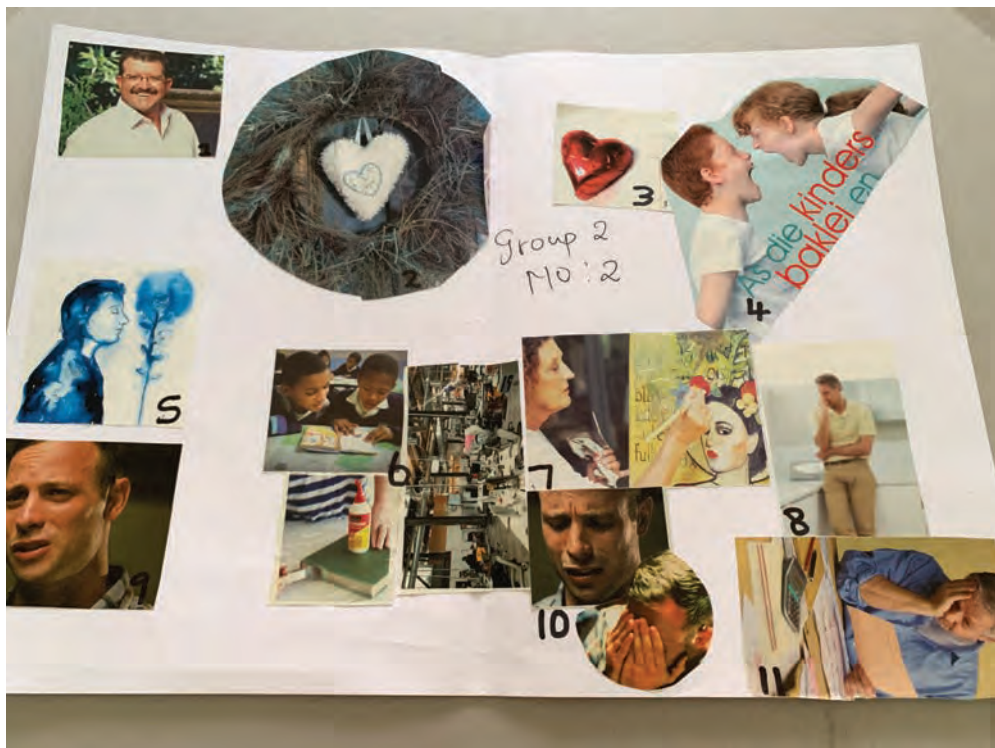


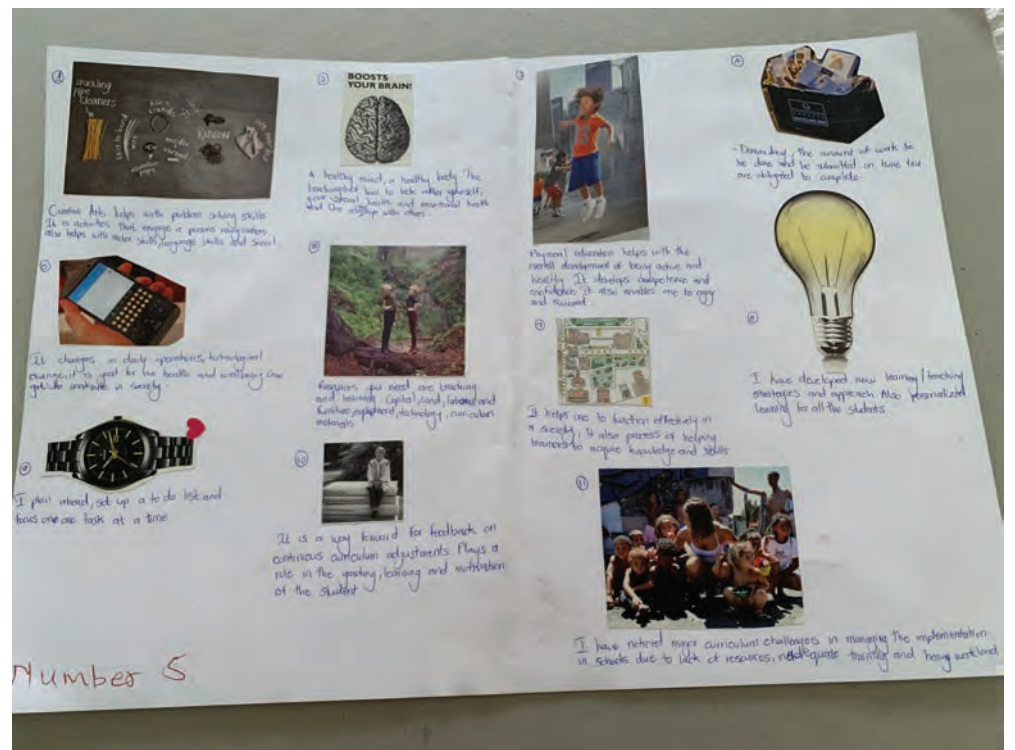




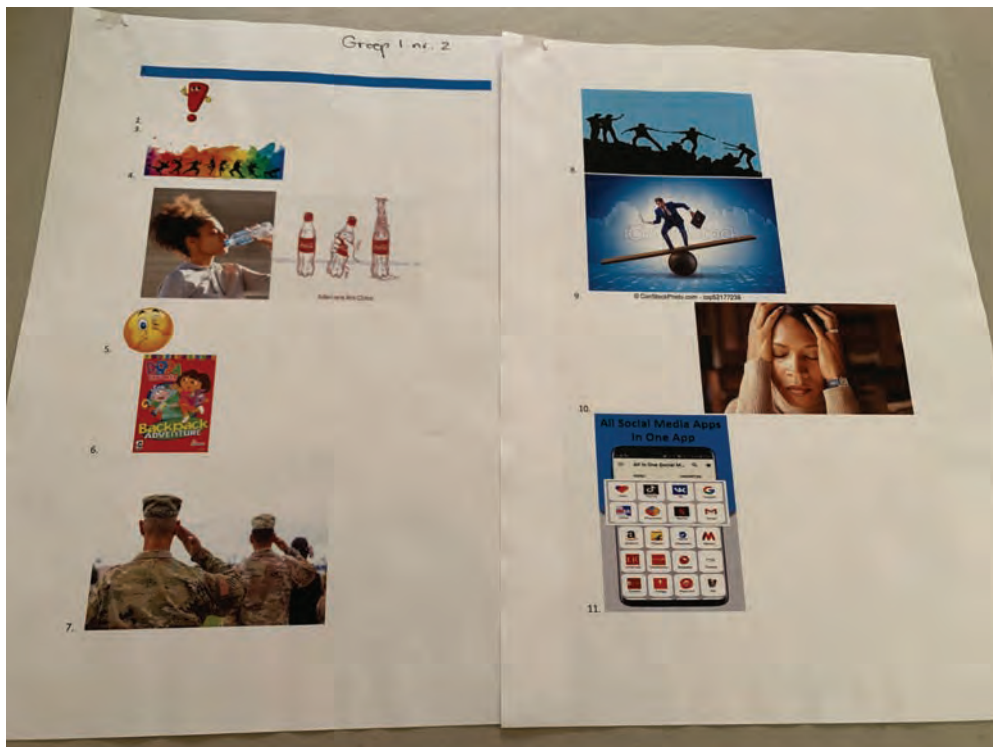
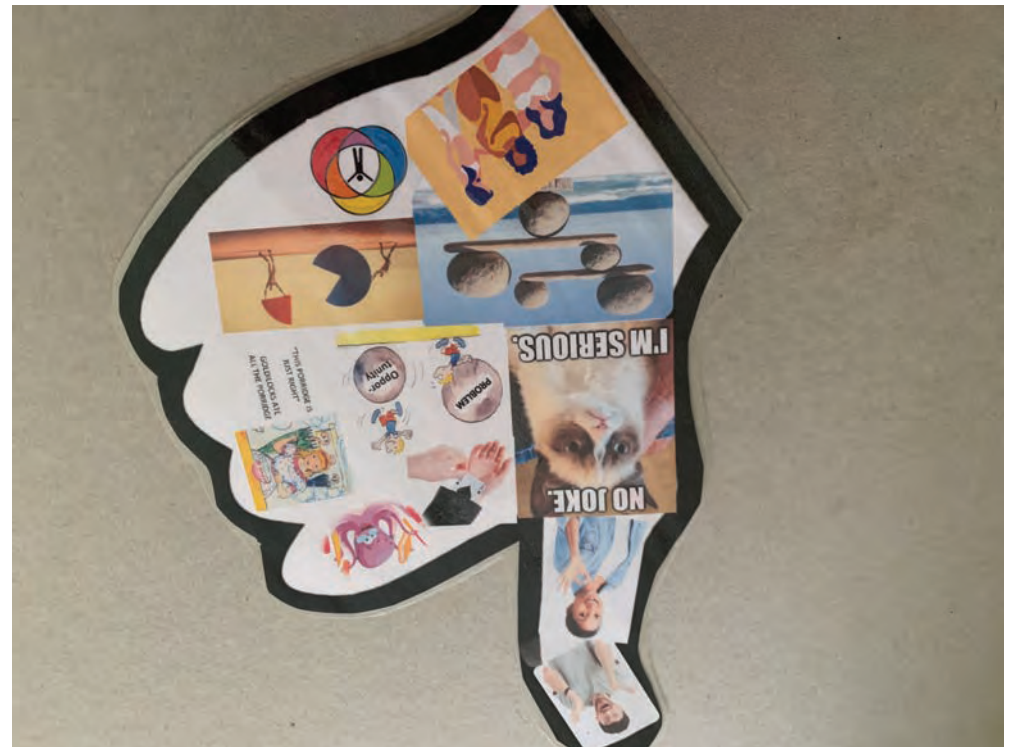
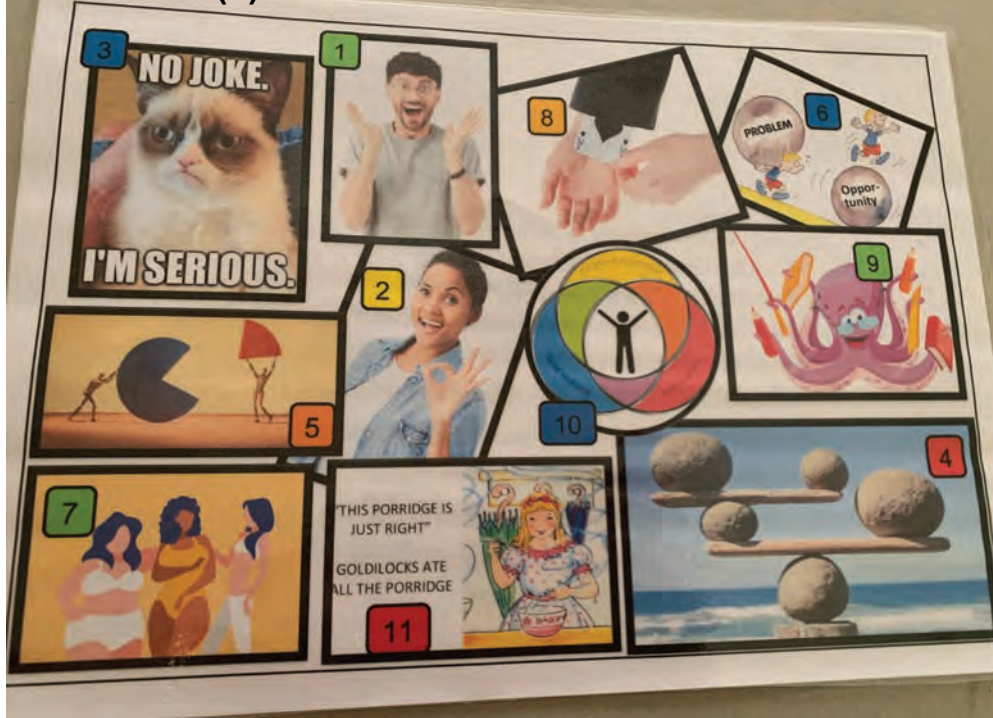
BYLAAG H (2)

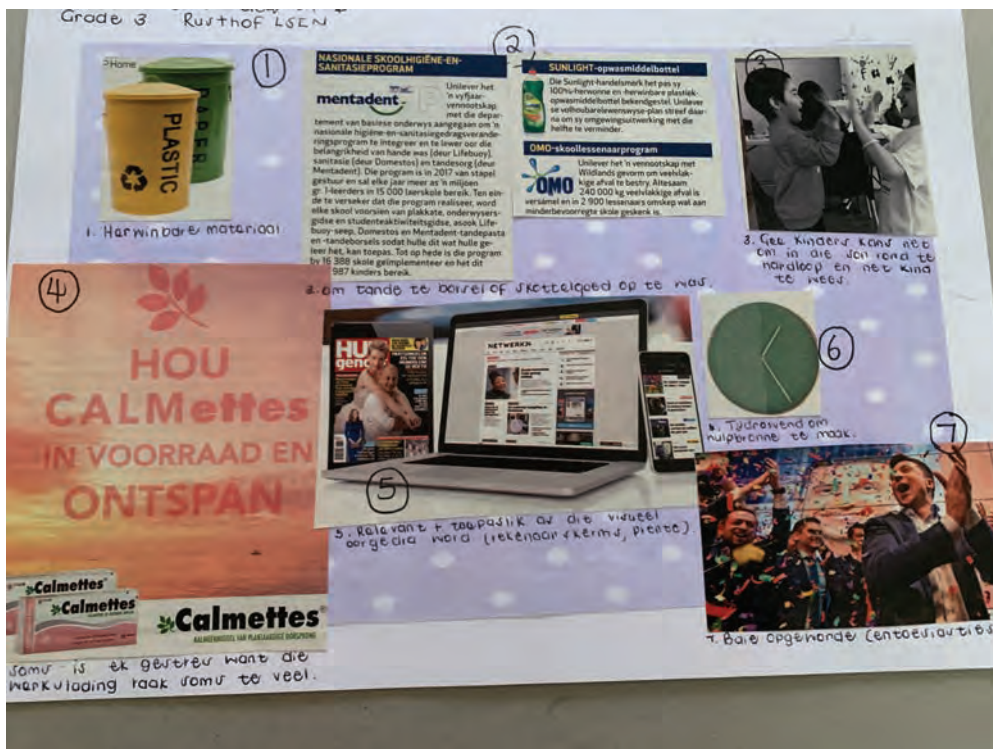


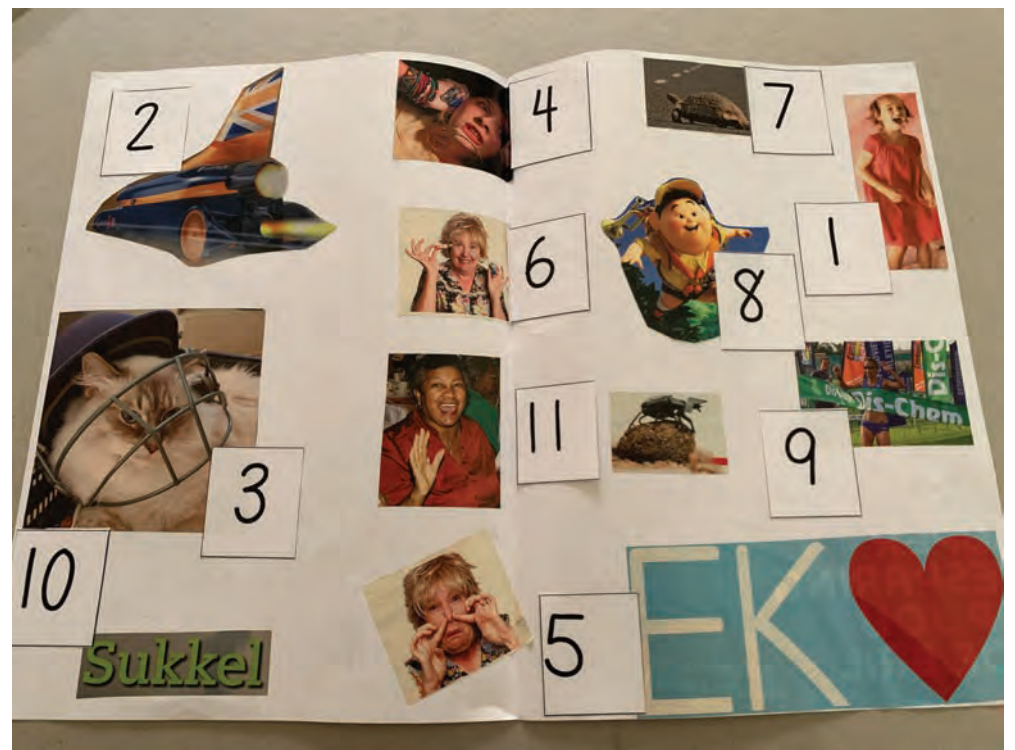
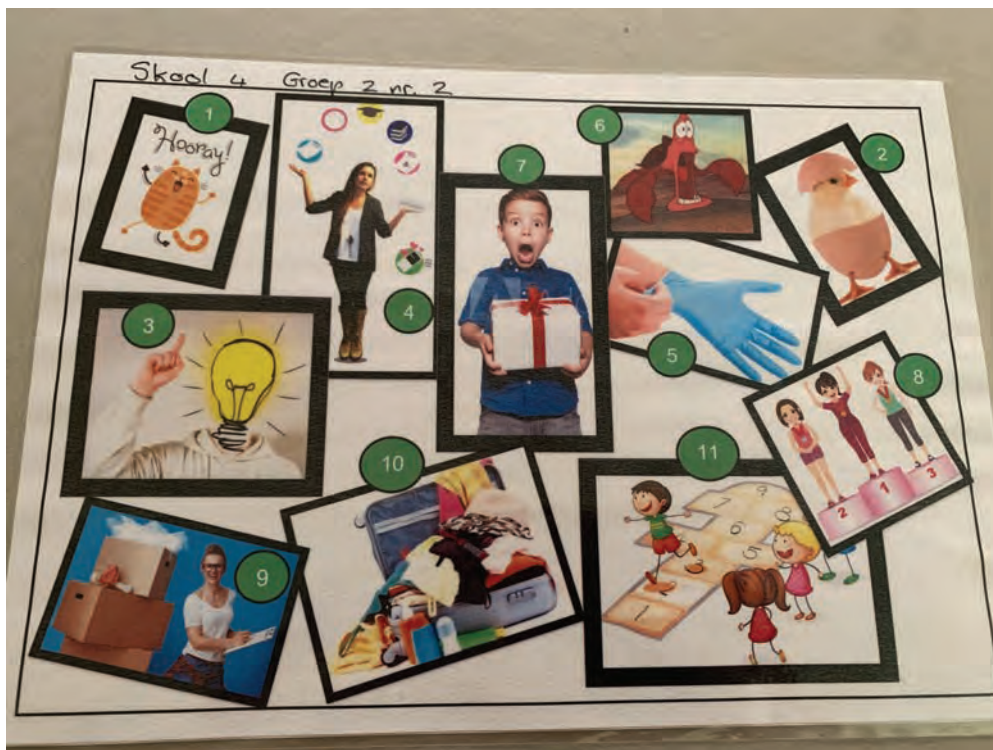




BYLAAG H (4)







Bylaag I: Uittreksel van fokusgroepbesprekings

Aangesien die onderhoude baie lank is, is slegs een voorbeeld van die 13 onderhoude in hierdie bylaag geplaas. Ander onderhoude is op aanvraag beskikbaar.

BYLAAG I

SKOOL 3 GROEP 1



Prorecordings

Professional Recording and Transcription Service

Tel: 012 993 4597 Cell: 082 565 3797 Fax: 086 503 1135
Email: Prorecordings@gmail.com Website: www.prorecordings.co.za

ONDERHOUDVOERDER: Goed, hierdie is skool 3 waarmee ons praat en dit is Fokusgroep 1 waarmee ons besig is en hier is vier deelnemers in hierdie groep. Baie dankie vir julle deelname en ek wil julle net daarop wys en sekermaak dat julle weet dat hierdie

5 onderhoud opgeneem word en dat dit ook as 'n navorsing gebruik gaan word. Is julle reg daarmee, het julle enige beswaar daarteen?

[Deelnemers stem saam].

ONDERHOUDVOERDER: Is julle reg daarmee? Dan het ek vir julle elkeen 'n nommer gegee, dit is net om te verseker dat alles

10 absoluut anoniem is, en as jy alleen praat is dit maklik. Ek sal ook sê Deelnemer 1 gaan praat, Deelnemer 2, maar op die ou end gaan ek so twee vragies dalk vra wat almal vir my kan antwoord en dan sal ek bly wys, hou net jou nommertjie op dat ek kan sien nommer 2 praat, dat dit op die transkripsie baie duidelik is watter een van die

15 deelnemers het wat gesê. So, dit is die een ding wat ek wil vir julle sê en die ander ding is onthou net julle is enige tyd welkom as julle voel julle is nie gemaklik met die vrae wat ek vra nie of enigiets om te onttrek en te sê, of te sê: luister, ek gaan nie hierdie vraag antwoord nie. Dit is jou voorreg om te besluit wat wil jy antwoord en

20 wat wil jy nie antwoord nie. So, kom ons begin. Deelnemer 1, baie dankie vir die collages wat julle gemaak het en ek gaan nou vir jou oorgee dat jy verder praat en dan kan jy begin, jy het nou die vrae voor jou, dan praat jy en vertel vir ons van jou collage en watse prentjie het jy geplak en hoekom het jy hom geplak?

25 DEELNEMER 1: Die eerste prentjie het ek so dowwe gesig

geplaas. Ek het nog nooit die kurrikulum gesien van die kreatiewe kuns nie. Ek bied dit nie aan nie, maar dit lyk vir my interessant. Die volgende ene oor die *beginning knowledge and personal wellness*, dit is vir my uiters oninteressant. Daar is niks interessants
 5 daaromtrent nie.

Die ene van liggaamlike opvoeding het ek weer geen opleiding daarin nie, en ek is ook nie 'n sportmens nie, so, dit is vir my so half 'n moggetroffe. Die werklading is vir my so baie dat ek die vrou met die geweer in die hand geskiet het, ek wil dit net heeltyd skiet.

10 ONDERHOUDVOERDER: Ekskuus, sê net vir ons wat het jy op prentjie twee geplak, ek wil net ...[onvoltooid].

DEELNEMER 1: Dit is so vrou wat nie lyk asof sy op 'n sportveld hoort nie.

ONDERHOUDVOERDER: O, dit is by nommer 3. Nommer 3 het jy
 15 boeke geplak?

DEELNEMER 1: Boeke, dit is net, jy moet net die heel tyd opsoek en jy kry net nêrens 'n ding nie, en dit is 'n nagmerrie vir my. Nommer 4, die *workload*, dit is ongelooflik baie vir 'n vak wat ek aanbied, toe plak ek die vrou met die geweer in die hand, ek wil dit
 20 net skiet.

Prentjie 5 - *relevance of the world of work*, vir ons kinders glad nie. Hulle moet leer om vorms in te vul en van hulle kan soms nie eers skryf nie en dan, nee, dit is nie relevant vir ons kinders nie.

Resources you need – 6, daar het ek 'n muur geplak want ek
 25 hardloop alewig in 'n muur vas. Ek stel dit altyd uit tot heel laaste.

Ek weet nie waarom *resources*, ek kry *resources*, maar dan is dit in Engels. Ek het 'n Afrikaanse klas, dan moet dit nou vertaal word. Dit vat ongelooflik baie tyd. Daar is vir my nie 'n kortpad nie, selfs al gee die ander juffrouens vir my werk, dit is nie vir my klas nie. Dit
5 werk nie, jy moet dit van vooraf doen. Dit vat ongelooflik baie tyd.

Prentjie 7 – *how do you feel about the implementation of the whole curriculum*. Ek is bly ons kan dit self implementeer, so jy kan jou eie goeters gebruik en hier en daar iets interessants inbou want die kurrikulum is vir my soos die hond.

10 ONDERHOUDVOERDER: Ja?

DEELNEMER 1: As jy 'n hond kan teken kan jy hom op enige manier teken, hy sal herkenbaar wees en die kurrikulum is ook so, jy kan hom kyk en jy kan daaruit vat en doen wat vir jou op die ou end interessant raak en wat vir die kinders interessant raak, maar hier en
15 daar kom jy nie by daardie oninteressante goed verby nie.

Nommer 8 – *how do you feel about the training*. Ek het geen opleiding ontvang nie daarom het ek daardie dotjie, dotjie, dotjie want dit sê nooit vir my iets nie, daardie *scanned(?)* prentjie.

How successful can you manage your time, dit is nommer 9 –
20 om jou tyd te bestuur by 'n skool is soos om 'n boom te snoei. Jy snoei hom en hy groei soos hy wil. Jy beplan en daar gebeur net ander goeters, dit werk nooit uit nie.

ONDERHOUDVOERDER: Ekskuus, ek wil net vir julle bysê ek lag daaroor omdat ek 15 jaar ook by 'n spesialeskool was, hoor. Dit is
25 nie dat julle goed sê wat nie vir my bekend is nie. So, as ek lag, lag

ek nie vir jou nie, ek lag in ineenstemming met jou.

DEELNEMER 1: Ja, jy het 'n plan en dit is maar 'n raamwerk en jy probeer daarby uitkom. *What is your opinion on assessing the curriculum* – die *assessments* is daar, maar die standaard bepaal
 5 julle nie en dan kan jy ook, dit is soos daardie twee prentjies. Jy kan daarmee maak wat jy wil. Jy het die *assessment*, daar is dit, maar die standaard en so, daarby kan jy aanpas.

En dan daardie prentjie, dit is ver bo die kind se vermoë, ver bo sy brein, van die goed. Ek praat nou net uit die lewens – daardie
 10 middelste ene, *beginning knowledge and personal wellness*, dit is al waaroor ek praat want dit is al wat ek aanbied, die *creative arts* en die *physical education* doen ek nie.

ONDERHOUDVOERDER: Goed, ek het so twee vragies, jy het nou gesê die *beginning knowledge* is vir jou oninteressant. Is die temas
 15 vir jou oninteressant?

DEELNEMER 1: Ja, die temas is oninteressant. Hulle het byvoorbeeld hoe om 'n vorm in te vul, waar gaan doen jy aansoek vir werk. Ons kinders, hulle val net in as daar 'n werk is. Hulle het nie die vermoë om rêrig 'n kurrikulum op te stel en daardie tipe goed
 20 nie, en dan ook *bullying* en so aan, dit is nie vir my geskryf met die oog op die kind nie. Jy sien daar is *bullying* en dan staan daar 'n klompie punte daaronder, en dan besluit jy self oukei ek maak dit vir die kind interessant. Wat gebeur met die kind wat ge-bully word, hoekom word hy ge-bully.

25 Kinders is nie altyd bewus hulle word ge-bully nie. Jy moet

hulle bewus maak hulle is nou besig met goed waarvan die ander nie hou nie, en dit is daardie eenvoudige goed maar dit kom nie heeltemal in die kurrikulum so uit nie. Dit is te wetenskaplik geskryf. Ek lees dit soms baie vinnig deur.

5 Dan is daar ook die gebruik van padreëls en daardie tipe goeters. Die 18-jariges kan hulle daaraan blootstel. Verder vir die jonger kinders, sien jy, die afdeling is padveiligheid en so aan, nou moet jy verder gaan dink; daar sit die kind hier voor my. Die kind loop, die kind gebruik 'n *taxi* en ek gebruik 'n bus, miskien.

10 In Suid-Afrika gebruik ons nie eintlik treine nie, met ander woorde jy moet nou die padveiligheid en die veiligheidsreëls opstel wat op die kind van belang is, wat op hom betrekking het. Met ander woorde jy moet daardie kurrikulum, jy lees hom so vinnig deur en vat jy maar eintlik die hofies en die onderwerpe en jy bou dan self iets

15 onder die onderwerp wat vir die kind miskien, en dit vat vir my ongelooflik baie tyd, maklik vyf keer meer tyd as wat ek kan maak ...[onduidelik] 8:07. Dit is ongelooflik baie tyd.

ONDERHOUDVOERDER: Is daar temas in *beginning knowledge* wat jy graag sou wou insit wat nie daar is nie?

20 DEELNEMER 1: Ja, basiese goeters. Hoe maak jy skoon, hoe doen jy dit, hoe doen jy dat. Kinders weet dit nie. Skoonmaak, daar is ene oor wat jy moet eet, maar dit word ook eintlik gedek by in die voedselafdeling, maar as hulle nie die vak voedselvoorbereiding het nie weet hulle dit nie. Maar kospakkies word vir hulle gepak, so,

25 hulle het nie eintlik 'n keuse daar nie, maar nog steeds moet jy vir

hulle iets omtrent kos. As hulle in 'n restaurant is, hoe gedra jy jou in 'n restaurant. Daardie tipe veilige – jy moet eintlik saam met die kinders loop of saam met hulle dink en dan daarvan af onderwerpe insit, iets waarmee hulle daaglik gekonfronteer word. Die invul van
 5 'n vorm, hulle word nie daarmee gekonfronteer nie want dit word vir hulle gedoen.

ONDERHOUDVOERDER: So, jy wil eintlik hê hulle moet meer vaardig, soos die vak eintlik sê: lewensvaardighede. Daardie vaardighede wat hulle kan gebruik as hulle uit die skool uit ook
 10 gaan.

DEELNEMER 1: Ja, wat doen 'n kind van 14 of 15 jaar oud, as hy by die huis is droog hy af. Hoe moet jy afdroog. Ouers laat dit nie altyd toe nie. Doen dit by die skool. Laat hulle, hulle eie kosblikkies was met seepwater. Van hulle gebruik koue water, net om 'n
 15 voorbeeld te noem. Daardie vaardighede, dit sal ek meer wil sien.

ONDERHOUDVOERDER: Oukei, ja. En jy het nou gesê van die *world of work*, wat eintlik vir jou glad nie van toepassing is op hierdie leerders nie. Wat sal jy voorstel, sal dit nou maar dieselfde wees as wat jy nou gesê het oor die temas of wat sal jy graag wil in die
 20 *beginning knowledge* sit wat kinders kan voorberei? Ek weet daar is min kinders wat regtig uitgaan en die wêreld van werk kan ingaan, in die stad meer as wat ons op die platteland het. Wat sal jy voorstel, wat is vir jou gebrek in die kurrikulum daaroor?

DEELNEMER 1: Weet jy, by ons het ons 'n groot voordeel dat die
 25 kinders kan uitgaan en sekere take kan gaan doen en die

5 arbeidsterapeute help ons daarmee, en ek dink die arbeidsterapeute
 weet sekere beroepe wat hulle sal kan doen en nie kan doen nie.
 Baie van hulle kan by, ek het nou die skoonheidsalon, sal by 'n
 skoonheidsalon kan werk. Die een sal naels kan verf, maar die
 10 volgende ene sal skaars jou handdoeke kan opvou. Met ander
 woorde sy werk daar maar sy doen 'n ander taak wat baie meer
 afgewater is waarvoor wat sy kan doen, terwyl die ander ene is weer
 reg om naels te verf en selfs dit beter te kan verf as enige van die
 15 terapeute wat daar sit, maar verder het sy nie 'n kennis van
 chemikalieë en wat en wat en so nie. En dan wil 'n mens hulle
 uitstuur na daardie mense toe dat hulle dan daar gratis gaan werk.
 Wat hier gebeur en wat vir my baie oulik is, maar dan kyk jy na die
 kurrikulum en dan is dit so vaagweg geskryf en ons kom nie rêrig
 daarby uit nie.

15 ONDERHOUDVOERDER: En wat jy ook gesê het wat ek nou
 gehoor het, is wat jy sê is hulle gaan nie vir 'n onderhoud gaan nie.
 Die arbeidsterapeut gaan eintlik, of die terapeut gaan eintlik die
 onderhoud namens hom doen.

DEELNEMER 1: Ja.

20 ONDERHOUDVOERDER: En nou staan dit in die kurrikulum en jy
 voel dit is onnodig want dit is nie wat vir hulle werk gaan gee nie?

DEELNEMER 1: Ja.

25 ONDERHOUDVOERDER: So, die goed wat in die kurrikulum is, is
 nie die goed wat hulle noodwendig gaan doen as hulle die dag by 'n
 werk is nie?

DEELNEMER 1: Ja, ja. Baie van die ouers verwag dat hulle dokters aan advokate en so aan gaan word, en hulle dink dit self ook, maar dan dink ek ook mens moet hulle meer vat op uitstappies. Daar leer hulle baie meer as in 'n Afrikaans of in 'n Wiskundeklas.

- 5 ONDERHOUDVOERDER: Goed, dankie daarvoor. Nommer 2, kom ons hoor vir jou.

DEELNEMER 2: Oukei. Nommer 1, kyk ons na my collage. Oukei: *how do you feel about the creative arts*. Oukei, *creative arts* het ek sommer hier bo gesit. Ek moet sê ek geniet dit vreeslik baie, veral
 10 omdat ek voel die kinders leer om goedjies te maak en hulle kan dit gaan verkoop. Dit is nie soos ietsie wat hulle 'n dokter moet word of iets nie, en hierso leer hulle om goed te maak. Hulle verf, hulle teken. Ek het baie kinders wat baie mooi teken, wat kan gaan skilder as hulle hier klaar is. So, *creative arts* is vir my rêrig baie
 15 lekker. Ek *love* dit, dit is fantasties.

Dan nommer 2, dit is nou die enetjie oor die *beginning knowledge and personal wellness curriculum*. Ek moet sê dit is vir my oraait. Ek het hierso geskryf *exciting* want daar is 'n *exciting topics* wat daar gebruik word. Ons doen, ek meen hulle is graad 4,
 20 ek doen *World of Work also*, dit voel vir my dit is vir my bietjie vroeg vir dit want hulle stel nog nie belang daarin nie. Hulle het nog nie belangstelling in ek moet gaan werk eendag nie. Eers as hulle by 17, 18 jaar kom dan kom besef hulle: hoor hier, ek is amper klaar met skool.

25 So vir nou, want ek moet *seven rules of the workplace* doen of

daardie tipe goedjies, en dan ek kan sien hulle raak so bietjie weg. So, ek klim so bietjie op die tafel net om hulle aandag te hou en sê: jy doen nie dit in 'n werkplek nie, want anders kan mens nie hulle aandag hou nie. Hulle stel nie belang daarin nie, want hulle wil nie
 5 nou iets daarvan weet nie.

Die gesond eet, veral my ouderdom kindertjies want hulle begin nou puisies uitslaan, hulle wil weet hoekom en daardie goedjies is vir my fantasties, en ek meen hulle begin nou ook, die seuns begin baarde kry en hulle weet nie hoekom nie. So, dit is vir
 10 my baie interessant om dit te doen met hulle.

Dan nommer 3 is die *physical education* – ek is mal oor sport. Ek hol saam met hulle rond as dit sport is. So, ek het gesê dit is *nature's playground* daarso. Hulle *love* dit ook. Ek het klomp seuns, ek het 15 seuns en net 2 dogters, so hulle wil net sokker speel die
 15 hele tyd. So, ons geniet die *physical education* verskriklik baie.

Oukei, dan *workload* by nommer 4 het ek sommer so groot prentjie geplak. Ek dink almal voel so daaroor. Ja, ek moet sê ek is nog nie getroud nie, ek het nog nie kinders nie, en ek kom nie deur al my werk nie. So, dames, baie *well done* met alles wat julle
 20 gedoen kry. Ek het hier gesit *ready, steady, run* want dit is hoe ek voel oor hierdie *workload*, omdat ek ook sewe vakke gee. So, mens gee nie alle aandag aan *life skills* nie.

Ek moet vir sewe vakke voorberei, so, ek weet nie waar is uitkomkans met dit nie. Dit is vir my rêrig moeilik, en ek weet mens
 25 kan deel partykeer met ander onderwysers, maar dit is moeilik want

ek is graad 4, en ek is die enigste onderwyser daar wat Engels gee en 'n ander juffrou gee Afrikaans. So, dit is moeilik om mens se werk te deel as jy so tweetalige ...[onvoltooid]. So, ja *workload is run away* vir my.

5 Dan nommer 5 is *relevance of the world of work – sometimes* het ek gesê want ek voel ook dieselfde as wat Deelnemer 1 gesê het, ek voel dit is partykeer nie relevant nie omdat ek moet party daar sit wat baie goed kan teken en alles en ander kan weer niks doen nie. Hulle kan nie eers hulle naam skryf nie. So, dit is vir my
10 moeilik om dan 'n *topic* aan te bied wat een kan dit doen en die ander een kan glad nie dit doen nie. Nou moet ek half twee aanbied waarvoor ek nie tyd het nie, om vir hierdie enetjie net ook ietsie wat hy dalk in die werksomgewing gaan kan doen, ek sukkel nogal bietjie met dit.

15 Dan die *resources*, dit is nommer 6 – ek moet sê al die klasse het witborde. So, ek wat jonk is, is mal oor die rekenaars, is mal oor die witborde. Ek probeer rêrig van alles wat ek kan, video's kry op You Tube om vir hulle die wêreld na hulle toe te bring sodat hulle kan sien want meeste van hierdie kinders was nog nie eers by die
20 see nie. Hulle het nie 'n idee wat die see is nie. Ek praat nou-nou met 'n juffrou, sy sê hy teken die berge en die see – die kinders weet nie.

So ek moet sê die *resources* wat ek hier het help my baie, veral die witbord, ek is mal om videotjies te gaan kry en vir die
25 kinders te wys. Ek dink van die skool se kant af probeer hulle vir

ons gee wat hulle kan om dit makliker te maak. Wat dit nou vir ander moeilik maak wat ouer is, en nie seker is hoe met 'n rekenaar te werk of 'n witbord nie, maar vir ons jonges moet ek sê dit is nogal lekker.

5 Oukei 7 is die *how do you feel about the implementation of the whole curriculum* – ek het net geskryf *it is in control*. Dit is so, ons moet dit doen, jy het nie 'n keuse nie maar dit is *in control*. Ek probeer maar doen wat gevra word. Die kinders geniet die *life skills*, ek moet sê, maar ja, dit is *in control*.

10 En *how successfully can you manage your time*, dit is – het ek nou 8 ge-skip. Ekskuus.

ONDERHOUDVOERDER: 9.

DEELNEMER 2: Is dit 9, ja: *how successfully can you manage your time* – O, ekskuus ek het 8 ge-skip, ja. Die *training*, yes.

15 Oukei, ek was al vir baie *training* gewees. So, ons het *support structure* gekry. So, en die skool vra ook of ons vir *training* wil gaan en hulle het al vir ons 'n vorm gegee wat ons kon invul vir watse tipe *training* ons wil gaan. Wil jy daaroor leer of daaroor leer, en meen ons het 'n LO taak ook al gedoen. So, ons het al *training* gekry van
20 dit wat vir my nogal *nice* was.

 Oukei, *how successfully can you manage your time* – *make most of the time*, het ek daar gesit. Soos, die tyd wat ek het gebruik ek. Ek meen ek sit oor naweke en werk. Nou met hierdie Covid wat aan is, ek het 'n daggie af tussenin wat ander juffrouens ongelukkig
25 nie het nie want hulle *school leavers* wat elke dag kom.

So, as ek daardie af dag het werk ek rêrig heel dag lank net om my werk klaar te kry. Dit is maar, jy moet nou maar as jy 'n tydjie het moet jy nou maar skoolwerk doen. Ongelukkig sit ons tot laat in die aande maar dit is nou maar deel van dit.

- 5 Dan: *what is your opinion on assessing the curriculum* –ek het geskryf: *it is okay*. Daar is party goedjies wat ek moet assesseer wat vir my moeilik is by die ander kinders, maar dit is waar die, wat is die woord?

ONDERHOUDVOERDER: Standaard?

- 10 DEELNEMER 2: Ja, die standaard is te hoog, kan jy dit laer maak.
[Deelnemers praat gelyktydig].

DEELNEMER 2: Ja, ja.

ONDERHOUDVOERDER: Differensieer.

- DEELNEMER 2: Differensieer is die woord wat ek soek, baie
15 dankie. Ek moet differensieer dan, en dit vat ook baie tyd, veral as mens 'n half uur periode het en dan moet jy nou vir een groep hierdie doen en die ander groep daardie, maar die assessering met al die vakke saam is dit vir my baie werk, maar veral ook omdat ons net vier of vyf puntjies moet kies vir die assessering is dit vir my heel
20 oraait.

- Dan die laaste een: *what is your opinion on the difficulty level of the curriculum* – ek het daar gesê help en iemand wat skree in iemand se hoor want vir party is dit moeilik, die ander kan cope, hulle weet wat om te doen. Ek het 'n paar kinders wat te vinnig is vir
25 die ander en dit voel of ek dit in die ander wil indwing net omdat ek

dit vir hulle moet leer en hulle kry dit nie in hulle koppe nie. Dit is hoe ek voel oor die *difficulty*.

ONDERHOUDVOERDER: Wel baie dankie. Ek het net twee goeies gou hier neergeskryf. Jy het nou gesê jy hou van die
5 *creative art*, gebruik jy die aktiwiteite wat voorgeskryf is of hou jy daarvan om jou eie aktiwiteite ...[onvoltooid]?

DEELNEMER 2: Ek gebruik dit. Ons maak dat die, ek gaan nou ook oorbelletjies maak met die – ek *love* dit. Ek gebruik alles wat in die kurrikulum is.

10 ONDERHOUDVOERDER: Want ek vra spesifiek, want ek praat nou die hele tyd, maar daar is gelukkig baie tyd, daar was 'n onderwyseressie by ons skool wat eendag na my toe gekom het en toe sê sy: jy het mos hierdie kurrikulum geskryf; ek wil net vir jou sê ek gebruik nie jou kurrikulum nie. Sê sy: ek het nie tyd om al
15 hierdie nonsens te gebruik, nonsens te maak wat jy voorgeskryf het nie.

DEELNEMER 2: Hmm.

ONDERHOUDVOERDER: Ek wil goed maak wat die kinders kan gebruik as hulle eendag gaan werk.

20 DEELNEMER 2: Ja.

ONDERHOUDVOERDER: Toe sê ek vir haar maar daar staan mos: *it is suggested*, jy kan jou eie goed maak. Toe sê sy: ja, maar dan moet ek my tyd gebruik om dit te gaan soek. Jy weet, so, dit is hoekom ek spesifiek, ek vra dit vir interessantheid vir myself. So, jy
25 gebruik wat –

DEELNEMER 2: Ek gebruik wat in die kurrikulum is.

ONDERHOUDVOERDER: [Praat gelyktydig] *suggested*.

DEELNEMER 2: Ja, en die kinders *love* dit, ek meen hulle leer om goe-djies te maak. Dit is interessante goed wat daar is, veral in die
5 graad 4 kurrikulum. Ek moet sê daar is die oorbelletjies wat hulle moet maak en nou die, wat, hulle het nou geteken. Hulle het nou met vetkryte ingekleur en goed, en hulle *love* dit. So, ek moet sê ek geniet dit.

ONDERHOUDVOERDER: Die graad 4 een was eerste geskryf van
10 die 5.

DEELNEMER 2: Is dit?

ONDERHOUDVOERDER: Ja, van die vyf jaar, ja, ek het hom heel eerste geskryf.

DEELNEMER 2: Ja, ja, hy is rêrig baie lekker geskryf.

15 ONDERHOUDVOERDER: Goed. En almal praat, ons kan dit netnou almal saam bespreek, maar ek vra nou spesifiek vir jou, jy praat oor die werk, *workload* wat baie is. Dink jy as jy meer as 'n jaar die vak aanbied, as jy dan byvoorbeeld volgende jaar weer begin gaan jy die *workload* minder wees omdat jy klaar al in die
20 kurrikulum in is en weet wat moet jy doen of dink jy dit is elke jaar van vooraf baie werk?

DEELNEMER 2: Dit voel vir my elke jaar van vooraf baie werk. Omdat ek sewe vakke gee voel dit vir my ek gee nie fokus om een vak nie. So, ek kan nie daardie vak heeltemal deurwerk nie, want ek
25 moet my aandag verdeel op al die sewe wat Vrydag moet in wees.

So, ek jaag alles af net om dit klaar te kry, waar ek nie aandag aan een vak kan gee nie een sê oukei ek gee net LO vir graad 4s en 5s nie, so ek konsentreer net op die LO kurrikulum, waar ek op sewe ander kurrikulums moet fokus ook, wat dit vir my baie maak. So, ek
 5 glo as ek op een kurrikulum wat sê nou maar *life skills* sal wees, sal ek dit kan doen.

Ek sal *power points* maak wat reg deur die jaar elke jaar gebruik kan word. *Obviously* gaan jy nou dit net bietjie verander met jou rooster wat gaan verander elke jaar, maar dit is werk wat ek elke
 10 keer sal weer kan gebruik. Soos die videotjies gebruik ek natuurlik elke jaar, my *power points* elke jaar.

ONDERHOUDVOERDER: Ja, so dit is al klaar makliker?

DEELNEMER 2: Yes, yes.

ONDERHOUDVOERDER: Maar die res nie. Goed, nee baie
 15 dankie, dit is al wat ek wou by vra. Goed, kom ons gaan na Nommer 3 toe gaan.

DEELNEMER 3: Laat ek eers sê my kinders is 12, 13, 14. Daar is een wat 16 is en ons is graad 3, maar graad 1 en 2, Engels en Wiskunde. So, ons gaan baie af, die temas bly dieselfde maar ons
 20 werk met laer materiaal vir hulle vir Engels en taal en Wiskunde.

Aan die een kant voel ek – kan ek maar hierdie ding afhaal?

ONDERHOUDVOERDER: Asseblief.

DEELNEMER 3: Ja, ek dink net dit is duideliker. Al die vakkie is eintlik mos maar *life skills*. Jy kan nie regtig Wiskunde uithaal uit die
 25 lewe of die een eenkant sit of wat ook al nie. Op daardie vlak, selfs

my kinders, as ek vir hulle vra wie wil eendag graag werk hê, *who wants to have a job*, almal. Die een wil 'n drywer wees, die een wil 'n kleuterskool hê, die een wil 'n *doggy parlour* hê, die een wil – hulle moet nou kan tel en kan lees en kan skryf verkieslik, maar as daar
 5 een of ander dalk is wat dit kan doen en hulle kan die hondjies skeer of hulle is baie goed daarmee, dan kan hulle 'n werk kry.

Dan voel ek ook ons kurrikulum is baie, miskien party plekke *out of touch with reality* want ons werk met die realiteit. Die realiteit is nie hier kom hierdie kinders deur hierdie skool en hulle doen
 10 pragtige kurrikulums en werk – werkkaarte kan my kinders nie doen nie. Hulle kan nie hulle naam skryf nie. Hulle kan nie behoorlik 'n letter of 'n syfer maak nie. Hulle kan tel, maar dit is net omdat dit so by hulle ingedril word dink ek.

As ons begin sê wie kom voor drie en wie kom na drie, dan is
 15 dit klaar 'n moeilike saak. Hoeveel is drie plus drie en drie, ek verloor twee, so dit is dan – dit is 'n moeilike saak. Ek kan ook nou nie sê almal is dieselfde nie, maar party is beter met party goed as ander.

ONDERHOUDVOERDER: *Creative arts*, hoe voel jy oor die
 20 *creative arts*?

DEELNEMER 3: Die *creative arts* is vir my lekker, dit is speels op hierdie stadium. Hulle geniet om die goedjies te maak. Ons gebruik ook maar deesdae die kurrikulum.

ONDERHOUDVOERDER: Ja.

25 DEELNEMER 3: En ek voorsien nou nie dat hulle dit gaan gebruik

in hulle werk eendag of iets van die aard nie. Dit is meer vir my ontwikkel die oog-hand en die spierbewegings en oriëntasie, sluit die sirkel, kruis die lyn, daardie goed kom mos maar ook daarby in.

Ja, as ek dan kan aangaan na die nommer 2, *beginning*
 5 *knowledge and personal wellbeing*, dit is nou waar *my rights and responsibilities* vir my kinders is ek dink bietjie *over the top*, afhangende hoe jy dit aanbied. Daar kan dalk, jy stel hulle bloot daaraan, daar kan dalk iets bly steek, maar ek reserveer my mening daaroor.

10 Ek voel in die ou dae was daar plekke wat daar beskermde arbeid was en die ou wat net 'n skroefie kon indraai kon ook 'n werk doen, maar iewers moes hy geleer het om dit te doen, en hy moet selfvertroue kry dat hy dit kan doen. As ek vir my kinders werkkaarte gee en hulle moet dit doen en hulle sit daar en hulle kyk
 15 vir my so, dan voel dit vir my ek takel hulle so af, want hulle voel hulle kan dit nie doen nie, hulle skiet te kort by daardie waar hulle dit kan doen en hulle is in die dom skool want kinders daar buite sê dit vir hulle, en wat sê hulle dan: ek kan skryf nie en ek kan nie lees nie, so, hulle is seker reg, maar ek moet iets anders kan doen, ek
 20 moet selfvertroue kry. Ons moet dit op 'n ander manier probeer bou en toepaslike temas *recycling*, 'n mens kan geldmaak met *recycling*. Ons het ons somme gemaak met hoeveel dink jy kan jy maak uit soveel blikkies wat jy ingee en jy kry soveel vir elke blikkie. Dan hopelik bly daar iets vassteek dat dit kan vir my 'n inkomste gee of
 25 ek kan iets beteken, ek het waarde. Ek het ook waarde omdat ek

nie mors nie, omdat ek nie *waste* nie, omdat ek nie *pollute* nie en ek mag vir 'n grootmens wat goed neergooi gaan sê: ekskuus, meneer, maar jy het nou iets wat val, jy moet dit net gou optel of iets van die aard.

- 5 'n Mens wil op die einde hê hulle moet 'n menswaardige bestaan kan voer soort van onafhanklik, so onafhanklik as moontlik, so veilig as moontlik. Hulle moet leer die stoof is warm, ek kan nie daaraan vat nie of ek kan nie Jik drink nie, of daardie goed dink ek is belangrik. Dit is wat jy maar tekeninkies leer van kleins af. So,
10 daardie goed moet hulle ook aan blootgestel word.

- Die *skills* ding, as ek dink ons gaan nou binnekort *space* doen, dit is vreeslik *nice* want dit is *out there* en dit is amper soos *dinosaurs*, dit is nie 'n realiteit of so nie, maar hulle het nie 'n saak met hoe ver is die son van die aarde af en hoe lank vat dit die lig om
15 hier te kom en hoekom gaan niks lewe as die son weggaan en so aan nie. Ek dink nie dit is vir hulle rêrig – om 'n plantjie te laat groei moet hulle weet die ding moet son kry en hy moet water kry, so, in daardie opsig dink ek kom dit daarby maar met die *skill* het dit nie eintlik iets te doen nie.

- 20 *Fruit and vegetables* ja, en *healthy eating* en *how to prepare a* ...[onduidelik] 28:36, dit dink ek is van kardinale belang en sover dit wyer gaan, 'n ou kan in 'n restaurant gaan werk en hy kan die aartappels skil of wat ook al, maar hy moet weet hy moet sy hande was, hy moet *sanitise* voor hy begin. Hy moet weet hy moet die
25 aartappels in soutwater sit anders word dit swart of iets van die

aard. So as ons dit doen gaan ons dit leer; as jy 'n ui sny dan sny hy middeldeur en jy sit hom plat neer en dan brand jou oë nie, ek dink dit is iets wat mens kan onthou nogal vir lank.

So, ek het gemengde gevoelens oor die *beginning knowledge*
 5 *and personal wellbeing*. Ek skiet dit nie totaal af nie, ek dink net dit kan 'n bietjie, die gewig kan 'n bietjie versprei word om meer met die einddoel, *begin with the end in mind*, waar wil jy heen gaan.

LO en sport - my kinders is nie baie aktief en baie gaande oor sport nie, meeste van hulle is *couch potatoes*, wat graag liewers die
 10 TV sal beskou. Al wat rêrig, nogal 'n dogtertjie, sy is baie hulpvaardig en hou van spring en dans. Almal hou van dans, almal hou van dans. Ons kan elke LO periode net dans en probeer om dansies te leer, dit help sommer om te wys wat is links en regs, maar wat aktiwiteit aanbetref is dit vir hulle 'n vreeslike *effort*. So,
 15 ons probeer om hulle aan die gang te kry met – ons het nou die dag op die lyn geloop al om die netbalbaan en hulle het almal geloop, wat vir my nogal 'n prestasie was want as jy die lui ouens kan kry, dan is die ander ook baie meer bereid, maar ek glo ook as jy dan nou met 'n klein stappie begin dan gaan daar groter goed volg
 20 daarop.

Die werklading – om voor te kom of by te kom, ek het nie sewe vakke nie, op die standaard wat hier verwag word en dan elke tweede dag – wat het ek hier gesê, is amper reg, jy is amper klaar en dan kom daar weer iets anders by wat jy moet verander. Dit voel
 25 net naderhand *it is a moving target*, dit gaan net heeltyd, dit ontwyk

jou die hele tyd en dit kom nooit klaar nie en dit is nooit reg nie en die ander moes al in gewees het, dan is ek nog nie klaar met hierdie nie.

Ek is nou een van die, nie heeltemal PC nie maar ek sou sê
 5 mens leer baie vinnig van die rekenaar as jy iemand het om te vra en dit is vir my wonderlik om te sien wat ek alles kan doen op die rekenaar en ek weet daar is nog baie wat ek moet leer wat ek kan doen, maar ek wil ook dit leer, dit is net wanneer gaan ek tyd kry.

Die goed wat ons nou kon doen met die wat ons alternatiewe
 10 rooster elke het, nie elke dag kinders nie, het 'n bietjie tyd gegee wat 'n mens kon meer ingaan op daardie goed en behoorlik tema georiënteerde video's of werkmateriaal of kyk wat doen ander mense, wat doen hulle in Engeland, wat doen hulle in Amerika. Ek het baie geleer daarby.

15 So, ja, die werklading is onmoontlik. Ek hoop volgende jaar het ons 'n basis. Die ding is daar is nie 'n basis nie. Elke ou gaan en werk sy eie basis uit en ek voel eintlik ons kan soveel tyd en frustrasie bespaar deur saam te sit en 'n ou wat, ons is nie almal noodwendig dieselfde grade nie, my kinders is graad 3 maar ons
 20 doen graad 2 Wiskunde byvoorbeeld, maar al die ander wat graad 2 Wiskunde doen, ons kan deel en ons kan saamwerk.

As dit nie spontaan gebeur nie, dit is nie 'n georganiseerde ding wat eintlik voel 'n mens daar word verwag jy moet dit self doen nie, is dit verkeerd. So elke ou vind maar op 'n manier die *view* uit
 25 en ek dink dit is nie die *smartste* manier om te werk nie.

World of Work – ek het gesien hoe kinders terugkom hierdie jaar wat verlede jaar uit die skool is, ouer kinders, wat van ons beste kinders was, wat desperaat is. Hulle weet nie wat om te doen nie; hulle weet nie hoe om by die werkgewer te kom en hoe om 'n
 5 onderhoud te doen en hulle het kom vra van die onderwysers wie moet hulle help.

Dan dink ek by myself ons het vyf, ses, sewe jaar gehad, het ons iets misgekyk, het ons iets – moet daardie kind dit nou self gaan doen, moet hy meer selfvertroue hê. Ek weet nie of ons al die
 10 blokkies daar *tick* nie. Dit is wonderlik dat ons kinders kon gaan na werkplekke toe, maar dit het nou weggeval en wie weet wanneer gaan dit weer kan gebeur.

Ek dink ons het daardie voorreg gehad wat nie baie skole gehad het nie, maar ek voel amper ons kan baie meer maak
 15 daarvan. As dit dan nodig is kry mense van buite af hiernatoe en wat hulle vir hulle kom vertel as jy by my werk in Impala Groente Winkel, dit is wat ons doen. Ons gaan haal die groente by die mark, dan kom dit in, in groot vragte en ons maak dit op in pakkies en jy moet weet hoe om te weeg en jy moet weet hoe om toe te draai en
 20 jy moet weet hoe om met mense te werk want hulle gaan vir jou goed vra en ons leer jou van vrugte en ons leer jou van groente en van die seisoene of iets van die aard.

Resources available – ja die Internet is baie handig as jy Internet het. Ongelukkig moet jy baie ure nauurs werk en waar ek
 25 gebly het, was daar vir alle praktiese doeleindes nie Internet nie, so

dit het dit baie moeilik gemaak. Maar ja, ons het 'n *resource centre* waar ons goed kan trek en ek dink net dan Google maak dit soveel wyer oop en so aan, en die feit dat as die personeel onder mekaar goed uitruil ook, dit is verbasend wat daar alles uitkom wat jy nie
 5 aan gedink het nie of wat iemand toevallig raakgesien het op 'n *search* of wat ook al, wat vir jou partykeer baie groot deure oopmaak, maar dit vat tyd.

As jy dit ordentlik wil doen en jy moet 'n werkkaart gaan bou met blokkies en *shapes* en – dit vat tyd. So, miskien, jy het nou-nou
 10 gevra as ons volgende jaar van hierdie basis af kan werk, mits jy nou nie 'n ander graad kry nie, dan moet jy weer als van voor af doen, dan is ek dood, maar in elk geval.

Implementation of the whole curriculum – ek dink dit kom maar neer op dieselfde. My periodes is te kort, my kinders is stadig,
 15 ek moet 'n ding oordra, verduidelik, ons moet dit oefen, hulle moet dit gaan oefen en voor ek my kom kry moes ek al dit geassesseer het. Dan het ek dit nog nie eers vir hulle geleer nie. So, daar is vir my totale *it defeats the object* om 'n pragtige kurrikulum te hê met beplanning, week-vir-week, my assesseringsbeplanning pas nie in
 20 by daardie weke nie. Assesering moes klaar lank voordat die temas klaar is, nee, dit kan nie. Dit werk net nie so nie. Dit is nie prakties moontlik nie.

Iewers *cheat* jy, iewers moet jy om jou papierwerk reg te kry die realiteit *bypass* en ek dink ek is nie die enigste een wat so voel
 25 nie, en in die tussentyd wie val deur die gleuwe – die kinders want

ek moet nou 'n punt *produce* wat nie realisties is nie, of ek moet dit uit my duim suig, of die kind is nog nie waar hy dit rêrig verstaan en kan vir my ...[onduidelik] 36:56 op daardie punt gee nie.

Time management – ek dink ons het nou eintlik baie daaraan
 5 geraak, maar ek dink 'n mens moet beheer neem daarvan en jy moet weet waar om jou krag te kry vir jou behoeftes en dan moet jy kies hoe om jou goed in te deel en hoe om die druk te hanteer. Ek voel party dae so, en dan hoor 'n mens van vakansie, die Boland of Hartenbos of iemand in beheer of wat ook al.

10 O, hierdie prentjie is maar net hier om te sê dit is wat ons eintlik hier voor is. Ons moet die outjies se hand vat en ons moet hulle stap-vir-stap die kleinste dingetjie leer en probeer help, en dit is net persoonlike aandag wat dit kan doen en om te jaag na 'n assesseringskedule en 'n kurrikulum se vereistes wat dit deur die
 15 mat val, is nie vir my *true* nie, ek weet nie, om daardie balans reg te kry is moeilik. Ek weet nie wat die antwoord is nie, maar dit voel nie vir my reg nie.

Assessment – ek dink ek het nou baie gesê oor *assessment*. Weereens my kinders is, 'n mens kan nie veralgemeen nie, maar lê
 20 is laer funksionierend, hulle kan nie werkkaarte doen nie. So, ek moet hulle op 'n ander manier assessee, 'n *tick list*, 'n *yes or a no* of kom wys op die bord vir juffrou watter een is die *life cycle* van 'n hond of so. Ja, dit kan ons doen. Ek kan nie 'n geskrewe ding gebruik nie. So, dit is *out of touch* met die *reality* vir my.

25 Ja, ek het gesê van die *moving target* partykeer. Ek het gesê

van aan die einde wil ek hê die kind moet selfs in die huis 'n knoop kan aanwerk of hy moet kan weet hy kan die kombuis skoonmaak. Hy gaan miskien nou 'n vyfgang ete kan kook nie, maar hy kan miskien pap en wors maak; of die meisies is mal daaroor om hulleself te *titivate*. Ons doen nie *hairdressing* nie maar dit is ook iets wat...

Die *doggy parlour* ding, ek het nooit gedink dat ons kinders behoort eintlik so iets as 'n moontlike] *skill* te kan leer.

ONDERHOUDVOERDER: Ekskuus, ons volgende vraag begin eers nou-nou, eers 12 uur.

DEELNEMER 3: O, ekskuus, ek is deur die mis.

ONDERHOUDVOERDER: Nee, dit is 12 tot 1 dink ek.

DEELNEMER 3: ...[Onduidelik]. Ekskuus, julle.

ONDERHOUDVOERDER: Nee, ek sien op my skedule staan ...[onduidelik].

DEELNEMER 3: Dit pas my soos 'n handskoen, dankie.

ONDERHOUDVOERDER: Ek wil net 'n opmerking gemaak het wat jy gesê het die kinders val deur die krake. Ek dink ons gaan dit bespreek hier. Ek dink in die hoofstroom gebeur dit nog baie meer omdat ons onderwysers; daar is ook dieselfde wat jy nou sê, ervaar dat hulle, nou moes hulle al by dit gewees het, nou moes hulle al by dat gewees het en hierdie kindjie is nog daar en jy het nie tyd om nog met hierdie tydjie te sukkel dat hy ook kom waar hy moes gewees het in hierdie dag. Nou die slimmes is al daar –

25 DEELNEMER 3: Verby.

ONDERHOUDVOERDER: Maar jy moet nou nog hier.

DEELNEMER 3: Ja. So, ek dink dit is nie net – ek dink ons gewone *gaps* het ook daardie probleem. Dan moet 'n mens dalk die kurrikulum ligter maak dat jy meer tyd daaraan kan spandeer. Moet
5 jy dit nie so wyd maak nie? Ek weet nie.

ONDERHOUDVOERDER: Ja, en ek wou vir jou gesê wat jy gesê het een ou by 'n ander skool het met daardie tydsbestuur, hoe jou tyd bestee, het hy 'n prentjie geplak van 'n jongmens en 'n ou man met 'n loopraam, en hy het gesê hy voel so tydsbestuur. Hierdie
10 jong ou wil vooruit gaan en hy kom nog agter nog met sy loopraam, en dink dit is presies wat jy wou sê êrens val iets, jy weet jy kan nie so vinnig werk as wat die kurrikulum van jou vereis nie. Jy weet, jy is nog besig met jou loopraam om te probeer om daar te kom en hierdie ander ouens wil hê jy moet al rondhardloop. So, ja dit
15 gebeur ook. Baie dankie. Jy het baie mooi so verduidelik. Ek het nie eers enige vrae om vir jou te vra nie want ek dink jy het al my vrae geantwoord soos jy gepraat het. Dankie, ons kan by nommer 4 kom.

DEELNEMER 4: Ek hou nie van die *creative art* kurrikulum nie. Ek
20 het daar gesit 'n kwaai gesig en ek het gesit: help my. Ek het nie 'n idee waarvan hulle praat nie. Al Google ek dit of al *You Tube* ek dit, ek het partymaal nie 'n idee nie en die kinders nog minder.

Ek is bevoorreg om 'n klas te hê wat hoogfunksionerend is maar as ek byvoorbeeld die landsvlag met kraletjies moet ryg het
25 juffrou nie 'n idee hoe om dit te doen nie, en ek kon nie 'n *You Tube*

ding kry wat vir my wys hoe om dit te doen nie. So, ek het toe nou daar iets anders gedoen.

So, ek het besluit om my eie *sanity intact* te hou, het ek die *creative art* kurrikulum gebruik as 'n basis, maar ek vereenvoudig dit. Ek het byvoorbeeld die oorbelle wat hulle moet maak en goed, 5 ons moet nou kraletjies ryg het ek oorbelletjies gemaak van *paper clips* en hulle het dit geniet. Maar die ander goed is bokant my kinders se vuurmaakplek en dit is of hulle moed verloor in die ingewikkeldheid van dit. Hulle stel nie regtig belang nie. Hulle hou 10 van teken, hulle hou van die – ek dink as ons dalk bietjie meer klem lê op die verskillende maniere van teken en bietjie meer teruggaan soos wat die *kindergarten* kindertjies doen byvoorbeeld, verf en dan is dit waskryt verf maak en dan byvoorbeeld bo-oor verf, of krap met 'n stokkie. Die kinders, my kinders in my klas hou van dit.

15 ONDERHOUDVOERDER: Ekskuus, kan jy net vir my sê hoe oud is hierdie leerders in jou klas?

DEELNEMER 4: Tussen 13 en 15.

ONDERHOUDVOERDER: So, dit is ook graad 4 of 5?

DEELNEMER 4: Ja, graad 4. Wat ek gevind het, is om te 20 kompenseer omdat hulle 'n bietjie nie so, hulle hou nie van hierdie draadwerk goed nie, my kinders hou niks van daardie draadwerk goed nie. Om te kompenseer vir dit hou ek by die kurrikulum maar een maal in 'n maand dan vra ek vir hulle: wat wil julle graag doen, en dan gaan ek letterlik terug na graad 1 goed toe, wat jy doen. 25 Byvoorbeeld ons teken 'n prentjie en ons krap alles swart en jy krap

met 'n vuurhoutjieskokkie daaroor. Hulle is ongelooflik, hulle is gek daaroor. Hulle hou niks van hierdie draadwerk goed nie.

Goed, die tweede ene, *how do you feel about beginning knowledge and personal wellness* kurrikulum. Ek het gesit gee raad,
 5 te min inligting word gegee en ons moet in die duister rondtas om sin uit te maak van alles. Dit is vir my bietjie vaag en dit is vir my nie regtig op die kinders se belangstellingsveld nie.

Waarmee ek 'n groot probleem het, is dat baie maal is daar 'n onderwerp en dan word daar vir my gesê van bestuur se kant af
 10 maak dit van toepassing op die kind se ouderdomsvlak en daardie twee kom nie vir my bymekaar nie. Dit is vir my of – hulle *world at work* of demokrasie, vul 'n vorm in. My kinders, volgens hulle, in hulle koppies werk hulle uit ons het nog vier of vyf jaar nog by die skool. Hulle het nie 'n saak met my nie. Hulle sê ook sommer vir
 15 my: juffrou, maar ek gaan nie nou werk nie of hulle sê vir my: ek gaan nie as ek 15 is uit die skool uit nie want hulle is deeglik bewus daarvan dat hulle op 15 uit die skool uit kan gaan, maar hulle stel nie belang daarin nie.

Vir hulle op hierdie stadium is hulle, ek noem hulle
 20 paddavissies. Hulle is nie paddas nie en hulle is ook nie vissies nie. Hulle is tussen daardie twee fases in hulle lewe en hulle voel gekoester by die skool. So, hulle stel nie regtig belang in wat na skool gaan nie. Dit is vir hulle eendag. Dit is vir hulle: ek gaan nog nou eers na daardie juffrou toe en dan gaan ek na daardie juffrou
 25 toe en dan is daar 'n skoolverlatingsfunksie en dan skielik: O, hemel

nou is ek uit die skool uit.

Die *physical education* nommer 3, ek het gesit waag dit. My kinders is gek oor dit. Kyk, hulle is absoluut, hulle sal elke dag. Hulle sal die *arts* en *crafts* periodes of 'n ander periode sal hulle, 5 soos die Engelsman sê, ons sal *negotiate* om *physical education* te doen. So, ek *bribe* hulle partymaal en sê vir hulle: as julle dit doen of julle doen dit, dan belowe ek julle gaan ons uit. So, hulle lief dit.

Dit is nommer 4 – die *workload*, ek het hierdie arme man wat daar sit, hy is so depressief, hy weet nie of hy *Arthur of Martha* is nie 10 en dit is hoe ek voel. Dit maak my moeg en depressief. Ons moet die heel tyd self navorsing doen en boeke koop om inligting te kry. Dit is 'n duur storie en baie tydrowend.

Wat die inligting wat verwerk word moet ons, jy moet op die kinders se vlak wees. So, nie alles wat jy kry kan op die kind se vlak 15 wees nie en dit moet altyd vertaal word want my kinders is Afrikaans.

Relevance of the world of work – ek het gesit somer hope raaiselpret en ons wen nooit. Dit is nie op die kinders se vlak nie. Die twee kom nie bymekaar uit nie. Hulle *ge/* nie lekker nie.

20 *Resources* – ons het verskriklik baie *resources* maar om vir my te vertel hoe om 'n breinsjirurg te wees, wel nou nie 'n breinsjirurg nie, en om vir my al die instrumente te gee maak my nie 'n breinsjirurg nie.

So ek voel dat ek die heel tyd verloor en daar met jou geraas 25 word. Ons kan net nie wen nie. Ons bly boeke koop en koop en dit

moet verwerk word om by die leerders te pas. Dit is baie tydrowend en baie omslagtig en ek het sewe vakke wat ek voor voorberei. So, dit voel die heel tyd asof jy, dit is soos iemand, Deelnemer 2 gesê het, jy probeer by alles kom, maar ek werk tot 10, 12 uur in die nag.

5 Ek staan partymaal 5 uur op in die oggende en dan verander die goed, en terwyl ons hier sit en dink hardloop dit die heel tyd deur my kop, hierdie navorsing, hoe gaan dit my werkslading beïnvloed? Gaan dit veroorsaak dat iemand gaan luister en die kurrikulum gaan oorgeskryf word, dan moet ek dit weer gaan verander.

10 Dan wil ek aan die een kant sê bly stil en sê net dit is oukei ons gaan aan want ek is al halfpad, maar in werklikheid is dit nie so nie. Jy voel jy verdrink in hierdie, ongelooflik. Ek weet nie hoe my arme – ek het 18 jaar in Soweto skoolgehou, en as jy nou vir my sê vat hierdie kurrikulum en gaan Soweto toe, dan sê ek nou vir jou
15 gaan ek gestenig word.

ONDERHOUDVOERDER: Ek wil net sê data.

DEELNEMER 4: Ekskuus?

ONDERHOUDVOERDER: Nommer 3.

DEELNEMER 4: Ja, data.

20 *How do you feel about the implementation of the whole curriculum?* Gevra, wysig(?). Dit is baie vaag. Party goeters is daar net een *bullet* oor en jy moet nou maar raai wat is dit. Dit is baie uitgerek en my kinders wat hoogfunksionierend is raak verveeld met dit want hulle hoor dieselfde ding in Afrikaans, hulle hoor hom in
25 Engels en hulle hoor hom in lewensvaardigheid, en jy kan net soveel

sê oor 'n onderwerp dan is hy holrug gery.

As ek byvoorbeeld HIV vat, as ek HIV in drie vakke moet sit, ek weet naderhand nie meer wat om te sê nie, want ek wil nie regtig op die seksualiteit van dit gaan klem lê nie en jy kan net soveel keer

5 sê moenie aan bloed vat nie, en moenie aan dit vat nie. Hy raak holrug gery en die kinders is al HIV moeg. Hulle wil nie meer nie want as jy hom nou – jy doen hom in Afrikaans, daar het jy nou 'n leesles en nou het jy goeters uitgedink. Nou kom jy in lewensvaardigheid, nou het jy 'n video of 'n ding, nou moet ek hom

10 in Engels ook gaan sit. Dit is vir my of dit te veel is en dit is *boring*. Ek as juffrou voel naderhand ek kan nie meer nie. Ek wil HIV, ek kan nie meer nie. Ander goeters het hulle weer vir my te min oor. Hulle raak te dik half oor 'n ding en die onderwerpe en die tydsduurte is nie vir my lekker nie.

15 Nommer 8 – *how do you feel about your training you received*.
 Luister na die stem, maar goeie opleiding, maar dit verseker nie dat ek weet wat om te doen nie. Ons het al op opleidings gegaan en ons kry by die skool ook baie goeie opleidings maar dit is nog steeds, jy moet van vooraf 'n werkskaart maak, jy bou hom. Met

20 respek gesê, ek werk laat nagte, my kollega werk laat nagte, dan kom 'n ander ou dan bel hulle dan sê hulle kan hulle my werk kry. Jammer sussie, ek het hier gewerk vir dit.

Dit is 'n duur storie, soos wat iemand ook gesê het, ek moes data by my huis, ek moes Wifi kry, want jy werk tot 1 uur, 2 uur in

25 die nag en vir 'n ander ou om dit te kom kry by my maak my negatief

want ek voel dit is my geld wat dit gedoen het, dit is my tyd. Ek het 'n gesin. My dogter is nou so rukkie terug getroud en sulke goeters. Ek is lus om dit te doen. Ek is nie lus om elke naweek – en daar is al vir my gesê: jy moet ten minste vier, vyf ure 'n middag werk. Ek
 5 bedoel, ek werk langer as vier, vyf ure 'n middag. So mens voel naderhand aan die einde van die dag begin jy bietjie negatief raak oor dit.

Nommer 9 – *how successful can you manage your time*. Ek het gesit groeiende(?) passie. Goed, ons hou by die rooster, ons sal
 10 die tyd hou, maar jy as individu by jou huis spandeer baie tyd en jy bou die heel tyd en jy bou en dit verander die heel tyd. So, dit is nie dat jy kan gaan en sê oukei jaar 1 vat ek en nou jaar 2 kom bou ek dalk nie.

Dit is soos wat Deelnemer 2 ook gesê het, jy is op sewe, as jy
 15 op die rekenaar werk het jy sewe dokumente oop partymaal. Ek kan nie vir jou sê waar gaan ons om boeke te kry nie. Ek het letterlik met lewensvaardigheid en natuurwetenskap, het ek letterlik graad 9 se boeke gaan haal. Nou mag jy dit nie net so afrol nie want die skool wil nie hê dit moet net so gefotostateer word nie, so, jy vat
 20 daardie prentjie en jy gaan verwerk daardie storie wat daar is. Jy vat nie net 'n platinum boek of 'n *all-in-one* of 'n wat nie, jy moet hom verwerk.

Nou kyk, ek is nie snaaks nie maar ek is nie 'n ...[onduidelik]
 52:19 *developer* nie. Ek is 'n juffrou en hou lank skool en dit is my
 25 passie om skool te hou. Ek is nie lus om te sit middag-vir-middag en

werkskaarte doen; middag-vir-middag om goed aan te pas. Ek voel dit is lekker om 'n nuwe kurrikulum te hê ja, dit is goed en alles en dit is mooi, maar ek kan jou nou al sê ek kan jou tien marshmallow klippies in die pad waarborg, hierdie kurrikulum gaan binne die

5 volgende twee jaar weer verander.

ONDERHOUDVOERDER: Ek twyfel, hoor. Ek kan jou dit belowe, ek dink nie hy gaan nie.

DEELNEMER 4: Hy gaan verander want mense voel negatief teenoor hierdie ding en as ander mense hoor hoe werk 'n skool soos

10 ons wat al die fasiliteite het, al die *resources*, kyk, ons kan instap in daardie kantoor en vra – daar is nie 'n ding wat ons ontgun(?) word nie. So, in daardie opsig is ek bitter dankbaar en bevoorreg dat ek in 'n skool is wat ons soveel *resources* het, maar dit vat tyd en jy weet jy moet die heel tyd op jou voete wees, jy moet kreatief wees.

15 Ek skryf ongelooflik baie van my eie goed om dit te laat pas by die tema van die ding, om dit te maak pas by die kind se verstandelike vermoë, sy emosionele ouderdom want jy kan sekere goeters nie vir sekere kinders sê nie, en dit is partymaal moeilik dat jy in een klas het jy kindertjies wat op verskillende vlakke is. So, die een kind

20 weerhou jy sekere inligting van 'n kind want jy voel dit is nie toepaslik vir daardie kind nie, maar in dieselfde klas is 'n kind wat alreeds daardie inligting spontaan het. So, dit is bietjie kontroversieel vir my.

Die lewensvaardigheidsperiode is bietjie vir my baie. Dit is vir

25 my of dit bietjie baie is en soos ek gesê het dalk is dit omdat ek

bevoorreg is en my groepie sterk is, is dit of jy partymaal uit inligting
hardloop. Jy het dit al gesê, jy kan dit nie meer sê nie veral as jy
hier by week 7, 8 en 9 kom wanneer jy hersiening doen, dan het jy
dit al so baie in Afrikaans, Engels en lewensvaardigheid gesê dat jy
5 dit nou weer moet hersien, dan is dit of daardie kinders jou aankyk
of jy nie weet: juffrou, maar ons weet dit; of ons het dit al gedoen;
juffrou, wat is die nuwe tema. Dit is vir my of 7, 8 en 9 daardie
hersieningsweke, pas nie vir my lekker in by die kurrikulum nie.

Nommer 10 – wat is jou opinie oor die kurrikulum en
10 assessering. Wel, ek het gesit, ek het ge-*love* om hierdie prentjie te
kry, dit is die twee wat sê: 'n opwindende toer(?), dit is die kinders
en juffrou is komkommerkoel; ek het 'n doelwit; ek het 'n *clone*(?), ek
kan aangaan. Die assessering werk vir my, dit werk vir my lekker.
Die kinders geniet dit.

15 Iemand het nou die dag vir my gesê ja, maar die idee is dat
die kinders nie eintlik agterkom ons doen assessering nie. Nou kyk,
daardie klomp van my weet so goed wanneer dit assessering is. As
hulle daardie papier vat en hulle sien daardie blokkies, en ek dink
ook die bewoording en ons moet sit die assesseringstaak bo-aan.
20 So, hulle lees dit is assesseringstaak 10, *duh-duh-duh*.

Wat bietjie vir my tydrowend is, is daardie eerste agt van die
lewensvaardigheid assessering is bietjie vir my, hoe gedra die kind
hom op die speelgrond. Dit is vir my of dit nie regtig, ek dink ons
moet bietjie daardie, dit bietjie meer kompak maak, bietjie minder
25 maak – nie so, hoe gedra hy hom. Dit is of van hulle vir my

oorvleuel. Soos hoe gedra hy hom teenoor 'n opvoeder, hoe gedra hy hom teenoor maatjies, hoe gedra hy hom in die klas, hoe gedra hom op die speelgrond. Van hulle oorvleuel so half en half. Ek dink ons kan hulle *streamline* dat hulle nie so baie is nie, want jy wil tog
 5 aan die einde van dag wil jy rekord houding hê en jy wil tog vir die ouer kan bewys waarom sê jy dit, hoekom sê jy dit. So daardie is vir my bietjie baie.

Goed, en die assessering is vir my lekker want omdat dit is baie spesifiek en dit is baie op die man af en jy assesseer net dit.
 10 Wat vir my 'n probleem wel is dat assessering begin al in die tweede week, maar ons wil verwag dat assessering al klaar moet wees in die sesde week. So, as jy assessering 7, 8 en 9 gekies het, assesseringstake, gaan jy een of ander, soos 'n ander iemand ook gesê het, gaan jy een of ander tyd sal jy daardie assessering moet
 15 indruk in die ander weke so dan assesseer meer op mekaar, meer bymekaar.

So, die assessering, dit is vir my bietjie 'n probleem. Die twee kom nie vir my regtig daar bymekaar uit nie want die assessering is lekker gestruktureer en dit is *continuous assessment* wat lekker
 20 rustig is, maar omdat ons skool interne die punte vroeër wil hê assesseer jy voor die tyd. So, jy het nie altyd daardie ding so deeglik behandel en so goed behandel soos wat jy moes nie.

What is your opinion of the different levels of the curriculum –
 hierdie ou se hande is vasgevang en hy sê: nie wat jy verwag het
 25 dit moet wees nie. Ek dink 'n mens is geneig om bietjie te veel te

fokus dat die kurrikulum is vir jou 'n antwoord en ek het nou besluit my kurrikulum is soos die Bybel, dit is vir my 'n riglyn, en vandat ek dit gedoen het gaan dit lekkerder, dit gaan makliker en ek probeer daarby hou maar nie streng volgens die woord nie. Ek wyk bietjie af
5 en so.

ONDERHOUDVOERDER: Baie, baie dankie. Joe, julle gee vir my soveel inligting. Jy wat gesê het jou kop draai toe dink gaan dit nou weer verander. Ek sit hier en my kop draai om te dink sjoe, wat gaan ek nou alles hieroor skryf. My opmerking is nog steeds, daar
10 gaan nie baie verander nie, hoor. Ek dink regtig nie so as ek na die departement kyk en hoe stadig draai die wiele daar, gaan dit nie sommer verander, baie verander nie. So, wees rustig.

Wat ek gaan sê gaan ook nie so groot invloed so vinnig hê nie, onthou net dit, jy weet. So, ek dink jy kan daaroor rustig wees
15 voor jy besluit jy is baie spyt jy het vir my kom sê. Ek wil gou twee goedjies, as ons hier klaar is asseblief, ek wil net julle deelnemer nommers by die name kry. Kan ons dit gou-gou doen. Wie is nommer 1?

DEELNEMER 1: Ek.

20 ONDERHOUDVOERDER: Jou naam?

DEELNEMER 1:

ONDERHOUDVOERDER: Jy is groep 1, nommer 1. Ja, en nommer 2?

DEELNEMER 2: 2, heel bo dink ek.

25 ONDERHOUDVOERDER: Ja, en dit is groep 1, nommer 2. Ja?

DEELNEMER 3: 3 is

ONDERHOUDVOERDER: , is dit? En?

DEELNEMER 4:

ONDERHOUDVOERDER: (?) nè?

5 DEELNEMER 4: Ja.

ONDERHOUDVOERDER: En dan sal julle net vir my dit wat ek nou gesê het, groep 1, nommer 1, 2 op julle collages ook skryf. Julle kan maar my pen vat as julle wil. Ek het nou klaar geskryf. Dan terwyl julle dit doen wil ek gou net drie vragies vra dan is ons klaar. Die
10 eerste een is, gebruik asseblief nou net julle nommertjies as julle dalk met my praat daaroor. Voel julle dat as julle praat oor *resources*, sou julle verkies het dat daar 'n werkboek was?

DEELNEMER 2: Yes.

ONDERHOUDVOERDER: Nommer 2 sê ja. Nommer 4 sê ja.

15 Nommer 3. Almal sê – so, julle voel dat as jy oor hulpbronne praat is dit 'n groot te kort dat daar nie deur die departement self 'n werkboek voorgeskryf is wat jy kan gebruik nie, goed.

DEELNEMER 3: Dit voel asof – ekskuus.

ONDERHOUDVOERDER: Ja, nommer 3?

20 DEELNEMER 3: Nommer 3 sê dit voel asof daar 'n bloudruk is of moet wees, dat al die skole soos ons, op dag A nou hierdie les, hierdie vers, hierdie ding doen. Almal moet op dieselfde punt, op dieselfde dag wees en so, maar daar is niks om dit te werk nie.

ONDERHOUDVOERDER: Soos wat ek dit nou aflei is die res van

25 hulpbronne het julle meer as wat julle regtig kan gebruik, maar julle

sou daarvan gehou het om 'n werkboek te gehad het wat julle, en wat ook dan sommer kan gebruik het vir assessering ook.

DEELNEMER 3: Basies soos die normale skole wat uit hulle handboeke uit werk en jy gaan bladsy 3 doen ons vandag.

5 ONDERHOUDVOERDER: ...[Onduidelik] dan is dit klaar.

DEELNEMER 3: Ja.

DEELNEMER 1: Dit moet net nie weer soos die kurrikulum bo die kinders se vuurmaakplek wees nie.

ONDERHOUDVOERDER: Ja, dit is nommer 1 wat dit gesê het.

10 Goed, dankie. Dan, dit is nou 'n moeilike vraag, maar julle moet hom asseblief vir my so eerlik as moontlik antwoord. Gebruik – jy het dit gesê, nommer 4 het dit spesifiek gesê, jy gebruik die kurrikulum soos 'n Bybel.

DEELNEMER 4: Ja.

15 ONDERHOUDVOERDER: Voel julle dat jy die kurrikulum soos wat die kurrikulum skrywers hom geskryf het net so kan toepas in jou klas of moet jy hom verander om by jou klas te pas? Ek sal graag wil by nommer 1 begin en elkeen moet net vir my sê.

DEELNEMER 1: O nee, jy pas hom aan verskriklik baie.

20 ONDERHOUDVOERDER: Goed nommer 2?

DEELNEMER 2: Pas aan, want party is baie laat, so hulle verstaan nie wat is regte, verantwoordelike, hulle verstaan dit nie. So, jy moet dit makliker maak en eenvoudiger maak.

ONDERHOUDVOERDER: Nommer 3?

25 DEELNEMER 3: As ek begin met my *treatment planning* dan gaan

copy en *paste* ek daardie week se kurrikulum onder die *notes* by my Power Point en ek gaan *paste* die *assessment goals* vir daardie week ook daar en dan werk ek dit in my werkkaarte en in my video's. Dit is waar ek gaan kyk wat dit moet wees, dan sit ek dit in, in die les

5 in. So, rondom dit moet ek dan in die klas praat en verduidelik om al die kaarte te dek, maar volgens my instruksie is dit wat ek moet doen. Ek moet daardie kurrikulum gebruik. Ek het nie tyd om vreeslik daarvan af te wyk en nog interessante goedjies en so by te sit nie, hier en daar, maar ja, dit is min of meer hoe ek dan werk.

10 ONDERHOUDVOERDER: Dankie. Nommer 4?

DEELNEMER 4: Die skool verwag dat jy moet twee werkskaarte hê vir dit, 'n hoë ondersteuningswerkkaart vir 'n kind en lae ondersteuningswerkskaart. So, jy gaan uit die aard van die saak gaan jy van die goed afskaal om dit makliker te maak vir die kinders

15 en vir die ander gaan jy net so ...[onvoltooid]. Ek sal sê dit is die minimum vereiste, is daardie wat in die kurrikulum staan, dan kan jy dit bietjie laer maak of bietjie hoër.

ONDERHOUDVOERDER: Goed, dankie. En dan, dit is die laaste vraag, jy kan maar 'n ja of 'n nee antwoord. As jy wil uitbrei sal ek

20 bly wees. Julle het nou, meeste van julle het nou skoolgehou voor die kurrikulum geïmplementeer is en nou het ons die kurrikulum geïmplementeer. As jy kon teruggaan na wat julle gedoen het voor die kurrikulum sou jy dit wou doen of sal jy wou bly waar jy nou is met die nuwe kurrikulum?

25 DEELNEMER 1: Ek het nie voorheen ...[onduidelik] 1:03:46 gedoen

nie.

ONDERHOUDVOERDER: Het jy nie. Goed, nommer 2?

DEELNEMER 2: Ek was hier toe die kurrikulum begin het. Toe het ek begin skool gee.

5 ONDERHOUDVOERDER: So jy het nie die ou –

DEELNEMER 2: Maar hoe ek gehoor het dit was goed gewees toe dit nie kurrikulum was nie, want hulle het meer met hulle hande gewerk. Hulle het meer goedjies gemaak en meer vaardighede aangeleer waar hulle nou *phonics* doen in die Wiskunde. Ek weet

10 nie wat hulle daarmee gaan doen eendag nie, waar ek voel hulle meer vaardighede kan aanleer.

ONDERHOUDVOERDER: Nommer 3?

DEELNEMER 3: Ek het dit ook nie ...[onvoltooid].

ONDERHOUDVOERDER: Nie voor die tyd gehad nie. Goed,
15 nommer 4?

DEELNEMER 4: Ek het voor die tyd skoolgehou en die voor een was dit, alhoewel almal sê hierdie is 80-20, is dit nie 80-20 nie. Dit is omgekeerd. In my klas is dit definitief omgekeerd. Dit is 20% handewerk en 80% is dit papierwerk. Ek dink as ons 'n balans kan
20 kry tussen die twee, sal dit goed wees want die vorige ene het gewerk maar daar was ook uitvalle en hierdie ene is suiwer akademies. Hierdie is glad nie – daar is nie prakties nie.

ONDERHOUDVOERDER: Goed, ek sê vir julle baie, baie dankie.

Ek dink julle wat nou na mekaar geluister het sal ook nou besef
25 hoeveel inligting kry 'n mens uit so sessie uit. Ek voel nog steeds as

mens met iets soos 'n collage werk dan is mense meer geneig om regtig te sê wat in hulle harte aangaan as wat hulle net om 'n tafel sit met 'n fokusgroep onderhoud. So, baie dankie, dankie vir julle moeite om die collages te maak. Ek weet dit was vinnig en kort, 5 maar ek waardeer dit regtig baie. Sterkte vir julle. Ja, asseblief as ek die collage kan kry.

[Opname beëindig]

Bylaag J: Dataontleding – opsomming en ontleding (J1-J2)

As gevolg van die lengte van die onderhoud is, soos by bylaag I net 'n voorbeeld van die opsomming en ontleding ingesluit. Die res van die opsommings en ontledings is op aanvraag beskikbaar.

BYLAAG J (1)

Data-analise

Skool 3		
Kategorie 1: Die houding van die deelnemers oor die kurrikulum en verskillende dele van die kurrikulum		
Die KABV vir VEG leerders in geheel – die houding van die deelnemers en die implementering van die kurrikulum		
Groep 1 Deelnemer 1		
Prentjie 7 – <i>how do you feel about the implementation of the whole curriculum</i>. Ek is bly ons kan dit self implementeer, so jy kan jou eie goeters gebruik en hier en daar iets interessants inbou want die kurrikulum is vir my soos die hond. <u>ONDERHOUDVOERDER</u>: Ja? <u>DEELNEMER 1</u>: As jy 'n hond kan teken kan jy hom op enige manier teken, hy sal herkenbaar wees en die kurrikulum is ook so, jy kan hom kyk en jy kan daaruit vat en doen wat vir jou op die ou end interessant raak en wat vir die kinders interessant raak, maar hier en daar kom jy nie by daardie oninteressante goed verby nie.	Jy kan jou eie idees byvoeg by voorgeskrewe kurrikulum Neem daaruit wat vir jou en leerders interessant is Daar is oninteressante dele	Positief Jy kan jou eie idees byvoeg by voorgeskrewe kurrikulum Neem daaruit wat vir jou en leerders interessant is Daar is oninteressante dele
Groep 1 deelnemer 2		
Oukei 7 is die <i>how do you feel about the implementation of the whole curriculum</i> – ek het net geskryf <i>it is in control</i>. Dit is so, ons moet dit doen, jy het nie 'n keuse nie maar dit is <i>in control</i>. Ek probeer maar doen wat	Jy het nie 'n keuse nie – dit word voorgeskryf In beheer	Redelik positief Jy het nie 'n keuse nie – dit word voorgeskryf In beheer

BYLAAG J (1)

gevra word. Die kinders geniet die <i>life skills</i> , ek moet sê, maar ja, dit is <i>in control</i> .		
Groep 1 Deelnemer 3		
<i>Implementation of the whole curriculum</i> – ek dink dit kom maar neer op dieselfde. My periodes is te kort, my kinders is stadig, ek moet 'n ding oordra, verduidelik, ons moet dit oefen, hulle moet dit gaan oefen en voor ek my kom kry moes ek al dit geassesseer het. Dan het ek dit nog nie eers vir hulle geleer nie. So, daar is vir my totale <i>it defeats the object</i> om 'n pragtige kurrikulum te hê met beplanning, week-vir-week, my assesseringsbeplanning pas nie in by daardie weke nie. Assessering moes klaar lank voordat die temas klaar is, nee, dit kan nie. Dit werk net nie so nie. Dit is nie prakties moontlik nie. Iewers <i>cheat</i> jy, iewers moet jy om jou papierwerk reg te kry die realiteit <i>bypass</i> en ek dink ek is nie die enigste een wat so voel nie, en in die tussentyd wie val deur die gleuwe – die kinders want ek moet nou 'n punt <i>produce</i> wat nie realisties is nie, of ek moet dit uit my duim suig, of die kind is nog nie waar hy dit rêrig verstaan en kan vir my ...[onduidelik] 36:56 op daardie punt gee nie.	Periodes is te kort Leerders is te stadig It defeats the object Beplanning pas nie in by die kurrikulum nie Nie prakties moontlik nie Leerders val deur die gleuwe	Negatief Periodes is te kort Leerders is te stadig It defeats the object Beplanning pas nie in by die kurrikulum nie Nie prakties moontlik nie Leerders val deur die gleuwe

BYLAAG J (1)

Groep 1 Deelnemer 4		
<u>DEELNEMER 4:</u> Ja, data. <i>How do you feel about the implementation of the whole curriculum?</i> Gevra, wysig(?). Dit is baie vaag. Party goeters is daar net een <i>bullet</i> oor en jy moet nou maar raai wat is dit. Dit is baie uitgereken en my kinders wat 'n lae vlak van ondersteuning nodig het, raak verveeld met dit want hulle hoor dieselfde ding in Afrikaans, hulle hoor hom in Engels en hulle hoor hom in lewensvaardigheid, en jy kan net soveel sê oor 'n onderwerp dan is hy holrug gery. As ek byvoorbeeld HIV vat, as ek HIV in drie vakke moet sit, ek weet naderhand nie meer wat om te sê nie, want ek wil nie regtig op die seksualiteit van dit gaan klem lê nie en jy kan net soveel keer sê moenie aan bloed vat nie, en moenie aan dit vat nie. Hy raak holrug gery en die kinders is al HIV moeg. Hulle wil nie meer nie want as jy hom nou – jy doen hom in Afrikaans, daar het jy nou 'n leesles en nou het jy goeters uitgedink. Nou kom jy in lewensvaardigheid, nou het jy 'n video of 'n ding, nou moet ek hom in Engels ook gaan sit. Dit is vir my of dit te veel is en dit is <i>boring</i>. Ek as juffrou voel naderhand ek kan nie meer nie. Ek wil HIV, ek kan nie	Baie vaag Leerders wat 'n lae vlak van ondersteuning nodig het, raak verveeld Onderwerpe word holrug gery	Negatief Baie vaag Leerders wat 'n lae vlak van ondersteuning nodig het, raak verveeld Onderwerpe word holrug gery Te min inhoud by sekere onderwerpe

BYLAAG J (1)

meer nie. Ander goeters het hulle weer vir my te min oor. Hulle raak te dik half oor 'n ding en die onderwerpe en die tydsduurte is nie vir my lekker nie.	Te min inhoud by sekere onderwerpe	
Die kreatiewe kuns kurrikulum		
Groep 1: Deelnemer 1		
<u>DEELNEMER 1:</u> Die eerste prentjie het ek so dowwe gesig geplaas. Ek het nog nooit die kurrikulum gesien van die kreatiewe kuns nie. Ek bied dit nie aan nie, maar dit lyk vir my interessant.	Lyk interessant	Positief Lyk interessant
Groep 1 deelnemer 2		
<u>DEELNEMER 2:</u> Oukei. Nommer 1, kyk ons na my collage. Oukei: <i>how do you feel about the creative arts</i> . Oukei, <i>creative arts</i> het ek sommer hier bo gesit. Ek moet sê ek geniet dit vreeslik baie, veral omdat ek voel die kinders leer om goedjies te maak en hulle kan dit gaan verkoop. Dit is nie soos ietsie wat hulle 'n dokter moet word of iets nie, en hierso leer hulle om goed te maak. Hulle verf, hulle teken. Ek het baie kinders wat baie mooi teken, wat kan gaan skilder as hulle hier klaar is. So, <i>creative arts</i> is vir my rêrig baie lekker. Ek <i>love</i> dit, dit is fantasties. <u>ONDERHOUDVOERDER:</u> Wel baie dankie. Ek het net twee goedjies gou hier	Geniet dit baie Leer leerders om goedjies te maak wat hulle kan gaan verkoop Fantasties	Baie positief Geniet dit baie Leer leerders om goedjies te maak wat hulle kan gaan verkoop Fantasties Gebruik die voorbeelde ingeskryf in die kurrikulum Veral in die graad 4 kurrikulum is baie interessante artikels

BYLAAG J (1)

neergeskryf. Jy het nou gesê jy hou van die <i>creative art</i>, gebruik jy die aktiwiteite wat voorgeskryf is of hou jy daarvan om jou eie aktiwiteite ...[onvoltooid]? <u>DEELNEMER 2:</u> Ek gebruik dit. Ons maak dat die, ek gaan nou ook oorbelleltjies maak met die – ek <i>love</i> dit. Ek gebruik alles wat in die kurrikulum is. <u>ONDERHOUDVOERDER:</u> Want ek vra spesifiek, want ek praat nou die hele tyd, maar daar is gelukkig baie tyd, daar was 'n onderwyseressie by ons skool wat eendag na my toe gekom het en toe sê sy: jy het mos hierdie kurrikulum geskryf; ek wil net vir jou sê ek gebruik nie jou kurrikulum nie. Sê sy: ek het nie tyd om al hierdie nonsens te gebruik, nonsens te maak wat jy voorgeskryf het nie. <u>DEELNEMER 2:</u> Hmm. <u>ONDERHOUDVOERDER:</u> Ek wil goed maak wat die kinders kan gebruik as hulle eendag gaan werk. <u>DEELNEMER 2:</u> Ja. <u>ONDERHOUDVOERDER:</u> Toe sê ek vir haar maar daar staan mos: <i>it is suggested</i>, jy kan jou eie goed maak. Toe sê sy: ja, maar dan moet ek my tyd gebruik om dit te gaan soek. Jy weet, so, dit is hoekom ek spesifiek, ek vra dit vir interessantheid vir myself. So, jy gebruik wat –	Gebruik die voorbeelde ingeskryf in die kurrikulum	

BYLAAG J (1)

<u>DEELNEMER 2:</u> Ek gebruik wat in die kurrikulum is. <u>ONDERHOUDVOERDER:</u> [Praat gelyktydig] <i>suggested</i>. <u>DEELNEMER 2:</u> Ja, en die kinders <i>love</i> dit, ek meen hulle leer om goedjies te maak. Dit is interessante goed wat daar is, veral in die graad 4 kurrikulum. Ek moet sê daar is die oorbelletjies wat hulle moet maak en nou die, wat, hulle het nou geteken. Hulle het nou met vetkryte ingekleur en goed, en hulle <i>love</i> dit. So, ek moet sê ek geniet dit. <u>ONDERHOUDVOERDER:</u> Die graad 4 een was eerste geskryf van die 5. <u>DEELNEMER 2:</u> Is dit? <u>ONDERHOUDVOERDER:</u> Ja, van die vyf jaar, ja, ek het hom heel eerste geskryf. <u>DEELNEMER 2:</u> Ja, ja, hy is rêrig baie lekker geskryf.	Veral in die graad 4 kurrikulum is baie interessante artikels	
Groep 1 Deelnemer 3		
<u>ONDERHOUDVOERDER:</u> <i>Creative arts</i>, hoe voel jy oor die <i>creative arts</i>? <u>DEELNEMER 3:</u> Die <i>creative arts</i> is vir my lekker, dit is speels op hierdie stadium. Hulle geniet om die goedjies te maak. Ons gebruik ook maar deesdae die kurrikulum. <u>ONDERHOUDVOERDER:</u> Ja.	Baie lekker Speels Geniet om goedjies te maak	Positief Baie lekker Speels Geniet om goedjies te maak Ontwikkel vaardighede soos oog-hand en spierbeweging, middellynkruising

BYLAAG J (1)

<u>DEELNEMER 3:</u> En ek voorsien nou nie dat hulle dit gaan gebruik in hulle werk eendag of iets van die aard nie. Dit is meer vir my ontwikkel die oog-hand en die spierbewegings en oriëntasie, sluit die sirkel, kruis die lyn, daardie goed kom mos maar ook daarby in.	Ontwikkel vaardighede soos oog-hand en spierbeweging, middellynkruising	
Groep 1 Deelnemer 4		
<u>DEELNEMER 4:</u> Ek hou nie van die <i>creative art</i> kurrikulum nie. Ek het daar gesit 'n kwaai gesig en ek het gesit: help my. Ek het nie 'n idee waarvan hulle praat nie. Al Google ek dit of al <i>You Tube</i> ek dit, ek het partymaal nie 'n idee nie en die kinders nog minder. Ek is bevoorreg om 'n klas te hê wat 'n lae vlak van ondersteuning nodig het, maar as ek byvoorbeeld die landsvlag met kraletjies moet ryg het juffrou nie 'n idee hoe om dit te doen nie, en ek kon nie 'n <i>You Tube</i> ding kry wat vir my wys hoe om dit te doen nie. So, ek het toe nou daar iets anders gedoen. So, ek het besluit om my eie <i>sanity intact</i> te hou, het ek die <i>creative art</i> kurrikulum gebruik as 'n basis, maar ek vereenvoudig dit. Ek het byvoorbeeld die oorbelle wat hulle moet maak en goed, ons	Hou nie daarvan nie Het nie 'n idee wat om te doen nie en leerders ook nie Doen maar eie artikels Gebruik as basis en maak eie artikels	Negatief Het nie 'n idee wat om te doen nie en leerders ook nie Doen maar eie artikels Gebruik as basis en maak eie artikels Bo leerders se vuurmaakplek Hou nie van draadwerk artikels nie

BYLAAG J (1)

moet nou kraletjies ryg het ek oorbelletjies gemaak van <i>paper clips</i> en hulle het dit geniet. Maar die ander goed is bokant my kinders se vuurmaakplek en dit is of hulle moed verloor in die ingewikkeldheid van dit. Hulle stel nie regtig belang nie. Hulle hou van teken, hulle hou van die – ek dink as ons dalk bietjie meer klem lê op die verskillende maniere van teken en bietjie meer teruggaan soos wat die <i>kindergarten</i> kindertjies doen byvoorbeeld, verf en dan is dit waskryt verf maak en dan byvoorbeeld bo-oor verf, of krap met 'n stokkie. Die kinders, my kinders in my klas hou van dit. <u>ONDERHOUDVOERDER</u>: Ekskuus, kan jy net vir my sê hoe oud is hierdie leerders in jou klas? <u>DEELNEMER 4</u>: Tussen 13 en 15. <u>ONDERHOUDVOERDER</u>: So, dit is ook graad 4 of 5? <u>DEELNEMER 4</u>: Ja, graad 4. Wat ek gevind het, is om te kompenseer omdat hulle 'n bietjie nie so, hulle hou nie van hierdie draadwerk goed nie, my kinders hou niks van daardie draadwerk goed nie. Om te kompenseer vir dit hou ek by die kurrikulum maar een maal in 'n maand dan vra ek vir hulle: wat wil julle graag doen, en dan gaan ek letterlik terug na graad 1 goed toe, wat jy doen. Byvoorbeeld ons teken 'n prentjie en	Bo leerders se vuurmaakplek Hou nie van draadwerk artikels nie	

BYLAAG J (1)

ons krap alles swart en jy krap met 'n vuurhouttjiesokkie daaroor. Hulle is ongelooflik, hulle is gek daaroor. Hulle hou niks van hierdie draadwerk goed nie.		
Aanvangskennis en persoonlike en sosiale welstand kurrikulum		
Groep 1 deelnemer 1		
Die volgende ene oor die <i>beginning knowledge and personal wellness</i>, dit is vir my uiters oninteressant. Daar is niks interessants daaromtrent nie. <u>ONDERHOUDVOERDER</u>: Goed, ek het so twee vragies, jy het nou gesê die <i>beginning knowledge</i> is vir jou oninteressant. Is die temas vir jou oninteressant? <u>DEELNEMER 1</u>: Ja, die temas is oninteressant. Hulle het byvoorbeeld hoe om 'n vorm in te vul, waar gaan doen jy aansoek vir werk. Ons kinders, hulle val net in as daar 'n werk is. Hulle het nie die vermoë om rêrig 'n kurrikulum op te stel en daardie tipe goed nie, en dan ook <i>bullying</i> en so aan, dit is nie vir my geskryf met die oog op die kind nie. Jy sien daar is <i>bullying</i> en dan staan daar 'n klompie punte daaronder, en dan besluit jy self oukei ek maak dit vir die kind interessant. Wat gebeur met die kind wat ge-bully word, hoekom word hy ge-bully.	Oninteressant Temas is oninteressant Leerders het nie die vermoë om opdragte uit te voer wat in kurrikulum is nie	Baie negatief Oninteressant Temas is oninteressant Leerders het nie die vermoë om opdragte uit te voer wat in kurrikulum is nie Te wetenskaplik geskryf Gebruik temas maar bou jou eie kurrikulum daarop Temas soos skoonmaak van vertrekke en huise Hoe gedra jy jou in 'n restaurant Sluit vaardighede in wat leerders na skool kan gebruik

BYLAAG J (1)

Kinders is nie altyd bewus hulle word ge-<i>bully</i> nie. Jy moet hulle bewus maak hulle is nou besig met goed waarvan die ander nie hou nie, en dit is daardie eenvoudige goed maar dit kom nie heeltemal in die kurrikulum so uit nie. Dit is te wetenskaplik geskryf. Ek lees dit soms baie vinnig deur. Dan is daar ook die gebruik van padreëls en daardie tipe goeters. Die 18-jariges kan hulle daaraan blootstel. Verder vir die jonger kinders, sien jy, die afdeling is padveiligheid en so aan, nou moet jy verder gaan dink; daar sit die kind hier voor my. Die kind loop, die kind gebruik 'n <i>taxi</i> en ek gebruik 'n bus, miskien. In Suid-Afrika gebruik ons nie eintlik treine nie, met ander woorde jy moet nou die padveiligheid en die veiligheidsreëls opstel wat op die kind van belang is, wat op hom betrekking het. Met ander woorde jy moet daardie kurrikulum, jy lees hom so vinnig deur en vat jy maar eintlik die hofies en die onderwerpe en jy bou dan self iets onder die onderwerp wat vir die kind miskien, en dit vat vir my ongelooflik baie tyd, maklik vyf keer meer tyd as wat ek kan maak ...[onduidelik] 8:07. Dit is ongelooflik baie tyd. <u>ONDERHOUDVOERDER:</u> Is daar temas in <i>beginning knowledge</i> wat jy graag sou wou insit wat nie daar is nie?	Te wetenskaplik geskryf Gebruik temas maar bou jou eie kurrikulum daarop	

BYLAAG J (1)

<u>DEELNEMER 1:</u> Ja, basiese goeters. Hoe maak jy skoon, hoe doen jy dit, hoe doen jy dat. Kinders weet dit nie. Skoonmaak, daar is ene oor wat jy moet eet, maar dit word ook eintlik gedek by in die voedselafdeling, maar as hulle nie die vak voedselvoorbereiding het nie weet hulle dit nie. Maar kospakkies word vir hulle gepak, so, hulle het nie eintlik 'n keuse daar nie, maar nog steeds moet jy vir hulle iets omtrent kos. As hulle in 'n restaurant is, hoe gedra jy jou in 'n restaurant. Daardie tipe veilige – jy moet eintlik saam met die kinders loop of saam met hulle dink en dan daarvan af onderwerpe insit, iets waarmee hulle daaglik gekonfronteer word. Die invul van 'n vorm, hulle word nie daarmee gekonfronteer nie want dit word vir hulle gedoen. <u>ONDERHOUDVOERDER:</u> So, jy wil eintlik hê hulle moet meer vaardig, soos die vak eintlik sê: lewensvaardighede. Daardie vaardighede wat hulle kan gebruik as hulle uit die skool uit ook gaan. <u>DEELNEMER 1:</u> Ja, wat doen 'n kind van 14 of 15 jaar oud, as hy by die huis is droog hy af. Hoe moet jy afdroog. Ouers laat dit nie altyd toe nie. Doen dit by die skool. Laat hulle, hulle eie kosblikkies was met seepwater. Van hulle gebruik koue water,	Temas soos skoonmaak van vertrekke en huise Hoe gedra jy jou in 'n restaurant Sluit vaardighede in wat leerders na skool kan gebruik	

BYLAAG J (1)

net om 'n voorbeeld te noem. Daardie vaardighede, dit sal ek meer wil sien.		
Groep 1 deelnemer 2		
Dan nommer 2, dit is nou die enetjie oor die <i>beginning knowledge and personal wellness curriculum</i>. Ek moet sê dit is vir my oraait. Ek het hierso geskryf <i>exciting</i> want daar is 'n <i>exciting topics</i> wat daar gebruik word. Ons doen, ek meen hulle is graad 4, ek doen <i>World of Work also</i>, dit voel vir my dit is vir my bietjie vroeg vir dit want hulle stel nog nie belang daarin nie. Hulle het nog nie belangstelling in ek moet gaan werk eendag nie. Eers as hulle by 17, 18 jaar kom dan kom besef hulle: hoor hier, ek is amper klaar met skool. So vir nou, want ek moet <i>seven rules of the workplace</i> doen of daardie tipe goedjies, en dan ek kan sien hulle raak so bietjie weg. So, ek klim so bietjie op die tafel net om hulle aandag te hou en sê: jy doen nie dit in 'n werkplek nie, want anders kan mens nie hulle aandag hou nie. Hulle stel nie belang daarin nie, want hulle wil nie nou iets daarvan weet nie. Die gesond eet, veral my ouderdom kindertjies want hulle begin nou puisies uitslaan, hulle wil weet hoekom en daardie	Dis opwindend Opwindende temas Sommige graad 4 temas te moeilik en nie relevant nie Gesonde kos fantasties	Positief Dis opwindend Opwindende temas Sommige graad 4 temas te moeilik en nie relevant nie Gesonde kos tema fantasties

BYLAAG J (1)

goedjies is vir my fantasties, en ek meen hulle begin nou ook, die seuns begin baarde kry en hulle weet nie hoekom nie. So, dit is vir my baie interessant om dit te doen met hulle.		
Groep 1 Deelnemer 3		
Ja, as ek dan kan aangaan na die nommer 2, <i>beginning knowledge and personal wellbeing</i>, dit is nou waar <i>my rights and responsibilities</i> vir my kinders is ek dink bietjie <i>over the top</i>, afhangende hoe jy dit aanbied. Daar kan dalk, jy stel hulle bloot daaraan, daar kan dalk iets bly steek, maar ek reserveer my mening daaroor. Ek voel in die ou dae was daar plekke wat daar beskermde arbeid was en die ou wat net 'n skroefie kon indraai kon ook 'n werk doen, maar iewers moes hy geleer het om dit te doen, en hy moet selfvertroue kry dat hy dit kan doen. As ek vir my kinders werkkaarte gee en hulle moet dit doen en hulle sit daar en hulle kyk vir my so, dan voel dit vir my ek takel hulle so af, want hulle voel hulle kan dit nie doen nie, hulle skiet te kort by daardie waar hulle dit kan doen en hulle is in die dom skool want kinders daar buite sê dit vir hulle, en wat sê hulle dan: ek kan skryf nie en ek kan nie lees nie, so, hulle is seker	Over the top afhangend hoe dit aangebied word Leerders wat nie teoretiese deel kan baasraak nie beïnvloed selfvertroue en selfbeeld	Gemengde gevoelens Over the top afhangend hoe dit aangebied word Leerders wat nie teoretiese deel kan baasraak nie beïnvloed selfvertroue en selfbeeld Wat van herwinning as 'n tema Leerders moet 'n menswaardige bestaan kan voer – so onafhanklik en veilig as moontlik Ruimte en dinosaurusse is nie van toepassing op meeste leerders in die skool nie Gesonde kos van kardinale belang Gemengde gevoelens oor die kurrikulum Begin with the end in mind

BYLAAG J (1)

reg, maar ek moet iets anders kan doen, ek moet selfvertoue kry. Ons moet dit op 'n ander manier probeer bou en toepaslike temas <i>recycling</i>, 'n mens kan geldmaak met <i>recycling</i>. Ons het ons somme gemaak met hoeveel dink jy kan jy maak uit soveel blikkies wat jy ingee en jy kry soveel vir elke blikkie. Dan hopelik bly daar iets vassteek dat dit kan vir my 'n inkomste gee of ek kan iets beteken, ek het waarde. Ek het ook waarde omdat ek nie mors nie, omdat ek nie <i>waste</i> nie, omdat ek nie <i>pollute</i> nie en ek mag vir 'n grootmens wat goed neergooi gaan sê: ekskuus, meneer, maar jy het nou iets wat val, jy moet dit net gou optel of iets van die aard. 'n Mens wil op die einde hê hulle moet 'n menswaardige bestaan kan voer soort van onafhanklik, so onafhanklik as moontlik, so veilig as moontlik. Hulle moet leer die stoof is warm, ek kan nie daaraan vat nie of ek kan nie Jik drink nie, of daardie goed dink ek is belangrik. Dit is wat jy maar tekeninkies leer van kleins af. So, daardie goed moet hulle ook aan blootgestel word. Die <i>skills</i> ding, as ek dink ons gaan nou binnekort <i>space</i> doen, dit is vreeslik <i>nice</i> want dit is <i>out there</i> en dit is amper soos <i>dinosaurs</i>, dit is nie 'n realiteit of so nie, maar hulle het nie 'n saak met hoe ver is die son	Wat van herwinning as 'n tema Leerders moet 'n menswaardige bestaan kan voer – so onafhanklik en veilig as moontlik Ruimte en dinosaurusse is nie van toepassing op meeste leerders in die skool nie	

BYLAAG J (1)

van die aarde af en hoe lank vat dit die lig om hier te kom en hoekom gaan niks lewe as die son weggaan en so aan nie. Ek dink nie dit is vir hulle rêrig – om 'n plantjie te laat groei moet hulle weet die ding moet son kry en hy moet water kry, so, in daardie opsig dink ek kom dit daarby maar met die <i>skill</i> het dit nie eintlik iets te doen nie.		
<i>Fruit and vegetables</i> ja, en <i>healthy eating</i> en <i>how to prepare a ...</i>[onduidelik] 28:36, dit dink ek is van kardinale belang en sover dit wyer gaan, 'n ou kan in 'n restaurant gaan werk en hy kan die aartappels skil of wat ook al, maar hy moet weet hy moet sy hande was, hy moet <i>sanitise</i> voor hy begin. Hy moet weet hy moet die aartappels in soutwater sit anders word dit swart of iets van die aard. So as ons dit doen gaan ons dit leer; as jy 'n ui sny dan sny hy middeldeur en jy sit hom plat neer en dan brand jou oë nie, ek dink dit is iets wat mens kan onthou nogal vir lank.	Gesonde kos van kardinale belang	
So, ek het gemengde gevoelens oor die <i>beginning knowledge and personal wellbeing</i>. Ek skiet dit nie totaal af nie, ek dink net dit kan 'n bietjie, die gewig kan 'n bietjie versprei word om meer met die einddoel, <i>begin with the end in mind</i>, waar wil jy heen gaan.	Gemengde gevoelens oor die kurrikulum Begin with the end in mind	

BYLAAG J (1)

Groep 1 Deelnemer 4		
Goed, die tweede ene, <i>how do you feel about beginning knowledge and personal wellness</i> kurrikulum. Ek het gesit gee raad, te min inligting word gegee en ons moet in die duister rondtas om sin uit te maak van alles. Dit is vir my bietjie vaag en dit is vir my nie regtig op die kinders se belangstellingsveld nie. Waarmee ek 'n groot probleem het, is dat baie maal is daar 'n onderwerp en dan word daar vir my gesê van bestuur se kant af maak dit van toepassing op die kind se ouderdomsvlak en daardie twee kom nie vir my bymekaar nie. Dit is vir my of – hulle <i>world at work</i> of demokrasie, vul 'n vorm in. My kinders, volgens hulle, in hulle koppies werk hulle uit ons het nog vier of vyf jaar nog by die skool. Hulle het nie 'n saak met my nie. Hulle sê ook sommer vir my: juffrou, maar ek gaan nie nou werk nie of hulle sê vir my: ek gaan nie as ek 15 is uit die skool uit nie want hulle is deeglik bewus daarvan dat hulle op 15 uit die skool uit kan gaan, maar hulle stel nie belang daarin nie. Vir hulle op hierdie stadium is hulle, ek noem hulle paddavissies. Hulle is nie paddas nie en hulle is ook nie vissies nie. Hulle is tussen daardie twee fases in hulle	Gee raad Te min inligting word gegee Tas in die duister rond Vaag Nie op leerders se belangstellingsveld nie Wereld van werk nie van toepassing op leerders se verwysingsraamwerk nie	Negatief Gee raad Te min inligting word gegee Tas in die duister rond Vaag Nie op leerders se belangstellingsveld nie Wereld van werk nie van toepassing op leerders se verwysingsraamwerk nie

BYLAAG J (1)

lewe en hulle voel gekoester by die skool. So, hulle stel nie regtig belang in wat na skool gaan nie. Dit is vir hulle eendag. Dit is vir hulle: ek gaan nog nou eers na daardie juffrou toe en dan gaan ek na daardie juffrou toe en dan is daar 'n skoolverlatingsfunksie en dan skielik: O, hemel nou is ek uit die skool uit.		
Liggaamsopvoeding kurrikulum		
Groep 1 deelnemer 1		
Die ene van liggaamlike opvoeding het ek weer geen opleiding daarin nie, en ek is ook nie 'n sportmens nie, so, dit is vir my so half 'n moggetroffe. Die werklading is vir my so baie dat ek die vrou met die geweer in die hand geskiet het, ek wil dit net heeltyd skiet.	Geen opleiding gehad nie Nie 'n sportmens nie	Negatief Geen opleiding gehad nie Nie 'n sportmens nie
Groep 1 Deelnemer 2		
Dan nommer 3 is die <i>physical education</i> – ek is mal oor sport. Ek hol saam met hulle rond as dit sport is. So, ek het gesê dit is <i>nature's playground</i> daarso. Hulle <i>love</i> dit ook. Ek het klomp seuns, ek het 15 seuns en net 2 dogters, so hulle wil net sokker speel die hele tyd. So, ons geniet die <i>physical education</i> verskriklik baie.	Mal oor sport Leerders hou daarvan	Positief Mal oor sport Leerders hou daarvan

BYLAAG J (1)

Groep 1 Deelnemer 3		
LO en sport - my kinders is nie baie aktief en baie gaande oor sport nie, meeste van hulle is <i>couch potatoes</i> , wat graag liewers die TV sal beskou. Al wat rêrig, nogal 'n dogtertjie, sy is baie hulpvaardig en hou van spring en dans. Almal hou van dans, almal hou van dans. Ons kan elke LO periode net dans en probeer om dansies te leer, dit help sommer om te wys wat is links en regs, maar wat aktiwiteit aanbetref is dit vir hulle 'n vreeslike <i>effort</i> . So, ons probeer om hulle aan die gang te kry met – ons het nou die dag op die lyn geloop al om die netbalbaan en hulle het almal geloop, wat vir my nogal 'n prestasie was want as jy die lui ouens kan kry, dan is die ander ook baie meer bereid, maar ek glo ook as jy dan nou met 'n klein stappie begin dan gaan daar groter goed volg daarop.	Leerders nie gaande oor sport nie Almal wil net dans	Negatief Leerders nie gaande oor sport nie Almal wil net dans
Groep 1 Deelnemer 4		
Die <i>physical education</i> nommer 3, ek het gesit waag dit. My kinders is gek oor dit. Kyk, hulle is absoluut, hulle sal elke dag. Hulle sal die <i>arts</i> en <i>crafts</i> periodes of 'n	Bereid om dit te waag Leerders is gek daaroor	Positief Bereid om dit te waag Leerders is gek daaroor

BYLAAG J (1)

ander periode sal hulle, soos die Engelsman sê, ons sal <i>negotiate</i> om <i>physical education</i> te doen. So, ek <i>bribe</i> hulle partymaal en sê vir hulle: as julle dit doen of julle doen dit, dan belowe ek julle gaan ons uit. So, hulle lief dit.	Leerders word soms omgekoop met 'n LO periode om ander take te voltooi	Leerders word soms omgekoop met 'n LO periode om ander take te voltooi

BYLAAG J (2)

Opsomming van deelnemers: Kategorie 1

Skool 1 Groep 1	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO
Deelnemer 1		Vroulik	Positief Luuks Maklik om te gebruik Voorgeskrewe lesplanne maak dit maklik Moet differensieer Demp nie kreatiwiteit nie Moet dit jou eie maak	Positief Kan kreatiwiteit aanmoedig Voorbeelde maak dit maklik Lesplanne klaar uitgewerk Leerders leer vaardighede aan vir wereld van werk Moet differensieer	Positief Pret Lekker vir leerders om vaardighede aan te leer Inligting word op 'n pretvolle manier oorgedra Byvoorbeeld rollespel – leerder kan persoonlik daarmee identifiseer Interaktiewe aanbieding Gebruik eie inisiatief Volg kurrikulum maar sal aanpas indien nodig	Positief en negatief Vol verrassings – onderskat soms leerders. Hulle is tot meer in staat Werksbevreiding Min voorgeskrewe aktiwiteite Meer riglyne nodig Assessering nie altyd voldoende – moet bywerk Aktiwiteite nie lank nie – voorbereiding neem lank
Deelnemer 2		Vroulik	Gerieflik Elke dag is klaar beplan Alle vakke is ingeskakel bymekeer – pas bymekeer Dit vergemaklik tydsbestuur Toepaslik vir VEG- leerders Maklik verstaanbaar vir onderwysers en leerders	Positief Ongelooflik Maklik om te gebruik Maak alles ligter en lekker Kan dit elke dag gebruik Kan eie idees ook gebruik – pas in daarby Kan eie kreatiwiteit uitleef Klaar uitgewerkte lesplanne help maar kurrikulum is so geskryf dat dit ook maklik sou	Positief Alles wat leerder moet weet word in een kurrikulum aangebied Onderwyser is tevrede – het alles gedoen vir leerder om spesifieke vaardighede aan te leer	Positief Hou van LO lets anders as net in die klas sit en werk Kan lekker programme uitwerk vir leerders Positiewe uitwerking op leerders

BYLAAG J (2)

				wees om eie lesplanne te gebruik Tydsbestuur is maklik behalwe vir ander aktiwiteite wat tyd van kurrikulum in beslag neem	Voldoende wat leerder moet weet Vaardighede vir wereld van werk is aangeleer Armoede is 'n kwessie – leerders kan by die skool leer wat nie by die huis aangeleer word nie Progressie is goed – help leerder meer vaardighede aanleer	Gee ruimte om eie lesplanne uit te werk Kan lesplanne afwissel Gebruik eie inisiatief Het nie baie hulpbronne nodig nie Leerders hou van 'n verskeidenheid hulpbronne Wees net kreatief sonder hulpbronne
Deelnemer 3		Vroulik	Baie positief ABC van onderwyser Onderwyser weet presies wat van hom verwag word Goed uiteengesit Eenvormigheid van kurrikulum vir alle skole is noodsaaklik Kurrikulum gee aan leerders : the precious gift of knowledge Moet dit jou eie maak Verantwoordelikheid is by die onderwyser	Soms negatief Nie altyd lekker nie Leerders geniet dit Spandeer liever tyd aan ander vakke waar leerders belangriker vaardighede kan aanleer soos handvaardigheid Hou van voorgeskrewe lesplanne Goeie riglyne Tydsbestuur vir kunsaktiwiteite moeilik Leerders het baie ondersteuning nodig Moet kurrikulum aanpas vir leerders Demotiverend vir leerders indien hulle aktiwiteit nie kan baasraak nie	Leerders ontwikkel holisties Maak van hulle 'n volwaardige individu Moet aanpassings maak om dit meer toeganklik te maak Tydsbestuur is maklik en goed Spandeer graag nog meer tyd aan die kurrikulum Temas is toepaslik vir verstandsonderdom van leerders Leer spesifieke vaardighede aan wat later gaan help met wereld van werk	Redelik positief Leerders hou daarvan – lekker om buite aktiwiteite te doen Sport is baie belangrik vir leerders Sou meer uitgebreide lesplanne verkies Neem baie lank om al die apparaat vir les bymekaar te kry Onderwysers in landelike gebiede gaan sukkel om kurrikulum suksesvol te doen

BYLAAG J (2)

					Weet nie of wereld van werk gaan realiseer nie	
Deelnemer 4		Vroulik	Baie positief Bootjie op 'n groot oseaan stewig in iemand se hand Neem 'n ruk voor jy rigting kry Gebruikersvriendelik vir nuwe onderwysers	Vernuwing is altyd goed Kurrikulum het verskillende aspekte waarop mens kan fokus Vaslegging van vaardighede Voorskrifte gee geleenthede om kreatiwiteit uit te leef Voorgeskrewe lesplanne is 'n baie goeie riglyn	Hou daarvan Leerders leer vaardighede aan Tyd nodig om met leerders te gesels, hou daarvan Gr R temas is baie goed	Negatief Wil weghardloop Persoonlike ding Hou nie van sportperiodes nie Uitdaging om almal te kry om mooi saam te werk Moet baie leiding gee aan kollegas wat nie baie ervaring het nie Meer spesifieke leerplanne sou beter wees Skool het te veel sportaktiwiteite
Deelnemer 5		Vroulik	Positief en negatief Lank geneem om baas te raak Moes teruggaan en iets anders probeer	Positief Eerste jaar by die skool – weet nie hoe om met die kurrikulum te werk nie Sou harde kopie verkies het Elektroniese kopie werk moeilik Was moeilik om baas te raak	Geniet dokument baie Kan presies doen wat op lesbeplanning staan Gemaklik om mee te werk in die klas Sukkel om leerders in te pas volgens jare	Kom nooit by LO uit nie Moeilik om almal met hindernisse te akkommodeer Werk moeilike omdat daar nie spesifieke lesplanne is nie Beplanning neem lank Terminologie in kurrikulum is

BYLAAG J (2)

						moeilik – nie baie bekend nie Het redelik hulpbronne Ekstra sportperiodes maak dit moeilik om nog LO te doen
Skool 1 Groep 2	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO
Deelnemer 1		Vroulik	Nie baie positief nie Volledig Wil weghardloop Werk is baie	Super opgewonde Leerders geniet dit baie	Negatief Baie kennis om in te neem Moet ook in jare ingedeel word om verveling te voorkom	Baie goed vir leerders om LO te doen Groot motoriese oefenings Al is daar baie sport baat die leerder by LO Het beslis 'n plek in die kurrikulum
Deelnemer 2		Vroulik	Positief Nie genoeg tyd om vakkennis te verbreed nie	Doen net wat geassesseer word Doen minder op 'n slag Leerders kry dit nie ingeoefen nie Sal andersinds nie klaarkry nie Hoeveelheid werk te veel	Negatief Baie inligting Leerders bemeester dit nie altyd op hulle vlak nie Ouer leerders voel hulle weet meer as onderwyser en lok hulle dan uit en raak ongeskik	Leerders geniet die Nie tyd in die dag daarvoor Nie lus om daarna akademiese werk te doen nie

BYLAAG J (2)

					Dit maak onderwyser baie negatief Mors van tyd Sommige afdelings onvanpas Praat spesifiek oor temas wat in die LV kurrikulum voorkom Veral oor verskillende culture Leerders hou net daarvan om praktiese werk te doen Leerders is bederf – wil net doen wat hulle wil	
Deelnemer 3		Vroulik	Doen net wat geassesseer word Doen minder op 'n slag Leerders kry dit nie ingeoefen nie Sal andersinds nie klaarkry nie Hoeveelheid werk te veel	Hou baie daarvan Moet lank voor die tyd voorberei Het 'n invloed op hulpbronne Beïnvloed kreatiwiteit	Negatief Groter leerders se dissipline is probleem Min inligting vir meer as een jaar – leerders raak verveeld	Deelnemer is nie vindingryk nie so kurrikulum pas haar Min tyd Sommige onderwysers vind dit vervelig Baie keer word dit glad nie gedoen nie
Skool 1 Groep 3	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO

BYLAAG J (2)

Deelnemer 1		Manlik	Goeie ding Dit is soos om oor 'n stop oor 'n spruit of 'n rivier te loop Kurrikulumskrywers het kennis gehad – spesifiek geskryf vir leerders – nie vir onderwysers nie Geskryf dat leerders beter vaardighede kan aanleer Sonder 'n voorgeskrewe kurrikulum gaan jy gou verveeld wees	Enige kurrikulum is eers moeilik om te gebruik en dan word dit makliker Leerders is nooit konstant nie maar kurrikulum is konstant Leerders wat 'n lae vlak van ondersteuning benodig, kan nie voorgeskrewe kunsaktiwiteite doen nie. Gebruik voorbeelde in kurrikulum om vir hulle te wys maar hulle kan nie dit doen nie	Aanvangskennis is soos 'n staproete met moeilike en maklike paadjies. Soms hindernisse op die paadjies. Leerders leer vaardighede aan deur Aanvangskennis Temas is moeilik vir leerders wat 'n hoë vlak van ondersteuning benodig	Sport en LO leer 'n leerder vaardighed al is dit net koördinasie Gebruik die kurrikulum tot 'n mate soos dit voorgeskryf is Nie altyd van toepassing op fisies gestremde leerders nie Pas aan om leerder ten minste te laat probeer
Deelnemer 2		Vroulik	Pas by leerders Kurrikulumskrywers het kennis van spesiale skool onderrig	Goeie ding Deur kuns en musiek kan leerders leer al kan hulle nie praat of hoor nie Begin vaardighede aanleer Ontwikkel hulle fyn motoriese vaardighede Leerders moet nog eers dissipline aanleer en hoe om in 'n klassituasie te funksioneer	Vaardighede word spesifiek in hierdie klas aangeleer aangesien leerders nog nooit in 'n skool was nie. Baie goed om vaardighede aan te leer Soos in Covid – leer hoe om maskers te dra, te saniteer, hande te was Hou van temas	Baie belangrik Leerders leer groot motoriese vaardighede Leerders geniet dit om buite te wees Kurrikulum is goed geskryf
Skool 1 Groep 4	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO

BYLAAG J (2)

Deelnemer 1		Vroulik	Moeilik vir 'n klas wat 'n hoë vlak van ondersteuning benodig Diverse leerders	Diverse leerders Kan nie inhoud bemeester nie Moet alle aktiwiteite met hulp doen	Veroorsaak baie spanning vir onderwyser Leerders kan nie voorgeskrewe vaardighede aanleer nie	Kan slegs met hulp van assistente doen Doen liever fyn motoriese vaardighede
Deelnemer 2		Vroulik	Aan die begin gevoel dit is te veel en gaan baie tyd in beslag neem Onderwysers se insae is gereflekteer in finale kurrikulum	Gee onderwyser geleentheid om kreatief te werk Differensiasie baie belangrik	Gebruik voorgeskrewe temas en pas dit aan Temas herhaal baie	Hou baie van sport en LO Bou eie hindernisbane
Deelnemer 3		Vroulik	Sien doel van die kurrikulum Wil nog soms weghardloop Baie glad nie van toepassing op klas nie	Leerders geniet dit baie Differensieer Baie voorbereiding	Roetinevaardighede moet eers aangeleer word Lekker deel van die kurrikulum	Onderwyser en leerders hou baie daarvan Werk nou saam met die arbeidsterapeut
Deelnemer 4		Manlik	Goed dat dit geskryf is Te moeilik vir leerders wat 'n hoë vlak van ondersteuning benodig Beïnvloed emosies van leerder as hy dit nie kan doen nie	Leerders kan kreatief dink Gee vir leerders belangstellings Moet aanpas	Baie goed Versterk vaardighede wat by die huis aangeleer word	Leerders geniet dit om buite te wees en sportaktiwiteite te doen
Skool 2 Groep 1	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO
Deelnemer 1		Manlik	Positief Implementering moet kreatief en innoverend wees	Positief Geniet dit interessant	Positief Reflekteer kennis	Positief Sonnder spanning Mis lesplanne

BYLAAG J (2)

Deelnemer 2		Manlik	Negatief Geen balans Geen spesifieke hulpbronne nie Te haastig gedoen	Positief Goeie kurrikulum Stimuleer almal Vereis goeie voorbereiding	Positief Leer vaardighede soos goeie gedrag, verantwoordelikheid en selfvertroue aan	Positief Diverse leerders Moedig prestasie aan
Deelnemer 3		Vroulik	Negatief Moet verander om die diverse leerders te akkommodeer	Positief Goed gestruktureerd Stimuleer kennis en vaardighed	Positief Interessant Leer om te deel groepswerk, emosies, selfvertroue, verantwoordelikheid en redenasie	Positief Leer groot en fyn motoriese vaardighede aan
Deelnemer 4		Manlik	Negatief Te haastig geïmplementeer Besikbaarheid van hulpbronne	Negatief Het bedenkinge Besikbaarheid van hulpbronne	Positief Gee goeie inligting en kennis	Positief Leerders ontspan en geniet hulleself Bou goeie verhoudings
Deelnemer 5		Vroulik	Positief Leerders kan nuwe vaardighede en kennis aanleer Onderrig leerders volgens hulle behoeftes	Positief Goeie probleemoplossingsvaardighede Aktiveer verbeelding	Positief Gesonde liggaam vestig 'n gesonde gees Tegniese en vaardighede om ma jouself te kyk	Positief Help met algehele ontwikkeling en om aktief te wees en selfvertroue het
Deelnemer 6		Vroulik	Positief Voel sterk dat implementering gedoen moet word	Positief Laat almal gelukkig voel Leerders ken dit en verstaan dit baie goed	Positief Voel opgewonder Vars en nuwe inligting	Positief Stel belang in oefening en sportaktiwiteite
Skool 2 Groep 2	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO
Deelnemer 1		Vroulik	Negatief	Positief	Negatief	Positief

BYLAAG J (2)

			Geen hulpbronne om leerders by te staan nie	Opgewonde In kreatiewe kuns kan leerders hulleself, hulle gevoelens en emosies uitdruk	Diverse leerders in die klas Bekommerd dat leerders volgens ouderdom in klas geplaas word en nie volgens vermoë nie	Leerder is opgewonde Leer fyn en groot motoriese vaardighede aan en ontwikkel die vaardighede
Deelnemer 2		Manlik	Positief Nou kan leerders vaardighede aanleer Moet ook voorsiening maak vir nie-skolastiese leerders	Positief Opwindend Leerders kan hulself uitdruk	Positief Hou baie daarvan	Positief Leerders kan nou oefening kry
Deelnemer 3		Manlik	Positief Implementering is goed Hulpbronne is die probleem Werksboeke	Positief maar onseker Wonderlik om ons eie kurrikulum te kry Plaas 'n prent wat nie te gemaklik is oor die kurrikulum wat kom nie	Positief Voordelig vir alle leerders Leerders kan vaardighede inoefen Sosio-ekonomiese probleme verhoed dat noodsaaklike vaardighede by die huis aangeleer word	Negatief Fisies gestremde leerders kan nie altyd deelneem aan liggaamsopvoeding aktiwiteite nie.
Deelnemer 4		Manlik	Negatief Te vinnig Ou dame met krukke en 'n kar wat op haar afjaag Moet rustiger wees Fokus is op die voltooiing van kurrikulum en nie op vaardighede van leerders nie	Negatief Moet verkort word Minder aktiwiteite	Positief Moet altyd gekombineer word en moet eenvoudig aangebied word Konsentreer op differensiasie	Positief Uitstekende vak Leerders is nie altyd in akademiese aktiwiteite nie – kan hulleself beter uitdruk tydens sportoefening

BYLAAG J (2)

			Nie hoofstroom nie			
Skool 2 Groep 3	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO
Deelnemer 2		Vroulik	Negatief Die kurrikulum slaag nie daarin om wat hulle beoog het suksesvol uit te voer Kry 'n beter manier om VEG-leerders by te staan Kurrikulum is beter as geen kurrikulum nie, maar dit moet relevant wees vir leerders	Positief Voel emosioneel goed en gelukkig Help leerders Leer vaardighede aan wat sal help wanneer hulle volwasse is	Positief Leerders moet balans in die kurrikulum hê	Negatief Hart voel swaar en vasgevang Hart is nie daarin nie Doen dit nie met passie nie Lesplanne sou beter wees Weet nie waar om te begin nie Geen struktuur veroorsaak frustrasie
Deelnemer 3		Vroulik	Negatief Voel kurrikulum is nie behoorlik geïmplementeer nie Leerders kan hulleself beseer Werkswinkels kan gevaarlik wees vir leerders Verkies steeds om 'n kurrikulum te hê	Positief Leerders kan prakties hulle gevoelens uitdruk en kan die vaardighede in die toekoms gebruik	Positief en negatief Persoonlike welstand is belangrik en daar is baie probleme daarmee in ons land Positief en negatief	Positief Goeie ding Help met ontwikkeling van gees en liggaam Goeie oefening Hulle moet in hulleself glo Sommige leerders blink uit in sport

BYLAAG J (2)

Deelnemer 4		Vroulik	Negatief Sukkel met huistaalkurrikulum Voel soos 'n hoofstroomkurrikulum Dis 'n las vir onderwysers Daar moet 'n struktuur wees Groepering is 'n groot probleem Kurrikulum kan meer gebruikersvriendelik wees	Positief Baie gelukkig met kurrikulum Verlig spanning Maak ons werk makliker Voorsien van leerders van vaardighede	Negatief Voel of sy alleen staan Het 'n span nodig om te help en ervarings te deel Spanwerk	Positief Regtig 'n plesier Belangrik – gee leerders kans om nuwe vaardighede aan te leer Baie belangrik
Deelnemer 5		Vroulik	Positief Dis 'n lekker kurrikulum Iets nuuts 80% prakties, 20% teorie Kurrikulum is goed Differensiasie van leerders maak die verskil	Positief Leerders kry geleentheid om met verskillende kunsmediums te eksperimenteer Hou baie daarvan	Positief Almal kan betrokke wees by leerders se ontwikkeling Kurrikulum open 'n nuwe ingeligte wereld vir hulle Temas dek 'n wye are en is gekies om die leerder se wereld te verbeter	Positief Jippie Kan CD speler gebruik met opwarming Beweeg buite die klas – leerders is nie so ingeperk nie
Deelnemer 7 Geen collage nie		Vroulik	Voel of dit 'n hoofstroomkurrikulum is Positief en negatief Implementering is goed Moet stadiger implementeer Dit sal verbeter Voel deurmekaar – in die duister	Positief Kan dit implementeer buite die skool Vereis korrekte opleiding van onderwysers	Positief Leerders hou van deelname	Positief Goeie ding vir VEG-leerders Kan vaardighede buite die skool implementeer

BYLAAG J (2)

			Kry hulp by kollegas			
Skool 3 Groep 1	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO
Deelnemer 1		Vroulik	Positief Jy kan jou eie idees byvoeg by voorgeskrewe kurrikulum Neem daaruit wat vir jou en leerders interessant is Daar is oninteressante dele	Positief Lyk interessant	Baie negatief Oninteressant Temas is oninteressant Leerders het nie die vermoë om opdragte uit te voer wat in kurrikulum is nie Te wetenskaplik geskryf Gebruik temas maar bou jou eie kurrikulum daarop Temas soos skoonmaak van vertrekke en huise Hoe gedra jy jou in 'n restaurant Sluit vaardighede in wat leerders na skool kan gebruik	Negatief Geen opleiding gehad nie Nie 'n sportmens nie
Deelnemer 2		Vroulik	Redelik positief Jy het nie 'n keuse nie – dit word voorgeskryf In beheer	Baie positief Geniet dit baie Leer leerders om goedjies te maak wat hulle kan gaan verkoop Fantasties Gebruik die voorbeelde ingeskryf in die kurrikulum	Positief Dis opwindend Opwindende temas Sommige graad 4 temas te moeilik en nie relevant nie Gesonde kos tema fantasties	Positief Mal oor sport Leerders hou daarvan

BYLAAG J (2)

				Veral in die graad 4 kurrikulum is baie interessante artikels		
Deelnemer 3		Vroulik	Negatief Periodes is te kort Leerders is te stadig It defeats the object Beplanning pas nie in by die kurrikulum nie Nie prakties moontlik nie Leerders val deur die gleuwe	Positief Baie lekker Speels Geniet om goedjies te maak Ontwikkel vaardighede soos oog-hand en spierbeweging, middellynkruising	Gemengde gevoelens Over the top afhanged hoe dit aangebied word Leerders wat nie teoretiese deel kan baasraak nie beïnvloed selfvertroue en selfbeeld Wat van herwinning as 'n tema Leerders moet 'n menswaardige bestaan kan voer – so onafhanklik en veilig as moontlik Ruimte en dinosaurusse is nie van toepassing op meeste leerders in die skool nie Gesonde kos van kardinale belang Gemengde gevoelens oor die kurrikulum Begin with the end in mind	Negatief Leerders nie gaande oor sport nie Almal wil net dans
Deelnemer 4		Vroulik	Negatief Baie vaag	Negatief	Negatief Gee raad	Positief

BYLAAG J (2)

			Leerders wat 'n lae vlak van ondersteuning benodig raak verveeld Onderwerpe word holrug gery Te min inhoud by sekere onderwerpe	Het nie 'n idee wat om te doen nie en leerders ook nie Doen maar eie artikels Gebruik as basis en maak eie artikels Bo leerders se vuurmaakplek Hou nie van draadwerk artikels nie	Te min inligting word gegee Tas in die duister rond Vaag Nie op leerders se belangstellingsveld nie Wereld van werk nie van toepassing op leerders se verwysingsraamwerk nie	Bereid om dit te waag Leerders is gek daaroor Leerders word soms omgekoop met 'n LO periode om ander take te voltooi
Skool 3 Groep 2	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO
Deelnemer 1		Vroulik	Positief This way, that way, another way Elke jaar anders Pas aan by individue wat voor jou sit	Positief en negatief Is nie 'n kuns onderwyseres nie Kurrikulum het baie positiewe punte Visuele kunsafdeling het nie genoeg "spark" nie Basiese vaardighede word op baie herhalende maniere aangeleer Pas aktiwiteite aan solank dit dieselfde vaardigheid Leerders wil nie kuns volgens die temas doen nie Kan bietjie opgesjoesh word	Positief Goeie onderwerpe Daar is nie regtig seksualiteitopvoeding in die kurrikulum nie Onderwysers weet nie hoe om dit aan te spreek nie	Positief Baie goed Leerders is aktief en daar is 'n gestruktureerde program Baie leerders is onaktief by die huis Kurrikulum het 'n bydrae om te lewer
Deelnemer 2		Vroulik	Negatief Soms baie swart en wit – moet 'n kopskuif maak	Positief Soms is kurrikulum nie gepas vir sterk leerders nie	Positief Dit is gerig op VEG-leerders	Negatief Laat haar slaap soos 'n baba

BYLAAG J (2)

			Kyk anders daarna Kan dit implementeer – met moeite	Kleurvol Goeie kurrikulum Fantasties – met eie idees by Maak dit kleurvol om meer daaruit te kry	Graad drie= lekker temas Leer hulle “smart with the heart” vaardighede	Doen drie weke aaneen dieselfde goed Meer afwisseling is nodig in die kurrikulum Meer variase Daar kan meer verwag oword van leerders Verbeterde leerplan sal goed wees
Deelnemer 3		Vroulik	Negatief Kurrikuluminhoud te moeilik Vaardigheidsopleiding moet voorkeur geniet Die meer akademiese leerder sal baat	Positief Ons is in ‘n boks daarom moet ons innovasie gebruik Hou van ontwikkeling van nuwe idees en vaardighede Kreatief uitdagend Leerders is afhanklik van een tot een hulp Het nie altyd fyn motoriese vaardighede om fyn detail uit te voer nie	Positief Dis soos ‘n master chef Maak perfek sin op die ou einde	Positief Belangrik dat leerders dit doen Dit is voldoende met ‘n groot verskeidenheid idees en nie te spannend nie Onderwysers is traag om LO te onderrig en daarom word dit verwaarloos Leerders het dit regtig nodig
Deelnemer 4		Vroulik	Korrekte leiding help om sin te maak uit kurrikulum	Slegs oorsig gegee oor kurrikulum – Sien implementering van hele kurrikulum	Slegs oorsig gegee oor kurrikulum – Sien implementering van hele kurrikulum	Slegs oorsig gegee oor kurrikulum – Sien implementering

BYLAAG J (2)

			Vaardigheidsvakke moet op 'n CV kom Leerdere moet vaardighede aanleer wat hulle gaan help wanneer hulle skool verlaat Spelende ondersoekende leer moet toegepas word Leerdere moet emosioneel sterk wees Kurrikulum voel soos herhaal, herhaal, herhaal Konsentreer op perseptuele ontwikkeling Kurrikulum is 'n herhaling van hoofstroom kurrikulum Kreatiwiteit moet aangewakker word Hou van die leiding wat doelwitte bied			van hele kurrikulum
Deelnemer 5		Manlik	Positief Daar is nou struktuur, orde en 'n doelwit	Positief Baie goed en bly Gee aan VEG-leerder meer ontwikkeling en hulle word meer blootgestel Elke persoon sien dit anders en interpreteer kurrikulum anders	Positief Baie goed en baie bly Leerdere leer oor seksualiteit end at hulle regte het Nie genoeg oor seksualiteit nie	Positief Baie goed en baie bly

BYLAAG J (2)

					Skoolsuster en maatskaplike werker vul kurrikulum aan	
Skool 3 Groep 3	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO
Deelnemer 1		Vroulik	Negatief Baie deurmekaar Word voorgesê hoe om goed te doen Jou eie sin vir kreatiwiteit raak heeltemal weg Geen ruimte vir individualiteit nie Akademies gedrewe kurrikulum Vaardigheidsontwikkeling is behalwe by die keusevakke, nie in die kurrikulum nie	Negatief Bestaan uit te veel verskillende afdelings Hoog ondersteunende leerders vind moeilik om selfs basiese kunsvaardighede aan te leer	Negatief Voel bietjie vasgevang met die kurrikulum	Positief Pret Volg nie al die voorskrifte in kurrikulum nie Sorg net dat leerders dit geniet
Deelnemer 2		Vroulik	Positief Gelukkig met kurrikulum Bly daar is uiteindelik 'n kurrikulum vir VEG-leerders Ruimte vir verbetering	Positief Baie gelukkig Hou van kreatiewe goed maak Leerders is baie bly om kuns te doen	Positief Gelukkig Het ten minste 'n kurrikulum waarvolgens hulle kan werk	Positief Leerders is mal daaroor Gee hulle energie
Deelnemer 3		Vroulik	Redelik positief Daar is ten minste 'n rigting Nie altyd geskik vir leerders wat 'n hoë vlak	Positief Geniet dit Het pret Hulle kry geleentheid om hulleself uit te druk	Positief Gee leerders vlerkies Maak 'n nuwe wereld vir hulle oop	Positief Vol energie Verskeidenheid aktiwiteite

BYLAAG J (2)

			van ondersteuning benodig nie	Hulle word nie in 'n blik gedruk in die klas nie		Hoef nie te herhaal nie – ken net die kurrikulum
Deelnemer 4		Vroulik	Negatief Nie genoeg vaardigheidsontwikkelin g Selfs in die laer grade	Negatief Kleiner leerders kry nie geleentheid vir vry spel nie. Dan kan hulle self besluit of hulle kuns wil doen Leerders word geassesseer op kuns – daarom moet dit gedoen word	Positief Gaan hand aan hand met mekaar	Positief Geniet dit baie Leerders hou daarvan om buite te speel en elke keer iets nuuts te doen Groot verskeidenheid aktiwiteite
Deelnemer 5		Vroulik	Positief Leerders wat 'n hoë vlak van ondersteuning benodig het nie soveel blootstelling aan vaardigheidsontwikkelin g nie Daar is maar altyd probleme in die begin Niemand gaan ooit heeltemal gelukkig wees met 'n kurrikulum Mag jou opinie lewer en standpunt inneem indien jy dit kan motiveer Beginneronderwysers kan volgens kurrikulum werk en gaan weet wat om te doen	Positief Kurrikulum gee duidelik rigting Tussen 2D en 3D aktiwiteite in daar baie lekker aktiwiteite wat mens kan doen Klasrooster is soms te akademies – fokus op akademiese vakke en kuns kry nie altyd regmatige plek nie	Positief Hou daarvan Onderwysers gee nie altyd die nodige inligting vir die kind deur nie Moet baie aanpas vir leerders wat 'n hoë vlak van ondersteuning benodig Leerders wat op ouderdom lewensvaardigheid moet kry veroorsaak probleem vir leerders wat 'n hoë vlak van ondersteuning benodig Hulle verstaan glad nie inhoud van die kurrikulum nie	Deelnemer het nie die onderwerp aangespreek nie

BYLAAG J (2)

					Verskeidenheid in kurrikulum is lekker	
Skool 4 Groep 1	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO
Deelnemer 1		Manlik	Positief oor LV maar negatief oor taal Daar is sommige vakke wat nog uitdagend is Pas aan om by leerders te pas Lewensvaardigheid is akkommoderend, dit is considerate. Dit is wonderlik Taal is problematies Gee meer riglyne vir onderwysers wat vir die eerste keer begin by 'n LSOB skool	Positief Voel opgewonde Kurrikulum bevel opwindende en ideale inhoud vir alle leerders terwyl verskeie vermoëns in ag geneem word Baie goed uitgedink	Positief Voel tevrede Het goeie doelwitte en gepaste temas vir die ontwikkeling van die VEG-leerder Uitkomst is bereikbaar	Positief LO speel 'n noodsaaklike rol in die ontwikkeling en fisiese welstand van die leerders Die kurrikulum oorweeg aspekte soos versterking van motoriese vaardighede
Deelnemer 2		Vroulik	Positief Prent van soldaat Toon respek en verwelkom inligting van kurrikulum Gee 'n gevoel dat VEG-leerders raakgesien word en dat hulle ook belangrik is Soms te veel soos die hoofstroom KABV Sommige temas is moeilik vir VEG-leerders	Positief Kies blou kleur Sin van kalmte Wanneer leerders kuns doen is hulle ook rustig	Positief Baie belangrik Leerders leer belangrike vaardighede aan	Positief Gee 'n sin van genot Leerders kruip uit hulle dop

BYLAAG J (2)

			Moeilik om altyd 'n goeie praktiese aktiwiteit doen met leerders Verwelkom die kurrikulum en verwelkom dit maar voel daar is sekere goed wat moet verander			
Deelnemer 3		Vroulik	Positief Asemrowend Gestruktureerde riglyne Taal baie moeilik LV baie goed - struktuur	Positief Gunsteling Geniet die en leerders geniet dit Gebruik ook eie idees	Positief Baie toepaslik vir laer grade Baie belangrike vaardighede wat aangeleer moet word	Positief Spesifieke deelnemer se sterk punt Leerders is baie gelukkig en opgewonde wanneer hulle dit doen Leerders wat nie goed is in skolastiese werk nie, kruip uit hulle dop uit
Deelnemer 4		Vroulik	Positief Lewensvaardighede goed Wiskunde goed Huistaal is die grootste probleem	Positief Geniet dit baie Voel kurrikulum is perfek Goeie voorbeelde wat mens kan toepas Onderwerpe pas bymekaar	Positief Ongelooflike feite en prente Relevante onderwerpe Toepaslik vir ouderdomsgroep	Positief Geniet dit baie Leerders is mal oor dans Lekker uiteensetting van oefeninge Duidelik in die kurrikulum ingeskryf Verskillende oefenings wat

BYLAAG J (2)

						beskikbaar gestel word
Skool 4 Groep 2	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO
Deelnemer 1		Manlik	Positief maar negatief oor opleiding Implementering is baie stadig Groot gapings tussen opleidingssessies Nuwe onderwyser kan belangstelling verloor en gedemotiveer raak as daar nie genoegsame opleiding is nie	Positief Prent is kinders wat op 'n bed spring Opgewonde Toepaslik in die konteks van die VEG-leerders Skerp leerders se vaardighede op Gebruik nie altyd voorgestelde aktiwiteite nie, pas dit aan indien leerders tot meer in staat is Baie ruimte om jouself te kan uitleef en kan uitbou	Positief Werk soos 'n vinnige vuurpyl Sodra dit bekend gestel is of enjin aangeskakel is kan 'n mens daarmee vlieg	Negatief Baie meer maniere om kurrikulum uit te brei Fokus meestal op sport Pas aan en gebruik byvoorbeeld Zumba danse Vervang sport met speletjies wat bekend is vir leerders byvoorbeeld drie-blik
Deelnemer 2		Vroulik	Positief Mal oor kurrikulum Was aanvanklik baie skepties Kry die beste uit leerders uit Fokus op wat leerder kan doen Leerder moet praktiese vaardighede aanleer	Positief Mannetjie wat spring Fantasties Oulike idees om met kleiner leerders te doen Vaste riglyne	Positief Voel soos 'n nuwe lewe Leerders stel belang in wat jy aanbied Integrasie met wiskunde en huistaal belangrik Opgewonde Definitiewe riglyne vir elke jaar sou beter gewees het	Positief Eureka - gloeilamp Verskillende oefening op 'n rotasiebasis is goed –ontwikkel verskillende spiere Leerders raak nie verveeld nie

BYLAAG J (2)

			Wil leerders aanvaarbaar maak vir die samelewing Kurrikulum is in klein komponente afgebreek sodat dit voorsiening maak vir die swakste leerders en die sterkste leerders			
Skool 4 Groep 3	Naam	Geslag	Hele Kurrikulum	Kreatiewe kuns	Aanvangskennis	LO
Deelnemer 1		Vroulik	Positief Daar moet meer aandag gegee word aan die praktiese deel van die vakke Huistaal kurrikulum is baie soos hoofstroom kurrikulum Leerders vind keusevakke baie interessant en geniet dit meer	Positief Opgewonde Doelwitte word duidelik gestel Ouer leerders geniet kreatiewe kuns maar raak gou verveeld	Negatief Van die temas is ingewikkeld Sukkel om dit prakties te verduidelik	Positief Leerders geniet dit om buite te wees
Deelnemer 2		Vroulik	Positief Uiteindelik is daar riglyne wat onderwysers kan volg Van die inligting is bietjie moeilik- moet dit op leerders se vlak differensieer	Positief Baie oulike idees Kan uit herwinbare materiaal gemaak word – dis 'n bonus Kan ook ander materiale en artikels maak	Positief Baie prakties en baie toepaslik Kan 'n praktiese oefening wees en sodoende leer leerders dit makliker aan	Positief Mal daaroor Breek weg van daaglikse roetine soos net in die klas sit

BYLAAG J (2)

					Van die temas soos ruimte is bietjie moeilik Leerders word nie baie aan die buitewereld blootgestel nie. Agtergrondkennis is min	Leerders kan in die son rondhardloop en kind wees Doen sport in skooltyd

Bylaag K: Voorbeelde van drie verskillende kurrikulums

KREATIEWE KUNS GRAAD R

1.1. Grade R : Term 1

The instruction time for Grade R Performing Arts and Visual Arts is 3,5 hours per 5 day week. Performing arts content and activities for each week are stated whereafter visual arts follows. Please note that the articles and activities discussed in this curriculum are only suggestions. The teacher may use his/her own initiative to change an artwork or activity provided that the skills level must be the same.

PERFORMING ARTS Grade R : Term 1	
Content: • Follow a teacher-directed warm-up routine. • Perform simple relaxation exercises for warming up and cooling down. • Build own movement vocabulary using: ○ loco motor movements such as walk, run leap and gallop; ○ Non-loco motor movements such as reach, bend, rise. • Take part in warm up exercises. • Participate in outside water play • Discover tempo through own suitable movements to slow and fast music.	• Participate in outside play. • Participate in hand and finger exercises. • Take part in gross motor activities • Participate in fine motor skills development. • Participate in activities to develop eye- foot coordination. • Participate in balance activities. • Participate in activities to develop eye-hand coordination skills. • Participate in crossing of midline exercises.

PERFORMING ARTS Grade R : Term 1	
Third year Week 1 - Learners move slow/ fast on the beat of the tambourine. - Learners walk/run/jump fast or slow. - When the tambourine stops, learners run and sit under the table. - Learners do exercises with different fingers with a peg between 2 fingers at a time for example: pretend it is raining – show with fingers Week 2 - Learners move in small steps when music is fast and big steps when music is slow. - Learners run fast/slow when music is fast/slow. - Learners push a cart loaded with heavy stuff in different directions. Week 3 - Learners jump with both feet together to the front. - When whistle blows stop and jump to the back. - Jump sideways and in the air. - Learners blow bubbles and try to step on the bubbles. Week 4 - Teacher draws a line on the floor with chalk. - On beat of music learners walk/run with small/big steps on the line. - Learners kick a soft ball to a target. Repeat several times. Week 5 - Learners run on the spot. - Learners walk on a line on beat of the music. - Learners walk on heels or toes forwards and backwards. - Learners walk with legs astride.	- Learners push beanbag while walking forwards with alternating feet. Week 6 - The teacher plays a song. - Learners listen carefully and sense the mood of the song. - Learners dance and move freely. - When the music stops and starts again learners change movements. - Learners kick a balloon to each other and in the air and catch it. Week 7 - Learners space themselves in their own space. - Teacher gives instructions for example: Swing your arms forwards/backwards/towards and in front of your body. Cross your hands and put them on your knees and walk quickly forwards/backwards/towards this side/to the other side. - Learners throw beanbags to each other. - Learners must only use one hand to throw and catch the beanbag. Week 8 - Teacher plays music that is fast/faster/slow/slower. - The learners move freely without bumping in each other. If a learner bumps, he/she sits out for a few minutes. - Teacher fills an empty onion bag with magazine papers. - Teacher hangs the bag in a tree and hit the bag with a plastic racket. Week 9 - Learners move like any animal. Slow then fast. - Learners make the sound of the animal. Learners walk on toes or heels on footsteps laid on grass.

VISUAL ARTS Grade R : Term 1			
1	Me and my School Create in 3D	Grade R : First Year • Create artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into two- or three-dimensional work using appropriate and available materials. • Explore and experiment with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way. • Show spontaneity and a creative attitude in art activities.	Grade R : First Year • Teacher shows pictures and explains what a jungle gym is. • Teachers demonstrates how to build a jungle gym with wooden blocks. • Learners build a jungle gym with different wooden blocks. 
		Grade R : Second Year • Create artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into two- or three-dimensional work using appropriate and available materials. • Explore and experiment with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way. • Show spontaneity and a creative attitude in art activities.	Grade R : Second Year • Teacher shows pictures of school buildings made with plastic shapes. • Teacher demonstrates how to  • build a school building with plastic shapes. • Learners create a school building with different colours and sizes plastic shapes.
		Grade R : Third Year • Create artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into two- or three-dimensional work using appropriate and available materials. • Explore and experiment with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way.	Grade R : Third Year • Teacher shows pictures of school buildings built with card 

VISUAL ARTS Grade R : Term 1			
		• Show spontaneity and a creative attitude in art activities	board boxes. • Teacher demonstrates how to build a school with card board boxes. • Learners build a school with card board boxes.
2	Me and my school Create in 2D	Grade R : First Year • Create artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into two- or three-dimensional work using appropriate and available materials. • Explore and experiment with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way. • Show spontaneity and a creative attitude in art activities	Grade R : First Year  • Teacher revises patterns and shapes. • Teacher demonstrates how to make patterns on a paper using the thumb. • Learners make patterns on paper using paint and their thumbs. • Learners use it as a book cover or gift wrap.
		Grade R : Second Year • Create artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into two- or three-dimensional work using appropriate and available materials. • Explore and experiment with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way. • Show spontaneity and a creative attitude in art activities	Grade R : Second Year  • Learners create a school jersey. • Teacher gives learners a cut out drawing of a jersey. • Learners colour it the colour of their school jerseys. • Teacher punches holes around edges of jersey. • Learners thread the wool through the holes.

VISUAL ARTS Grade R : Term 1		
	Grade R : Third Year • Create artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into two- or three-dimensional work using appropriate and available materials. • Explore and experiment with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way. • Show spontaneity and a creative attitude in art activities	Grade R : Third Year  • Learners take big square paper. • Learners colour the paper. • Learners use a paper punch to make small circles of different colours. • Learners paste the small circles on the paper. OR  • Learners trace shapes. • Learners cut out the shapes. • Learners colour the shapes. • Learners use the shapes to create a school.
Create in 3D	Grade R : First Year • Create artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into two- or three-dimensional work using appropriate and available materials. • Explore and experiment with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way. • Show spontaneity and a creative attitude in art activities.	Grade R : First Year • Teacher shows pictures and  examples of nature boxes. • Teacher demonstrates how to make a nature box. • Learners make nature boxes with materials collected at school.

AANVANGSKENNIS EN PERSOONLIKE EN SOSIALE WELSTAND

3.3 Teaching plans

Each term comprises of ten weeks and 9 hours Life Skills instructional time is compulsory for learners between the ages of five (5) and fourteen (14) years. The sequence within the term is not compulsory and the teacher may cover the learning content and skills in any appropriate sequence.

Learners are three years in grade R with differentiation, and two (2) years in grade 1 to 3 with differentiation.

The Occupational Health and Safety (OHS) Act 85 of 1993 requires the teacher to comply with the safety regulations when issuing equipment to the learners and the teacher may not leave learners unattended during Life Skills instructional time.

Life Skills: Grade R with differentiation:

Learners are three years in grade R with differentiation and the learning content in the tables make provision for more difficult content to be taught during the second and third year in grade R with differentiation to ensure that progression takes place.

GRADE R LIFE SKILLS (with differentiation)			
REQUIREMENTS PER TERM			
TERM 1			
BEGINNING KNOWLEDGE AND PERSONAL AND SOCIAL WELLBEING			
APPROXIMATE DURATION	TOPIC	CONTENT/CONCEPTS/SKILLS The learner must be able to:	CLARIFICATION NOTES/TEACHING GUIDELINES
			Teachers must remember to stop thinking about their classrooms within strictly confined terms and be open to ideas that are outside of the norm. As a teacher you might just find a creative idea that transforms some of the suggestions in this document. Creative ideas can come from anywhere at any time so always keep your eyes, ears, and mind open! Add your own ideas and create a lively, dynamic teaching and learning experience for all. Below are some guidelines and ideas to assist you with the topics. Let your planned

Week 1&2	Me and my school	• Know/Remember personal detail - my name, my picture or symbol, my family, class, transport • Know name of school and the teacher and friends • Know play areas • Know toilets location and routine of toilet activity • Know that there are rules in the school • Remember rules of the class • Work together in a group in the class	assessment (see week 10) guide your planning for daily classroom activities. Please note that the learner will be in Grade R for three years. The Grade R programme is intended to prepare learners for learning and teaching to be encountered in Grade R and higher. It is extremely important to make the new learner aware and comfortable in the school setting. The learners in their second year in grade R can be helpers with the new learners. • Keep the personal details to the basic like name, surname, family and a symbol (photo of the learner or a picture allocated to the learner to help recognise place in class, where to put the suitcase, where to hang the facecloth etc, on desk, on chair, in bathroom etc.) • Make nametags for every learner with their name and a unique symbol. • Know that the family has members: mom, dad, siblings, and grandparents. • The toilet routine activity takes place daily. The teacher has to introduce the toilet routine to the learners and they must develop an awareness of sequence/order of the toilet routine. • Routine of toilet activity: It doesn't matter what toilet (flush toilet, squad toilet or pit latrine) the learner uses, there are certain basic rules: ○ Sit on the toilet ○ Wipe yourself ○ Leave the toilet clean for others ○ Wash your hands • Rules in every school and class will differ, here are some suggestions:

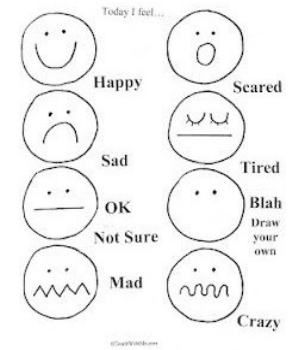


Sarah Mono

ABC Special School

Teacher: Ms Duo

			○ Walk - don't run, ○ Use inside voices inside and outside voices outside, ○ be nice to friends and teachers (include other staff or adults as per school), ○ listen and do your best, ○ ask for help ○ sit down when told to. • Remember to phrase rules in positive terms - tell the learner what to do. This is a fun activity for the class to work together on this project. • Class rules must be visible to learners on posters using pictures and text
Week 3&4	Me and my body	• Understand what makes me special - name, gender, language • Identify parts of the body - head, shoulders, arms, hands, fingers, legs, knees, feet, toes • Indicate function of body parts • Show my likes and dislikes	• Make sure that every learner knows that they are special. Tell a story about a special child in the school, community or even a hero from the past on the level of the learners in front of you. Story time is a great way to introduce and reintroduce the body parts to learners. • Learners must learn to respect other people, even though they may look or speak differently. • Body parts and the function of the parts can be introduced with an action song, videos, books, flashcards, during daily routine activities like you use your fingers to pick up the blocks and your legs to walk to the swing or your arms to hug your friend etc. and games. • Likes and dislikes can be introduced with favourite and not so favourite food and this can expand to other likes and dislikes for example weather, clothes, music, games, toys etc. Present learners with concrete choices before moving to photos, pictures or symbols.

Week 5&6	Me and my emotions	• Recognise emotions – happy, sad, scared, mad and worried • Show my emotions in a good way • Understand and verbalise how to say sorry	This topic can be used to teach the learners how to react to their emotions. Remember that in the early school years, learner's emotional states are situation specific and can change as rapidly from one activity to another. Grade R learners need guidance to help them interpret their own feelings and emotions and to interact. Remember that being hungry is a feeling that can be used to teach learners how emotions can make their bodies feel. Give the learner permission to express emotions and feelings appropriately (this means you can say or show that you are mad but you are not allowed to hurt others to show you are mad) without inducing shame or guilt. Make use of inexpensive ideas to make apparatus, flashcards and posters, like using paper plates and ice cream sticks to draw line figures of faces showing emotions. 
Week 7&8	My first (Primary) Colours yellow, blue and red around us	• Recognise nature's colour for yellow is the sun and fruit like banana and apple. • Recognise nature's colour for blue is the sky and water • Recognise nature's colour for red is flowers and blood and fruit like apple. • Identify colours yellow blue and red in items and objects around us	Teaching colours is an easy task because we don't have to buy anything to do it. We only need persistence and repetition. Bear in mind that recognizing of day and night is easily linked to the colours black and white. This is a technique that the teacher can use to design down for the learners who struggle with identifying the primary colours. Tip: When the teacher shows the learner an object to identify colour say a "red apple", use the word colour together with the name of the object. Instead of saying "this is red" it is better to say "this is an apple and its colour is red" Remember that learners will be able to point out the right colour long before they can say its name. In the beginning of the process ask them to pick up all the yellow, blue and red pieces and if they do not know, show them a few until they catch on what you are asking them to do. Suggested activities for learners:

			• Use some pieces of A3 paper and draw a large circle on each one. Pin the circles on different walls in the classroom. Model the activity: Say "Yellow/Blue/Red", take the specific colour crayon, walk over to one circle and color a small part of the circle. Do this for each color you plan to teach. Then, say a color ("yellow/blue/red") to a learner and s/he should pick up the yellow crayon and go over to the circle you colored in yellow. Let him/her colour it a little and then call him/her back. Continue with other learners. • You can also play the game "I spy with my eye". The Teacher says, "I spy with my little eye something that is yellow/blue/red". Learners try to guess the object in the room (e.g. "a pencil"). • Have learners touching things in the color that the Teacher shouts out (e.g. "Touch something yellow/blue/red") by using coloured blocks, toys etc. Learners enjoy these games. If a learner is not able to touch or walk to the object remember to adapt the activity for learners according to their physical and cognitive ability. Use Games, Pictures and Real objects and items in primary colours.

LIFE SKILLS GRADE R WITH DIFFERENTIATION: TERM 1													ASSESSMENT CHECKLIST			
Teacher:						Year:										
SCALE 7 = Outstanding achievement 6 = Meritorious achievement 5 = Substantial achievement 4 = Adequate achievement 3 = Moderate achievement 2 = Elementary achievement 1 = Not achieved																
NAMES OF LEARNERS																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
ME AND MY SCHOOL The learner must be able to:																
First Year: - Respond to own name - Know teacher and her name - Identify and match basic school equipment - Know play/toilet areas in class and outside - Take part in classroom activities and routines																
Second Year - Know own name and surname - Know the name of the school - Know and Identify teacher and friends - Name classroom equipment - Take part in classroom activities and routines																
Third Year - Understand and obey class rules - Understand and obey school rules - Independently take part in classroom activities and routines - Work in a group																

ME AND MY BODY																
The learner must be able to:																
First Year																
- Know his/her name and surname - Know his/her gender - Identify all parts of the face																
Second Year																
- Know he/she is special - Identify genders of friends and class mates - Identify body parts - Show function of parts of the body																
Third Year																
- Name body parts - Describe function of body parts - Indicate likes and dislikes																
ME AND MY EMOTIONS																
The learner must be able to:																
First Year																
- Know emotions happy/sad - Show emotions																
Second Year																
- Know emotions happy/sad/scared/mad - Show emotions in a good way																
Third Year																
- Describe and show emotions happy/sad/scared/mad/worried - Understand and verbalise emotions																

LIGGAAMSOPVOEDING**3.1 Teaching plans****3.1.1 General**

Each term comprises of ten weeks and 1 hour per week Physical Education instructional time is compulsory for all learners. Learners are three (3) years in grade R with differentiation, and two (2) years in grade 1 to 4 with differentiation and three (3) years in grade 5 with differentiation.

The sequence within the term is not compulsory and the teacher may cover the learning content and

skills in any appropriate sequence.

The Occupational Health and Safety (OHS) Act 85 of 1993 requires the teacher to comply with the safety regulations when issuing equipment to the learners and the teacher may not leave learners unattended during Physical Education instructional time.

Physical Education sessions must be planned to allow inclusion of all learners, including learners who have additional physical disabilities or who use assistive devices. The hour must be structured to allow for 10 minutes to change and warm up, 40 minutes of exercise and 10 minutes for cooling down, rehydration i.e. drinking water and changing back into school clothes. (Refer to Addendum 4 for stretches.)

It is recommended that the planned sessions take place out of doors and are only moved to an indoors location during inclement weather. Physical Education lessons should change from basic skill practice to playing games or sport on a weekly basis.

3.1.2 Basic skill practice and development:

Setting up various stations that learners move between at set times for basic skill practice, will eliminate waiting in line for a turn during most of the session. (For an example see Table 1). Obstacle courses that learners must negotiate can be used to allow learners to move at their own speed for the session and by having an obstacle course in a circular setup, learners can be engaged at their own speed and level of competence during the full lesson. (For an example see Table 2)

Games or sports that are played in smaller numbers (e.g. table tennis) must also allow for more than one station where learners can play, be exposed to the game / sport and develop baseline skills. Sports that are offered by the school may be highlighted in Physical Education lessons, but must not limit the exposure to other sports or games.

It is recommended that for younger learners the sport and games that are being taught are broken up into basic movements and these basic movements are practiced first without equipment, then with light equipment, then in combinations to build up muscle memory of the proper movements required to participate in a sport or game.

As the facilities at schools differ and abilities of the learners differ, the Physical Education program is not designed to be prescriptive, but the teacher should, based on the ongoing assessment of the learners' abilities, design and lay out the activities to allow learners exposure to and attainment of all the types of activities set out in the programme overview. Involve the school based therapists where needed to assist in adapting, grading and developing suited activities.

1. Figure 1:

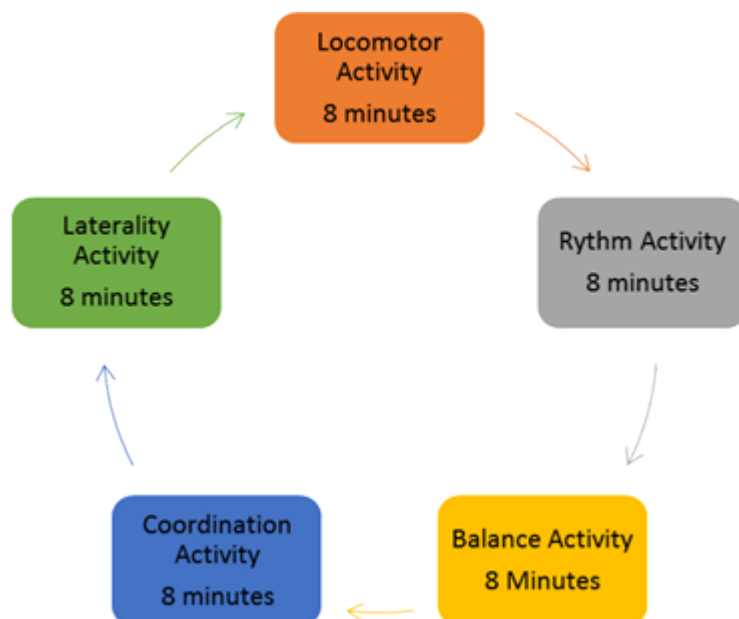
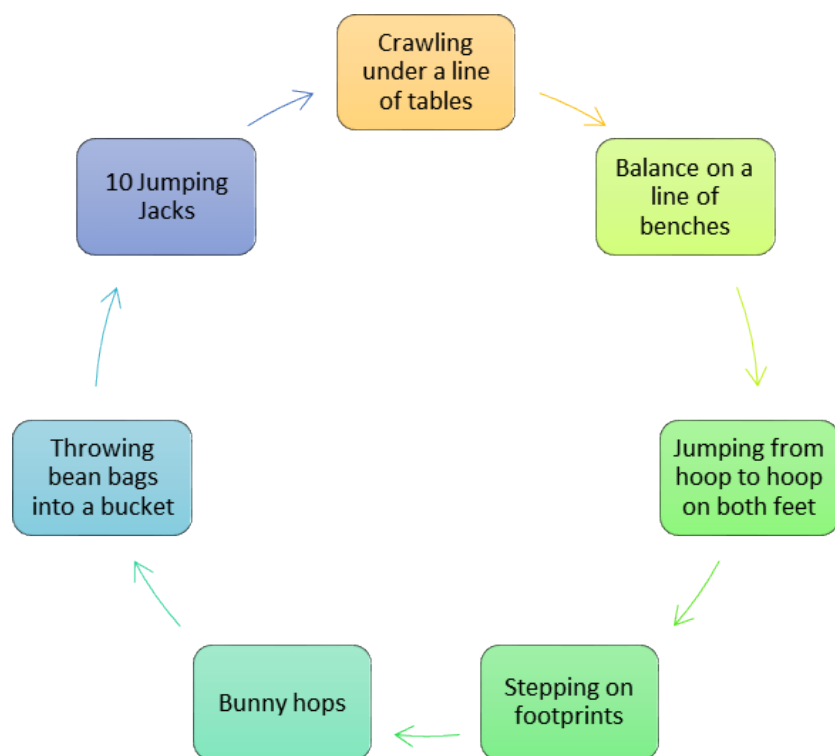


Figure 2:



3.1.3 Terminology in context:

- Locomote:
 - Locomotion, movement or the ability to move from one place to another. The muscles that are concerned with locomotion
 - synonyms: movement, motion, moving, shifting, stirring, action; travel, travelling; mobility, motility; walking, ambulation, perambulation, running.
- Perceptual Motor:
 - Perceptual-Motor Skills. Perceptual-motor development refers to the child's developing ability to interact with the environment, combining use of the senses and motor skills. The developmental process of use of perceptual or sensory skills and motor skills is viewed as a combined process.
 - Improve Balance (Vestibular)
 - Spatial Awareness (Understanding external spaces around the child- Audition & Vision)
 - Temporal Awareness (Ability to predict when stimuli arrives – all senses)
 - Body & Directional Awareness (Ability to know where the body parts are in relation to each other and in space - proprioception)
- Rhythm:
 - a strong, regular repeated pattern of movement
- Coordination:
 - the ability to use different parts of the body together smoothly and efficiently.
 - Motor Coordination is an action that involves a child using his muscles. Gross motor skills are larger movements a child makes with his arms, legs, feet, or his entire body. So crawling, running, and jumping are gross motor skills. Fine motor skills are smaller actions performed with hands, fingers and with smaller muscles.
- Balance:
 - Static Balance: the ability to maintain a desired body posture or position when the body is stationary
 - Dynamic Balance: the ability to maintain a desired body posture or position when the body is moving.
- Spatial Orientation:
 - Being able to change location in space in relation to objects we can see. Being aware of the body's position in space, and the relationship of objects to the body, e.g near / far. Within touching distance or out of reach, on top, below, to the left or to the right of my body.
- Laterality:
 - The coordinated use of the two sides of the body. Each side of the body must be aware of and coordinate with the other side for efficient and coordinated movement. A child first coordinates symmetrically (uses both sides together in the same way as in pat-a-cake) and

then coordinates them in a reciprocal manner (alternating as in climbing a ladder; holding paper with one hand while cutting with the other). Bilateral integration (information taken from both sides of the body to direct total body movements) gradually leads to an awareness of the two sides of the body and selection of one side as dominant (termed laterality) and a sense of left/right discrimination (directionality).

- Rotation (in the context of a term to describe movement of the body):
 - Rotation is movement in which something, e.g. a bone or a whole limb, pivots or revolves around a single long axis. i.e. to rotate (verb) - e.g. "he rotated his head slowly from left to right". It is also linked to the development of the ability to cross the midline.

3.1.4 Grade R - 2 with differentiation teaching plan:

Weekly teaching plans are not prescribed for Grade R to 2 with differentiation. The Physical Education Teacher needs to ensure that all basic skill requirements are practiced in various ways and by using different activities as listed below. Please note that one terms' Physical Education Lessons should cover the following skills: Locomotor, Perceptual Motor, Rhythm, Coordination, Balance, Spatial Orientation, Laterality, Rotation as well as Sport and Games. These activities must be graded from easy to difficult, while taking into consideration the skills already mastered in prior sessions. Consult with the School Based Occupational Therapist or Physiotherapist to assist with grading of activities and differentiation based on the individual learner's physical ability.

Note: This is not meant to be a complete or prescriptive list of activities. It is intended to be a guideline of which activities can be used to plan for each lesson.

There are many well-researched websites and books available that will assist the Physical Education Teacher to set up games and exercises for each level of the learners' development – Refer to Addendum 3.

Locomotor:

- Walk and run in different directions without bumping into each other
- Running on all fours.
- Locomote in different ways : walking, skipping, hopping, sliding, galloping, marching, rolling, sliding
- Running around two markers
- Shuttle running between two markers
- Non-locomotor, using senses: proprioception, learners climb through hoops, making their bodies "tall, medium, and small."
- Follow basic instructions: Walk in place, hop, skip, jump, stamp your feet, walk slow, walk fast....

- Walk like different animals: Hop like a bunny (put hands on the floor and hop feet closer), flylike an eagle (lie on stomach on floor, raise head, chest and arms off the floor with arms bent at right angles to “fly”), walk like a bear (on hands and feet move right hand and foot together and then left hand and foot), crawl like a crocodile (lie on stomach and use arms and elbows to move forward while pushing with legs), crawl like a worm (keep feet in position while hands walk away from feet. Then walk feet closer), etc.
- Play “Follow the Leader” with different movements.
- Create your own way of getting across the room. Other learners then copy the movement created.
- Do other movements like twisting, curling, uncurling, stretching, bending etc.
- Musical Chairs.

Perceptual Motor:

- Using senses: observing a simple obstacle course set up e.g. jumping, running, throwing, climbing. Learners observe where they should go. Grade to learners following verbal instructions without demonstration, to learners having to remember what is done at each station.
- Using sense of touch: run around and touch various objects on the playing field, walls, tree trunks, jungle gym frames, stones, etc. They experience the feel of different surfaces.
- Using sense of touch: blind-folded, learners find objects by touching such as bean bags, plastic skittles, ball, etc.
- Rolling balls to each other while sitting on the floor.
- Throwing bean bags at a target (bucket, Hula hoop etc.), throwing and catching bean bags, Passing bean bags overhead, under legs side to side.
- Play “Simon Says”.
- Learners to imitate movements the teacher makes. Start with one handed movements and grade to movements that are the same for left and right, and then grade to more complex movements like one hand on ear and one hand on tummy. Grade to verbal instructions.
- Catching, throwing, kicking activities. Use various items, such as bean bags, balls of different sizes and weights, ring-toss, balloons. On a hot day, set up a water balloon game that involves catching and throwing balloons filled with water.
- Play games that require the concept of size, distance, space and quantity.

Rhythm:

- Jumping with feet together and on alternate feet

- Using sense of hearing: play hide-and-seek with a person hiding, ringing a bell so that the others can follow the sound
- Using sense of hearing: play with objects that make sounds such as bottle tops put into a tin to make a sound or strung around their legs. Learners jump or move to a specific rhythm.
- Clap and sing along to known songs
- March to a beat
- Jump to a rhythm
- Clap - follow the leader
- Hop-scotch
- Rope Skipping
- Dance traditional dances, like Birdy Dance, "Volkspele" Line (Cowboy) Dancing, Zulu Dances, Macarena etc. There are many CDs available with dances that follow instructions from the singer.

Coordination:

- Throwing and catching beanbags.
- Jungle gym - arm travelling while hanging with over-grasp, hanging and swinging, sliding.
- Jungle gym - climb up and down a ladder and a cargo net.
- Place footsteps on the floor that the learners must walk on.
- Jump into and out of hula hoops on the floor.
- Walk in an "s" shape between a row of bean bags. Do this faster. Do this while balancing a bean bag on each hand.
- Throwing and catching activities. To a target, bouncing off a wall, to partners, in different body positions, e.g. one learner on his back while the other stands at his feet. Start with beanbags, then with bigger balls, balloons, and later with tennis balls.
- Striking activities: Use a plastic cricket bat or rolled up newspaper and strike a ball from a "T". Progress to bowling and striking with soft texture balls.
- Negotiate an obstacle course that requires coordinated movements between eyes, hands and feet.

Balance:

- Dodging games around skittles changing direction
- Identify different ways of moving across balancing beams
- Jungle gym - balance walking on lower balancing forms
- Balancing on one foot in various games
- Walk on a rope or line marked on the ground
- Walk over various surfaces, jump over small obstacles, crawling etc.

BYLAAG K

- Walk on a low bench
- Walk on a line
- Stand on tiptoes and reach overhead
- Sit and lean to the side, forwards and backwards. Start with school chairs, grade to stools, balls and other unstable surfaces
- Negotiate an obstacle course that requires walking on a beam, climbing over, under and through items

Spatial Orientation:

- Run in different directions without bumping into others using all available space; run in different formations: circle, square, diamond
- Jump over and move under obstacles, crawling, climbing, jumping, etc.
- Jungle gym, crawling and weaving through the frames using different parts of the body
- Spatial Orientation games work well for young learners when incorporated with pen-and-paper activities. Combine some spatial awareness worksheets (Refer to Home Language Curriculum) with the activity to reinforce the body awareness of the spatial concepts being taught. For example – make human shapes – form shapes of numbers and letters in a human chain or limb positioning.
- Drill Downs: It means moving from one place to another and use terms like “right turn,” “left turn,” and “about turn.” Learners with spatial issues tend to get right and left mixed up so this is a great exercise for improving their directions. Tell the learner to take three steps to the left, then five steps to the right. Ask them to turn around or go up the stairs and down the stairs. They can also hop on one foot (make sure they hop on one foot and then the other).
- Throwing, kicking bean bags / balls at a target
- Catching items thrown carefully, from various directions and heights, at various speeds and graded from predictable to more unpredictable

Laterality:

- NOTE: If you are aware of using right/left, you will find many times to use these terms in talking with learners. If wearing a ring or watch wear it consistently on the same side & verbalize “my watch/ring is on my left/right hand”. Wear a colourful sticker on the back of the right hand and state that the sticker is on the right hand. Be consistent! Don’t put a sticker on the right hand one day & on the left hand the next. Once the learner knows

BYLAAG K

right/left on himself, begin to project onto objects and space.

- Activities using the non-dominant side of the body, i.e turn left/right; use L/R hand, etc.
- Lying on the ground sideways rolling L/R

**Bylaag L: Opleidingsvideo's vir die maak van collages – Afrikaans
en Engels (L1-L2)**



BYLAAG L (1)

Research on the Life Skills CAPS for learners with special educational needs.

Mrs. Hannelie Louw
Hannelie.Louw@nwu.ac.za
 • Office number: 018 285 2875
 • Helpline: 018 285 5900

Faculty of Education



Aim:

To find out more about the implementing of the Life Skills CAPS for learners with special educational needs.

- Problems
- What is good about the curriculum?
- What is your favourite part of the curriculum?
- How is this research going to work?
- What do you, as participant in this research have to do?



© North-West University (2012)

Ph.D. Study

An investigation of the implementation of the Life Skills CAPS for SID learners in schools for learners with special educational needs



Research questions:

Primary Research Question

The **primary research question** of this study is:
 How successful is the implementation of the implemented Life Skills Curriculum and Assessment Policy Statement for SID learners in schools for learners with special education needs?



Secondary research questions:

- What is the background and aims of the Life Skills CAPS for SID learners in schools for learners with special education needs?
- How do the planned and implemented Life Skills CAPS for SID learners in the Schools for learners with special needs compare with each other?



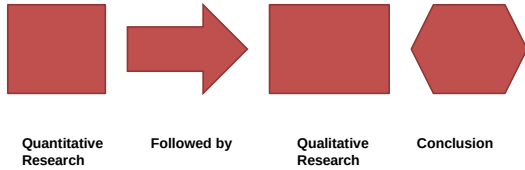
Secondary research questions:

- What is the perception of Teachers in schools for learners with special education needs with regard to the Life Skills CAPS for SID learners?
- What are the problems that teachers in schools for learners with special educational needs can have with the implementation of the Life Skills CAPS for SID learners?



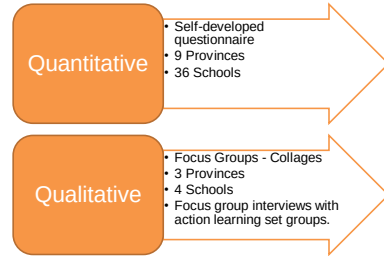
Research methodology

Descriptive mixed method research method.



NWU*

Research methodology



NWU*

Qualitative

- Focus Groups - Collages
- 3 Provinces
- 4 Schools
- Focus group interviews with action learning set groups.

NWU*

Look for a picture in a magazine that represents how you feel about each of the following questions. Number the pictures according to the questions.

1. How do you feel about the Creative Arts curriculum?
2. How do you feel about the Beginning Knowledge and Personal and Social Wellbeing curriculum?
3. How do you feel about the Physical Education curriculum?
4. How do you feel about the workload of teachers?
5. How do you feel about the relevance to the world of work that is included in the Beginning Knowledge curriculum?
6. How do you feel about the (lack of) Resources you have at the school to successfully implement the curriculum?
7. How do you feel about the implementation of the whole CAPS for SID learners curriculum?
8. How do you feel about the quality of training you received from the Department of Education?
9. How successfully can you manage your time?
10. What is your opinion on the Assessment that is prescribed in the different Life Skills curricula?
11. What is your opinion on the difficulty level of the curriculum?

NWU*

© North-West University (2012)

Examples of collages:



NWU*

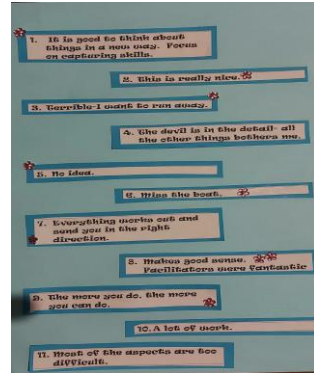
© North-West University (2012)



NWU*

© North-West University (2012)

- At the back of the poster, the participant writes his/her narrative.
- Participant numbers the narrative according to the eleven pictures.
- Participant writes words or sentences or a story/narrative about each picture and why he/she chose the picture.
- Researcher makes an appointment with the participants to come and do interviews.
- In the focus group interview, the participant explains the collage and the narrative.



Focus group interview:

- Each group sat down and each participant talks about his/her collage.
- The group talks with each other about the different collages.
- The participant signs the informed consent form.





BYLAAG L (2)

Navorsing oor die
Lewensvaardigheid
KABV vir leerders met
spesiale
onderwysbehoefes

Mrs. Hannelie Louw
Hannelie.Louw@nwu.ac.za
• Office number: 018 285 2875
• Helpline: 018 285 5900

Faculty of Education



Doel:

Om meer uit te vind oor die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir leerders met spesiale onderwysbehoefes

- Probleme
- Wat werk goed in die kurrikulum?
- Wat is jou gunsteling deel van die kurrikulum?
- Hoe werk die navorsing?
- Wat moet jy as deelnemer van die navorsing doen?



© North-West University (2012)

Ph.D. Studie

'n Ondersoek na die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG-leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefes.



Navorsingsvrae:

Primêre navorsingsvraag:

Hoe suksesvol is die implementering van die geïmplementeerde Lewensvaardigheid Kurrikulum-en Assesseringsbeleidsverklaring vir VEG-leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefes?



Sekondêre navorsingsvrae:

- Wat is die agtergrond en doelwitte van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG-leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefes?
- Hoe vergelyk die beplande en geïmplementeerde Lewensvaardigheid KABV vir VEG-leerders in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefes met mekaar?



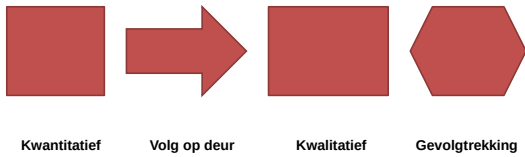
Sekondêre navorsingsvrae:

- Wat is die persepsie van Onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefes ten opsigte van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG-leerders?
- Wat is die probleme wat onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefes kan ondervind met die implementering van die Lewensvaardigheid KABV vir VEG-leerders?



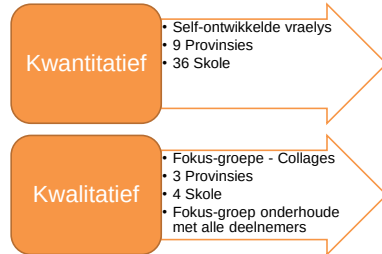
Navorsingsmetodologie

Beskrywende gemengde navorsingsmetode



NWU®

Navorsingsmetodologie



NWU®

Soek 'n prent in 'n tydskrif wat vir jou uitbeeld hoe jy voel oor elkeen van hierdie vrae. Nummer elke prent volgens die vraagnommer.



NWU®

1. Hoe voel jy oor die Kreatiewe Kuns kurrikulum?
2. Hoe voel jy oor die Aanvangskennis en Persoonlike welstand kurrikulum?
3. Hoe voel jy oor die Liggaamsopvoeding kurrikulum?
4. Wat is die impak van die kurrikulum op jou werkslading?
5. Hoe voel jy oor die relevansie van die wereld van werk wat in die Aanvangskennis kurrikulum voorkom?
6. Hoe voel jy oor die (gebrek aan) hulpbronne wat jy gebruik met die implementering van die Lewensvaardigheidskurrikulum?
7. Hoe voel jy oor die implementering van die hele kurrikulum?
8. Hoe voel jy oor die kwaliteit van opleiding wat jy ontvang het vir die implementering van die kurrikulum?
9. Hoe suksesvol kan jy jou tyd bestuur?
10. Wat is jou mening oor assessering wat voorgeskryf is in die kurrikulum?
11. Wat is jou mening oor die moeilikheidsgraad van die kurrikulum?

NWU®

© North-West University (2012)

Voorbeeld van 'n collage:



NWU®

© North-West University (2012)

Voorbeeld van 'n collage:



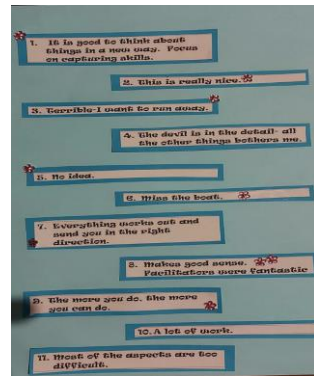
NWU®

© North-West University (2012)

- Deelnemer skryf agterop die plakkaat sy/haar narratief
- Deelnemer nommer die narratief vir elke vraag
- Deelnemer skryf woorde of sinne of 'n storie/narratief oor elke prent en waarom hy/sy dit gekies het
- Navorsers maak afspraak vir fokus-groep onderhoude
- Deelnemer verduidelik die collage en narratief



© North-West University (2012)



© North-West University (2012)

Daarna:

Fokus-groep onderhoud:

- Elke groep kom bymekaar en elke deelnemer praat oor sy/haar collage
- Die groep praat met mekaar oor die verskillende collages.
- Die deelnemer teken die ingeligte toestemmingsvorm.
- Vraeys



© North-West University (2012)



© North-West University (2012)



© North-West University (2012)