

**'N ONDERSOEK NA AANGEPASTE ASSESSERINGSMETODES
VIR LEERDERS MET HINDERNISSE TOT LEER IN PRIMÊRE
SKOLE IN DIE MOTHEO-DISTRIK**

deur

ANNA MARTHA MOL

SPOD, Diploma in Spesialiseringsonderwys, B.Ed. Hons.

Verhandeling voorgelê om te voldoen aan die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

**FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE
DEPARTEMENT PSIGO-OPVOEDKUNDE**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT
BLOEMFONTEIN**

Studieleier: Dr. B.F. HUYSAMER

Medestudieleier: Dr. G.S. KOTZÉ

NOVEMBER 2007

VERKLARING

“Ek verklaar dat die verhandeling wat hierby vir die graad MAGISTER EDUCATIONIS aan die Universiteit van die Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit/fakulteit ingedien is nie. Ek doen voorts afstand van die outeursreg in die verhandeling ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.”

A.M. MOL

DATUM

DANKBETUIGINGS

Hiermee wil ek my opregte dank en waardering uitspreek teenoor alle persone wat hulp verleen het ten einde hierdie navorsing moontlik te maak. Met die hoogste waardering moet ek in die besonder dank betuig aan:

- ❖ My Hemelse Vader wat my van die nodige krag, wysheid, geloof in myself en deursettingsvermoë voorsien het. Aan Hom gaan al die eer.
- ❖ My ouers en familielede vir hulle liefde, deurlopende ondersteuning en motivering. 'n Spesiale woord van dank aan Pappa wat gehelp het met die taalversorging.
- ❖ My twee seuns, Hanno en Bernard, vir julle verdraagsaamheid en liefde.
- ❖ My studieleier, dr. Barry Huysamer, vir die dinamiese en professionele wyse waarop hy my studies gelei het, vir al sy raad, onberekenbare hulp en bemoediging. Baie dankie vir die onbaatsugtige opoffering gedurende u siekverlof.
- ❖ My medestudieleier, dr. Gary Kotzé, vir haar vriendelike leiding en aanmoediging, weldeurdagte vrae, insette en hulp met taalversorging.
- ❖ My kollegas wat waardevolle insette gelewer het tydens die ontwikkeling van die vraelyste.
- ❖ Al die onderwysers en distriksbeamptes wat hulle tyd opgeoffer het om aan hierdie navorsing deel te neem.
- ❖ Die UV vir finansiële ondersteuning.
- ❖ Al my vriende en kollegas vir emosionele ondersteuning en aanmoediging.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1 NAVORSINGSUITLEG

		BLADSY
1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAE	3
1.3	DOEL VAN DIE NAVORSING	4
1.4	NAVORSINGSMETODE	5
1.5	VERLOOP VAN DIE STUDIE	6
1.6	BEGRIPSOMSKRYWINGS	7
1.7	LYS VAN AFKORTINGS	8
1.8	SAMEVATTING	8

HOOFSTUK 2 'N LITERATUUROORSIG OOR AANGEPASTE ASSESSERINGSMETODES

2.1	INLEIDING	9
2.2	ASSESSERING IN 'N UITKOMSGEBASEERDE KONTEKS	10
2.2.1	Omskrywing van Uitkomsgebaseerde Onderwys	10
2.2.2	Omskrywing van Uitkomsgebaseerde Assessering	11
2.2.3	Veranderings	14

2.3	MULTIVLAK-ONDERRIG	15
2.4	AANGEPASTE ASSESSERING	18
2.4.1	Hindernisse tot Leer en Ontwikkeling	18
2.4.2	Aangepaste en Alternatiewe Asseseringsmetodes	21
2.5	SAMEVATTING	26

HOOFSTUK 3

VOORGESTELDE RIGLYNE VIR AANGEPASTE EN ALTERNATIEWE ASSESSERING

3.1	INLEIDING	28
3.2	ONDERSTEUNINGSTELSELS	28
3.2.1	Distriksgebaseerde Ondersteuningspanne	29
3.2.2	Skoolgebaseerde Ondersteuningspanne	31
3.3	STAPPE WAT GEVOLG MOET WORD IN INKLUSIEWE ONDERRIG-EN ASSESSERINGSTRATEGIEË	32
3.4	FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL	33
3.5	RIGLYNE	34
3.5.1	Algemene Riglyne	35
3.5.2	Riglyne Vir Spesifieke Hindernisse	36
3.5.2.1	Leerhindernisse	36
3.5.2.2	Medium van Onderrig en Leer	38
3.5.2.3	Sielkundige (emosionele) Hindernisse	39
3.5.2.4	Aandagtekort-hiperaktiwiteitsversteuring	40
3.5.2.5	Visuele Hindernisse	41

3.5.2.6	Doofheid en Hardhorendheid	42
3.5.2.7	Fisieke Hindernisse	44
3.5.3	Riglyne In die Uitvoering van Vier Spesifieke Aanpassingsmetodes	45
3.5.3.1	Amanuensis	46
3.5.3.2	Skrywer	47
3.5.3.3	Leser	48
3.5.3.4	Ekstra Tyd	49
3.6	SAMEVATTING	50

HOOFSTUK 4 NAVORSINGSONTWERP

4.1	INLEIDING	51
4.2	NAVORSINGSONTWERP	51
4.3	NAVORSINGSMETODES	52
4.3.1	Navorsingsprosedures	53
4.3.2	Navorsingstegnieke	54
4.4	ONDERSOEKGROEP	54
4.5	DATAVERSAMELING	55
4.6	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	58
4.7	LOODSONDERSOEK	60
4.8	NAVORSINGSBEPERKINGS	61

4.9	SAMEVATTING	61
-----	--------------------	----

HOOFSTUK 5

NAVORSINGSANALISE, AANBIEDING EN INTERPRETERING VAN DIE DATA

5.1	INLEIDING	63
5.2	DATA-ANALISE	64
5.3	VRAELYTE AAN ONDERWYSERS	64
5.3.1	Afdeling 1: Biografiese Inligting	64
5.3.1.1	Posbeskrywing	65
5.3.1.2	Leerareas wat deur Respondent-onderwysers Onderrig word	65
5.3.1.3	Onderwyservaring	66
5.3.1.4	Kwalifikasies	66
5.3.2	Afdeling 2: Alternatiewe En Aangepaste Assessering	67
5.3.2.1	Beleidsdokumente	67
5.3.2.2	Terminologie	69
5.3.2.3	Indiensopleiding	73
5.3.3	Afdeling 3: Algemeen	74
5.4	VRAELYTE AAN DISTRIKSGEBASEERDE ONDERSTEUNINGSPAN	83
5.4.1	Afdeling 1: Biografiese Inligting	83
5.4.1.1	Posbeskrywing	83
5.4.1.2	Spesialisvelde van Respondent-distriksbeamptes	83
5.4.1.3	Aantal Jare in Huidige Pos	83
5.4.1.4	Aantal Skole	83
5.4.1.5	Aard van Ondersteuning	85

BLADSY

5.4.2	Afdeling 2: Alternatiewe En Aangepaste Assessering	85
5.4.2.1	Beleidsdokumente	86
5.4.2.2	Terminologie	87
5.4.2.3	Indiensopleiding	92
5.4.3	Afdeling 3: Algemeen	95
5.5	SAMEVATTING	99

HOOFSTUK 6: SLOTBESKOUIING EN AANBEVELINGS

6.1	INLEIDING	100
6.2	DOEL VAN DIE STUDIE	100
6.3	BEVINDINGS	101
6.3.1	Literatuurstudie	101
6.3.2	Empiriese Navorsing	102
6.3.2.1	Afdeling 1: Biografiese Inligting	102
6.3.2.2	Afdeling 2: Alternatiewe en Aangepaste Assessering	104
6.3.2.3	Afdeling 3: Algemeen	106
6.4	GEVOLGTREKKINGS	108
6.5	TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE	109
6.6	AANBEVELINGS	111
6.7	VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING	113
6.8	SLOTBESKOUIING	113

BIBLIOGRAFIE

115

OPSOMMING

AFRIKAANS	125
ENGELS	127

BYLAES

Bylaag 1:	Aansoekbrief om studie te mag onderneem	129
Bylaag 2:	Toestemmingsbrief van Vrystaatse Onderwysdepartement	134
Bylaag 3:	Dekbrief aan Motheo-dlstriksbestuurder	135
Bylaag 4:	Afrikaans en Engelse vraelys aan DGOS	137
Bylaag 5:	Afrikaans en Engelse dekbrief aan skoolhoofde	138
Bylaag 6:	Afrikaans en Engelse vraelys aan onderwysers	141

LYS VAN TABELLE

Tabel 5.1:	Posbeskrywing van respondent-onderwysers	65
Tabel 5.2:	Kennis van respondent-onderwysers rakende inklusiewe onderwys	69
Tabel 5.3:	Kennis van respondent-onderwysers rakende leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling	70
Tabel 5.4:	Kennis van respondent-onderwysers rakende multivlak-onderrig	71
Tabel 5.5:	Kennis van respondent-onderwysers rakende alternatiewe en aangepaste assessering	72

Tabel 5.6:	Respondent-onderwysers se kennis en begrip rakende DGOSe	75
Tabel 5.7:	Respondent-onderwysers se kennis en begrip rakende SGOSe	76
Tabel 5.8:	Alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes wat deur respondent-onderwysers in hul klaskamers gebruik word	80
Tabel 5.9:	Posbeskrywing van respondent-distriksbeamptes	83
Tabel 5.10:	Aantal skole waarvoor respondent-distriksbeamptes verantwoordelik is	83
Tabel 5.11:	Kennis van respondent-distriksbeamptes rakende inklusiewe onderwys	88
Tabel 5.12:	Kennis van respondent-distriksbeamptes rakende leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling	89
Tabel 5.13:	Kennis van respondent-distriksbeamptes rakende multivlak-onderrig	90
Tabel 5.14:	Kennis van respondent-distriksbeamptes rakende alternatiewe en aangepaste assessering	91
Tabel 5.15:	Respondent-distriksbeamptes se response rakende die gebruik van alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes deur onderwysers	98

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1:	Die verskil tussen die vorige onderwysstelsel en die huidige UGO-stelsel	11
Figuur 5.1:	Kennis van respondent-onderwysers rakende Onderwyswitskrif 6	67
Figuur 5.2:	Respondent-onderwysers se gesindheid jeens inklusiewe onderwys	78
Figuur 5.3:	Die gebruik van alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes deur respondent-onderwysers	80
Figuur 5.4:	Opleiding ten opsigte van inklusiewe onderrig	82
Figuur 5.5:	Opleiding ten opsigte van alternatiewe en aangepaste assessering	82
Figuur 5.6:	Kennis van respondent-distriksbeamptes rakende Onderwyswitskrif 6	86
Figuur 5.7:	Kennis van respondent-distriksbeamptes rakende die “Nasionale Assesseringsriglyne vir Inklusiewe Onderwys”	87

LYS VAN AFKORTINGS

AHOK(s)	Adjunkhoofonderwyskundige(s)
DASS	Deurlopende Assessering
DGOS(e)	Distriksgebaseerde Ondersteuningspan(ne)
LF(s)	Leerfasiliteerder(s)
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
SBO(s)	Skoolbestuurontwikkelaar(s)
SGOS(e)	Skoolgebaseerde Ondersteuningspan(ne)
SOK(s)	Senior Onderwyskundige(s)
UGA	Uitkomsgebaseerde Assessering
UGO	Uitkomsgebaseerde Onderwys

HOOFSTUK 1

NAVORSINGSUITLEG

1.1 INLEIDING

Kwaliteitonderwys, asook onderwys vir almal, word regdeur die wêreld deur regerings en ander belanghebbendes in die onderwyssektor verkondig. Dit impliseer dat onderrig nie meer beskou kan word as bloot die onderrig van vakinhoud en die bemeestering van kennis op 'n kognitiewe vlak nie. Ander aspekte soos vaardighede, waardes, gesindhede, diversiteit van leerders, differensiasie en inklusiewe onderrigmetodes word ook nou benadruk. Dit kan waargeneem word in die veranderinge wat die afgelope elf jaar in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel plaasgevind het. Bogenoemde impliseer dus ook dat onderwysers inklusiewe onderrigmetodes, wat aangepaste assessering insluit, moet toepas.

Alvorens op aangepaste assessering gefokus kan word, is dit nodig om duidelikheid te verkry oor die veranderinge wat die afgelope elf jaar in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel plaasgevind het. Hierdie veranderinge noodsaak aanpassings aan die onderrig- en leersituasie.

In 1996 het die regering 17 onderwysdepartemente saamgesmelt tot een onderwysdepartement met een kurrikulum vir alle leerders. Voor 1996 is leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling in spesiale en gespesialiseerde skole geplaas volgens kategorieë van gestremdheid. Daar is weinig by hoofstroomskole gedoen om onderrigmetodes, die leeromgewing en assesseringsprosedures aan te pas om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer. Daar is van die leerders verwag om by die skool en die kurrikulum aan te pas. Die meerderheid leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling het nie toegang tot onderrig of aangepaste onderrig gehad nie (Department of Education, 2005d:7 en Swart en Pettipher, 2005:5).

In Julie 2001 is *Education White Paper 6: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System* deur die Ministerie van Onderwys gepubliseer, waarvolgens verwag word dat **alle leerders** hulle leerpotensiaal ten volle moet bereik (Department of Education, 2001:11). Hiervolgens moet voldoende differensiasie in kurrikulumlewering wees om leerbehoefte te akkommodeer en ondersteuningstelsels moet vir leerders en skole beskikbaar wees (Department of Education, 2001:16).

Verskeie faktore is geïdentifiseer wat hindernisse tot leer tot gevolg het, waaronder 'n onbuigsame kurrikulum (wat assessering insluit) een is. Die belangrikste manier om hindernisse tot leer, wat voortspruit uit die kurrikulum, aan te spreek, is om te verseker dat die proses van leer, onderrig en assessering buigsam genoeg is om die verskillende leerbehoefte en –style te akkommodeer. Die kurrikulum moet toeganklik wees vir alle leerders, ongeag hulle leerbehoefte (Department of Education, 2001:17-20). Aangepaste assessering mag dus nodig wees vir leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling.

In die konteks van die studie word aangepaste en alternatiewe assessering gedefinieer as enige aanpassing aan die standaardvorm van onderrig, assessering of die toestande wat verband hou met die assessering wat in plek gestel is om hindernisse tot leer te akkommodeer (ANU, s.a.:3; Department of Education, s.a.(b):4 en Department of Education, 2002b:18).

Hindernisse tot leer en ontwikkeling verwys na enige faktor wat 'n leerder verhoed om te leer en te ontwikkel en kan in die onderwysstelsel, die leeromgewing en/of in die leerder self voorkom (Department of Education, 2005d:6).

1.2 PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAE

Voortspruitend uit skoolbesoeke, inligtingsessies en werksinkels wat vanaf 2002 tot 2007 deur die navorser aan ongeveer 3000 departementele amptenare en onderwysers aangebied is, asook navorsing wat gedoen is rakende inklusiewe onderwys, kom drie probleme duidelik na vore. Ten eerste, dat onderwysers nog nie bemagtig is om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer nie. Met die uitsondering van sommige onderwysers wat betrokke is by spesiale en gespesialiseerde skole, het onderwysers nog nie voldoende kennis en opleiding ontvang om hierdie leerders in hulle klasse te hanteer nie (Mooney en Scholl, s.a.:2, 20, 22, 23). Tweedens, terugvoering uit werksinkels dui sterk daarop dat die ondersteuningstelsels wat volgens Onderwyswitskrif 6 in plek moet wees, d.i. distriksgebaseerde ondersteuningspanne (DGOSe) en skoolgebaseerde ondersteuningspanne (SGOSe), plek-plek op beperkte skaal in die Vrystaat funksioneer. Laastens is daar ook nog nie 'n amptelike of werkbare beleid vir die Vrystaat ten opsigte van assessering vir inklusiewe onderwys nie. Die nasionale riglyne en voorgestelde beleidsdokumente word tans gebruik.

Voortspruitend uit bogemelde, kan afgelei word dat onderwysers nie bemagtig is om aangepaste assesseringsmetodes voldoende in skole toe te pas om leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling te akkommodeer nie. Hierdie gebrek aan bemagtiging dra by tot die noodsaaklikheid van hierdie navorsing. Deur hierdie studie kan die navorser 'n aanduiding kry van die bekendheid en gebruik van hierdie assesseringsmetodes sowel as leemtes en tekortkominge rakende die onderwerp. Die bevindings wat uit die navorsing verkry word, kan 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van 'n provinsiale beleid en opleidingshandleiding rakende aangepaste assessering, sowel as om onderwysers te bemagtig om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer.

Die volgende primêre navorsingsvraag kom derhalwe na vore: "In watter mate word alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes deur onderwysers gebruik om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer?"

By beantwoording van die primêre navorsingsvraag, spruit die volgende sekondêre navorsingsvrae voort:

1. Watter agtergrondkennis besit onderwysers en distriksbeampies in die Motheo-distrik rakende Onderwyswitskrif 6 – “Die bou van ’n Inklusiewe Onderwys en Opleidingstelsel, 2001” – en die “Nasionale Asseseringsriglyne vir Insluitende Onderwys, 2002”?
2. Wat is die aard van die onderwysers en distriksbeampies se opleiding, kennis en begrip rakende uitkomsgebaseerde assessering, multivlak-onderwys, inklusiewe onderwys en alternatiewe en aangepaste assessering?
3. Hoe word alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes in klasse/skole gebruik?
4. Is die nodige ondersteuningstelsels volgens Onderwyswitskrif 6 in plek om voldoende ondersteuning aan onderwysers te gee rakende alternatiewe en aangepaste assesseringmetodes om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer?

Om bogenoemde vrae te kan beantwoord, is dit nodig om eers ’n duidelike begrip van kurrikulumlewering en assessering in ’n uitkomsgebaseerde konteks te verkry, asook die implikasies wat dit het op aangepaste assessering vir leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling. Hierdie aspekte sal onder andere in die literatuurstudie aangespreek word.

1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING

Hierdie studie het ten doel om te bepaal in watter mate aangepaste assesseringmetodes deur onderwysers gebruik word om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer. Die invloed op, tekortkominge en noodsaaklikheid van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes sal ook ondersoek word ten einde riglyne voor te stel, wat tot effektiewe aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes sal lei.

1.4 NAVORSINGSMETODE

Ten einde die doel van die studie te bereik, word daar van 'n literatuuoroorsig en 'n empiriese navorsing gebruik gemaak om die nodige data te versamel om die navorsing suksesvol uit te voer.

Die literatuurstudie fokus op assessering in 'n uitkomsgebaseerde/inklusiewe konteks asook aangepaste assessering. Die literatuurstudie het ook ten doel om voorgestelde riglyne en vereistes aan onderwysers te gee met die implementering van aangepaste assesseringsmetodes om sodoende leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling te akkommodeer. Die literatuurstudie dien as teoretiese onderbou en as vertrekpunt vir beredenering. Die voorgestelde riglyne en vereistes voorsien die konseptuele raamwerk vir die empiriese navorsing.

Die empiriese ondersoek is deur middel van twee stelle verwante vraelyste uitgevoer, met die doel om inligting wat van respondente verkry is, te kan vergelyk. Een stel vraelyste is aan onderwysers in geselekteerde primêre skole in die Motheo-distrik gegee, terwyl 'n ander stel vraelyste aan die distriksgebaseerde ondersteuningspan in die Motheo-distrik versprei is. Toestemming is van die Vrystaatse Onderwysdepartement verkry om 'n empiriese ondersoek te doen. Die navorsingsgroepe verteenwoordig lede van die distriksgebaseerde ondersteuningspan asook primêre skole, met die fokus op die Grondslagfase, die Intermediêre Fase en Graad 7 onderwysers, insluitend die skoolbestuurspan. 'n Ewekansige seleksiemetode is gebruik om tien skole te selekteer. Tweehonderd-en-ses vraelyste is aan onderwysers uitgedeel en 72 vraelyste is aan distriksbeamptes versprei. 'n Totaal van 278 vraelyste is versprei.

1.5 VERLOOP VAN DIE STUDIE

Hoofstuk 1: Navorsingsuitleg

Hoofstuk 1 fokus op die motivering vir hierdie studie. Die primêre navorsingsvraag asook sekondêre navorsingsvrae wat hieruit voortvloei, word uitgelig. 'n Algemene agtergrond van die doel van die navorsing word gegee. Die navorsingsmetode en dataversamelingsplan word uiteengesit.

Hoofstuk 2: 'n Literatuuoroorsig oor Aangepaste Asseseringsmetodes

Hoofstuk 2 bied 'n oorsig oor literatuurmateriaal ten opsigte van relevante inligting en tendense rondom aangepaste assessering. Die literatuurstudie dien as onderbou en as vertrekpunt vir beredenering.

Hoofstuk 3: Riglyne vir die Gebruik van Aangepaste en Alternatiewe Assesering

Hoofstuk 3 verskaf voorgestelde riglyne en vereistes vir die gebruik van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes, gebaseer op die literatuur. Hierdie riglyne en vereistes voorsien die konseptuele raamwerk vir die empiriese ondersoek.

Hoofstuk 4: Navorsingsontwerp

Hoofstuk 4 gee 'n beskrywing van die navorsingsontwerp, -metodes, -prosedures en -tegnieke asook die aanwending van prosedures en tegnieke om data in te samel.

Hoofstuk 5: Navorsingsanalise, Aanbieding en Interpretering van die Data

Hoofstuk 5 fokus op die resultate en die uitkomst van die navorsingsanalise van vraelyste aan onderwysers en distriksbeampes. Die data-analise word uiteengesit.

Hoofstuk 6: Slotbeskouing en Aanbevelings

Hoofstuk 6 handel oor die bevindings en afleidings, gebaseer op die resultate in die teoretiese sowel as in die empiriese ondersoek. Dit is 'n samevatting van

algemene gevolgtrekkings wat uit die studie gemaak is. Aanbevelings en voorstelle vir verdere navorsing voortspruitend uit hierdie studie asook 'n finale samevatting word weergegee.

1.6 BEGRIPSOMSKRYWINGS

Ter wille van duidelikheid is dit essensieel dat sekere relevante terme en kernbegrippe duidelik gedefinieer word. Definisies van sommige van die terme en kernbegrippe wat in hierdie navorsing gebruik is, word derhalwe gegee.

Aangepaste assessering

Aangepaste assessering verwys na aanpassings wat aan die onderrig- of assesseringsmetodes gemaak word om aan leerders gelyke toegang tot inligting te gee en gelyke geleenthede te skep om hul kennis en vaardighede te demonstreer (Bergeson, Heuschel, Hall en Willhoft, 2005:3; Departement van Onderwys, 2002:9; Fisher, 2000:25 en Pugliese, s.a.:1, 2).

Alternatiewe assessering

Alternatiewe assessering verwys na veranderings wat gemaak word aan die standaardvorm van assessering of die toestande wat verband hou met die assessering wat in plek gestel is om hindernisse tot leer te akkommodeer (Bergeson et al., 2005:4; Departement van Onderwys, 2002:9; Fisher, 2000:25; NCREL, s.a.:1 en Pugliese, s.a.:1, 2).

Hindernisse tot leer en ontwikkeling

Hindernisse tot leer en ontwikkeling verwys na enige faktor wat 'n leerder verhoed om te leer en te ontwikkel en kan in die onderwysstelsel, die leeromgewing en/of in die leerder self voorkom (Department of Education, 2005d:6).

Distriksgebaseerde ondersteuningspan (DGOS)

'n DGOS verwys na 'n groep departementele beamptes wat die taak het om inklusiewe onderwys te bevorder deur opleiding, kurrikulumlewering, verspreiding

van hulpbronne, identifisering en adressering van hindernisse tot leer, leierskap en algemene bestuur (Department of Education, 2005d:6).

Skoolgebaseerde ondersteuningspan (SGOS)

SGOSe verwys na spanne wat by skole gevorm word om as ondersteuningsmeganismes vir leerders en onderwysers op skoolvlak te funksioneer (Department of Education, 2005d:6).

1.7 LYS VAN AFKORTINGS

AHOK(s)	Adjunkhoofonderwyskundige(s)
DASS	Deurlopende Assessering
DGOS(e)	Distriksgebaseerde Ondersteuningspan(ne)
LF(s)	Leerfasiliteerder(s)
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
SBO(s)	Skoolbestuurontwikkelaar(s)
SGOS(e)	Skoolgebaseerde Ondersteuningspan(ne)
SOK(s)	Senior Onderwyskundige(s)
UGA	Uitkomsgebaseerde Assessering
UGO	Uitkomsgebaseerde Onderwys

1.8 SAMEVATTING

Die eerste hoofstuk van hierdie studie het die volgende aspekte hanteer: inleiding, probleemstelling en navorsingsvrae, doel van die navorsing, navorsingsmetode, operasionele begripsomskrywings asook 'n uitleg van die verloop van die studie.

Die volgende twee hoofstukke bied 'n literatuuoroorsig ten opsigte van relevante inligting en tendense rondom aangepaste assessering. Die doel met die literatuurstudie is ook om riglyne en vereistes vir die gebruik van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes vas te stel.

HOOFSTUK 2

‘N LITERATUUROORSIG OOR AANGEPASTE ASSESSERINGSMETODES

2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bied 'n literaturoorsig rakende relevante inligting en tendense rondom aangepaste en alternatiewe assessering. Dit het ten doel om agtergrondkennis te verskaf ten opsigte van die noodsaaklikheid van die gebruik van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer.

Daar sal op die volgende vrae gefokus word ter beantwoording van die primêre en sekondêre navorsingsvrae:

1. Watter veranderings noodsaak kurrikulumlewering in 'n uitkomsgebaseerde konteks vir onderwysers rakende hulle onderrig- en assesseringspraktyke?
2. Hoekom moet multivlak-onderrig in die klassituasie toegepas word?
3. Hoe kan leerders met hindernisse tot leer voldoende in die onderrig- en leersituasie ondersteun word?
4. Wat is aangepaste assesseringsmetodes?
5. Hoe kan aangepaste assesseringsmetodes in klasse/skole gebruik word?

Dit is belangrik om bogenoemde aspekte uit te lig ten einde kennis rakende relevante inligting te verkry om sodoende aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes te implementeer. Ten einde hierdie assesseringsmetodes suksesvol toe te pas, is dit nodig dat onderwysers kennis dra van uitkomsgebaseerde assessering, multivlak-onderrig, hindernisse tot leer en ontwikkeling en inklusiewe onderrigmetodes, wat alternatiewe en aangepaste assessering insluit.

2.2 ASSESSERING IN 'N UITKOMSGEBASEERDE KONTEKS

Ten einde die eerste vraag, nl. “Watter veranderings noodsaak kurrikulumlewing in 'n uitkomsgebaseerde konteks vir onderwysers rakende hulle onderrig- en assesseringspraktyke?” te beantwoord, is dit nodig om op die volgende aspekte te fokus: omskrywing van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) en uitkomsgebaseerde assessering (UGA); die doel van assessering; gebruike van assessering; en veranderings wat UGA noodsaak vir onderwysers.

2.2.1 OMSKRYWING VAN UGO

Terselfdertyd dat 'n omskrywing van UGO gegee word, is dit essensieel dat die verskil tussen die vorige onderwysstelsel en die huidige UGO-stelsel aangedui word. Die verskil lê daarin dat daar in die vorige onderwysstelsel gefokus is op inhoudgebaseerde leer van 'n voorgeskrewe sillabus wat deur die individu bemeester moes word. Nadat die inhoud, denk- en redenasievaardighede bemeester is, is die leerder deur middel van 'n toets of eksamen geëvalueer. 'n Leerder het dan geslaag of gedruip op grond van sy/haar vermoë om die leerinhoud te bemeester, te onthou en te herroep. In 'n UGO-benadering is die klem op kurrikulumontwikkeling en die bemagtiging van die leerder deur die bereiking van uitkomste asook op assessering as deel van leiding en evaluering van die leerproses (Du Toit, Khabanjane, Korff, Kotzé, Masehela, Mostert en Van Tonder, 2000:18). Met die vorige onderwysstelsel is die insette (kennis) en produk (eksamens) beklemtoon. By UGO word die proses tot by die uitkomste beklemtoon en die uitkomste word geassesseer (sien figuur 2.1). Prosesassessering beklemtoon metakognisie – leer hoe om te leer. Die uitkomste reflekteer dus ook vaardighede en waardes wat die leerder verwerf het en nie net kennis wat hy/sy weergegee het nie. Die gedagte van lewenslange leer word hier gereflekteer (Du Toit, et al., 2000: 22, 23 en Punt, 2002:10).

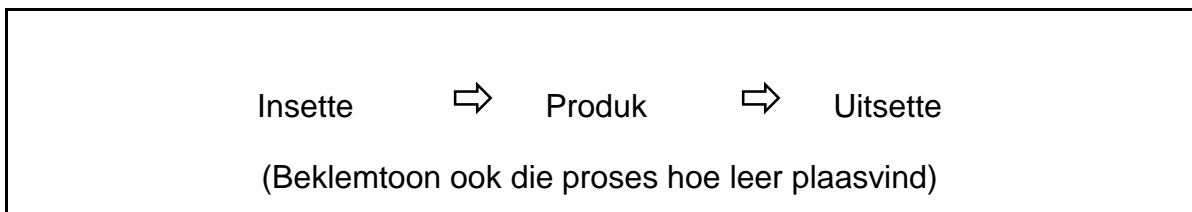
Figuur 2.1: Die verskil tussen die vorige onderwysstelsel en die huidige UGO-stelsel

Ou Onderwysstelsel



Insette en produk is beklemtoon

Uitkomsgebaseerde Onderwys



Proses tot by die uitkomst word beklemtoon

2.2.2 OMSKRYWING VAN UGA

Sedert UGO in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel in 1997 geïmplementeer is, het die term assessering vir baie onderwysers en departementele amptenare hoofbrekings besorg (Punt, 2002:10).

Assessering is egter 'n onontbeerlike element in onderrig- en leersituasies. Dit is nie 'n aparte deel van 'n leerervaring nie. Assessering, en in besonder formatiewe assessering, is geïntegreer in 'n leerervaring (Kotze, 1999:31).

Dit is dus nodig om die vraag te stel: "Wat is uitkomsgebaseerde assessering (UGA)?" Die volgende definisies voorsien antwoorde op bogemelde vraag. UGA verskaf inligting rakende die vordering van 'n leerder teenoor gestelde uitkomst (Potenza, 2000). Dit is die proses waar inligting rakende 'n leerder se bevoegdheid, soos gemeet teen nasionaal ooreengekome uitkomst vir 'n sekere leersfase, geïdentifiseer, versamel en geïnterpreteer word (Free State Department of Education, 2004:15). Dit is 'n deurlopende en beplande proses van inligtingversameling oor leerderprestasië soos teen die assesseringstandaarde

van die leeruitkomste gemeet. Dit vereis duidelik gedefinieerde kriteria en 'n verskeidenheid gepaste strategieë om onderwysers in staat te stel om opbouende terugvoer aan leerders te gee en om aan ouers en ander belangstellendes verslag te doen (Department of Education, 2002c:52).

Dit is dus duidelik uit voorgaande definisies dat uitkomste die fokuspunt van enige assessering in 'n uitkomsgebaseerde konteks moet wees.

Volgens Bouwer (2005:46) en Leahy, Lyon, Thompson en William (2005:19) moet onderwysers nie hoofsaaklik besig wees met die assessering van die **leerder** nie, ook nie met die assessering **van** leer nie – die fokus moet te alle tye op die assessering **vir** leer wees. Assessering **vir** leer verbeter onderrig deurdat dit elke leerder se ontwikkelende bevoegdhe in verhouding met uitkomste, kernaspekte en fundamentele vaardighede aan onderwysers toon (Earl, 2003 in Gillian, Chen, M en Chen, J, 2005:73).

Assessering word vir verskillende doeleindes gedoen. Die hoofdoel met die assessering van leerders is om hulle individueel te laat groei en ontwikkel, om leerders se vordering te monitor en om hulle leer te fasiliteer. Dit behels vier stappe:

- Die **generering** en **versameling** van bewyse van bevoegdheid;
- **Evaluering** van die bewyse teen die uitkomste;
- **Aantekening** van die bevindings van die assessering; en
- Die **gebruik van die inligting** om te help met die leerders se ontwikkeling en om die proses van leer en onderrig te verbeter (Free State Department of Education, 2004:15).

Ander gebruike van assessering sluit die volgende in (Departement van Onderwys, 2002c:52, 53; McTighe en O'Connor, 2005:11,12 en Potenza, 2000):

- *Basislynassessering van vroeëre leer*

Basislynassessering vind gewoonlik plaas aan die begin van 'n graad of fase om te bepaal wat leerders alreeds weet. Dit stel onderwysers in staat om leerprogramme en leeraktiwiteite te beplan.

- *Diagnostiese assessering*

Diagnostiese assessering word gebruik om die aard en oorsaak van hindernisse tot leer, wat deur sekere leerders ervaar word, te bepaal. Dit word opgevolg deur gepaste strategieë vir ondersteuning of intervensie.

- *Formatiewe assessering*

Formatiewe assessering monitor en ondersteun die leer- en onderrigproses en word gebruik om leerders en onderwysers in te lig oor die leerders se vordering ten einde leer te verbeter. Opbouende terugvoering word gegee om leerders in staat te stel om te groei.

- *Summatiewe assessering*

Summatiewe assessering gee 'n geheelbeeld van 'n leerder se vordering op 'n gegewe tydstip, soos aan die einde van 'n kwartaal of jaar en sluit onder andere toetse en eksamens in.

Die gebruike van assessering is dus opsommenderwys as volg:

- om leerders se voorafkennis te bepaal;
- die diagnose van probleme en hulp aan leerders om hulle prestasie te verbeter;
- om te bepaal of die fokus en tempo vir die leerders aangepas moet word;
- om bewyse te verskaf van leerders se bevoegdheidsvlakke;
- om die doeltreffendheid van die leerprogram te bepaal;
- om die effektiwiteit van onderrigstrategieë te assesser; en
- om 'n geheelbeeld van leerders se vordering op 'n gegewe tydstip te verkry (Potenza, 2000).

Die keuse van assesseringstrategieë (d.i. die benaderings hoe geassesseer gaan word) wat gebruik moet word, is 'n subjektiewe aspek, uniek aan elke onderwyser, graad en skool, en is afhanklik van die onderwyser se professionele oordeel.

Die metodes wat vir assesseringsaktiwiteite gekies word, moet toepaslik wees vir die assesseringstandaarde wat geassesseer gaan word. Die doel van die assessering moet duidelik deur die leerders en onderwyser verstaan word. Bevoegdheid kan op verskillende maniere gedemonstreer word. 'n

Verskeidenheid van metodes is dus nodig om leerders die geleentheid te gee om hulle vermoëns te demonstreer (Departement van Onderwys, 2002:5, 4). Samevattend kan gemeld word dat assessering die versameling van bewyse van leerders se werk behels, waaronder take, plakkate, werksvelle en ook toetse deel daarvan vorm (Punt, 2002:10).

2.2.3 VERANDERINGS

Wat het dan verander? Soos reeds in voorafgaande afdelings vermeld is, word daar by UGO op uitkomste gefokus en word uitkomste geassesseer. Die leerder moet dus die uitkomste, asook die proses wat tot die uitkomste lei, kan demonstreer. Hierdie demonstrasies word geassesseer. Dit kan skriftelik, mondelings, deur rolspel, videobande en vele meer geskied. Toetse en eksamens is nie die enigste vorms van assessering nie (Punt, 2002:10). Die aard van onderwysers se assesseringspraktyke moet egter aangepas word om hierdie veranderinge te akkommodeer. Hier kan verwys word na die volgende praktyke:

- Onderwysers moet hulle vertrouwe in geskrewe toetse en eksamenvraestelle verminder.
- Onderwysers moet 'n groter verskeidenheid assesseringsmetodes implementeer.
- Hierdie metodes moet toepaslik wees vir die uitkomste wat geassesseer word.
- Assessering moet deurlopend en geïntegreerd met onderrig wees (Department of Education, s.a.(b):6).

Die afgelope dekade is daar in Suid-Afrika baie tyd spandeer aan bekendmaking (*advocacy*) en opleiding om onderwysers se benaderings en praktyke rakende assessering te verander van 'n prestasiegedrewe oriëntering na 'n fokus op konstruktiewe ondersteuning vir leer. Onderwysers, ouers en terapeute is egter huiwerig en voel onseker om hierdie veranderinge te laat plaasvind en provinsiale departemente vorder stadig om die riglyne in beleid te omskep (Bouwer, 2005:46).

Uitkomsgebaseerde onderwys is 'n kragtige instrument om inklusiewe praktyke te ontwikkel wat diversiteit aanspreek, aangesien dit 'n leerdergesentreerde, "learner-paced" en uitkomsgebaseerde benadering behels. Dit hou baie voordele

vir alle leerders in. Die feit dat leerders vordering kan maak volgens hulle eie tempo en na aanleiding van hulle individuele leerstyle, bevorder inklusiewe praktyke. Onderwysers moet hierdie diversiteit erken en akkommodeer deur middel van hulle onderrig- en assesseringsmetodes. Hieruit kan afgelei word dat multivlak (gedifferensieerde) onderrig die mees aangewese benadering tot onderrig sou wees.

2.3 MULTIVLAK-ONDERRIG

In hierdie afdeling word gefokus op die tweede vraag, nl. “Hoekom moet multivlak-onderrig in die klassituasie toegepas word?”

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) neem 'n inklusiewe benadering aan deurdat dit die minimum vereistes vir elke leerder spesifiseer. Dit erken dat alle leerders in staat moet wees om hulle volle potensiaal te ontwikkel en te bereik, mits hulle die nodige ondersteuning ontvang.

Dit is nodig dat multivlak-onderrig en assessering in klaskamers moet plaasvind om die diverse behoeftes van alle leerders te akkommodeer. Tydstoekennings aan take en aktiwiteite moet buigbaar wees en aanpas by die behoeftes van individuele leerders. Basislynassessering (cf. 2.2.2) moet aan die begin van 'n jaar gedoen word om die aard en omvang van hindernisse tot leer te bepaal. Aanvanklike en deurlopende diagnostiese assessering (cf. 2.2.2) moet deur die onderwyser gedoen word om vas te stel hoe elke les gedifferensieer en aangepas kan word (Department of Education, 2005d:32). Multivlak-klaskamers neem leerders se verskille, soos funksioneringsvlakke, belangstellings en leerderprofiele in ag (Tomlinson en Kalbfleisch, 1998:53).

Onderwysers staan in klaskamers met diverse leerderpopulasies en daar word van hulle verwag om kultureel sensitief te wees en om oor vaardighede te beskik om alle leerders te onderrig (Holmes Group in Sapon-Shavin, 2001:35). Volgens Sapon-Shavin (2001:35) is heterogeniteit in klaskamers nou meer opvallend, maar daar het nooit so iets soos 'n homogene klaskamer bestaan nie; skole (en

klaskamers) was nog altyd divers. Wat dikwels in klaskamers gebeur, is dat onderwysers slegs een geleentheid vir leer bied en dan aanvaar dat dit die norm is waarteen leerders geassesseer moet word (Free State Department of Education, 2004:53). Onderwysers moet besef dat leerders met hulle eie ervarings, belangstellings, sterkpunte en hindernisse na skole kom, wat dan in klaskamers geakkommodeer moet word (Franklin, 2002:4 en Free State Department of Education, 2004:53). 'n "One-size-fits-all"-benadering tot onderrig is oneffektief vir die meeste leerders en skadelik vir sommige (Tomlinson en Kalbfleisch, 1998:52).

Baie onderwysers beweer dat hulle die leerders in hulle klasse dieselfde behandel en dat hulle nie beïnvloed word deur leerders se agtergrond of voorkoms nie. Dit is 'n poging om regverdig en objektief te wees. Dit is nie 'n slegte benadering om almal dieselfde te behandel nie, maar hierdie benadering het egter nie altyd gelykheid tot gevolg nie. Elke leerder het unieke vermoëns en talente, asook beperkings. Onvermoë om hierdie individuele behoeftes van leerders te erken en te akkommodeer lei dikwels tot minderwaardige of swak prestasies. Onderwysers moet leerders só karakteriseer dat hulle unieke vermoëns, talente of beperkings toepaslik in die leeromgewing aangespreek word.

Soos reeds gemeld, moet onderwysinstellings en opvoeders verskille tussen leerders erken; erken dat hierdie verskille 'n impak mag hê op die manier hoe leerders leer; en voorsiening maak vir leerders deur programme te beplan en te implementeer wat op hierdie verskille reageer (Nieto, 1996 in Free State Department of Education, 2004:49, 50).

Onderwysers mag onder die indruk verkeer dat vlakke slegs na die bevoegdheids-vlakke van leerders verwys. Alhoewel dit 'n belangrike aspek is, verwys multivlak na baie meer as slegs die bevoegdheidsvlak. Volgens Balliro (1997:1), Parrish (s.a.:1) en Free State Department of Education (2004:50) speel die volgende faktore ook 'n rol: verwagtings; opvoeding; kulturele agtergronde; geletterdheidsvlakke; sosio-ekonomiese vlakke en lewensomstandighede;

motivering; intelligensie; leerstyle, vooraf-kennis; geslag; ouderdom; godsdiens; en vermoëns of hindernisse tot leer en ontwikkeling.

Terselfdertyd wanneer hierdie verskille geïdentifiseer word, is 'n kritiese begrip van die aard van etikettering, sowel as die impak daarvan op individuele leer, nodig. Maniere moet geïdentifiseer word hoe hierdie verskille aangespreek kan word. Daar moet gewaak word teen stereotipering en stigmatisering van leerders asook om 'n paar leerders te bevoordeel ten koste van ander (Free State Department of Education, 2004:50).

Dit is belangrik om differensiasie tydens beplanning, lesaanbieding en assessering in ag te neem. Gevolglik sal aktiwiteite, onderrig- en assesseringsstrategieë gedifferensieerd moet wees. 'n Kritieke aspek van differensiasie is tydsbestuur. Leerders sal nie noodwendig almal take gelyktydig voltooi nie. Dit is nodig om aktiwiteite op so 'n manier te differensieer dat stadiger leerders voldoende tyd het om take te voltooi en vinniger leerders genoeg werk het sodat hulle nie verveeld raak nie (Free State Department of Education, 2004:57). Multivlak-aktiwiteite verwys na leeraktiwiteite wat 'n geleentheid aan leerders bied om na gelang van hulle ervaringsvlakke te werk deur assessering en onderrig te integreer (Free State Department of Education, 2004:56).

As daar gekyk word na die tydsfaktor, is dit onrealisties vir onderwysers om 'n verskeidenheid take vir elke les voor te berei (Parrish, s.a.:1). Dit is belangrik om te beseft dat onderwysers nie veelvuldige lesse vir elke klas kan beplan nie. Wat wel gedoen kan word, is om 'n multivlak-perspektief op onderrig te hê. Dit behels onder andere om verskillende verwagtings en uitkomstes vir verskillende leerders in dieselfde klas te hê; om verskillende gedeeltes van 'n taak aan verskillende leerders te gee; en om leerders toe te laat om soveel van 'n taak te voltooi as wat hulle kan (Parrish, s.a.:3).

Dit is duidelik dat dit die onderwyser se verantwoordelikheid is om aan leerders die geleentheid te verskaf sodat almal hulle volle potensiaal kan bereik. Daar moet dus voldoende differensiasie in kurrikulumlewering wees om leerbehoefes te akkommodeer wat die proses van leer, onderrig en assessering insluit. Soos

reeds onder 2.2.2 bespreek is, vorm assessering deel van die onderrig- en leerproses en word nie apart hanteer nie. Dit gee, onder andere, aan onderwysers inligting oor hoe hindernisse tot leer en ontwikkeling geïdentifiseer en aangespreek kan word. Die manier waarop onderwysers leeraktiwiteite deur die jaar beplan en deurlopende assessering uitvoer, moet geleentheid bied om sekere leerders op alternatiewe maniere te assesser dienoreenkomstig die leeruitkomst.

Aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes is een van die maniere om te verseker dat alle leerders toegang tot die kurrikulum het, asook om die funksionele verskille van leerders aan te spreek en te akkommodeer (ANU, s.a.:4; Departement van Onderwys, 2002:9).

2.4 AANGEPASTE ASSESSERING

In die voorafgaande afdelings is dit beklemtoon dat een van die sleutelbeginsels van UGO is dat alle leerders kan leer, al is dit op verskillende maniere en teen verskillende tempo's. Om dus billik teenoor alle leerders te wees (insluitend leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling) en in ooreenstemming met die beginsels van UGO, kan spesiale reëlins dalk nodig wees wanneer dit by assessering kom. Daar is talle praktiese maniere waarop onderwysers die wyse waarop aktiwiteite en assessering beplan, gestruktureer en uitgevoer word kan aanpas. Alvorens op hierdie wyses gefokus word, is dit eers nodig om duidelikheid te verkry oor wat met hindernisse tot leer en ontwikkeling bedoel word.

2.4.1 HINDERNISSE TOT LEER EN ONTWIKKELING

Hindernisse tot leer en ontwikkeling verwys na enige faktor wat 'n leerder verhoed om te leer en te ontwikkel (Department of Education, 2005d:6). Hindernisse tot leer en ontwikkeling kan:

- Sistemies wees bv. 'n gebrek aan leerondersteuningsmateriaal, gebrek aan hulptoestelle, ontoereikende fasiliteite by skole, oorvol klaskamers, 'n onbuigsame kurrikulum, ens.;

- Samelewingsverwant wees, bv. sosio-ekonomiese faktore soos ernstige armoede, gebrek aan toegang tot basiese dienste, blootstelling aan gevaar, ontoeganklike omgewings, onveilige geboue, laat inskrywings by die skool, 'n gebrek aan vervoer, ens.;
- Spruit uit ontoepaslike pedagogie, negatiewe gesindhede en stereotipering van verskille, ontoepaslike en onbillike assesseringsprosedures, ontoepaslike taal of taal van onderrig en leer en kommunikasie, ontoepaslike en onvoldoende voorsiening van ondersteuningsdienste, ontoepaslike en onvoldoende opgeleide onderwysbestuurders en onderwysers, ens.;
- Spruit uit 'n gebrek aan ouerbetrokkenheid en –erkenning;
- Spruit uit ontoepaslike beleid en wetgewing; en/of
- Uit gestremdhede ontstaan wat in die leerder gesetel is, bv. neurologies, fisies, sensories, kognitief, ontwikkelings- en leerbelemmerings, ens.

(Department of Education, 2005a:8; Department of Education, 2005b:13, 14; Department of Education, 2005d:11-17; Departement van Onderwys, 2002:6, 7; Department of Education, 2002a:131-141; Department of Education, 2001:17, 18; Landsberg, 2005b:330 en Swart en Pettipher, 2005:18).

Hindernisse kan dus die gevolg van intrinsieke en/of ekstrinsieke faktore wees. Intrinsieke faktore verwys na faktore wat “in” die individu geleë is, bv. 'n visuele of gehoorbelemmering. Ekstrinsieke faktore verwys na faktore wat “buite” die individu geleë is, bv. in die onderwysstelsel of omgewing (Dednam, 2005:199 en Swart en Pettipher, 2005:17, 18). In die meeste gevalle word die leer en ontwikkeling van 'n leerder deur 'n kombinasie van twee of meer van bogenoemde hindernisse gestrem.

Hindernisse tot leer is 'n nuwe konsep waarvan onderwysers hulself deeglik moet vergewis. Dit moet in gedagte gehou word in enige denkwyse wat verband hou met onderrig en leer. Daar is alreeds vasgestel dat hindernisse in die leerder, die leeromgewing, die onderwysstelsel en/of in die breër sosiale, ekonomiese en politieke konteks kan voorkom (Department of Education, 2005a:8; Department of Education, 2002a:131 en Swart en Pettipher, 2005:17). Dit is dus belangrik dat onderwysers deeglik bewus moet wees dat hindernisse nie slegs in die leerder

voorkom nie en dat die ander faktore ook in ag geneem moet word tydens onderrig en leer.

Dit bring ons by die derde vraag, nl. “Hoe kan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling voldoende in die onderrig- en leersituasie ondersteun word?”

Ten eerste is dit nodig dat onderwysers se gesindhede teenoor leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling moet verander. Die gesindhede van onderwysers teenoor leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling word gesien as die belangrikste bydraende faktore tot die selfbeeld en ontwikkeling van hierdie leerders. Onderrig en leer wat 'n leerder se hindernisse en ontoereikendheid beklemtoon, neig om negatiewe gesindhede in beide die onderwyser en leerder aan te moedig. Wanneer beklemtoning egter op vermoëns en hoë verwagtings is, kan dit positiewe gesindhede kweek (Mooney en Scholl, s.a.:22).

Tweedens is dit essensieel dat onderwysers voldoende opgelei is en kennis besit rakende hindernisse tot leer en ontwikkeling. Dit sal verseker dat onderwysers die nodige begrip teenoor hierdie leerders toon asook om hindernisse vroeg te kan identifiseer. Dit lei weer tot vroeë intervensieprogramme wat 'n positiewe uitwerking op leerders kan hê (Mooney en Scholl, s.a.:23).

Derdens moet onderwysers hulle onderrig- en leerpraktyke aanpas om hindernisse tot leer en ontwikkeling te akkommodeer. Om dit te bereik moet onderrigmateriaal, onderrigmetodes en assessering van die begin af só ontwerp word dat dit buigsaam genoeg is en voldoende ondersteuning gee aan diverse style en vermoëns. Assesseringsmetodes moet toeganklik en gepas wees vir alle leerders (Hitchcock en Stahl, s.a.:7, 14).

Bogenoemde impliseer inklusiewe leer-, onderrig- en assesseringsmetodes, wat aan leerders die geleentheid bied om hulle bevoegdheidsvlakke te demonstreer en om uitkomst te bereik op 'n manier wat hulle pas. Assessering, insluitend deurlopende assessering (DASS), moet aangepas word volgens die ondersteuning wat elke leerder benodig (Department of Education, 2005b:99).

Verskillende soorte hindernisse sal deur verskillende alternatiewe en/of aangepaste assesseringsmetodes aangespreek moet word. 'n Spesifieke hindernis kan moontlik meer as een aanpassing verg. Die metodes wat toegepas moet word, sal wissel na gelang of die hindernis lank reeds bestaan, onlangs ontstaan het, fluktuëer, wisselend of tydelik van aard is (ADCET, 2006a:1; ANU, s.a.:4; Departement van Onderwys, 2002:10; Department of Education, 2005d:99 en Department of Education, 2002b:152).

2.4.2 AANGEPASTE EN ALTERNATIEWE ASSESSERINGSMETODES

Bogenoemde lei daartoe dat aandag aan die vierde vraag, nl. "Wat is aangepaste assesseringsmetodes?" gegee moet word.

Soos reeds vermeld in hoofstuk 1 (cf. 1.1), verwys aangepaste en alternatiewe assessering na enige aanpassing aan die standaardvorm van onderrig, assessering of die toestande wat verband hou met die assessering wat in plek gestel is om hindernisse tot leer te akkommodeer (ANU, s.a.:3; Department of Education, s.a.(b):4; Department of Education, 2002b:18). In die literatuur word terme soos "modification" en "accommodation" van assessering, "alternate assessment", "adaptive assessment" en "alternative assessment" afwisselend gebruik om na dieselfde begrip, naamlik aangepaste en/of alternatiewe assessering, te verwys (ANU, s.a.:3; Bergeson et al., 2005:3, 4; Bouwer, 2005:56; Departement van Onderwys, 2002:9; Fisher, 2000:24, 25; NCEO, 2006a:1; NEER, 2006b:2; NCREL, s.a.:1; ONTSET, 2005a:1; NCSET, 2005b:2; NJCLD, 2004:5 en Pugliese, s.a.:1, 2).

Dit is egter belangrik om te beseef dat daar wel 'n onderskeid is tussen aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes (cf. 1.6). Aangepaste assessering verwys na aanpassings wat gemaak word aan die onderrig- of assesseringsmetodes om aan leerders gelyke toegang tot inligting te gee en gelyke geleenthede te skep om hul kennis en vaardighede te demonstreer (Bergeson et al., 2005:3; Departement van Onderwys, 2002:9; Fisher, 2000:25 en Pugliese, s.a.:1, 2). Voorbeelde van aangepaste assessering sluit in verskaffing van grootdruk materiaal, gebruik van sakrekenaartjies, ekstra tyd,

voorsiening van materiaal in Braille, ens. Alternatiewe assessering verwys na veranderings wat gemaak word aan die standaardvorm van assessering of die toestand wat verband hou met die assessering wat in plek gestel is om hindernisse tot leer te akkommodeer (Bergeson et al., 2005:4; Departement van Onderwys, 2002:9; Fisher, 2000:25; NCREL, s.a.:1 en Pugliese, s.a.:1, 2). Voorbeelde van alternatiewe assessering sluit in minder of vereenvoudigde vrae/opdragte, mondelinge assessering, amanuensis, ens. (ADCET, 2006b:1; Bergeson et al., 2005:3, 4; Departement van Onderwys, 2002:9; Fisher, 2000:25; NCREL, s.a.:1 en Pugliese, s.a.:1, 2).

Die doel van beide aangepaste sowel as alternatiewe assesseringsmetodes is egter om die impak van 'n reeks intrinsieke en ekstrinsieke hindernisse op die assesseringsprestasie van die leerder tot die minimum te beperk. Hierdie metodes word bloot voorsien om die funksionele verskille van sommige leerders te akkommodeer en om aan almal gelyke toegang tot assessering te gee (ANU, 2006:4; Bouwer, 2005:56; Departement van Onderwys, 2002:9 en NJCLD, 2004:1, 5). Dit verander niks aan die standaard van die onderrigvlak, inhoud of prestasiekriteria nie. Dit verseker slegs dat daar nie teen leerders met hindernisse tot leer gediskrimineer word nie, maar terselfdertyd ook dat hierdie leerders nie bevoordeel word nie (ADCET, 2005c:1; Fisher, 2000:25 en Department of Education, 2002a:151, 152). Die doel is verder:

- Om die balans te handhaaf tussen die akkommodering van individuele behoeftes en assesseringsgeldigheid – d.w.s om die hindernis aan te spreek, nie om daarvoor te kompenseer nie. Dit is 'n wesentlike deel van leerondersteuning.
- Om te vermy dat verskille geïmpliseer, vasgestel, bevestig of versterk word, d.w.s in 'n eksklusiewe raamwerk.
- Om te verseker dat die resultate van die assessering die behoeftes van sommige leerders om in die onderrig- en leerproses ondersteun te word, betroubaar weergee. Dit sal onderwysers help om intervensiestrategieë op so 'n wyse te beplan, dat alle hindernisse doeltreffend aangespreek word (ADCET, 2006b:1; ANU, s.a.:4 en Departement van Onderwys, 2002:9).

Navorsing wat onder andere in Amerika en Australië rakende aangepaste en alternatiewe assessering uitgevoer is, toon dat leerders wat toegang tot hierdie assesseringmetodes gehad het beter presteer het as daarsonder. Sulke verbeterings in prestasie is 'n weerspieëling van die leerder se werklike akademiese vermoëns, terwyl 'n swakker prestasie onder omstandighede waar aanpassings nie gedoen is nie, gewoonlik 'n weerspieëling is van die leerder se hindernis (ANU, 2005:4; Thompson, Johnstone, Thurlow en Altman, 2005:4, 5, 7, 8 en Wray, 2003:1, 2).

Noudat die noodsaaklikheid van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes aangetoon is, is dit nodig om op 'n paar praktiese wyses te fokus hoe aktiwiteite en assessering beplan, gestruktureer en uitgevoer kan word. Dit lei tot die beantwoording van die laaste vraag, nl. "Hoe kan aangepaste assesseringsmetodes in klasse/skole gebruik word?"

Aanpassings word gewoonlik gegroepeer in die volgende kategorieë (ADCET, 2006b:1; ADCET, 2005a:1; ANU, s.a.:5-18; Bergeson et al., 2005:9, 11, 12; Bouwer, 2005:56; Departement van Onderwys, 2002:9; Fisher, 2000:25; NCEO, 2006a:1; NCREL, s.a.:1; NCSET, 2005b:1; NCSET, 2005c:2; NJCLD, 2004:5, 6; NJCLD, s.a.:3; Price, Mayfield, McFadden en Marsh, 2000-2001:2-7 en Wray, 2003:2):

- *Aanpassings aan die aanbiedings*, bv. formaat en uitleg, vrae/opdragte op gekleurde papier, herhaling van instruksies, gebruik van 'n leser, vrae/opdragte wat vooraf op band opgeneem is, grootdruk, Braille, ens. 'n Aktiwiteit of taak kan ontwikkel word om die taak te vervang wat deur die res van die klas gedoen word, bv. 'n leerder met 'n fisieke gestremdheid in 'n Kuns en Kultuur of Lewensoriënteringsaktiwiteit om 'n spesifieke uitkoms te demonstreer. Aktiwiteite moet ontwerp word wat leerders in staat stel om 'n bevoegdheidsvlak te demonstreer en om 'n uitkoms te bereik. Taalaanpassings soos vereenvoudigde sintaksis, verduideliking van vrae, die gebruik van korter sinne en die vervanging van moeilike woorde met meer verstaanbare woorde kan bydra tot verhoogde betroubaarheid van die assesseringsinstrumente.

- *Gebruik van hulptoestelle*, bv. sakrekenaartjies, kassette, vergrootglase, rekenaars, speltoetsers, woordeboeke, ens.
- *Hoe leerders antwoord*, bv. deur middel van 'n mondeling, gebruik van amanuensis, prakties, merk (omkring of kruisie) van antwoorde in 'n boek, wys na die regte antwoord, ens. Die vraestelle/taakinstruksies kan aan leerders voorgelees word en hulle kan hulle antwoorde aan 'n onderwyser/leerder/ander persoon wat dit neerskryf dikteer om geassesseer te word. Leerders kan ook hulle antwoorde op 'n kasset dikteer. Dit kan leerders met lees- en skryfhindernisse, visuele hindernisse en diegene met fisieke hindernisse wat hulle handbewegings aantass, help. Assessering kan 'n praktiese komponent insluit sodat leerders hulle bevoegdheid kan demonstreer sonder dat taal gebruik hoef te word. Dit is 'n meer gepaste assessering van 'n leerder se bevoegdheid indien hulle taalprobleme ondervind. Dit is belangrik om te onthou dat UGO-uitkomst, benewens kennis, ook vaardighede, waardes en houdings erken.
- *Die omgewing waarin die assessering afdelê word*, bv. 'n aparte lokaal of 'n omgewing waar die leerder se aandag nie maklik afgelei kan word nie, aangepaste of spesiale meubels, ens.
- *Tyd en die skedulering van die assessering*, bv. ekstra tyd, tyd van die dag wanneer die assessering uitgevoer gaan word, aflê van die assessering oor meer as een dag, gereelde rusperiodes, ens. Leerders moet genoeg tyd gegun word om bevoegdheid in die assesseringstake te demonstreer. Leerders kan meer tyd gegee word, nie net om toetse te skryf nie, maar ook om uitkomst deur ander assesseringsmetodes te demonstreer. Veelvoudige geleenthede moet ook gebied word om werk te verbeter en om optimaal te presteer.

Die volgende beginsels moet in gedagte gehou en toegepas word wanneer aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes gebruik word (ADCET, 2006d:1; ADCET, 2005c:1; Departement van Onderwys, 2002:7; Department of Education, 2002a:151, 152; Department of Education, s.a.:4, 5; en NCEO, 2006b:1, 2):

- Die standaard van assessering moet nooit verlaag word nie, en die leerder moet ook nie 'n onregverdigte voordeel bo ander leerders gegee word nie.

Dieselfde akademiese vereistes en standarde moet dus vir alle leerders toegepas word.

- Aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes word ontwerp om gelyke geleenthede vir alle leerders te gee deur die hindernis wat leerders mag ondervind aan te spreek en nie om enige addisionele voordeel aan hulle te gee nie. Dit moet dus alle leerders in staat stel om 'n ware beeld van hulle kennis en/of vaardighede te gee.
- Dit is belangrik dat aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes reeds vroeg in leerders se skoolloopbane toegepas word, sodat geleenthede aan hulle gegee word om hulle potensiaal te besef. Daarom moet leerders wat hierdie assesseringsmetodes benodig vroeg geïdentifiseer word, sodat die nodige meganismes in plek gestel kan word om hierdie leerders te akkommodeer. Hulle sal dan gewoonde wees aan die assesseringsmetodes wat gebruik word voordat hulle aan 'n eksterne assessering blootgestel word.
- Aangesien die hoofdoel van DASS is om te verseker dat alle leerders toegang tot die kurrikulum het, is dit belangrik dat assesseringstake op so 'n wyse ontwikkel en aangepas word dat die hindernisse vanaf 'n vroeë stadium aangespreek word. Geen intervensie moet bloot op tradisionele kategorieë van gestremdheid of leerprobleme gebaseer wees nie. Byvoorbeeld, nie alle leerders wat blind of doof is of leerders met fisieke of intellektuele gestremdhede ondervind dieselfde hindernisse nie. Sulke leerders kan moontlik geen leerhindernisse ondervind nie. Leerders met hindernisse is egter nie 'n homogene groep nie. Hulle individualiteit, spesifieke sterkpunte, aspirasies en behoeftes moet erken word. Ten slotte is dit nie die hindernis wat relevant is nie, maar die effek wat die hindernis op die leerder se vermoë tot toegang, leer en demonstrering van kennis en vaardighede het.

In hierdie afdeling is aandag gegee aan aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes asook watter leerders geregtig is op hierdie assesseringsmetodes. Onderwysers staan dus voor uitdagings en konsepte wat nog baie nuut is in ons onderwysstelsel. Ten einde onderwysers te ondersteun in die gebruik van hierdie assesseringsmetodes, sal in die volgende hoofstuk gefokus word op moontlike aanbevelings en riglyne in die uitvoer van effektiewe aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes.

2.5 SAMEVATTING

Die NKV is die enigste kurrikulum vir **alle** leerders. Daar is dus nie 'n ander kurrikulum vir leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling nie. Onderwyswitskrif 6 stel dit duidelik dat alle leerders gelyke toegang tot onderwys moet hê en dat alle leerders hulle leerpotensiaal ten volle moet bereik. Hiervolgens moet voldoende differensiasie in kurrikulumlewering en assessering wees om verskillende leerbehoefte te akkommodeer. Leer- onderrig- en assesseringsstrategieë moet gedifferensieerd of aangepas word om die individuele behoeftes van alle leerders te akkommodeer. Dit impliseer dat onderwysers oor die nodige kennis moet beskik rakende UGO, UGA, multivlak-onderrig, hindernisse tot leer en aangepaste assesseringsmetodes. Die nodige ondersteuningstelsels, d.i. DGOSe en SGOSe moet beskikbaar en in plek wees om leerders en skole doeltreffend te ondersteun in die gebruik van inklusiewe onderrigmetodes. Die einddoel vir onderwysers, skole en ondersteuningspersoneel, is die optimale ontwikkeling van leerders. Hierdie einddoel is afhanklik van effektiewe onderrig, wat weer op sy beurt afhanklik is van die ontwikkeling van 'n effektiewe kurrikulum en ondersteunende onderrig- en leeromgewings. Onderwysers en skole het nodig om konstant te leer en te groei en moet deurlopende ondersteuning kry om dit te kan doen.

In hierdie hoofstuk is daar deur middel van 'n literatuuroorsig op die invloed op, tekortkominge en noodsaaklikheid van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes gefokus. Die nodige agtergrondkennis, strategieë en metodes om onderwysers te help om aangepaste assesseringsmetodes vir leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling toe te pas, is derhalwe verduidelik. Die noodsaaklikheid van hierdie assesseringsmetodes is aangetoon. Inklusiewe leer-, onderrig- en assesseringsstrategieë laat leerders toe om 'n bevoegdheidsvlak te demonstreer en om uitkomst te bereik op 'n manier wat hulle behoeftes die beste pas. Alle assesseringsstrategieë moet in ooreenstemming met die NKV wees. Assessering, insluitend DASS, moet aangepas word volgens die ondersteuning wat elke leerder benodig. 'n Spesifieke hindernis mag meer as een aanpassing benodig. Strategieë wat toegepas word

sal verskil afhangende of die hindernis lank reeds bestaan, onlangs ontstaan het, fluktueer, wisselend of tydelik van aard is.

Die onderwysers se gesindhede teenoor inklusiewe praktyke is deurslaggewend vir die doeltreffende uitvoering van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes. Onderwysers benodig dus die nodige kennis rakende inklusiewe onderwys en die diverse behoeftes van leerders, insluitend leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling. Daarom is dit noodsaaklik dat die nodige ondersteuningstelsels, d.i. DGOSe en SGOSe, in plek moet wees om onderwysers te bemagtig en effektiewe ondersteuning te verskaf.

Soos reeds gemeld sal daar in die volgende hoofstuk gefokus word op moontlike aanbevelings en riglyne in die uitvoer van effektiewe aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes ten einde onderwysers te ondersteun in die gebruik van hierdie assesseringsmetodes,

HOOFSTUK 3

VOORGESTELDE RIGLYNE VIR DIE GEBRUIK VAN AANGEPASTE ASSESSERINGSMETODES

3.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is daar deur middel van 'n literatuuroorsig op differensiasie in kurrikulumlewering en assessering gefokus, asook op die noodsaaklikheid van inklusiewe onderrigmetodes (insluitend alternatiewe en aangepaste assessering) om alle leerders te akkommodeer. In hierdie hoofstuk word moontlike aanbevelings en riglyne, gebaseer op die literatuur, vir die uitvoering van effektiewe aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes verskaf, ten einde onderwysers te ondersteun in die gebruik van inklusiewe onderrigmetodes. In die voorsiening van moontlike aanbevelings en riglyne tot effektiewe aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes word daar by die laaste fokusvraag van hoofstuk 2 aangesluit, nl. "Hoe kan aangepaste assesseringsmetodes in klasse/skole gebruik word?" ter beantwoording van die primêre en sekondêre navorsingsvrae.

Dit is egter belangrik om eers aandag te gee aan die nodige ondersteuningstelsels wat in plek moet wees ten einde onderwysers in staat te stel om inklusiewe onderrigmetodes effektief uit te voer.

3.2 ONDERSTEUNINGSTELSELS

Volgens Onderwyswitskrif 6 is daar sekere ondersteuningstelsels, d.i. distriksgebaseerde ondersteuningspanne (DGOSe) en skoolgebaseerde ondersteuningspanne (SGOSe), wat in plek moet wees om aan onderwysers die nodige ondersteuning en leiding te gee om leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling in skole te akkommodeer (Department of Education, 2001:29 en Landsberg, 2005a:63, 66).

Die effektiewe funksionering van DGOSe en SGOSe is noodsaaklik om te verseker dat aangepaste en alternatiewe assessering doeltreffend in skole toegepas word. Die samestelling en funksies van hierdie spanne word vervolgens verduidelik.

3.2.1 DISTRIKSGBASEERDE ONDERSTEUNINGSPANNE

'n DGOS is 'n groep departementele beamptes wat die taak het om inklusiewe onderwys te bevorder deur opleiding, kurrikulumlewering, verspreiding van hulpbronne, identifisering en adressering van hindernisse tot leer, leierskap en algemene bestuur (Department of Education, 2005d:6).

'n DGOS kan bestaan uit (Department of Education, 2005b:6, 6-18; Departement van Onderwys, 2002:11; Department of Education, 2002a:98, 99; Department of Education, 2001:29; Department of Education, s.a.(b):6 en Landsberg, 2005a:63, 64):

- Ondersteuningspersoneel wat tans in diens van die Onderwysdepartement is soos sielkundiges, terapeute, leerondersteuningsfasiliteerders, kundiges in spesifieke hindernisse asook ander professionele persone in gesondheid en maatskaplike dienste (mediese dokters, maatskaplike werkers, ens).
- Kurrikulumspesialiste wat kurrikulumondersteuning aan onderwysers verskaf.
- Bestuursspesialiste (institusionele ontwikkeling) om riglyne aan skole te voorsien ten opsigte van die bestuur van skole.
- Administratiewe spesialiste wat administratiewe en finansiële hulp aan skole gee.
- Spesialis ondersteuningspersoneel van bestaande spesiale skole en ander opvoedkundige instansies soos hoër en verdere onderwysinstansies.
- Personeel van inklusiewe onderwys, assessering, eksamens en leerondersteuningsmateriaal om die nodige ondersteuning aan skole te verskaf.
- Kundiges wat van ander staatsdepartemente gekoöpteer kan word om in hierdie spanne te dien afhangende van die spesifieke behoefte en die beskikbaarheid van hulpbronne in daardie distrik.
- Rolspelers in die gemeenskap soos ouers, organisasies vir gestremdes, lede van die skoolbestuurspan, ens. kan ook, waar nodig, in hierdie spanne dien.

Die samestelling van hierdie spanne is nie rigied nie en kan wissel na gelang van die behoeftes van die skool en die leerders.

Die doel en funksies van DGOSe is onder andere die volgende (Departement van Onderwys, 2002:11; Department of Education, 2005b: 6, 9, 10, 20-22; Department of Education, 2002a:102-105; Department of Education s.a.(b):6):

- Die hoofdoel van hierdie spanne is om die ontwikkeling van effektiewe leer en onderrig in skole te kweek primêr deur die hindernisse op alle vlakke van die stelsel te identifiseer en te adresseer.
- Die primêre funksie van hierdie spanne is die ontwikkeling, opleiding, monitering en ondersteuning van die SGOSe in die proses om hindernisse te identifiseer asook met die beplanning van aangepaste assesseringsmetodes.
- Om indirekte ondersteuning aan leerders te gee deurdat onderwysers en die skoolbestuur ondersteun word. 'n Addisionele funksie sal wees om aan leerders direkte ondersteuning te gee indien die SGOS nie in staat is om die nodige ondersteuning aan sodanige leerders te verskaf nie.
- Om seker te maak dat die distriksbeampte wat verantwoordelik is vir die koördinering van assessering toesien dat hulpbronne en toerusting by die leersentrum of by 'n sentrale punt beskikbaar is sodat dit verkrygbaar is vir leerders wat dit tydens assessering benodig. Leerders moet vertrouwd wees met die toerusting wat gebruik moet word.
- Om te verseker dat die voorgeskrewe voorsorgmaatreëls oor vertroulikheid te alle tye nagekom word.

Lede van die DGOS het verskillende bevoegdhede en sal dus verskillende rolle vervul. Hulle spesifieke rolle sal bepaal word deur die behoeftes en taak op hande, sowel as die spesifieke bevoegdhede wat beskikbaar is (Department of Education, 2002a:104 en Landsberg, 2005a:65). Samevattend kan die kernfunksie van die DGOS as volg gestel word: Om onderwysinstansies te ondersteun om hindernisse tot leer te identifiseer en om effektiewe onderrig en leer te bevorder. Dit sluit in beide klaskamer sowel as organisatoriese ondersteuning, gespesialiseerde leerder- en onderwyserondersteuning asook kurrikulum en institusionele ontwikkeling (insluitend bestuur en beheer) en administratiewe ondersteuning.

3.2.2 SKOOLGEBASEERDE ONDERSTEUNINGSPANNE

'n SGOS is 'n interne ondersteuningspan binne skoolverband. Die funksies van hierdie span moet die basis verskaf vir die samestelling van die lede. Dit word aanbeveel dat die volgende persone die kern van die span sal uitmaak (Department of Education, 2005b:34-36; Department of Education, 2002a:118, 119 en Landsberg, 2005a:66, 67):

- Onderwysers met gespesialiseerde vaardighede en kennis in areas soos leerondersteuning, lewensoriëntering of berading.
- Onderwysers wat betrokke is by 'n sekere fase of leerarea waar leerders met hindernisse geïdentifiseer is.
- Die verwysende onderwyser.
- 'n Verteenwoordiger van die assesseringspan.
- Onderwysers wat betrokke is in die bestuur van die skool, bv. skoolhoof, adjunkhoof of ander bestuurslede.
- Onderwysers met spesialiskennis rondom 'n spesifieke behoefte of uitdaging.
- Enige gekoöpteerde lid van buite die skoolopset, afhangende van die behoeftes van die leerder (bv. 'n arbeidsterapeut, of sielkundige).

Elke lid moet 'n spesifieke verantwoordelikheid teenoor die span hê. Die funksies van SGOSe is onder andere om (Departement van Onderwys, 2002:10; Department of Education, 2005b:35; Department of Education, 2005d:101; Department of Education, s.a.(b):6 en Landsberg, 2005a:66, 67):

- Onderwysers te ondersteun in die vroeë identifisering van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling.
- Te bepaal watter leerders toegang tot aangepaste leer-, onderrig- en assesseringsmetodes moet hê (let wel, sommige leerders mag meer as een hindernis ondervind).
- Te bepaal watter materiaal benodig en watter praktiese reëlins rondom aanpassings getref moet word.
- 'n Lys van leerders saam te stel waarin gespesifiseer word watter aangepaste assesseringsmetodes elkeen benodig, asook die bykomende toerusting/ personeel wat hiervoor benodig sou word.
- Om die proses te monitor en aan die DGOS verslag te doen.

- Om te verseker dat alle besluite wat deur die SGOS oor die aangepaste assesseringsmetodes gemaak word in die leerderprofiel ingesluit word wat hulle dwarsdeur hulle skoolloopbane vergesel.
- Die logistieke reëlins op skoolvlak vir die toepassing van aanpassings in DASS en eksterne assesserings (bv. oudioband, grootdruk van assesseringstake, voorsiening van hulptoestelle, voorsiening van amannens, ens.).
- Reëlins te tref tydens formele assessering.

'n Uitdaging vir beide DGOSe en SGOSe is om 'n holistiese en geïntegreerde ondersteuningsdiens aan skole te verskaf (Department of Education, 2002a:119). Daar moet ook noue samewerking tussen hierdie twee spanne wees.

3.3 STAPPE WAT GEVOLG MOET WORD IN INKLUSIEWE ONDERRIG- EN ASSESSERINGSSTRATEGIEË

Onderwysers moet egter sekere stappe volg met die gebruik van inklusiewe onderrig- en assesseringsstrategieë (Department of Education, 2005c:60-64; Free State Department of Education, 2005:2, 3 en Landsberg, 2005a:67). Ten eerste is dit die verantwoordelikheid van die klasonderwyser om leerders met moontlike hindernisse tot leer en ontwikkeling te identifiseer. Tweedens moet hierdie leerders na die SGOS verwys word vir bespreking en bepaling van moontlike intervensiestrategieë. Hierdie intervensiestrategieë word gesamentlik deur die verwysende onderwyser en die skoolspan ontwikkel. Deurlopende ondersteuning word aan die onderwyser verskaf in die uitvoering van die strategieë deur gereelde monitering, besprekings en terugvoering. Derdens kan die hulp van die DGOS (leerondersteuningsfasiliteerder) ingeroep word indien intervensiestrategieë nie suksesvol blyk te wees nie. Die leerondersteuningsfasiliteerder evalueer die spesifieke geval en besluit, ná besprekings met die DGOS, watter addisionele intervensiestrategieë toegepas kan word. Die klasonderwyser word dan ondersteun in die implementering van die strategieë en die proses word deurentyd gemonitor. Soos reeds gemeld is dit

belangrik dat hierdie intervensiestrategieë in die leerderprofiel aangedui word. Dit is ook essensieel dat ouers ingelig en deel moet wees van die hele proses.

3.4 FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL

'n Aantal faktore moet in ag geneem word wanneer alternatiewe assesseringsstrategieë vir 'n spesifieke leerder gekies word, ten einde te verseker dat die strategieë effektief sal wees (ADCET, 2006a:1, 2 en ANU, s.a.:4, 5).

- *Die aard en aanvang van die hindernis*

Soos reeds gemeld (cf. 2.3.1) sal verskillende soorte hindernisse deur verskillende alternatiewe en/of aangepaste assesseringsmetodes aangepreek word. Selfs binne dieselfde soort hindernis kan variasies voorkom tussen die spesifieke strategieë wat individuele leerders benodig. Dit is nie moontlik om vasgestelde prosedures op te stel wat van toepassing is op alle leerders met dieselfde soort hindernis nie. 'n Spesifieke hindernis kan ook moontlik meer as een aanpassing verg. Die strategieë wat toegepas moet word, sal wissel na gelang of die hindernis lank reeds bestaan, onlangs ontstaan het, fluktuëer, wisselend of tydelik van aard is.

- *Die tipe assessering wat gedoen moet word*

Die alternatiewe assesseringsstrategieë wat 'n leerder benodig mag wissel na gelang van die tipe assessering wat gedoen gaan word. Byvoorbeeld, 'n leerder met 'n skryfhindernis wat ekstra tyd ontvang het in 'n assessering met veelvoudige keusevrae, kan sodanige assessering bemeester, maar mag aansienlik meer tyd benodig vir 'n tipe assessering waar daar van so 'n leerder verwag word om 'n groot hoeveelheid skryfwerk te doen.

- *Die aard van die leerarea*

Professionele oordeel moet gebruik word met die keuse van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes vir die verskillende leerareas. Byvoorbeeld, wanneer 'n leestoets hardop aan 'n leerder met 'n taalhindernis gelees word en dekodering is die uitkoms van sodanige assessering, verander hierdie tipe aanpassing die doel of uitkoms van die assessering. Wanneer leesbegrip egter die uitkoms is, kan sodanige aanpassing die leerder toelaat om hierdie uitkoms te demonstreer (NCEO, 2006a:4).

- *Die leerder se normale werkmetodes*
 Spesifieke toerusting (hulptoestelle) of addisionele hulp van personeel wat gedurende onderrig, leer en DASS deur 'n leerder benodig is om hindernisse te akkommodeer, sal moontlik ook deur die leerder benodig word gedurende summatiewe assessering en moet dus beskikbaar wees vir sodanige leerder. Hierdie tipe aanpassings moet egter nie vir die eerste keer aan leerders beskikbaar gestel word gedurende 'n summatiewe assessering nie (NCEO, 2006b:1). Voorbeelde van spesifieke hulptoestelle sluit in persoonlike rekenaars, stemsintetiseerders, speltoetsers, gespesialiseerde skryftoerusting, vergrootglase en sakrekenaartjies. Voorbeelde van spesifieke hulp van personeel sluit in vertalers, lesers, skrywers en persoonlike assistente.
- *Die spesifieke tipe alternatiewe of aangepaste assesseringsmetodes*
 Sommige aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes kan nie in isolasie gebruik word nie. Byvoorbeeld, wanneer 'n leerder toegelaat word om 'n spesifieke hulptoestel te gebruik gedurende assessering, sal sodanige leerder nie sy/haar werklike vermoëns kan demonstreer indien daar nie ook ekstra tyd aan hom/haar gegee word nie.
- *Inligting wat verkry is van die leerder*
 Sekere inligting rakende die leerder se werkmetodes en leerstyle kan van die leerder verkry word. Om te verseker dat aangepaste assesseringsstrategieë effektief is, is dit noodsaaklik dat die leerder se individuele behoeftes geakkommodeer word. Dit kan slegs bereik word deurdat die leerder aktief betrokke is in die aanpassingsproses. Terugvoer ten opsigte van die gebruik van aanpassingsmetodes moet ook van die leerder verkry word om die effektiwiteit van die metodes te bepaal.

3.5 RIGLYNE

Vervolgens word 'n paar algemene riglyne uitgelig vir die gebruik van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes waarna daar gefokus gaan word op voorbeelde van hierdie assesseringsmetodes vir sommige hindernisse. Laastens sal aandag gegee word aan riglyne vir die uitvoering van spesifieke aangepaste

assesseringsmetodes om 'n reeks hindernisse aan te spreek. Die keuse van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes moet egter buigsaam en regverdig wees. Die voorbeelde wat hier gegee word is nie allesomvattend nie en kreatiewe denke in die keuse en toepassing van hierdie metodes word aanbeveel, in oorleg met die SGOSe.

3.5.1 ALGEMENE RIGLYNE

Algemene riglyne vir die gebruik van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes sluit in (ADCET, 2006d:1; ADCET, 2005a:1; ADCET, 2005c:1; ANU, s.a.:5-11; Bergeson et al.:9, 11, 12; Bouwer, 2005:59; Department of Education, 2005d:21, 50, 99; Fisher, 2000:52; NJCLD, 2004:11, 12; NJCLD, s.a.:3 en Price et al., 2000-2001:2, 3, 5-10):

- Ten einde doeltreffende aanpassings te maak, is dit belangrik om te weet wanneer en hoe aanpassings en addisionele ondersteuning verskaf moet word. Een van die eerste vrae wat onderwysers hulleself moet vra, is: “Kan die leerder op dieselfde manier as ander leerders aan die les of assessering deelneem?”. Die volgende vraag is: “Watter ondersteuning en/of aanpassings is nodig ten einde die leerder in staat te stel om optimaal aan die les of assessering deel te neem?”. Die derde vraag is: “Benodig die leerder aanpassings aan die verwagtings wat aan hom/haar gestel word?”. Dit mag wees dat sommige leerders nie dieselfde assesseringstandaarde as die res van die leerders sal kan bereik nie. Dit is egter belangrik dat aktiwiteite vir hierdie leerders beplan word teenoor assesseringstandaarde binne dieselfde uitkoms(te) en dat hierdie aktiwiteite ook konseptuele vordering toon. Aanpassings moet gemaak word op grond van individuele omstandighede en behoeftes. Leerders moet die geleentheid gegee word om te eksperimenteer ten einde te besluit watter aanpassing hulle spesifieke hindernisse, leerstyle en behoeftes die beste pas.
- Assesseringstake moet ontwikkel word dienooreenkomstig die uitkomst wat geassesseer gaan word. Hierdie uitkomst moet ook aan die leerders duidelik gemaak word.
- Assesseringsaktiwiteite moet ontwikkel word wat aan leerders die geleentheid bied om hulle kennis en vaardighede te koppel aan wat hulle alreeds weet.

- Verwagtings moet duidelik aan leerders gestel word sodat hulle presies weet wat van hulle verwag word en wat hulle veronderstel is om te demonstreeer.
- Ekstra tyd kan aan leerders gegee word om aktiwiteite en assesseringstake te voltooi asook gereelde breuke/rusperiodes tydens die assessering. Assessering kan ook oor meer as een dag versprei word.
- Minder take per assessering kan aan leerders gegee word. Take kan ook in kleiner dele opgedeel word.
- Leerders kan in aparte lokale geassesseer word indien nodig. Dit is veral geskik vir leerders wat aandagafleibaar is asook vir leerders wat gebruik maak van 'n mondelinge assessering of amanuensis.
- Vermy gekompliseerde taal in assesseringstake. Taal kan vereenvoudig word vir leerders met taalhindernisse.
- Assesseringstake kan aan leerders voorgelees word of vooraf op band opgeneem word.
- Hulptoestelle kan gebruik word soos woordeboeke, sakrekenaartjies, tellers, kassetspelers, rekenaars, ens.
- Leerders kan ook gebruik maak van addisionele ondersteuning, bv. lesers, skrywers of amanuensis.

3.5.2 RIGLYNE VIR SPESIFIEKE HINDERNISSE

Derhalwe word riglyne en voorbeelde van aangepaste en alternatiewe assesseringmetodes vir die mees algemene hindernisse verskaf.

3.5.2.1 Leerhindernisse

Hierdie term verwys na 'n reeks hindernisse wat ondervind word om inligting te ontvang, te verwerk, uit te druk of te herwin waarvan enige van die hindernisse die leerder se vermoë beïnvloed om doeltreffend in een of meer areas (soos spelling, grammatika, om aanwysings te volg, ruimtelike verhoudings, getalle) te funksioneer. Leerders kan moontlike probleme ondervind met: syfers en syferkonsepte; die ontsluiting van inligting wat in 'n geskrewe/gedrukte vorm is; om eie kennis in 'n geskrewe vorm uit te druk; en besondere probleme met spelling en/of grammatika. Hierdie probleme kan hulle in wisselende grade voordoer; sodanig wees dat dit bykans onmoontlik is om die leerder se geskrewe werk te assesser; spelling behels wat so swak is dat dit onmoontlik is vir die

eksaminator om die werk te verstaan wat die leerder aanbied; en hulle voordoen deurdat die leerder fonetiese spelling gebruik wat egter steeds ontsyfer kan word en nie die enigste norm hoef te wees nie.

Die volgende word as aangepaste en alternatiewe assesseringstrategieë beskou:

- 'n Leser (sien 3.5.3.3 vir riglyne).
- Vrae wat op oudioband opgeneem is.
- Mondelinge antwoorde aan die persoon wat die assessering doen.
- Mondelinge antwoorde op oudioband of diktafoon.
- Persoonlike rekenaar met stemsintetiseerder.
- Amanuensis (sien 3.5.3.1 vir riglyne)
- Skrywer (sien 3.5.3.2 vir riglyne)
- Gebruik van woordeboeke.
- Persoonlike rekenaar met spel- en grammatikatoetse, woordeboeke, tesourusse.
- Spesiale toerusting (bv. "Spell Master").
- Veelvoudige keuse en kort antwoordvrae eerder as vrae met lang antwoorde. Vrae wat bestaan uit kolpunte, lysste of definitiewe dele sal makliker deur die leerders geïnterpreteer word.
- Vermoed te veel inligting op 'n bladsy en spasieer die skrif en prente op so 'n manier dat die prente nie die leerder se aandag van die skrif aflei nie.
- Vereenvoudigde taal in assesseringstake. Gebruik kort sinne en eenvoudige woordeskat.
- Herhaling van instruksies sonder om 'n aanduiding van die antwoord of die prosedure wat gevolg moet word om die probleem op te los, te gee.
- Gebruik van 'n sakrekenaar of persoonlike rekenaar.
- Gebruik van konkrete materiaal, bv. tellers, abakus.
- Rusperiodes indien leerders probleme ervaar met konsentrasie- en aandagspan.
- Ekstra tyd (sien 3.5.3.4 vir riglyne).

(ADCET, 2005c:1, 2; ANU, s.a.:14; Dednam, 2005a:376; Dednam, 2005b:206; Departement van Onderwys, 2002:14, 15; Department of Education, 2002b:23, 24; Department of Education, s.a.(b):11-13 en Price et al., 2000-2001:13):

3.5.2.2 Medium van onderrig en leer

Die Nasionale Ministerie van Onderwys stel dit duidelik dat die medium van onderrig en leer betekenisvol bydra tot leerhindernisse en uitsluiting. Dit affekteer dus die toegang wat leerders het tot leer, asook die mate van sukses wat hulle ervaar. Die medium van onderrig en leer is een van die grootste probleme wat onderwysers in die gesig staar, aangesien baie leerders in hierdie kategorie val, hetsy deur die keuse van hulle ouers, of omdat daar nie alternatiewe beskikbaar is nie (Department of Education 2005b:12; Department of Education, 1999:45, 46 en Lemmer en Squelch, 1993:41). Onderwysers moet die kurrikulum voltooi, terwyl hierdie leerders nie veel verstaan van wat in die klas plaasvind nie. Hulle ervaar probleme om verbale sowel as skriftelike instruksies te verstaan asook om die taal te gebruik om te skryf, lees en te kommunikeer (Hallahan en Kauffman, 2000:332).

Die volgende word as aangepaste en alternatiewe assesseringstrategieë beskou (Department of Education, 2005b:38,39; Hallahan en Kauffman, 2000:336, 337 en Lemmer en Squelch, 1993:44-47):

- Gebruik taal wat gepas is vir hierdie leerders. Dit mag nodig wees om verskillende praatstyle aan te wend wanneer opdragte aan leerders gegee word, bv. om stadiger te praat, kernfrases te herhaal en konkrete taal te gebruik wanneer nuwe konsepte verduidelik word.
- Gebruik visuele materiaal, soos illustrasies, diagramme, prente, driedimensionele modelle, voorsien konkrete en betekenisvolle voorbeelde en verskaf voldoende herhaling om woordeskat en konsepte voor te stel en begrip te verbeter.
- Gebruik vereenvoudigde taal in assesseringstake. Gebruik kort sinne en eenvoudige woordeskat wat by die behoeftes van die leerders pas en waar moontlik, visuele wenke.
- Verdeel assesseringstake en instruksies in kleiner dele.
- Integreer die kurrikulum, bv. gebruik dieselfde tema in alle leerareas. Sodoende word dieselfde woordeskat in alle leerareas gebruik wat hierdie leerders sal help om begrippe, woordeskat en terminologie vinniger onder die knie te kry.

- Herhaal instruksies sonder om 'n aanduiding van die antwoord of die prosedure wat gevolg moet word om die probleem op te los, te gee.
- Gebruik van woordeboeke.
- Persoonlike rekenaar met spel- en grammatikatoetse, woordeboeke, tesourusse.
- Waar moontlik, verduidelikings in die leerder se moedertaal of die gebruik van “code switching”. Dit is egter belangrik dat die taal van leer en onderrig eers gebruik moet word, voordat die verduidelikings in die moedertaal gegee word. Die verduidelikings moet geleidelik verminder word soos wat die leerder die taal bemeester.
- Assesseringstake kan vooraf op band opgeneem word. Indien nodig, kan leerders dan weer na die instruksies/vrae luister.
- 'n Leser kan die opdragte/vrae aan die leerder lees (sien 3.5.3.3 vir riglyne).
- Ekstra tyd (sien 3.5.3.4 vir riglyne).

3.5.2.3 Sielkundige (emosionele) hindernisse

Hierdie leerders kan enige van 'n reeks hindernisse soos angstigheid, depressie, swak motivering of trauma ervaar. Hierdie hindernisse kan konsentrasie en belangstellingsvlakke affekteer wat 'n negatiewe impak op leerders se prestasies tydens assessering het. Medikasie kan ook in sommige gevalle newe-effekte op hierdie leerders hê (bv. lomerigheid, oormatige dors, visuele probleme). Leerders met emosionele hindernisse kan uitermatige spanning en angstigheid ervaar gedurende die assesseringsproses asook probleme om gefokus te bly.

Die volgende word as aangepaste en alternatiewe assesseringstrategieë beskou (ANU, s.a.: 17 en ADCET, 2005e:1):

- Ekstra tyd (sien 3.5.3.4 vir riglyne).
- Buigbare reëlins rakende tyd, bv. assessering kan in meer as een sessie verdeel word, hetsy op dieselfde of volgende dag.
- Rusperiodes waar die leerder toegelaat word om rond te beweeg.
- 'n Aparte lokaal indien 'n leerder se aandag maklik afgelei word deur ander mense se bewegings en geraas of in die geval van angstigheid en paniekaanvalle.

- Kort vrae sal meer geskik wees vir leerders met geheueverlies, verlaagde aandagspan of tekortkominge in korttermyngeheue.
- Veelvoudige keuse en kort antwoordvrae eerder as vrae met lang antwoorde. Vrae wat bestaan uit kolpunte, lyste of definitiewe dele sal makliker deur die leerders geïnterpreteer word, veral leerders wat angstig is.

3.5.2.4 Aandagtekort-hiperaktiwiteitsversteuring

'n Aandagtekortversteuring verwys na 'n klein, maar waarneembare verskil in normale breinfunksionering. Dit kan 'n leerder laat onderpresteer en sy/haar gedrag beïnvloed. Hierdie leerders sukkel om hul aandag op een ding te fokus (hulle het 'n aandagtekort) en hulle mag ook hiperaktief wees. Hiperaktiewe kinders sukkel onder andere om fisies stil te wees. Hulle funksioneer die beste in 'n gestruktureerde en voorspelbare omgewing. Duidelike reëls en verwagtings is belangrik asook konsekwentheid en definitiewe gevolge vir hul dade. Hulle word maklik ontstel deur skielike veranderings aan die daaglikse program. Roetine en struktuur laat leerders toe om veilig te voel en verbeter hulle vertroue. Dit laat hulle weer toe om nuwe leerervaring in die klaskamer uit te probeer. Dit is ook belangrik om alle onnodige afleidings te verminder, bv. hou die leerder se tafel skoon. Leerders moet ook so ver moontlik die heel tyd besig gehou word, byvoorbeeld vra die leerder om boeke uit te deel, ens. (Department of Education, 2005b:39, 41 en Price, et al., 2000-2001:11). Dit is uiters noodsaaklik dat onderwysers goeie oogkontak met hierdie leerders maak en hulle aandag verkry voordat opdragte of instruksies aan hulle gegee word.

Die volgende word as aangepaste en alternatiewe assesseringstrategieë beskou:

- Vervang verbale instruksies met visuele instruksies.
- Verskaf gereelde rusperiodes.
- 'n Aparte lokaal.
- Breek die assesseringstaak op in kleiner dele en voltooi een opdrag op 'n slag.
- Gebruik eenvoudige taal en haal onnodige woorde uit.
- Ingewikkelde inligting moet opgebreek word in kort, maklik verstaanbare hoeveelhede.
- Herhaal instruksies of vrae waar nodig.

- Assesseringstake kan vooraf op band opgeneem word. Sodoende kan leerders weer na die vrae of instruksies luister indien dit nodig is.

(Dednam, 2005a:372-374; Department of Education, 2005b:40; Green, C. & Chee, K., 1995:220, 221 en Price et al., 2000-2001:11)

3.5.2.5 Visuele hindernisse

Dit verwys na 'n situasie waar sekere oogtoestande 'n beduidende hindernis ten opsigte van skoolvordering word. In hierdie gevalle is gewone-druk letters problematies, selfs met die hulp van 'n bril of kontaklense.

Die volgende word as aangepaste en alternatiewe assesseringstrategieë beskou:

- Vergrote en/of vetgedrukte teks. Assesseringstake kan per hand of elektronies en waar nodig op eiergeelpapier voorberei word.
- Assesseringstake moet in Braille beskikbaar wees. Leerders kan in Braille of tikskrif antwoord.
- Bandhulp. Leerders wat nie Braille kan lees nie, moet die assesseringstaak op kasset ontvang. Hulle moet die gedrukte assesseringstaak asook die oudiokassetopname ontvang. Sorg moet gedra word dat die leestempo geskik is vir die leerder se ouderdom. Puntetoekenning en vraagnommers moet duidelik uitgelees word. Oorfone is toelaatbaar om nie 'n stoornis te veroorsaak nie.
- Die gebruik van 'n diktafoon. Die assesseringstaak word aan die leerder voorgelees, of hy/sy luister na 'n bandopname of lees self die assesseringstaak en neem die antwoorde op 'n diktafoon op. Hierdie tipe assessering sal in 'n aparte lokaal uitgevoer moet word.
- Leser: Die assesseringstaak word aan die leerder voorgelees en hy/sy antwoord dit mondelings aan 'n skrywer of maak gebruik van 'n rekenaar of tikmasjien om te antwoord (sien 3.5.3.3 vir riglyne).
- Mondeling aan die persoon wat die assessering aflê.
- 'n Lastron leesapparaat kan gebruik word deur leerders wat selfs groter teks benodig as slegs gewone vergrote teks.
- Rekenaar met stemsintetiseerder. Leerders word toegelaat om die antwoorde te tik. Voorsiening moet gemaak word om steurnis uit te skakel.
- Ekstra tyd (sien 3.5.3.4 vir riglyne).

- Amanuensis moet ook beskikbaar wees vir leerders met visuele hindernisse (sien 3.5.3.1 vir riglyne).

In al bogenoemde metodes is dit noodsaaklik om illustrasies, veral fyner detail in die illustrasie, bv. diagramme in Natuurwetenskap, te beperk. Verhewe illustrasies (diagramme, kaarte) kan ook aan leerders verskaf word. Sommige illustrasies kan egter in woorde omskryf word. In gevalle waar tekeninge vereis word, kan leerders toegelaat word om met beskrywings te antwoord of 'n alternatiewe vraag kan aan leerders gegee word. Dit is raadsaam om die assesseringstaak vir die leerder te lees om te verseker dat die inhoud en drukwerk ooreenstem.

Die volgende aspekte moet ook in ag geneem word tydens die assessering:

- korrekte beligting vir swaksiende leerders;
- toegang tot kragpunte vir toerusting;
- voldoende ruimte vir toerusting en hulppersoneel; en
- 'n aparte lokaal wanneer toerusting gebruik word wat ander leerders sal affekteer.

(ADCET, 2005d:1; ANU, s.a.:17, 18; Departement van Onderwys, 2002:11, 12; Department of Education, 2002b:19, 20; Department of Education, s.a.(b):7-9; Landsberg, 2005b:346 en Price et al., 2000-2001:14)

3.5.2.6 Doofheid en hardhorendheid

Dit verwys na 'n hindernis wat verband hou met gehoor wat op 'n intensiteitskontinuum gemeet kan word. Dit kan die ontwikkeling van taalvaardighede soos spraak, lees en skryf affekteer. Die hindernis manifesteer óf as 'n onvermoë óf 'n ernstige probleem om 'n gesproke/geskrewe taal (insluitend normale spraak) deur die gewone auditiewe kanale aan te leer. In die geval van dove leerders word hulle eerste taal, d.w.s. Gebaretaal, natuurlik op 'n visuele manier aangeleer. Enige gesproke/geskrewe taal moet dus as 'n tweede taal beskou word. Dit is belangrik om te beseef dat die taalstruktuur van 'n gesproke/geskrewe taal verskil van die taalstruktuur van Gebaretaal. Hierdie leerders kan dus moontlik moeite ondervind om hulle kennis oor te dra deur te skryf.

Die volgende word as aangepaste en alternatiewe assesseringstrategieë beskou:

- Gebaretaaltolk. Die assesseringstaak of opdragte kan deur 'n tolk in Gebaretaal aan leerders gegee word indien nodig. Die antwoorde wat deur die leerder in Gebaretaal gegee is, word dan deur die tolk neergeskryf. In die geval van 'n formele assessering onder gekontroleerde toestande, moet 'n video-opname van die assessering gemaak word. Hierdie opnames moet gehou word totdat die uitslae bekend is.
- Video-opname. Die take/vrae word deur middel van Gebaretaal en/of gesproke woord (lip lees) op video opgeneem. Leerders se antwoorde in Gebaretaal word dan op video opgeneem of 'n tolk kan die antwoorde neerskryf. In die geval waar die antwoorde op video opgeneem is, sal 'n persoon wat Gebaretaal magtig is die antwoorde neerskryf. Hierdie persoon tree dus as 'n tolk en skrywer op.
- Ekstra tyd (sien 3.5.3.4 vir riglyne).
- Herfrasering van vrae of alternatiewe vrae: Sommige leerders mag alternatiewe vrae of die herfrasering van vrae benodig. Sorg moet getref word dat die standaard van die vrae egter nie aangetas word nie.
- Voorsien alle instruksies skriftelik ook.
- Gebruik van 'n woordeboek of tesourus.
- Rekenaar met programme wat spelling en grammatika kontroleer.

In die geval van leerders wat hardhorend is, afhange van die gehoorverlies, vind kommunikasie plaas deur die gebruik van gehoortoestelle, lip lees en gefasiliteerde spraak (wat lip lees aanvul). Hierdie leerders het moontlik 'n onvermoë om toegang te verkry tot inligting wat mondelings oorgedra word (bv. assesseringsinstruksies of wanneer assesseringstake verduidelik word). Hierdie leerders kan moeite ondervind om Engels te volg omdat dit 'n tweede taal is (in sommige gevalle 'n derde taal) of vanweë beperkte ouditiewe insette van Engels (waar doofheid voor vroeë taalontwikkeling plaasgevind het). Die volgende word as aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes beskou:

- Instruksies kan op die volgende alternatiewe wyses voorsien word:
 - Kyk na die leerder en praat duidelik (as die leerder lip lees).
 - Voorsien alle instruksies skriftelik.
 - Stel 'n FM-gehoorstelsel of induksielus beskikbaar.

- Antwoordalternatiewe kan toegelaat word deur:
 - ekstra tyd (sien 3.5.3.4 vir riglyne);
 - 'n woordeboek of 'n tesourus; en/of
 - 'n persoonlike rekenaar met spel- en grammatikatoetse, woordeboeke en tesourusse.
- Die fisiese omgewing moet ook voorberei word deur:
 - toegang tot kragpunte vir toerusting; en
 - voldoende ruimte vir toerusting of spesifieke personeel

Al hierdie strategieë kan ook ekstra tyd vereis.

(ADCET, 2005b:1; ANU, s.a.:13, 14; Departement van Onderwys, 2002:12, 13; Department of Education, 2002b:20, 21; Department of Education, s.a.(b):9, 10; Price et al., 2000-2001:12 en Storbeck, 2005:360)

3.5.2.7 Fisieke hindernisse

Dit verwys na belemmerde funksie in die hande, arms, bene, romp en/of nek. Die belemmering kan die onvermoë om die liggaamsdele te beweeg (bv. kwadruptegie), die onvermoë om bewegings te koördineer (bv. serebrale gestremdheid) of die afwesigheid van 'n ledemaat(e) vanweë amputasie wees. Skryf sal beïnvloed word deur toestande wat spierkrag en gewrigsbeweeglikheid beïnvloed wat gevolglik die leerder se greep, tempo en skryfnetheid sal affekteer. Die hindernis mag ook 'n invloed hê op 'n leerder se spraak.

Die volgende word as aangepaste en alternatiewe assesseringstrategieë beskou:

- 'n Rekenaar of tikmasjien kan tydens assessering gebruik word om assesseringsvrae te voorsien in 'n formaat wat vir die leerder toeganklik is, of alternatiewelik, om assesseringsantwoorde te formuleer en te voorsien. Dit is egter uiters belangrik dat voorsorgmaatreëls getref moet word om te verseker dat geen programmatuur of spesiale apparaat wat aan die rekenaar gekoppel is, en wat tot die voordeel van die leerder kan strek, tydens die assessering beskikbaar is nie. Die leerder moet voor die assessering vertrouwd wees met die spesifieke programmatuur/ tikmasjien.
- Amanuensis of skrywer (sien 3.5.3.1 en 3.5.3.2 vir riglyne).

- Bandhulp of diktafoon. Leerders wat nie oor die fisiese vermoëns beskik om self te skryf of te tik nie, moet toegelaat word om hulle antwoorde op band op te neem.
- Aanvullende (*augmentative*) en alternatiewe kommunikasie-strategieë. Leerders wat fisiese hindernisse in so 'n mate ondervind dat hulle nie die vermoëns het om te praat of hulleself verbaal uit te druk nie, mag van hierdie spesifieke aanpassings gebruik maak.
- Ekstra tyd (sien 3.5.3.4 vir riglyne).
- 'n Persoonlike assistent tydens assessering.

Ander aspekte wat ook in ag geneem moet word vir leerders met fisiese hindernisse is die fisiese omgewing. Dit sluit in: toegang tot kragpunte vir toerusting; genoeg ruimte vir toerusting en spesifieke personeel; en 'n aparte lokaal indien 'n leerder se aandag maklik afgelei word deur ander mense se bewegings en geraas.

(ADCET, 2006c:1; ANU, s.a.:16, 17; Departement van Onderwys, 2002:13, 14; Department of Education, 2002b:22, 23 en Department of Education, s.a.(b):10, 11)

Enige ander hindernisse wat nie hierbo gemeld is nie, kan op kreatiewe wyses deur onderwysers, met die hulp van die SGOSe asook die DGOSe, aangespreek word.

3.5.3 RIGLYNE IN DIE UITVOERING VAN VIER SPESIFIEKE AANPASSINGSMETODES

Laastens word gefokus op riglyne vir die uitvoering van spesifieke aangepaste assesseringsmetodes om 'n reeks hindernisse aan te spreek (ANU, s.a.:5-11, 19-21; Departement van Onderwys, 2002:15-17; Department of Education, 2005b:108; Department of Education, 2002a: 161, 162; Department of Education, 2002b:24, 25; Department of Education, s.a.(b):13, 14; en Vrystaatse Onderwysdepartement, 2006:12-14.

3.5.3.1 Amanuensis

Amanuensis is 'n metode wat gebruik kan word in die meeste van bogemelde gevalle. Dit verwys na die praktyk waar 'n objektiewe persoon (**leser**) die vrae/take aan die leerder voorlees en die leerder se gesproke woorde (antwoorde) woordeliks neergeskryf word (**skrywer**). Hierdie persoon kan 'n onderwyser of 'n departementele beampte wees (bv. 'n terapeut), maar hoef nie 'n personeellid van die betrokke sentrum te wees nie. Dit word sterk aanbeveel dat hierdie persone opgelei word.

'n Leerder wat die eerste keer van amanuensis gebruik maak, moet voorberei word vir die situasie, wat om te verwag, hoe om voor te berei vir 'n mondeling en wat om saam te neem. Waar moontlik moet die leerder en die persoon aan mekaar gewoond wees. Daar moet nie van 'n leerder verwag word om van verskillende persone gebruik te maak gedurende agtereenvolgende assesserings nie.

Algemene riglyne vir bystand deur amanuensis:

- Dit is raadsaam dat amanuensis nie in dieselfde lokaal tussen ander leerders geskied nie. Die assessering moet plaasvind in 'n afsonderlike, geskikte lokaal waar dit stil is en die leerder gemaklik kan sit.
- Die leser/skrywer bly neutraal en onpartydig gedurende die assessering. Daar moet in gedagte gehou word dat die korrektheid van 'n antwoord verraai kan word deur stemtoon, gesigsuitdrukking, lyftaal, ens.
- Die leser/skrywer moet nie haastig of ongeduldig word nie. Dit kan 'n nadelige uitwerking op die leerder se prestasies hê.
- Daar word nie van 'n leerder verwag om woorde te spel nie, tensy spelling spesifiek geassesseer word.
- Wanneer 'n antwoord neergeskryf word, kan die skrywer gewone hoof- en kleinletters asook leestekens gebruik. Wanneer punktuasie spesifiek geassesseer word, moet die leerder die inligting verstrek.
- Die leerder moet aandui waar 'n nuwe paragraaf moet begin.
- Die leser/skrywer en die leerder moet elk 'n afskrif van die assesseringstaak ontvang.

- In die geval van 'n formele assessering onder gekontroleerde toestande, moet 'n deurlopende kassetopname van die assessering gemaak word. Die opnemer mag slegs afgeskakel word om 'n kasset om te draai of te vervang. Hierdie opnames moet gehou word totdat die uitslae bekend is.
- Die leerder mag in geen opsig 'n voordeel bo ander leerders gegee word nie. Die integriteit van die leser/skrywer is derhalwe van die grootste belang.

Ekstra tyd sal ook nodig wees vir leerders wat van amanuensis gebruik maak.

'n Leerder word vir amanuensis oorweeg wanneer:

- Sy/haar lees- of skryfvermoë hom/haar weerhou om 'n ware weergawe van sy/haar kennis en/of bevoegdheid te gee;
- Hy/sy moontlik nie in 'n posisie is om die assessering te skryf nie vanweë die ernstige aard van die hindernis;
- Geskrewe uitdrukking (die oordra van kennis deur dit te skryf) nie moontlik is nie; en
- Hy/sy probleme ondervind om die antwoord te lees of te ontsyfer.

3.5.3.2 Skrywer

Waar moontlik moet die leerder en skrywer aan mekaar gewoond wees. Verkieslik moet dieselfde persoon as skrywer vir 'n leerder gedurende opeenvolgende assesserings gebruik word.

Die skrywer moet slegs dit wat die leerder aan hom antwoord, neerskryf en mag nie sy/haar eie afleidings maak indien 'n antwoord onduidelik is nie. Die leerder moet gevra word om 'n antwoord te herhaal indien die skrywer nie seker is wat die leerder gesê het nie.

'n Afsonderlike, geskikte lokaal moet vir elke skrywer voorsien word. Die skrywer en die leerder moet elk 'n afskrif van die assesseringstaak ontvang. In die geval van 'n formele assessering onder gekontroleerde toestande, moet 'n deurlopende kassetopname van die assessering gemaak word. Die opnemer mag slegs afgeskakel word om 'n kasset om te draai of te vervang. Hierdie opnames moet

gehou word totdat die uitslae bekend is (cf. 3.5.3.1 – Algemene riglyne vir bystand deur amanuensis).

’n Leerder kan van ’n skrywer gebruik maak wanneer:

- Sy/haar skryfvermoë hom/haar weerhou om ’n ware weergawe van sy/haar kennis en/of bevoegdheid te gee;
- Geskrewe uitdrukking (die oordra van kennis deur dit te skryf) nie moontlik is nie; en
- Sy/haar skryfspoed só stadig is, dat dit hom/haar verhoed om die assessering binne die gegewe tyd te voltooi.

3.5.3.3 Leser

Waar moontlik moet die leerder en leser aan mekaar gewoon wees. Daar moet ook nie van ’n leerder verwag word om van verskillende lesers gebruik te maak gedurende opeenvolgende assesserings nie.

Die leser kan die taak/vrae gelyktydig aan een of meer leerders lees. Beide die leser en die leerder(s) moet assesseringstake hê. Die leser moet verkieslik ’n onderwyser of departementele beampte (bv. terapeut) wees, maar nie noodwendig van dieselfde sentrum nie. Die leser bly neutraal en onpartydig wanneer die assesseringstaak gelees word. Die leerder moet die assessering binne die voorgeskrewe tyd voltooi (cf. 3.5.3.1 – Algemene riglyne vir bystand deur amanuensis).

In leerprogramme waar spoed vereis word, byvoorbeeld in die spoedakkuraatheidstoets in tik, waar die leerder se leesspoed te stadig is, kan die assesseringstaak aan die leerder gelees word. Dit sal vereis dat die leser dwarsdeur die assesseringstaak langs die leerder moet sit.

Daar word vir ’n leerder of groep leerders gelees wanneer:

- Leesprobleme toegeskryf word aan probleme met die leestempo.
- Leesprobleme soos onvoldoende leesspoed en leesbegrip geskied as gevolg van probleme met dekodering en woordherkenning, asook ander hindernisse wat ’n leerder verhinder om volgens sy/haar potensiaal te lees.

3.5.3.4 Ekstra Tyd

Leerders wat stadig lees of werk, kan ekstra tyd tot 'n maksimum van 15 minute per uur kry. Bykomende tyd kan vir leerders met ernstige lees- of skryfprobleme oorweeg word, of vir leerders wat vanweë 'n fisieke hindernis 'n tikmasjien of rekenaar gebruik.

Alle leerders met fisieke hindernisse moet ekstra tyd gegun word indien nodig en rusperiodes ontvang indien moegheid intree. Die doel van ekstra tyd is dat dit moet kompenseer vir die tyd wat deur fisiese aanpassing en stadigheid om die omgewing te organiseer in beslag geneem word, bv. waar die leerder deur middel van 'n kopstuk of sy/haar toon tik. Dit is noodsaaklik dat die leerder toegelaat word om die assesseringstaak te voltooi.

Alle leerders met visuele hindernisse moet genoeg tyd ontvang om die taak volgens die vereistes van die leerarea te voltooi. Ekstra tyd tot 'n maksimum van 30 minute per uur, plus rusperiodes van 15 minute per uur indien nodig, kan aan leerders gegee word. Reëlins ten opsigte van ekstra tyd moet deeglik beplan en uitgevoer word in ooreenstemming met die werklike behoeftes van die individuele leerder. Byvoorbeeld, ekstra tyd vir blinde leerders wat 2 vraestelle op dieselfde dag skryf, moet verkieslik in die oggende bygevoeg word deurdat hulle vroeër begin as die ander leerders. Dit sal hulle kans gee om deeglik te rus voordat hulle met die middagvraestel begin.

Dowe leerders kan, indien nodig, ekstra tyd tot 'n maksimum van 30 minute per uur ontvang.

Leerders wat as gevolg van onvoorkombare onderbrekings, bv. epilepsie, inkontinensie, ens. nie die assessering binne die voorgeskrewe tyd kan voltooi nie, kan ook om ekstra tyd aansoek doen.

3.6 SAMEVATTING

Die doel van hierdie hoofstuk is om riglyne en vereistes vir die gebruik van alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes vas te stel. Hierdie riglyne en vereistes voorsien die konseptuele raamwerk vir die empiriese ondersoek wat in die volgende hoofstukke aangespreek gaan word.

Die nodige ondersteuningstelsels, d.i. DGOSse en SGOSse moet egter beskikbaar en in plek wees om leerders en skole doeltreffend te ondersteun in die gebruik van inklusiewe onderrigmetodes. Die einddoel vir onderwysers, skole en ondersteuningspersoneel, is die optimale ontwikkeling van leerders. Hierdie einddoel is afhanklik van effektiewe onderrig, wat weer op sy beurt afhanklik is van die ontwikkeling van 'n effektiewe kurrikulum en ondersteunende onderrig- en leeromgewings. Onderwysers en skole het nodig om konstant bemagtig te word en te groei en moet daarom deurlopende ondersteuning kry om dit te kan doen.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP

4.1 INLEIDING

In die vorige twee hoofstukke is daar deur middel van 'n literatuuroorsig gefokus op betekenisvolle aspekte wat 'n rol speel in die implementering van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes asook voorgestelde riglyne vir die suksesvolle implementering daarvan. Die noodsaaklikheid van die gebruik van hierdie assesseringsmetodes om diversiteit in klasse aan te spreek, is derhalwe beklemtoon.

In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp en navorsingsmetodes wat gebruik gaan word om data te versamel, die regverdiging vir die gebruik van hierdie metodes asook hoe die data geanaliseer en geïnterpreteer sal word, bespreek. Die navorsingsontwerp en –metode word gekombineer om te lei tot aanvaarbare antwoorde op die navorsingsvrae. Daar is 'n verskil tussen die navorsingsontwerp en navorsingsmetode. Die navorsingsontwerp fokus op die eindproduk terwyl die navorsingsmetodologie fokus op die navorsingsproses en die tipe instrumente en prosedures wat gebruik gaan word (Mouton, 2001:55, 56). Onder die opskrif navorsingsmetodes word die navorsingsprosedures (die stappe wat gevolg is) en die navorsingstegnieke (die navorsingsinstrumente wat gebruik is) uiteengesit.

4.2 NAVORSINGSONTWERP

'n Navorsingsontwerp is 'n plan of 'n bloudruk van die manier hoe beoog word om die navorsing uit te voer. Dit skets die navorsingsprosedures wat in die studie gebruik gaan word om sodoende die doelwitte te bereik (Mouton, 2001:56). Soos reeds gemeld dui Mouton aan dat die navorsingsontwerp fokus op die produk eerder as op die navorsingsproses.

Die navorsingsontwerp van hierdie studie bestaan uit twee dele. Eerstens is 'n literatuurstudie gedoen om 'n oorsig te gee van relevante inligting en tendense rondom die probleem. Hierdie literatuurstudie dien as teoretiese onderbou en as vertrekpunt vir beredenering. Die doel met die literatuurstudie is ook om riglyne en vereistes vir die gebruik van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes vas te stel. Hierdie riglyne en vereistes voorsien die konseptuele raamwerk vir die empiriese ondersoek.

Tweedens word 'n empiriese ondersoek gedoen om inligting in te samel aangaande die huidige gebruik en begrip van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes in primêre skole. Dataversameling word gedoen met behulp van twee stelde vraelyste om die betroubaarheid en geldigheid van die navorsing te versterk (cf. 4.6). Die ontleding van hierdie data help die navorser om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak rakende die navorsingsonderwerp.

4.3 NAVORSINGSMETODES

Aanvanklik is beoog dat hierdie studie op kwalitatiewe navorsing sal fokus en nie kwantitatiewe data sal insluit nie. Met die konstruering en ontwikkeling van die meetinstrumente is daar egter besluit op 'n kombinasie van die kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes. Daar word derhalwe na 'n "gemengde metode" benadering verwys (Trochim, 2006g:1).

Alhoewel daar konseptuele en metodologiese verskille tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing is, is die onderskeid in terme van die uitvoering van navorsing nie 'n digotomie nie, maar 'n kwalitatiewe-kwantitatiewe kontinuum. Kwalitatiewe navorsing het sy oorsprong in beskrywende analyses en is essensieel 'n induktiewe proses, waar daar van die spesifieke situasie na 'n algemene gevolgtrekking geredeneer word. Kwantitatiewe navorsing aan die ander kant, word meer geassosieer met deduksie, waar daar van die algemene beginsels na spesifieke situasies geredeneer word (Wiersma, 1995:12). Kwantitatiewe navorsing maak tot 'n groot mate staat op statistiese resultate wat verteenwoordig word deur getalle. Kwalitatiewe navorsing maak weer grootliks

staat op verhalende/vertellende beskrywings. Die onderskeid tussen hierdie twee metodes van navorsing is 'n verskil in die doel. Die doel van kwalitatiewe navorsing is om die sosiale fenomeen te verstaan terwyl kwantitatiewe navorsing gedoen word om verwantskappe, effekte en oorsake te bepaal (Wiersma, 1995:13). Wanneer daar na die onderskeie doelwitte van hierdie navorsingsmetodes gekyk word, is dit duidelik dat albei relevant is vir hierdie studie. Om hierdie rede word daar van 'n gemengde navorsingsmetode gebruik gemaak.

Daar word nie van 'n hipotese, wat op 'n teorie gebaseer is, gebruik gemaak nie, maar wel van navorsingsverwagtings in die vorm van navorsingsvrae. Hierdie navorsingsverwagtings is gebaseer op die literatuurstudie (insluitend departementele beleidsdokumente) en persoonlike ervaring en waarneming van die navorser. Die navorsing sluit feitlike objektiewe data sowel as interpreterende analyses in.

4.3.1 NAVORSINGSPROSEDURES

Die navorsing verloop in die volgende stappe:

- Stap 1: Bewuswording van die probleem en die stel van die navorsingsvrae (cf. 1.2).
- Stap 2: 'n Literatuuroorsig (hoofstuk 2) deur die verkryging van relevante inligting deur middel van 'n studie van die literatuur (Mouton, 2001:86, 67).
- Stap 3: Voorgestelde riglyne (hoofstuk 3) vir die gebruik van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes.
- Stap 4: Die formulering van die navorsingsontwerp (cf. 4.2).
- Stap 5: Die keuse van die navorsingsmetodes (cf. 4.3).
- Stap 6: Die ontwerp, opstel, toets, verbetering en verspreiding van twee afsonderlike vraelyste onderskeidelik aan die distriksgebaseerde ondersteuningspan en onderwysers in geselekteerde primêre skole in die Motheo-distrik (cf. 4.4 en 4.5).
- Stap 7: Die versterking en bevestiging van die geldigheid en betroubaarheid (cf. 4.6) van die inligting deur die gebruik van gekombineerde vlakke van triangulasie (Cohen en Manion, 1996: 236, 237).

Stap 8: Die verwerking en die analise van die data (hoofstuk 5) wat verkry is (Mouton, 2001: 108-110).

Stap 9: Bespreking van bevindings (cf. 6.3).

Stap 10: Afleidings, gevolgtrekkings en aanbevelings (hoofstuk 6).

4.3.2 NAVORSINGSTEGNIEKE

Onder dié opskrif word die navorsingsinstrumente en hulpmiddels wat vir die uitvoering van die empiriese navorsing gebruik is, uiteengesit.

In hierdie studie word daar van die volgende navorsingsinstrumente gebruik gemaak:

- Vraelys aan die distriksgebaseerde ondersteuningspan in die Motheo-distrik.
 - Dekbrief aan die distriksbestuurder is ingesluit by die vraelyste.
- Vraelys aan onderwysers van die tien geselekteerde primêre skole in die Motheo-distrik.
 - Dekbrief aan skoolhoofde is ingesluit by die vraelyste.

Die vraelyste is in Afrikaans en Engels aan respondente beskikbaar gestel.

4.4 ONDERSOEKGROEP

’n Steekproefneming is die proses waarin individue uit die populasie van belang gekies word sodat wanneer die steekproef bestudeer word die resultate geredelik veralgemeen kan word dienooreenkomstig die populasie waaruit dit gekies is (Trochim, 2006e:1). ’n Steekproef of ondersoekgroep is dus die groep mense wat gekies word om aan die studie deel te neem (Trochim, 2006f:2).

Die steekproefneming vir skole is verkry deur gebruik te maak van ’n sistematiese ewekansige steekproefmetode. Hierdie metode behels die volgende stappe (Cohen en Manion, 1996:87 en Trochim, 2006c:3, 4):

- Die verkryging van ’n lys van die populasie wat ondersoek gaan word (die steekproefraamwerk).
- Die bepaling van die steekproef-grootte wat benodig word.
- Die interval-grootte wat gebruik gaan word.

- Ewekansige keuse van 'n getal waarop die interval-tellings gaan begin.
- Die aantal van die interval-grootte totdat die lys voltooi is.

Gebaseer op die stappe soos hierbo uiteengesit, is die steekproef vir hierdie studie as volg gedoen. Eerstens is 'n lys van al die primêre skole in die Motheo-distrik verkry. Die totaal van al die skole was 130. Tweedens is besluit dat 10 skole deel sal uitmaak van die ondersoekgroep om voldoende verteenwoordiging te verkry en genoegsame vraelyste te bekom vir analisering. Derdens is die interval-grootte bepaal. Aangesien daar besluit is op 10 skole uit 'n totaal van 130 skole, is die interval-grootte bereken op 13. In die vierde plek is 'n ewekansige keuse van die getal waarop die interval-tellings moet begin, verkry deur die datum waarop die steekproef gedoen is (28 Mei 2007) te neem as die beginpunt. In die laaste plek is daar van die beginpunt af (d.i. die 28ste skool op die lys) elke 13de skool gekies om deel uit te maak van die steekproef.

Geen steekproef is gedoen vir die lede van die Motheo distriksgebaseerde ondersteuningspan (DGOS) nie, aangesien die vraelyste aan al die DGOS lede gegee is soos wat dit in Onderwyswitskrif 6 uiteengesit is. Dit sluit in al die beamptes van die inklusiewe onderwys sub-direktoraat, leerfasiliteerders (LFs) van die algemene onderwys en opleidingsband (Graad R-7) en skoolbestuur-ontwikkelaars (SBOs).

4.5 DATAVERSAMELING

Soos reeds onder 4.3 vermeld is, sal daar in hierdie studie gebruik gemaak word van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes, d.i. 'n gemengde navorsingsmetode, deur die gebruik van vraelyste.

Die eerste aspek waaroor daar egter duidelikheid moet wees voordat 'n vraelys gekonstrueer word, is die doel van die ondersoek. Eers wanneer 'n navorser duidelikheid het oor wat hy/sy wil weet en waarom hy/sy dit wil weet, behoort die vraag gestel te word oor hoe die inligting verkry kan word (Cox, 1996:3, 4 en Fourie, 1999:277).

Die vraelyste in hierdie empiriese ondersoek het ten doel om die primêre en sekondêre navorsingsvrae te beantwoord, d.i.:

Primêre navorsingsvraag:

“In watter mate word alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes deur onderwysers gebruik om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer?”:

Sekondêre navorsingsvrae:

1. Watter agtergrondkennis besit onderwysers en distriksbeampes in die Motheo-distrik rakende Onderwyswitskrif 6 – “Die bou van ’n Inklusiewe Onderwys en Opleidingstelsel, 2001” – en die “Nasionale Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys, 2002”?
2. Wat is die aard van die onderwysers en distriksbeampes se opleiding, kennis en begrip rakende uitkomsgebaseerde assessering, multivlak-onderrig, inklusiewe onderwys en alternatiewe en aangepaste assessering?
3. Hoe word alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes in klasse/skole gebruik?
4. Is die nodige ondersteuningstelsels volgens Onderwyswitskrif 6 in plek om voldoende ondersteuning aan onderwysers te gee rakende alternatiewe en aangepaste assesseringmetodes om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer?

Volgens Fourie (1999:275) behoort vraelyste volgens spesifieke basiese beginsels gekonstrueer te word wat aspekte soos vraaginhoud, vraagformaat, vraagtipe, die volgorde van plasing van vrae in ’n vraelys en die formulering van vrae insluit. Dit is ook volgens Fourie belangrik dat ’n vraelys minstens aan die volgende beginsels sal voldoen:

- die vraelys behoort aan die navorsingsdoelstellings te beantwoord;
- die vrae behoort akkurate inligting oor die navorsingstudie te kan weergee; en
- die voltooiing van die vraelys behoort uitvoerbaar te wees binne die beskikbare tyd en met die beskikbare bronne.

Die navorser behoort te verseker dat die vraelys volledig en finaal is en dat dit uiteindelik sal meet wat dit veronderstel is om te meet.

Die probleem wat ondersoek word, moet deeglik geformuleer word. Vrae wat vir die vraelys opgestel word, moet ooreenstem met die probleemformulering en dit is noodsaaklik om die werklike probleem van oënskynlike probleme te onderskei (Fourie, 1999:279).

Die vraelyste wat deur die navorser ontwikkel is, is in beide Afrikaans en Engels beskikbaar gestel en bestaan uit die volgende drie afdelings: Afdeling 1: Biografiese inligting, Afdeling 2: Alternatiewe en aangepaste assessering en Afdeling 3: Algemeen. Daar word gebruik gemaak van gestruktureerde vrae (geslote vrae) asook ongestruktureerde vrae (oop vrae) om sodoende die nodige feite, opinies, motivering en kennis van die respondente te verkry. Die gestruktureerde vrae sluit in: meervoudige keusevrae, digotomiese vrae, geskaleerde vrae asook filter- en opvolgvrae (Fink en Kosecoff, 1985: 25, 26, 32-39 en Fourie, 1999:282-284). Albei die vraelyste het drie definitiewe komponente, naamlik kwalitatiewe data, kwantitatiewe data asook 'n tipe toetsmetode aangesien daar in sommige vrae van die deelnemers/respondente verwag word om die regte stellings tussen verkeerde stellings aan te dui.

Die vraelyste is persoonlik deur die navorser aan die skole en distriksgebaseerde ondersteuningspan van die Motheo-distrik gegee.

Nadat die loodsondersoek voltooi is en die vraelyste gefinaliseer is, is daar beoog om met die empiriese navorsing in die skole en DGOS te begin. Die implementering van die navorsing is egter ontwrig as gevolg van die nasionale staking van staatsamptenare (Junie 2007). Vraelyste aan skole is eers in die derde kwartaal uitgegee om voltooi te word nadat die skoolhoofde van die onderskeie skole gekontak is om die nodige reëlings te tref. Tweehonderd-en-ses vraelyste is uitgegee waarvan 101 in Augustus 2007 teruggekry is.

Samesprekings met die onderskeie hoofde van die DGOS is gehou en aan die einde van die tweede kwartaal is die vraelyste vir die DGOS op 'n afdelingsvergadering van die Motheo inklusiewe onderwys sub-direktoraat aan al hierdie beamptes gegee om te voltooi. Twee-en-twintig vraelyste is uitgegee waarvan slegs 11 terugontvang is. Vraelyste is in die derde kwartaal aan LFs en

SBOs gegee. Vyftig vraelyste is uitgegee en 16 is terugontvang in Augustus 2007.

4.6 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Ongeag van die vorm of metode van navorsing wat gebruik word, streef alle navorsers daarna dat hul navorsing geldig moet wees, m.a.w. dat dit oor geldigheid beskik. In die algemeen, vir iets om geldig te wees word daar verwag dat dit gebaseer is op feite of bewyse, d.i. “capable of being justified” (Wiersma, 1995:4, 5). Volgens Trochim (2006b:1) verwys geldigheid na die feit of daar gemeet word wat beoog is om te meet.

Om meer spesifiek te wees, geldigheid verwys gelyktydig na twee konsepte, naamlik interne geldigheid en eksterne geldigheid. Interne geldigheid is die mate waartoe resultate akkuraat en met sekerheid geïnterpreteer kan word. Eksterne geldigheid is die mate waartoe resultate met betrekking tot populasies, situasies en toestande veralgemeen kan word. Interne geldigheid is in 'n groot mate 'n voorvereiste vir eksterne geldigheid want indien resultate nie akkuraat geïnterpreteer kan word nie, is dit nie moontlik dat dit veralgemeen kan word nie (Trochim, 2006a: 1 en Wiersma, 1995:5, 6, 8). Die geldigheid van enige navorsing behoort dus, ongeag van die navorsingsmetode wat gevolg word, getoets te word.

Deur van triangulasie (driehoeksprojeksie) gebruik te maak kan die geldigheid van die navorsing getoets word. Volgens Cohen en Manion (1996:233) kan triangulasie gedefinieer word as die gebruik van twee of meer metodes van dataversameling in die studie van een of ander aspek van menslike gedrag. In hierdie studie word daar gebruik gemaak van gekombineerde vlakke van triangulasie om die geldigheid van die inligting te versterk. Hierdie tipe triangulasie maak gebruik van meer as een vlak van analise, nl. die individuele vlak, die interaktiewe vlak (groepe) en die vlak van gemeenskaplikheid (organisatories, kultureel of maatskaplik) (Cohen en Manion, 1996:236).

Deur gebruik te maak van twee stelsel verwante vraelyste in hierdie studie word meervoudige data versamel en kan data dus vergelyk word. Die gekombineerde vlakke van triangulasie wat gebruik word in hierdie studie is: in die eerste plek individuele onderwysers en distriksbeamptes (die individuele vlak); in die tweede plek verskillende skole, inklusiewe onderwys personeel, LFs en SBOs (die interaktiewe vlak); en in die derde plek bestuursspanne by skole, onderwysers in verskillende fases en die onderwysdepartement (DGOS) (vlak van gemeenskaplikheid).

Wanneer die geldigheid van navorsing bespreek word, is dit ook nodig om 'n verwante konsep naamlik betroubaarheid te bespreek. Betroubaarheid verwys na die konsekwentheid van die navorsing en die mate waartoe studies gedupliseer kan word (Trochim, 2006d:1 en Wiersma, 1995:9). Daar word ook soms tussen interne en eksterne betroubaarheid onderskei. Interne betroubaarheid verwys na die mate wat dataversameling, analises en interpretasies konsekwent is, gegewe dieselfde toestande. Eksterne betroubaarheid handel oor die aspek of onafhanklike navorsers studies in dieselfde of soortgelyke omgewings/agtergrond kan dupliseer of nie. Indien navorsing betroubaar is, sal 'n navorser wat dieselfde metodes, omstandighede, ens. gebruik, dieselfde resultate behoort te kry as resultate in 'n vorige studie. Om dupliseerbaar te wees moet 'n navorsingstudie voldoende beskrywings van die prosedures en toestande van die navorsing insluit. Opsommenderwys kan daar na betroubaarheid verwys word as die dupliseerbaarheid) en konsekwentheid van die metodes, toestande en resultate van 'n navorsingstudie (Wiersma, 1995:9).

Ten einde die betroubaarheid van hierdie studie te verhoog, is die verloop van die studie en alle besluite wat geneem is in soveel besonderhede beskryf, dat dit stapsgewys deur 'n ander navorser nagevolg sou kon word.

Betroubaarheid is 'n noodsaaklike eienskap vir geldigheid. Dit is belangrik om betroubaarheid en geldigheid te integreer om sodoende die kwaliteit van meting te verhoog (Trochim, 2006d:1). Geldigheid en betroubaarheid bepaal die geloofwaardigheid van navorsing. Betroubaarheid fokus op dupliseerbaarheid en

geldigheid fokus op die akkuraatheid en veralgemening van die bevindings (Wiersma, 1995:9).

4.7 LOODSONDERSOEK

Voordat daar met die loodsondersoek begin is, is die vraelyste aan vier kollegas in die kurrikulumdienste direktoraat by hoofkantoor gegee vir kommentaar. Aanbevelings en kommentaar is van hulle verkry en die nodige aanpassings is aan die vraelyste gemaak alvorens dit aan die loodsgroepe uitgedeel is.

'n Loodsondersoek is daarna onderneem om moontlike onduidelikhede, tekortkominge en ander probleme in beide vraelyste te identifiseer. Daar is ook bepaal hoe lank dit sou neem om elk van die vraelyste te voltooi.

Die vraelys vir die DGOS is aan lede van die Xhariep DGOS gegee om te voltooi en kommentaar daarop te lewer. Tien vraelyste is uitgegee en nege daarvan is terugontvang. Die distriksbeamptes wat deel was van die loodsondersoek was nie verbonde aan die Motheo-distrik nie, en dus nie deel van die eksperimentele groep nie.

Die vraelys vir onderwysers is aan tien onderwysers van 'n primêre skool in Bloemfontein gegee om te voltooi. Al tien die vraelyste is terugontvang. Die onderwysers wat by die loodsondersoek betrokke was, was nie deel van die groep onderwysers wat wel die vraelys vir ontledingsdoeleindes voltooi het.

Na afloop van die loodsondersoek is veranderings aangebring. Vraagstelling is verbeter en duideliker gestel waar nodig, groter spasies is voorsien vir oop vrae soos aangedui deur die loodsgroep, addisionele vrae is ingesluit soos wat leemtes geïdentifiseer is. Die vraelyste is gefinaliseer en versprei.

4.8 NAVORSINGSBEPERKINGS

Een aspek wat 'n definitiewe invloed op die uitvoering van die empiriese navorsing gehad het, is die nasionale staking van staatsamptenare. Gesindhede van onderwysers en distriksbeamptes is hierdeur beïnvloed. Onderwysers en distriksbeamptes het in hierdie tydperk min motivering en dryfkrag getoon. Hierdie faktor het 'n rol gespeel in die voltooiing van die vraelyste wat deur die inklusiewe onderwys-personeel (DGOS) voltooi moes word. Slegs 11 van die 22 vraelyste is terugontvang alhoewel die navorser gereeld navraag gedoen het oor die voltooiing van die vraelyste. Een van die skole wat geselekteer was om deel te wees van die empiriese ondersoek het ook weens die staking nie aan die navorsing deelgeneem nie.

Die navorsing is gefokus op 'n geselekteerde groep primêre skole in die Motheo-distrik. Die aantal skole wat by die navorsing betrek is, bring mee dat die navorsingsuitkomst nie noodwendig 'n veralgemening meebring nie

Alhoewel daar volgens Onderwyswitskrif 6 bepaal word dat DGOSe uit onder andere inklusiewe onderwyspersoneel, LFs en SBOs moet bestaan, is daar gevind dat baie van die deelnemers nie oor die nodige kennis beskik om die vraelys sinvol te voltooi nie. Die rede hiervoor is dat hierdie ondersteuningspanne nog nie voldoende funksioneer soos wat dit in Onderwyswitskrif 6 uiteengesit is nie.

Wat die onderwysers betref, is onvoldoende opleiding en kennis rakende inklusiewe onderwys en alternatiewe assesseringsmetodes 'n faktor wat 'n invloed kan hê op die data wat verkry is.

4.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n logiese en chronologiese uiteensetting gegee van die navorsingsontwerp. Die navorsingsmetode, -prosedure en -tegnieke is verduidelik. Duidelikheid oor die steekproefneming en dataversameling is gegee.

Verder is die geldigheid, betroubaarheid en triangulasie bespreek en gemotiveer. Deur die studie te baseer op 'n gemengde navorsingsmetode, d.i. 'n kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes, is die geldigheid van die navorsing ook versterk. Laastens is daar gefokus op die loodsondersoek en navorsingsbeperkings.

In die volgende hoofstuk sal die resultate van die empiriese navorsing geanaliseer, bespreek en geïnterpreteer word.

HOOFSTUK 5

NAVORSINGSANALISE, AANBIEDING EN INTERPRETERING VAN DIE DATA

5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die metodes wat gebruik is vir dataversameling sowel as die prosedures vir data-analise geskets. Hierdie hoofstuk handel oor die analise, aanbieding en interpretering van die data wat ingewin is deur middel van twee stelle vraelyste wat deur beamptes van die Motheo distriksgebaseerde ondersteuningspan en onderwysers van geselekteerde primêre skole in die Motheo-distrik voltooi is (cf. 1.4, 4.5 en 5.2). Die analise van die navorsingsgegevens fokus op die primêre navorsingsvraag, nl. “In watter mate word alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes deur onderwysers gebruik om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer?”. Die uitslag van die analise van die twee stelle vraelyste word ontleed om die volgende sekondêre navorsingsvrae te beantwoord:

1. Watter agtergrondkennis besit onderwysers en distriksbeamptes in die Motheo-distrik rakende Onderwyswitskrif 6 – “Die bou van ’n Inklusiewe Onderwys en Opleidingstelsel, 2001” – en die “Nasionale Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys, 2002”?
2. Wat is die aard van die onderwysers en distriksbeamptes se opleiding, kennis en begrip rakende uitkomsgebaseerde assessering, multivlak-onderrig, inklusiewe onderwys en alternatiewe en aangepaste assessering?
3. Hoe word alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes in klasse/skole gebruik?
4. Is die nodige ondersteuningstelsels volgens Onderwyswitskrif 6 in plek om voldoende ondersteuning aan onderwysers te gee rakende alternatiewe en aangepaste assesseringmetodes om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer?

5.2 DATA-ANALISE

Die volgende respondente is by die twee stelle vraelyste betrek: (a) Motheo distriksgebaseerde ondersteuningspan (DGOS), insluitend leerfasiliteerders (LFs) en skoolbestuurontwikkelaars (SBOs) soos vervat in Onderwyswitskrif 6, en (b) onderwysers van 10 primêre skole in die Motheo-distrik. Een skool het egter aangedui dat hulle nie aan die navorsing gaan deelneem nie. Tweehonderd-en-ses vraelyste is aan die 9 skole uitgegee waarvan 101 (49%) terugontvang is van 7 skole. Van die twee-en-sewentig vraelyste wat aan die DGOS, LFs en SBOs uitgegee is, is slegs 27 (37,5%) terugontvang.

Die vraelyste is deur die navorser gekodifiseer en die kwantitatiewe en kwalitatiewe data is gekonsolideer. Die kwalitatiewe data is in sommige vrae in verskillende kategorieë ingedeel om die analise sodoende te vergemaklik. Na aanleiding van die data wat ingewin is, is statistiese verwerkings gedoen.

Die resultate van die twee stelle vraelyste word afsonderlik aangebied. Eerstens word die analise van die vraelyste aan onderwysers hanteer, waarna die analise van die vraelyste aan die distriksbeampes volg.

5.3 VRAELYSTE AAN ONDERWYSERS

Die analise van die navorsingsgegewens is op grond van die drie afdelings in die vraelys deur die navorser onder drie onderwerpe gegroepeer, nl.: Afdeling 1: Biografiese inligting, Afdeling 2: Alternatiewe en aangepaste assessering en Afdeling 3: Algemeen. Die volgorde wat gebruik word, stem ooreen met dié in die vraelys.

5.3.1 AFDELING 1: BIOGRAFIESE INLIGTING

Hierdie deel van die vraelys het van respondente vereis om hul persoonlike inligting aan te dui. Onderwyserinligting sluit in: posbeskrywing, leerareas wat onderrig word, onderwyservaring en kwalifikasies wat formele opleiding en

spesialisrigtings insluit. Die resultate van die biografiese inligting word in die onderstaande tabelle gereflekteer.

5.3.1.1 Posbeskrywing

Tabel 5.1: Posbeskrywing van respondent-onderwysers

Response	N=99	
	Frekwensie	Persentasie
Prinsipaal	3	3
Adjunkhoof	3	3
Departementshoof	9	9,1
Onderwyser	84	84,9
Totaal	99	100

Van die 101 vraelyste wat ontvang is het 99 respondent-onderwysers aangetoon wat hulle posbeskrywing is. Die meerderheid respondente wat die vraelyste voltooi het, is onderwysers (84,9%), terwyl 9,1% departementshoofde en slegs 3% onderskeidelik adjunkhoofde en prinsipale is.

5.3.1.2 Leerareas wat deur respondent-onderwysers onderrig word

Hierdie gedeelte van die vraelys het vereis dat onderwysers aantoon watter grade sowel as watter leerareas vanaf 2004 tot 2007 onderrig is. Slegs 89 respondent-onderwysers het aangetoon watter leerareas hulle onderrig en die oorgrote meerderheid onderwysers het nie die grade aangetoon nie. Op grond van die swak respons rakende die grade wat onderrig is, is hierdie inligting nie verwerk nie. Die leerareas wat onderrig is vanaf 2004 tot 2007, is ook nie deur al die onderwysers voltooi nie. Die meeste response is ontvang vir die jaar 2007. Alhoewel slegs 89 respondent-onderwysers hierdie gedeelte voltooi het, is dit duidelik uit die totale van elke jaar dat onderwysers meer as een leerarea aanbied. Die grondslagfase-onderwysers het aangetoon dat hulle tale, wiskunde en lewensoriëntering onderrig, aangesien daar drie Leerprogramme in die grondslagfase aangebied word, nl. Geletterdheid, Gesyferdheid en

Lewensvaardighede; aldus die hoë respons vir hierdie drie leerareas, d.i. Tale – 43%, Wiskunde – 34% en Lewensoriëntering – 33%. Twaalf persent van die onderwysers bied onderskeidelik Natuurwetenskappe, Sosiale Wetenskappe en Kuns & Kultuur aan, terwyl 10% onderskeidelik Ekonomiese & Bestuurswetenskappe en Tegnologie onderrig. Die rede vir die voltooiing van hierdie gedeelte is om gevolgtrekkings te vorm rondom die gebruik van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes in die verskillende fases en leerareas asook die ondersteuning wat ontvang word van die leerfasiliteerders en inklusiewe onderwysbeamptes. Aangesien hierdie gedeelte nie volledig voltooi is nie, kan hierdie inligting nie betekenisvol geïnterpreteer word nie.

5.3.1.3 Onderwyservaring

Slegs 64 onderwysers het aangetoon oor hoeveel jare onderwyservaring hulle beskik. Die meerderheid van die respondent-onderwysers het meer as 20 jaar onderwyservaring (45,3%), terwyl 37,5% tussen 10 en 20 jaar onderwyservaring het en 17,2% tussen 0 en 9 jaar onderwyservaring het.

5.3.1.4 Kwalifikasies

Al die onderwysers het hierdie afdeling voltooi (N=101). Die meerderheid respondent-onderwysers (45,5%) het formele opleiding in die Grondslagfase ontvang. Opleiding in die Intermediêre fase en Seniorfase is onderskeidelik 39,6% en 37,6%, terwyl 5,9% respondent-onderwysers in die Verdere Onderwys en Opleidingsband opgelei is. Die totale aantal response wat hier ontvang is, is 130, aangesien sommige onderwysers in meer as een veld gekwalifiseerd is.

Resultate wat verkry is in verband met respondent-onderwysers se opleiding rakende spesialisrigtings is as volg: Die meerderheid respondent-onderwysers (74,2%) het geen opleiding rakende remediërende en/of spesiale onderwys ontvang nie. Slegs 17,8% het opleiding in remediërende onderwys ontvang, waarvan 12,9% 'n formele kwalifikasie en 4,9% kort kursusse behels. 6,9% respondent-onderwysers het opleiding in spesiale onderwys ontvang, waarvan 5,9% 'n formele kwalifikasie verkry het en 1% kort kursusse bygewoon het.

5.3.2 AFDELING 2: ALTERNATIEWE EN AANGEPASTE ASSESSERING

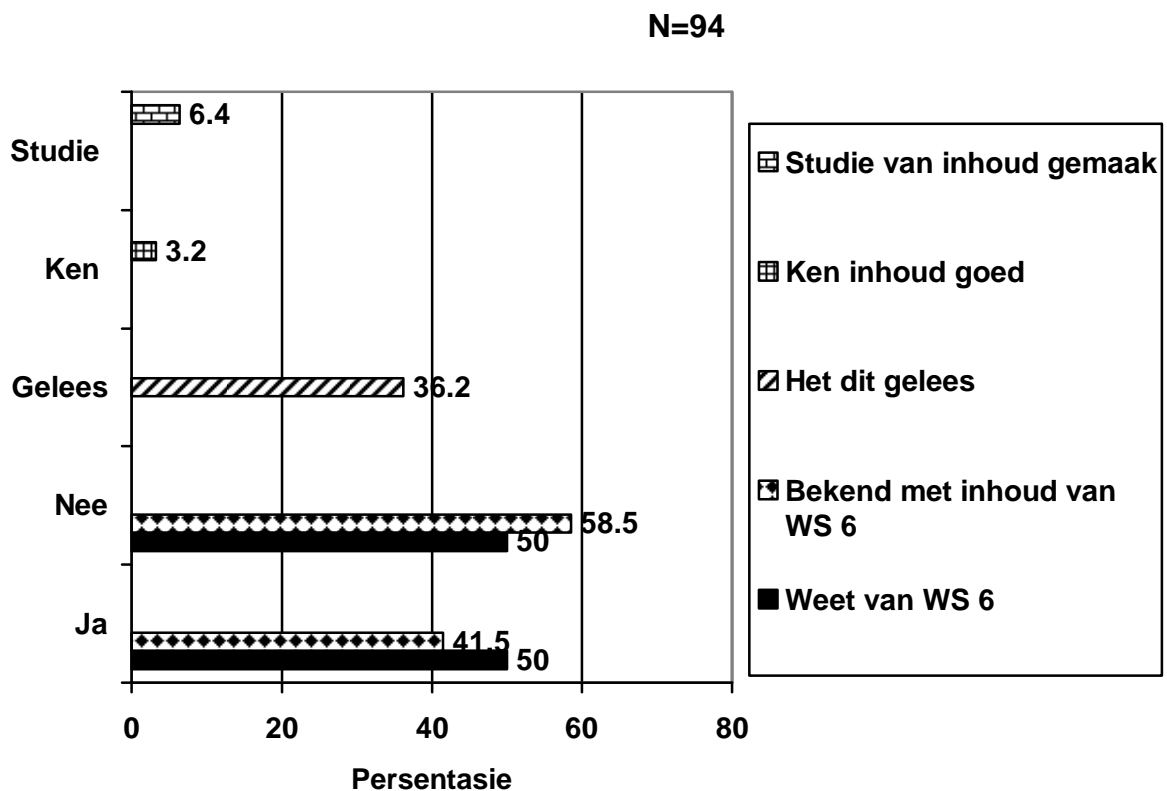
In hierdie afdeling word gefokus op die volgende sekondêre navorsingsvrae:

1. Watter agtergrondkennis besit onderwysers rakende Onderwyswitskrif 6 – “Die bou van ’n Inklusiewe Onderwys en Opleidingstelsel, 2001” – en die “Nasionale Asseseringsriglyne vir Insluitende Onderwys”?
2. Wat is die aard van die onderwysers se opleiding, kennis en begrip rakende uitkomsgebaseerde assessering, multivlak-onderrig, inklusiewe onderwys en alternatiewe en aangepaste assessering?

5.3.2.1 Beleidsdokumente (verwys na Vraag 2.1: 2.1.1 tot 2.1.6 in die vraelys)

In hierdie vrae is daar van respondente verwag om aan te toon of hulle in die eerste plek **weet van** die beleidsdokument, in die tweede plek of hulle **bekend is met die inhoud** daarvan, en indien wel, **hoe goed** hulle **bekend is** met die **inhoud**. Die resultate word in die onderstaande figure aangedui.

Figuur 5.1: Kennis van respondent-onderwysers rakende Onderwyswitskrif 6 (Vraag 2.1.1 tot 2.1.3)



Vier-en-negetig respondent-onderwysers het **Vrae 2.1.1 tot 2.1.3** voltooi. Die grafiek toon aan dat die helfte van die respondent-onderwysers (50%) weet van Onderwyswitskrif 6 (**Vraag 2.1.1**). Dit is ook duidelik uit die response dat die meerderheid respondente (58,5%) nie bekend is met die inhoud van hierdie beleidsdokument nie (**Vraag 2.1.2**). **Vraag 2.1.3** word slegs beantwoord indien die respons op vraag 2.1.2 “Ja” is. Teenstrydighede word gevind by 9 van die respondent-onderwysers se voltooiing van hierdie vrae. Hierdie respondente het aangetoon dat hulle nie weet van Onderwyswitskrif 6 of bekend is met die inhoud daarvan nie, maar toon dan aan dat hulle die dokument óf gelees het, die inhoud goed ken óf ’n studie van die inhoud gemaak het. Twee respondente het nie aangetoon of hulle weet van Onderwyswitskrif 6 nie, maar het dan die res van die vrae voltooi asof hulle “Ja” geantwoord het. Die resultate van vraag 2.1.3 wat voltooi moes word indien “Ja” geantwoord is op die vraag 2.1.2 is as volg: 36,2% respondente-onderwysers het die dokument gelees, 3,2% ken die inhoud goed en 6,4% het ’n studie van die inhoud gemaak.

Vrae 2.1.4 tot 2.1.6: Kennis van respondent-onderwysers rakende die “Nasionale Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys”

Dertien respondent-onderwysers het nie **Vraag 2.1.4**. d.i. “Weet u van die Nasionale Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys?” voltooi nie, wat verklaar waarom die totaal (N) respondente 88 is. 58% van hierdie respondente weet van die Nasionale Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys, terwyl 42% nie bewus is van sodanige dokument nie.

Slegs 88 respondente het aangetoon of hulle weet van die dokument, maar 96 het die opvolgende vraag (**Vraag 2.1.5**) voltooi (N=96). Uit die response kan waargeneem word dat 53% van die respondent-onderwysers bekend is met die inhoud van die assesseringsriglyne, terwyl 47% nie bekend is met die inhoud daarvan nie. **Vraag 2.1.6** moes slegs voltooi word indien daar “Ja” op vraag 2.1.5 geantwoord is. ’n Teenstrydigheid word ook hier gevind in die voltooiing van vraag 2.1.6 deur 11 van die respondent-onderwysers. Alhoewel respondente aantoon dat hulle nie bekend is met die dokument of met die inhoud daarvan nie, word aangetoon dat hulle die dokument gelees het, of die inhoud goed ken of ’n

studie van die inhoud gemaak het. 32,3% het die dokument gelees, 17,7% ken die inhoud goed en 10,4% het 'n studie van die inhoud gemaak.

5.3.2.2 Terminologie (verwys na Vraag 2.2: 2.2.1 – 2.2.4 in die vraelys)

Hierdie vrae vereis van die respondente om alle verbandhoudende stellings rakende die betrokke term/begrip aan te dui om sodoende hul kennis en begrip met betrekking tot die betrokke term/begrip te bepaal. By al die vrae was meer as een korrekte stelling. Hierdie terme/begrippe hou verband met Onderwyswitskrif 6, die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R-9, beleidsdokumente rakende assessering asook alternatiewe en aangepaste assessering.

Tabel 5.2: Kennis van respondent-onderwysers rakende inklusiewe onderwys (Vraag 2.2.1)

(Korrekte stellings word in kursiewe druk aangetoon)

		N=99	
	Response	Frekwensie	Persentasie
a	Alle leerders met hindernisse (gestremdhede) word in hoofstroom-skole geakkommodeer	69	69,7
b	<i>Erken dat alle kinders kan leer en dat hulle ondersteuning nodig het om hulle volle potensiaal te bereik</i>	84	84,8
c	Hou slegs verband met leerders wat gestremd is, bv. doof, blind, fisies of verstandelik gestremd	16	16,2
d	<i>Leerders word in skole geplaas na gelang van die vlak van ondersteuning wat hulle benodig</i>	43	43,4
e	<i>Erken en respekteer verskille in leerders</i>	79	79,8
	Totaal	291	

Twee respondent-onderwysers het nie **Vraag 2.2.1** rakende inklusiewe onderwys voltooi nie (N=99). Stellings b, d en e hou verband met inklusiewe onderwys. Die meerderheid respondent-onderwysers (84,8%) het stelling b gemerk en 79,8% het aangetoon dat stelling e verband hou met bogenoemde term. Alhoewel stelling d ook verband hou met die term, het slegs 43,4% respondente dit gemerk. Stelling a, wat nie volgens Onderwyswitskrif 6 is nie, is egter deur 69,7% van die respondente gemerk. Stelling c, wat ook nie relevant is vir die term nie, is deur 16,2% respondente gemerk. Die afleiding kan dus gemaak word dat die oorgrote meerderheid respondent-onderwysers kennis dra van inklusiewe onderwys, maar dat misverstande rondom die term en hoe dit geïmplementeer moet word, voorkom.

Tabel 5.3: Kennis van respondent-onderwysers rakende leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling (Vraag 2.2.2)

(Korrekte stellings word in kursiewe druk aangetoon)

		N=98	
	Response	Frekwensie	Persentasie
a	Verwys slegs na leerders wat in spesiale skole en klasse is (spesiale onderwys)	21	21,4
b	<i>Leerders wat sukkel in een of meer leerarea</i>	64	65,3
c	<i>Tekorte in die onderwysstelsel en leeromgewing kan hindernisse tot leer en ontwikkeling veroorsaak</i>	50	51
d	Verwys hoofsaaklik na gestremde leerders, bv. doof, blind, fisies en verstandelik gestremd	17	17,3
e	<i>Enige faktore wat leerders verhinder om te leer en te ontwikkel</i>	75	76,5
	Totaal	227	

Agt-en-negentig respondent-onderwysers het **Vraag 2.2.2** voltooi. Stellings b, c en e hou verband met hindernisse tot leer en ontwikkeling. Stelling e is deur die meerderheid respondent-onderwysers (76,5%) aangedui dat dit verband hou met hindernisse tot leer en ontwikkeling, terwyl stelling b deur 65,3% respondente gemerk is. 51% van die respondente het aangetoon dat stelling c verband hou met die term. Stelling a is deur 21,4% van die respondente gemerk en stelling d deur 17,3%. Twee van die respondent-onderwysers het hierdie vraag nie ingevul nie, alhoewel hulle al die ander vrae betreffende die ander terme ingevul het. Die afleiding kan gemaak word dat hulle nie kennis dra aangaande hindernisse tot leer en ontwikkeling nie. Uit bogenoemde statistieke kan waargeneem word dat onderwysers wel kennis dra rakende hindernisse tot leer en ontwikkeling, maar dat hul begrip daarvan nie voldoende is nie, aangesien miskonsepsies voorkom.

Tabel 5.4: Kennis van respondent-onderwysers rakende multivlak-onderrig (Vraag 2.2.3)

(Korrekte stellings word in kursiewe druk aangetoon)

		N=95	
	Response	Frekwensie	Persentasie
a	<i>Differensiëring t.o.v. aanpassings aan onderrigmetodes en die inhoud van lesplanne en leerprogramme (kurrikulum differensiëring)</i>	51	53,7
b	Alle leerders word in hoofstroomskole toegelaat	49	51,6
c	Verwys slegs na die akkommodering van verskillende grade in een klas	23	24,2
d	<i>Akkommodering van leerders wat op verskillende vlakke funksioneer in dieselfde graad, insluitende begaafde leerders</i>	61	64,2
e	<i>Erken verskille in leerders en maak voorsiening vir hulle d.m.v. beplanning</i>	73	76,8

	<i>en die implementering van programme wat hierdie verskille aanspreek</i>		
	Totaal	257	

Tabel 5.4 toon aan dat 6 onderwysers nie **Vraag 2.2.3** voltooi het nie (N=95). Stellings a, d en e hou verband met multivlak-onderrig en moes deur die respondente gemerk word. Die meerderheid respondent-onderwysers (76,8%) het aangetoon dat stelling e verband hou met hierdie term, 64,2% het stelling d en 53,7% het stelling a gemerk. Stelling b is deur 51,6% van die respondente gemerk en stelling c deur 24,2%, alhoewel dit nie verband hou met multivlak-onderrig nie. Die feit dat ses onderwysers nie hierdie vraag voltooi het nie, maar wel die vrae rondom die ander terme (vrae 2.2.1, 2.2.2 en 2.2.3), toon aan dat hulle nie kennis dra van multivlak-onderrig nie. Die resultate toon ook aan dat miskonsepsies hieromtrent bestaan.

Tabel 5.5: Kennis van respondent-onderwysers rakende alternatiewe en aangepaste assessering (Vraag 2.2.4)

(Korrekte stellings word in kursiewe druk aangetoon)

		N=94	
	Response	Frekwensie	Persentasie
a	Die gebruik van verskillende assesseringsinstrumente en -vorme soos 'n kontrolelys, rubriek, toets, vraelyste, projekte	75	79,8
b	<i>Leerders word onderrig en assesseeer dienooreenkomstig hulle ontwikkelingsvlakke</i>	65	69,1
c	<i>Enige aanpassing aan die standaardvorm van assessering om hindernisse tot leer en ontwikkeling aan te spreek</i>	60	63,8
d	Word slegs tydens summatiewe assessering gebruik, bv. eksamens	16	17

e	<i>Word gebruik om die impak van hindernisse op die assesseringsprestasie van die leerder tot die minimum te beperk</i>	45	47,9
	Totaal	261	

Tabel 5.5 weerspieël die resultate van die gedeelte rakende alternatiewe en aangepaste assessering. Vier-en-negentig onderwysers het **Vraag 2.2.4** voltooi. Stellings b, c en e hou verband met hierdie term. Die meerderheid respondent-onderwysers (79,8%) het aangetoon dat stelling a verband hou met alternatiewe en aangepaste assessering, alhoewel dit nie die geval is nie. Stelling b is deur 69,1% van die respondente gemerk, stelling c deur 63,8% en stelling e deur 47,9%. Stelling d, wat nie verband hou met hierdie term nie, is deur 17% van die respondente gemerk. Die feit dat die meerderheid respondent-onderwysers stelling a gemerk het, toon aan dat hulle nie voldoende kennis dra rakende alternatiewe en aangepaste assessering nie, aangesien hierdie stelling verband hou met uitkomsgebaseerde assessering en nie 'n aanpassing of alternatief is vir die assessering wat in plek gestel is nie. Die afleiding kan dus gemaak word, dat onderwysers nie voldoende kennis dra rakende alternatiewe en aangepaste assessering nie en dat wanopvattinge bestaan.

5.3.2.3 Indiensopleiding (Verwys na Vraag 2.3: 2.3.1 tot 2.3.4 in die vraelys)

Vraag 2.3.1: Respondent-onderwysers se opleiding in UGA

Vyf-en-negentig onderwysers het hierdie vraag voltooi. Die meerderheid van die respondent-onderwysers (90%) het opleiding in UGA ontvang.

Vraag 2.3.2: Respondent-onderwysers se opleiding in multivlak-onderrig

Drie-en-negentig onderwysers het hierdie vraag beantwoord. Slegs 18% van die respondent-onderwysers het opleiding in multivlak-onderrig ontvang.

Vraag 2.3.3: Respondent-onderwysers se opleiding in inklusiewe onderwys

Drie-en-negentig onderwysers het hierdie vraag voltooi. Die meerderheid respondent-onderwysers (69%) het nie opleiding in inklusiewe onderwys ontvang nie.

Vraag 2.3.4: Respondent-onderwysers se opleiding in alternatiewe en aangepaste assessering

Vier-en-negentig onderwysers het aangetoon of hulle opleiding al dan nie ontvang het in alternatiewe en aangepaste assessering. Die meerderheid respondent-onderwysers (77%) het nie opleiding in alternatiewe en aangepaste assessering ontvang nie.

5.3.3 AFDELING 3: ALGEMEEN (verwys na Vrae 3.1 tot 3.12 in die vraelys)

In hierdie afdeling word gefokus op die volgende sekondêre navorsingsvrae:

1. Hoe word alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes in klasse/skole gebruik?
2. Is die nodige ondersteuningstelsels volgens Onderwyswitskrif 6 in plek om voldoende ondersteuning aan onderwysers te gee rakende alternatiewe en aangepaste assesseringmetodes om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer?

Vrae 3.1 en 3.2 handel oor onderwysers se kennis en begrip aangaande distriksgebaseerde ondersteuningspanne (DGOSe) en skoolgebaseerde ondersteuningspanne (SGOSe). Daar is van respondente verwag om al die korrekte stellings wat verband hou met bogenoemde twee terme aan te dui. By albei die vrae was daar meer as een korrekte stelling. Die response wat verkry is, is dus meer as die aantal respondente wat die vrae voltooi het. Die resultate van hierdie inligting word in die onderstaande tabelle gereflekteer.

Tabel 5.6: Respondent-onderwysers se kennis en begrip rakende DGOSe (Vraag 3.1)

(Korrekte stellings is in kursiewe druk aangedui)

		N=97	
	Response	Frekwensie	Persentasie
a	Ondersteuning van leerfasiliteerders in die verskillende leerareas	62	63,9
b	Onderwysers wat in groepe bymekaarkom en mekaar ondersteun met die hulp van leerfasiliteerders	49	50,5
c	Verwys slegs na beamptes van die “kinderleidingkliniek” in die distrikte	21	21,6
d	<i>’n Ondersteuningspan op distriksvlak wat hulp verleen met die identifisering en die aanspreek van hindernisse tot leer asook met professionele ontwikkeling in kurrikulum en assessering om effektiewe onderrig en leer te bevorder</i>	64	66
e	<i>’n Geïntegreerde professionele ondersteuningsdiens wat op distriksvlak voorsien word</i>	57	58,8
	Totaal	191	

Tabel 5.6 toon aan dat 97 respondent-onderwysers **Vraag 3.1** voltooi het. Vier (4,1%) van die respondente het egter al die stellings gemerk, wat ’n aanduiding kan wees dat hulle nie weet wat die term behels nie. Stellings d en e hou verband met DGOSe. Die meerderheid respondente (66%) het aangedui dat stelling d verband hou met DGOSe en 58,8% het stelling e gemerk. Stelling a, wat nie verband hou met DGOSe, is egter as tweede meeste aangedui (63,9%). 50,5% van die respondente het stelling b gemerk en 21,6% het stelling c gemerk. Uit die response is dit duidelik dat respondent-onderwysers nie voldoende kennis rakende DGOSe het nie.

Tabel 5.7: Respondent-onderwysers se kennis en begrip rakende SGOSe (Vraag 3.2)

(Korrekte stellings is in kursiewe druk aangedui)

		N=98	
	Response	Frekwensie	Persentasie
a	Verwys na personeel van die skool wat in remediërende of spesiale onderwys opgelei is	44	44,9
b	<i>Interne ondersteuningspan binne skole</i>	72	73,5
c	Leerders met hindernisse word gedurende sekere periodes onttrek vir addisionele hulpverlening	25	25,5
d	Personeel per fase wat in groepe saamwerk om mekaar te ondersteun.	50	51
e	<i>'n Ondersteuningspan op skoolvlak wat die ondersteuning aan leerder-, onderwyser- en kurrikulumontwikkeling koördineer</i>	67	68,4
	Totaal	258	

In tabel 5.7 kan waargeneem word dat 98 respondent-onderwysers **Vraag 3.2** voltooi het. Stellings b en e is korrek. Die meerderheid respondent-onderwysers (73,5%) het aangetoon dat stelling b verband hou met SGOSe en 68,4% het stelling e gemerk. 51% van die respondente het aangetoon dat stelling d verband hou met SGOSe, alhoewel dit nie die geval is nie. 44,9% en 25,% van die respondente het onderskeidelik stelling a en c gemerk. Elf (11,2%) van die respondente het al die stellings gemerk, aldus die afleiding dat hierdie respondente nie weet wat SGOSe is nie. Dit is duidelik uit die response dat die meerderheid van die respondent-onderwysers wel weet wat SGOSe is, alhoewel 'n wanindruk van hulle werklike kennis verkry kan word a.g.v. die 11,2% respondente wat al die stellings gemerk het. 'n Afleiding kan dus gemaak word dat respondent-onderwysers nie voldoende kennis rakende SGOSe het nie.

Vraag 3.3: “Beskik u skool oor ’n skoolgebaseerde ondersteuningspan?”

Drie-en-negentig respondent-onderwysers het **Vraag 3.3** beantwoord. Vier-en-sewentig (79,6%) van die respondente het “Ja” geantwoord. **Vraag 3.4** moes voltooi word indien “Ja” op die vorige vraag geantwoord is. Vyftien respondente (16,2%) het nie hierdie vraag voltooi nie. Dit kan ’n aanduiding wees dat hierdie respondente nie werklik weet wat ’n SGOS is nie. Een respondent het nie vraag 3.3 voltooi nie, maar wel die volgende vraag voltooi asof “Ja” geantwoord is en twee respondente het “Nee” geantwoord, maar ook die daaropvolgende vraag beantwoord asof “Ja” gemerk is. Twee-en-sestig response is verkry van respondent-onderwysers i.v.m. die effektiwiteit van die SGOS. 32,3% het aangetoon dat die SGOS een keer in ’n kwartaal vergader en min hulpverlening aan onderwysers verskaf. 29% het aangedui dat die SGOS maandeliks vergader en die nodige hulpverlening aan onderwysers verskaf. Die meerderheid respondente (38,7%) het aangetoon dat die SGOS op ’n gereelde basis vergader en deurlopende ondersteuning aan onderwysers verskaf.

Die inligting wat in die vorige afdeling verkry is rondom respondent-onderwysers se kennis en begrip rakende SGOSe, asook die feit dat 16,2% van die respondente wat “Ja” geantwoord het nie hierdie gedeelte voltooi het nie, beïnvloed die betroubaarheid van die gegewens wat in hierdie gedeelte verkry is.

Vraag 3.5: “Ontvang u enige ondersteuning van u distriksgebaseerde ondersteuningspan?”

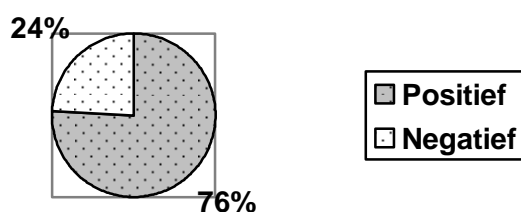
Op hierdie vraag het 94 respondent-onderwysers gereageer. 51,1% het “Ja” geantwoord. Drie van die respondente het “Nee” geantwoord, maar dan ook die opvolgende **Vraag 3.6** beantwoord asof hulle “Ja” geantwoord het. Vier respondente het “Ja” aangedui, maar nie die vraag wat daarop volg voltooi nie. Die oop vraag is ingedeel in vier kategorieë, nl. ondersteuning van inklusiewe onderwyspersoneel, ondersteuning van leerfasiliteerders (LFs), ondersteuning van skoolbestuurontwikkelaars (SBOs) en “Ander”. Vier-en-twintig respondente het aangedui dat hulle ondersteuning van inklusiewe onderwys personeel ontvang, 21 ontvang ondersteuning van LFs, 4 ontvang ondersteuning van SBOs en een respondent ontvang ondersteuning van spesialiste in ander professies soos sielkundiges en arbeidsterapeute. Die afleiding kan hier gemaak word dat

voldoende ondersteuning nie aan skole verskaf word deur die DGOS nie, aangesien slegs 50 van die 94 respondent-onderwysers aangetoon het dat hulle ondersteuning van hul DGOS kry.

Vraag 3.7: “Wat is u gesindheid jeens Inklusiewe Onderwys?”

Die resultate van hierdie vraag word in die onderstaande figuur weerspieël.

Figuur 5.2: Respondent-onderwysers se gesindheid jeens inklusiewe onderwys (N=87)



Dertien respondent-onderwysers het nie hierdie vraag voltooi nie en een respondent het positief en negatief gemerk. Hierdie respons is verwerp, daarom is N=87. In figuur 5.2 kan gesien word dat die meerderheid respondent-onderwysers (75,6%) 'n positiewe gesindheid jeens inklusiewe onderwys het.

Daar is van respondente verwag om hul antwoord in vraag 3.7 te motiveer. Ses-en-twintig respondente wat hul gesindheid aangedui het, het nie gemotiveer hoekom hulle so voel jeens inklusiewe onderwys nie. Slegs 61 response is verkry. Die meerderheid respondent-onderwysers het aangetoon dat hulle positief voel jeens inklusiewe onderwys aangesien alle leerders ge-akkommodeer word in die stelsel. Die volgende tipiese response verwys: “Ek dink dis goed vir die leerders sodat hulle deel kan wees van als sonder dat daar teen hulle gediskrimineer word nie”; “Because it accommodates all learners”; “Because all learners are included in the work”; “Learners with barriers are acknowledged and supported”; en “The inclusive education system helps to accommodate all the learners from different learning backgrounds”. Sommige van die respondente het aangedui dat dit goeie samewerking tussen personeel veroorsaak, maar dat

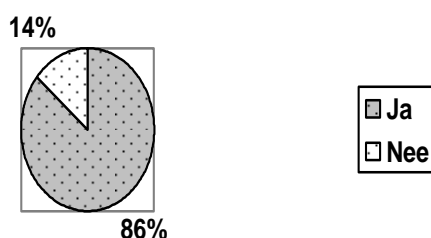
voldoende opleiding aan personeel gegee moet word ten opsigte van inklusiewe onderwys, byvoorbeeld: “There is good co-operation amongst staff members through the motivation received”; “If all teachers can be given training towards inclusive education that will help teachers to be more effective”; “It is good to avoid discrimination but Department of Education should employ remedial specialists to assist in inclusive education”; en “As long as the district can train us properly on how to handle, and assess those learners”.

Respondente wat negatief voel jeens inklusiewe onderwys gee die volgende redes aan: daar is nie genoeg bronne beskikbaar by skole nie; benodig meer tyd om aandag aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling te gee; klasse is te groot; dissipline is ‘n probleem; administratiewe werk van onderwysers is te veel; onderwysers is nie voldoende opgelei nie; en daar is nie genoeg spesialiste in hierdie veld nie. Die volgende voorbeelde van response is ontvang: “Because our school don’t have resources and we need more time to attend to the learners with different barriers”; “Meer nadele as voordele t.o.v. aantal werk, admin, dissipline, ens.”; “Time is not enough especially for multi teaching”; “Because we are not well trained, overcrowding classes that cannot accommodate learners with physical disability and even the building that we are using cannot accommodate such learners”; “Lack of knowledge, requirement of inservice training concerning inclusive education”; “Kan nie aan leerlinge met probleme genoeg aandag gee in klas van 40 nie”; “I have not been intensively trained in inclusive education and I have not specialised in remedial education”; “Teachers need to be first trained. Provision has to be done for inclusive learners like changing of buildings and it’s going to take long. Also the number of learners in your class has to be smaller so that each child and every learner should get attention”; en “It needs educators who are specialists...”.

Vraag 3.8: “Gebruik u alternatiewe en aangepaste aseseringsmetodes in u klaskamer?”

Hierdie vraag is deur 93 respondent-onderwysers voltooi. Die resultate word in die onderstaande figuur uitgebeeld.

Figuur 5.3: Die gebruik van alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes deur respondent-onderwysers (N=93)



In figuur 5.3 kan waargeneem word dat die meerderheid respondent-onderwysers (86%) aangetoon het dat hulle alternatiewe en aangepaste assesseringmetodes gebruik.

Daar is van die 80 respondente wat “Ja” op vraag 3.8 geantwoord het, verwag om in **Vraag 3.9** aan te dui van watter alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes hul gebruik maak. Vier metodes is deur die navorser verskaf asook ’n opsie waar respondente enige ander metodes kon spesifiseer. Die response wat verkry is, is meer as die aantal respondente wat hierdie gedeelte voltooi het, aangesien meer as een metode deur onderwysers gebruik kan word.

Tabel 5.8: Alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes wat deur respondent-onderwysers in hul klaskamers gebruik word

Response	N=93	
	Frekwensie	Persentasie
Ekstra tyd om take/assessering te voltooi	70	75,3
Leerdere maak gebruik van ’n mondelinge assessering	42	45,2
Amanuensis (leser en skrywer)	22	23,7
Lees assesseringstake aan leerdere	45	48,3
Ander: Moeilikhedsgrade verskil soms	1	1
Totaal	180	

Ses (7,5%) van die respondente wat “Ja” geantwoord het, het nie hierdie vraag ingevul nie en 6 respondente het “Nee” gemerk, maar hierdie vraag beantwoord asof “Ja” gemerk is. 93 respondente het dus hierdie vraag beantwoord. Die resultate van hierdie inligting word in die bostaande tabel weergegee. Die meerderheid respondent-onderwysers (75,3%) toon aan dat hulle ekstra tyd aan leerders gee om take/assessering te voltooi. 48,3% lees die assesseringstake aan leerders voor. 45,2% van die respondente het aangetoon dat die leerders gebruik maak van ’n mondelinge assessering. Amanuensis word deur 23,7% van die respondente gebruik en een respondent (1%) maak gebruik van verskillende moeilikheidsgrade.

Uit die resultate kan gesien word dat die meeste respondent-onderwysers ekstra tyd aan leerders gee om take te voltooi. Minder as die helfte van die respondente maak egter gebruik van ander assesseringsmetodes, waarvolgens ’n afleiding gemaak kan word dat onderwysers nie bewus is van die verskillende alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes nie. Soos wat reeds gemeld is, het 6 respondente “Nee” gemerk, maar aangedui dat hulle gebruik maak van alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes. ’n Teenstrydigheid word dus hier opgemerk en kan daar aanvaar word dat hierdie respondente moontlik nie weet wat alternatiewe en aangepaste assesseringmetodes behels nie, en waarskynlik gelei is deur die opsies wat verskaf is.

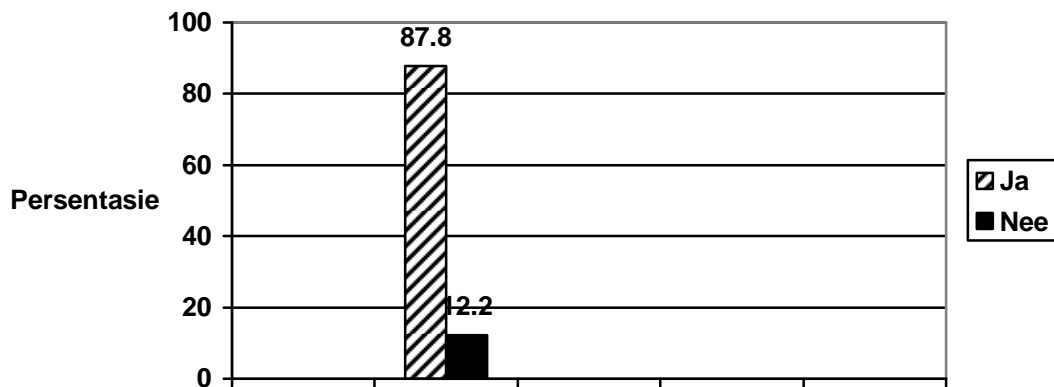
Vraag 3.10: “Voel u toegerus om inklusiewe onderrigmetodes in u klaskamer toe te pas?”

Op hierdie vraag het die meerderheid respondent-onderwysers (54,1%) aangetoon dat hulle nie toegerus voel om hierdie onderrigmetodes in hulle klaskamers toe te pas nie.

Vraag 3.11: “Verlang u enige opleiding ten opsigte van inklusiewe onderrig?”

Agt-en-negentig respondent-onderwysers het aangedui of hul opleiding al dan nie verlang rakende inklusiewe onderrig. Figuur 5.4 beeld die resultate uit.

Figuur 5.4: Opleiding ten opsigte van inklusiewe onderrig (N=98)

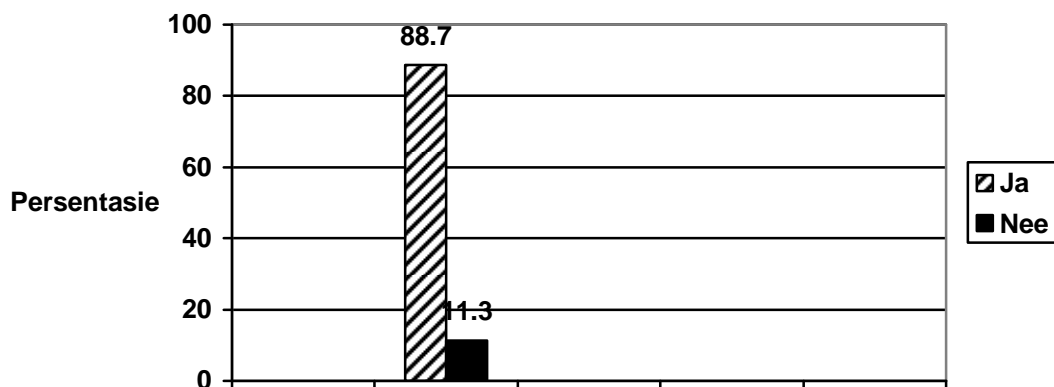


Figuur 5.4 toon aan dat die meerderheid respondent-onderwysers (87,8%) opleiding verlang ten opsigte van inklusiewe onderrig.

Vraag 3.12: “Verlang u enige opleiding ten opsigte van alternatiewe en aangepaste assessering?”

Nege-en sewentig respondent-onderwysers het hierdie vraag voltooi. Die resultate word in die onderstaande figuur weerspieël.

Figuur 5.5: Opleiding ten opsigte van alternatiewe en aangepaste assessering (N=97)



Soos waargeneem kan word in figuur 5.5 verlang die meerderheid respondent-onderwysers (88,7%) opleiding in alternatiewe en aangepaste assessering.

5.4 VRAELYTE AAN DISTRIKSGBASEERDE ONDERSTEUNINGSPAN

5.4.1 AFDELING 1: BIOGRAFIESE INLIGTING

In hierdie afdeling van die vraelys is daar van die respondente verwag om hul persoonlike inligting aan te dui. Distriksbeampte-inligting sluit in: posbeskrywing, spesialisveld(e), aantal jare in die pos, aantal skole waarvoor verantwoordelik is en die aard van die ondersteuning wat deur hulle verskaf word. Die resultate van die biografiese inligting word in die onderstaande tabelle gereflekteer.

5.4.1.1 Posbeskrywing

Tabel 5.9: Posbeskrywing van respondent-distriksbeamptes

Response	N=27	
	Frekwensie	Persentasie
Senior Onderwyskundige (SOK) (Inklusiewe Onderwys)	9	33,3
Adjunkhoofonderwyskundige (AHOK) (Inklusiewe Onderwys)	2	7,4
Leerfasiliteerder	15	55,6
Skoolbestuur-ontwikkelaar (SBO)	1	3,7
Totaal	27	100

Tabel 5.9 toon aan dat die meerderheid respondent-distriksbeamptes wat die vraelys voltooi het leerfasiliteerders is (15, d.i. 55,6%), terwyl 9 (33,3%) SOKs, 2 (7,4%) AHOKs en een 'n SBO is.

5.4.1.2 Spesialisvelde van respondent-distriksbeamptes

Uit die resultate wat verkry is van die 24 respondent-distriksbeamptes is dit duidelik dat inklusiewe onderwys die spesialisveld van die meerderheid respondent-distriksbeamptes is (37,5%). Die res van die spesialisvelde wissel

tussen 1 (4,2%) en 3 (12,5%) distriksbeampes per veld en is as volg: Tale, Wiskunde, Tegnologie en Bestuur – 4,2% elk; Natuurwetenskappe, Ekonomiese & Bestuurswetenskappe, Kuns & Kultuur asook Sielkunde – 8,3% elk; en Sosiale Wetenskappe – 12,5%. Geen beampes van die Lewensoriëntering-spesialisveld het die vraelyste voltooi nie.

5.4.1.3 Aantal jare in huidige pos

Vyf-en-twintig distriksbeampes het hierdie gedeelte voltooi. Die meerderheid respondent-distriksbeampes (56%) is minder as 5 jaar in hul huidige pos. Die respondent-distriksbeampes wat tussen 6 en 10 jaar in hul huidige pos is, verteenwoordig 24% van die response en slegs 20% het 10 jaar en meer ondervinding in hulle huidige pos.

5.4.1.4 Aantal skole

Vier-en-twintig respondent-distriksbeampes het hierdie vraag beantwoord. Tabel 5.10 beeld die resultate uit.

Tabel 5.10: Aantal skole waarvoor respondent-distriksbeampes verantwoordelik is

	N=24	
Respons	Frekwensie	Persentasie
Hoofstroomskole		
<100 skole	16	66,7
>100 skole	5	20,8
Spesiale skole		
0 skole	8	33,3
1 - 6 skole	16	66,7
Totaal	45	

Drie respondent-distriksbeampes het nie aangedui vir watter tipe skole hulle verantwoordelik is nie. Die totaal van die response wat hier verkry is (45), is meer as die aantal respondente wat die gedeelte voltooi het (24), aangesien sommige

distriksbeamptes vir hoofstroom- en spesiale skole verantwoordelik is. Van die 24 respondent-distriksbeamptes is 87,5% verantwoordelik vir hoofstroomskole en 66,7% verantwoordelik vir spesiale skole, terwyl 33,3% van die respondent-distriksbeamptes glad nie ondersteuning aan spesiale skole verskaf nie. Dit is duidelik uit tabel 5.10 dat die meeste van die respondent-distriksbeamptes vir meer as 100 skole verantwoordelik is wat 'n negatiewe invloed op die hoeveelheid besoeke en die kwaliteit ondersteuning wat aan skole verskaf word kan hê.

5.4.1.5 Aard van ondersteuning

Een distriksbeampte het nie hierdie vraag voltooi nie (N=26).

Die meerderheid ondersteuning wat aan skole gebied word, hou verband met individuele leerarea-ondersteuning. Ondersteuning aan SGOSe en onderwysers is die tweede meeste waarna ondersteuning in terme van verwysings, evaluerings, plasings en skoolgereedheid volg. Werkswinkels, opleiding en inligtingsessies aan onderwysers word deur sommige van die respondent-distriksbeamptes uitgevoer. Berading aan skole word deur 'n minderheid van die respondent-distriksbeamptes verskaf. Slegs twee van die respondent-distriksbeamptes bied ondersteuning aan in terme van ontwikkeling van leerprogramme en individuele ondersteuningsplanne. Die ondersteuning wat die minste aangebied word deur die respondent-distriksbeamptes is hulp met beroepskeuses en beurse asook bestuursaspekte (een respondent onderskeidelik).

5.4.2 AFDELING 2: ALTERNATIEWE EN AANGEPASTE ASSESSERING

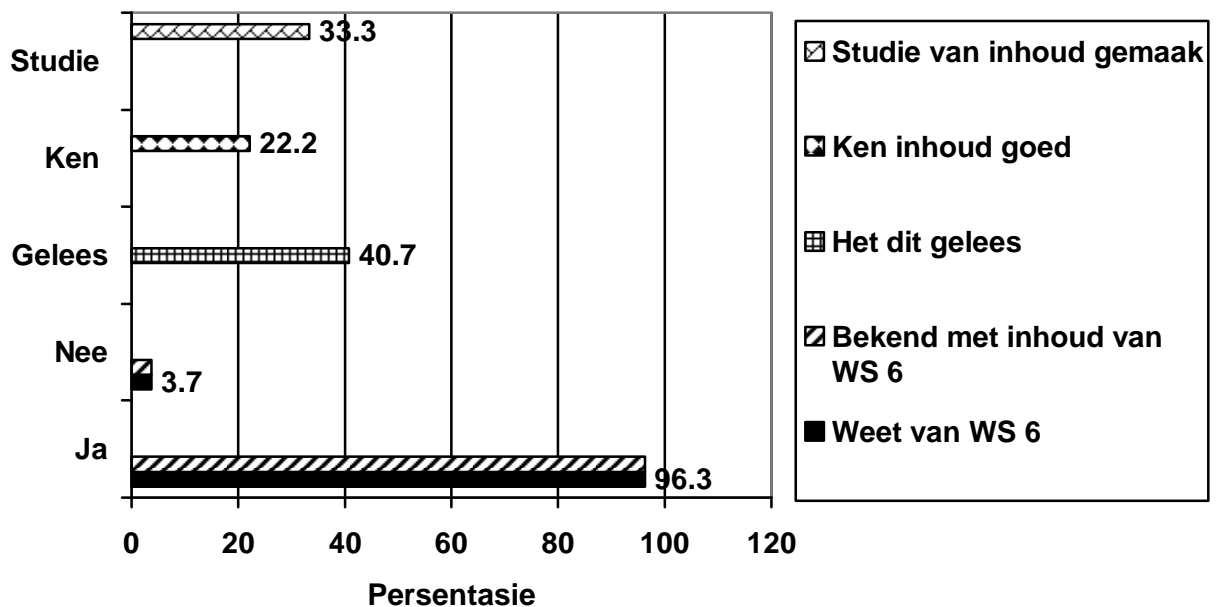
In hierdie afdeling word gefokus op die volgende sekondêre navorsingsvrae:

1. Watter agtergrondkennis besit distriksbeamptes rakende Onderwyswitskrif 6 – “Die bou van 'n Inklusiewe Onderwys en Opleidingstelsel, 2001” – en die “Nasionale Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys”?
2. Wat is die aard van die distriksbeamptes se opleiding, kennis en begrip rakende uitkomsgebaseerde assessering, multivlak-onderrig, inklusiewe onderwys en alternatiewe en aangepaste assessering?

5.4.2.1 Beleidsdokumente (verwys na Vraag 2.1: 2.1.1 tot 2.1.6 in die vraelys)

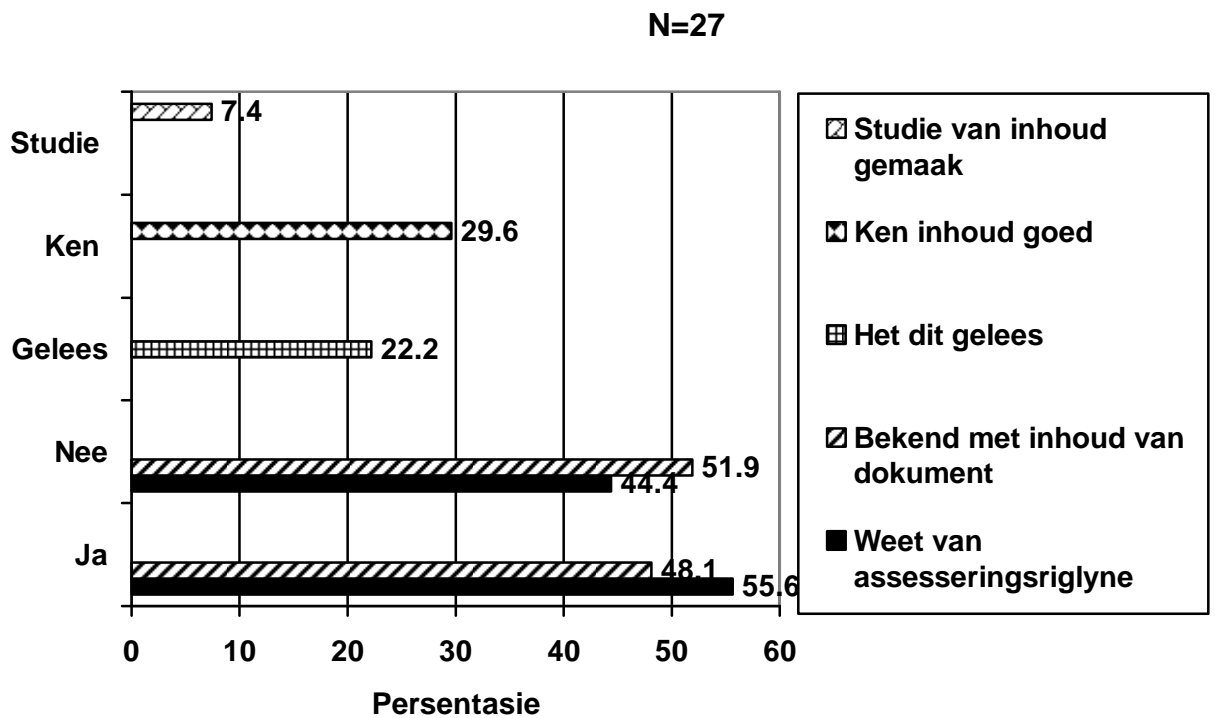
In hierdie vrae is daar van respondente verwag om aan te toon of hulle in die eerste plek **weet** van die beleidsdokument, in die tweede plek of hulle **bekend is met die inhoud** daarvan, en indien wel, **hoe goed** hulle **bekend** is met die **inhoud**. Die resultate word in die onderstaande figure weergegee.

Figuur 5.6: Kennis van respondent-distriksbeamptes rakende Onderwyswitskrif 6 (Vrae 2.1.1 tot 2.1.3)
N=27



Hierdie gedeelte van die vraelys is deur al die respondent-distriksbeamptes voltooi (N=27). Figuur 5.6 toon aan dat dieselfde hoeveelheid respondente (96,3%) weet van Onderwyswitskrif 6 (**Vraag 2.1.1**) sowel as bekend is met die inhoud daarvan (**Vraag 2.1.2**). Slegs 3,7% van die respondente weet nie van hierdie dokumente nie en is ook nie bekend met die inhoud daarvan nie. 40,7% van die respondente het die dokument gelees, terwyl 22,2% die inhoud goed ken en 33,3% 'n studie daarvan gemaak het (**Vraag 2.1.3**).

Figuur 5.7: Kennis van respondent-distriksbeampies rakende die “Nasionale Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys”
(Vrae 2.1.3 tot 2.1.6)



Al die respondent-distriksbeampies het vrae 2.1.4 tot 2.1.6 voltooi (N=27). Die meerderheid respondent-distriksbeampies (55,6%) weet van die “Nasionale Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys”, terwyl 44,4% nie bewus is van so ‘n dokument nie. Die meerderheid respondente (51,9%) is nie bekend met die inhoud van hierdie dokument nie, terwyl 48,1% wel bekend is met die inhoud daarvan. Teenstrydighede word gevind by 3 van die respondente met die voltooiing van vraag 2.1.6 wat slegs voltooi moes word indien daar ‘Ja’ op vraag 2.1.5 geantwoord is. Hierdie respondente het aangetoon dat hulle nie bekend is met die inhoud van die dokument nie, maar toon wel aan dat hulle óf die inhoud ge lees het, dit goed ken óf ‘n studie daarvan gemaak het. Die resultate vir vraag 2.1.6 is as volg: 22,2% het die dokument ge lees, 23,6% ken die inhoud goed en 7,4% het ‘n studie van die inhoud gemaak.

5.4.2.2 Terminologie (verwys na Vraag 2.2: 2.2.1 tot 2.2.4 in die vraelys)

Vrae 2.2.1 tot 2.2.4 vereis van die respondente om alle korrekte stellings wat verband hou met die betrokke term/begrip aan te dui om sodoende hul kennis rakende die betrokke term/begrip te bepaal. By al die vrae was daar meer as

een korrekte stelling. Hierdie terme/begrippe hou verband met Onderwyswitskrif 6, die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R-9, beleidsdokumente rakende assessering asook alternatiewe en aangepaste assessering.

Tabel 5.11: Kennis van respondent-distriksbeamptes rakende inklusiewe onderwys (Vraag 2.2.1)

(Korrekte stellings word in kursiewe druk aangetoon)

		N=27	
	Response	Frekwensie	Persentasie
a	Alle leerders met hindernisse (gestremdhede) word in hoofstroom-skole geakkommodeer.	15	55,6
b	<i>Erken dat alle kinders kan leer en dat hulle ondersteuning nodig het om hulle volle potensiaal te bereik</i>	26	96,2
c	Hou slegs verband met leerders wat gestremd is, bv. doof, blind, fisies of verstandelik gestremd	5	18,5
d	<i>Leerders word in skole geplaas na gelang van die vlak van ondersteuning wat hulle benodig</i>	15	55,6
e	<i>Erken en respekteer verskille in leerders</i>	26	96,2
	Totaal	87	

In **Vraag 2.2.1** hou stellings b, d en e verband met inklusiewe onderwys. Uit tabel 5.11 kan gesien word dat die oorgrote meerderheid respondent-distriksbeamptes (96,2%) stelling b en e gemerk het (slegs een respondent het dit nie gemerk nie). Stellings a en d is onderskeidelik deur 55,6% respondente aangetoon, alhoewel stelling a nie in ooreenstemming met Onderwyswitskrif 6 is nie. Stelling c is deur 18,5% respondente gemerk en hou ook nie verband met hierdie term nie. Die afleiding kan dus ook hier gemaak word dat die meerderheid respondent-

distriksbeampes kennis het rakende inklusiewe onderwys, maar dat wanopvattinge voorkom rakende die korrekte implementering hiervan.

Tabel 5.12: Kennis van respondent-distriksbeampes rakende leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling (Vraag 2.2.2)

(Korrekte stellings word in kursiewe druk aangetoon)

		N=27	
	Response	Frekwensie	Persentasie
a	Verwys slegs na leerders wat in spesiale skole en klasse is (spesiale onderwys)	4	14,8
b	<i>Leerders wat sukkel in een of meer leerarea</i>	19	70,3
c	<i>Tekorte in die onderwysstelsel en leeromgewing kan hindernisse tot leer en ontwikkeling veroorsaak</i>	24	88,9
d	Verwys hoofsaaklik na gestremde leerders, bv. doof, blind, fisies en verstandelik gestremd	3	11,1
e	<i>Enige faktore wat leerders verhinder om te leer en te ontwikkel</i>	27	100
	Totaal	77	

Al die distriksbeampes het **Vraag 2.2.2** voltooi (N=27). Stellings b, c en e hou verband met hindernisse tot leer en ontwikkeling. Al die respondent-distriksbeampes (100%) het stelling e gemerk. Stellings c en b is onderskeidelik deur 88,9% en 70,3% respondente gemerk. 14,8% het aangetoon dat stelling a verband hou met die term en 11,1% het stelling d gemerk. Dit is duidelik dat die meerderheid respondent-distriksbeampes kennis dra van hindernisse tot leer en ontwikkeling, maar die resultate toon dat daar nie algehele begrip van hierdie term bestaan nie, aangesien wanopvattinge by sommige respondente voorkom.

Tabel 5.13: Kennis van respondent-distriksbeamptes rakende multivlak-onderrig (Vraag 2.2.3)

(Korrekte stellings word in kursiewe druk aangetoon)

		N=27	
	Response	Frekwensie	Persentasie
a	<i>Differensiëring t.o.v. aanpassings aan onderrigmetodes en die inhoud van lesplanne en leerprogramme (kurrikulum differensiëring)</i>	17	63
b	Alle leerders word in hoofstroomskole toegelaat	8	29,6
c	Verwys slegs na die akkommodering van verskillende grade in een klas	5	18,5
d	<i>Akkommodering van leerders wat op verskillende vlakke funksioneer in dieselfde graad, insluitende begaafde leerders</i>	22	81,5
e	<i>Erken verskille in leerders en maak voorsiening vir hulle d.m.v. beplanning en die implementering van programme wat hierdie verskille aanspreek</i>	24	88,9
	Totaal	76	

Al die distriksbeamptes het **Vraag 2.2.3** voltooi (N=27). Stellings a, d en e hou verband met multivlak-onderrig en moes deur die respondente gemerk word. Die meerderheid respondent-distriksbeamptes het aangetoon dat stelling e (88,9%) en stelling d (81,5%) verband hou met multivlak-onderrig. Stelling a is deur 63% van die respondente gemerk. Stellings b en c is onderskeidelik deur 29,6% en 18,5% respondente gemerk, alhoewel dit nie verband hou met hierdie term nie. Hier is dit ook duidelik dat die meerderheid respondent-distriksbeamptes wel kennis dra rondom multivlak-onderrig, maar dat wanopvatting voorkom.

Tabel 5.14: Kennis van respondent-distriksbeamptes rakende alternatiewe en aangepaste assessering (Vraag 2.2.4)

(Korrekte stellings word in kursiewe druk aangetoon)

		N=27	
	Response	Frekwensie	Persentasie
a	Die gebruik van verskillende assesseringsinstrumente en –vorme soos 'n kontrolelys, rubriek, toets, vraelyste, projekte.	18	66,7
b	<i>Leerders word onderrig en assesseer dienooreenkomstig hulle ontwikkelingsvlakke.</i>	23	85,2
c	<i>Enige aanpassing aan die standaardvorm van assessering om hindernisse tot leer en ontwikkeling aan te spreek.</i>	26	96,3
d	Word slegs tydens summatiewe assessering gebruik, bv. eksamens.	2	7,4
e	<i>Word gebruik om die impak van hindernisse op die assesseringsprestasie van die leerder tot die minimum te beperk.</i>	20	74
	Totaal	89	

Stellings b, c en e hou verband met hierdie term. Al die distriksbeamptes het **Vraag 2.2.4** voltooi (N=27). Uit die tabel kan die volgende waargeneem word: Die meerderheid respondent-distriksbeamptes bevat kennis van alternatiewe en aangepaste assessering aangesien 96,3% stelling c, 85,2% stelling b en 74% stelling e gemerk het. Stelling a, wat nie verband hou met alternatiewe en aangepaste assessering nie, is egter deur 66,7% respondente gemerk, terwyl stelling d deur 7,4% van die respondente gemerk is. Die feit dat slegs 9 van die respondent-onderwysers nie stelling a gemerk het nie, toon aan dat hulle nie

voldoende kennis dra rakende alternatiewe en aangepaste assessering nie, aangesien hierdie stelling verband hou met uitkomsgebaseerde assessering en nie 'n aanpassing of alternatief is vir die assessering wat in plek gestel is nie. Die afleiding kan gemaak word dat die meerderheid respondent-distriksbeamptes kennis dra van alternatiewe en aangepaste assessering, maar dat leemtes rondom die begrip daarvan wel voorkom.

5.4.2.3 Indiensopleiding (verwys na Vraag 2.3: 2.3.1 tot 2.3.8 in die vraelys)

Hierdie gedeelte bevat multivrae en is daar van respondent-distriksbeamptes verwag om hul opleiding in uitkomsgebaseerde assessering (UGA), multivlak-onderrig, inklusiewe onderrig en alternatiewe en aangepaste assessering aan te dui. Slegs indien die respondente “Ja” geantwoord het, moes die daaropvolgende vrae voltooi word waar die aard van die opleiding, die jare waarin die opleiding ontvang is asook deur wie die opleiding aangebied is aangetoon word. Aangesien die respondente meer as een kursus, werkswinkel of opleiding kon bywoon, is die response wat hier verkry is meer as die aantal respondente wat die gedeelte voltooi het.

Vrae 2.3.1 en 2.3.2: Respondent-distriksbeamptes se opleiding rakende UGA

Twee distriksbeamptes het nie die gedeelte voltooi nie, dus N=25. Een-en-twintig (84%) respondent-distriksbeamptes het aangetoon dat hulle opleiding in UGA ontvang het (Vraag 2.3.1). Drie van die respondente het egter nie aangedui wat die aard van hul opleiding is nie. Soos reeds vermeld, kon respondente meer as een kursus of werkswinkel bygewoon het; aldus, van die 18 respondente het 100% 1 tot 3 dae kursusse, werkswinkels of opleiding bygewoon, 61% het 5 tot 10 dae kursusse bygewoon, en een respondent het opleiding langer as 10 dae sowel as 'n geakkrediteerde kursus bygewoon.

Die jare waarin die opleiding ontvang is, is ook nie deur al die respondente aangedui nie. Slegs 17 response is verkry. Opleiding is meestal ontvang (20 response) tussen 2004 en 2006. Vyf van die respondente (29,4%) het opleiding in die jare 2001-2003 asook in 2007 ontvang. Een respondent het opleiding onderskeidelik voor 1998 en tussen 1998 en 2000 ontvang.

Twee van die 21 respondente wat aangetoon het dat hulle opleiding in UGA ontvang het, het nie aangetoon deur wie die opleiding aangebied is nie. Van die 19 respondente, is 20 response verkry t.o.v. opleiding op provinsiale vlak, 14 response t.o.v. opleiding deur die nasionale onderwysdepartement, terwyl twee respondente aangetoon het dat hul opleiding by 'n tersiêre instansie ontvang het.

Vrae 2.3.3 en 2.3.4: Respondent-distriksbeamptes se opleiding rakende multivlak-onderrig

Hierdie gedeelte is deur 25 respondent-distriksbeamptes voltooi. Die meerderheid respondente (16) het nie opleiding in multivlak-onderrig ontvang nie (Vraag 2.3.3). Van die 9 respondente wat aangetoon het dat hulle opleiding ontvang het, het een respondent nie die gedeeltes rakende die aard van die opleiding asook deur wie die opleiding verskaf is ingevul nie. Twee respondente het nie die jare waarin opleiding ontvang is aangetoon nie.

Die resultate betreffende die aard van die opleiding is soos volg: Van die 8 respondente het 10 aangetoon dat hulle 1 tot 3 dae kursusse, werksinkels of opleiding ontvang het. Twee (25%) het aangedui dat hulle 5 tot 10 dae kursusse of werksinkels bygewoon het en een (12,5%) het 'n geakkrediteerde kursus (as deel van 'n formele kwalifikasie) voltooi.

Die jare waarin die opleiding ontvang is, is deur 7 respondente aangedui. Nege het opleiding in die jare 2004-2006 ontvang. Een respondent elk (14,3%) het voor 1998, in 2001-2003 en in 2007 opleiding ontvang.

Agt respondente het aangedui deur wie die opleiding aangebied is. Die helfte van die respondente het opleiding van die nasionale onderwysdepartement ontvang, terwyl 75% opleiding op provinsiale vlak ontvang het. Een respondent elk (12,5%) het opleiding van hulle distrik en van 'n tersiêre instansie ontvang.

Vrae 2.3.5 en 2.3.6: Respondent-distriksbeamptes se opleiding rakende inklusiewe onderrig

Al die distriksbeamptes het hierdie gedeelte voltooi (N=27). Veertien respondent-distriksbeamptes (51,9%) het nie opleiding in inklusiewe onderwys ontvang nie.

Slegs 10 van die 13 respondente wat wel aangedui het dat hulle opleiding in inklusiewe onderrig ontvang het, het aangetoon wat die aard van hulle opleiding is. 100% het 1 tot 3 dae kursusse bygewoon, 50% het 5 tot 10 dae kursusse bygewoon en een (10%) het 'n geakkrediteerde kursus bygewoon.

Twaalf respondent-distriksbeamptes het die jare waarin hulle opleiding ontvang het aangetoon. Vyftien response is verkry vir opleiding in 2004-2006, terwyl 33,3% opleiding in 2001-2003 ontvang het. Twee respondente (16,7%) het in 2007 opleiding ontvang en een (8,3%) respondent het aangetoon dat opleiding voor 1998 ontvang is. 'n Teenstrydigheid word hier waargeneem, aangesien Onderwyswitskrif 6 (beleid rakende inklusiewe onderwys) eers in Julie 2001 gepubliseer is.

Van die 12 respondente wat aangetoon het deur wie die opleiding verskaf is, het 10 (83,3%) respondente opleiding van die nasionale onderwysdepartement ontvang en 9 (75%) opleiding op provinsiale vlak ontvang. Een respondent (8,3%) het opleiding op distriksvlak ontvang en twee respondente (16,7%) het 'n formele kwalifikasie by 'n tersiêre instansie verwerf.

Vrae 2.3.7 en 2.3.8: Respondent-distriksbeamptes se opleiding rakende alternatiewe en aangepaste assessering

Al 27 distriksbeamptes het hierdie gedeelte voltooi. Slegs ses respondent-distriksbeamptes (22,2%) het opleiding in alternatiewe en aangepaste assessering ontvang.

Van die ses respondente wat "Ja" geantwoord het, het slegs vier aangetoon wat die aard van hulle opleiding is. 50% het 1 tot 3 dae kursusse of werksinkels bygewoon. Een respondent elk (25%) het onderskeidelik 'n 5 tot 10 dae kursus en 'n geakkrediteerde kursus bygewoon.

Slegs 3 respondente het die jare waarin hulle opleiding ontvang het aangedui. In die jare 2004-2006 het 3 respondente (100%) opleiding ontvang, terwyl slegs 1 respondent (33,3%) in die jare 2001-2003 opleiding ontvang het.

Vier (66,6%) van die ses respondente het opleiding op provinsiale vlak ontvang, terwyl 33,3% (2) opleiding van die nasionale onderwysdepartement ontvang het. Een respondent (16,7%) het opleiding by 'n tersiêre instansie ontvang.

5.4.3 AFDELING 3: ALGEMEEN (verwys na Vrae 3.1 tot 3.10 in die vraelys)

In hierdie afdeling word gefokus op die volgende sekondêre navorsingsvrae:

1. Hoe word alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes in klasse/skole gebruik?
2. Is die nodige ondersteuningstelsels volgens Onderwyswitskrif 6 in plek om voldoende ondersteuning aan onderwysers te gee rakende alternatiewe en aangepaste assesseringmetodes om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer?

Vraag 3.1: “Wat is u rol as lid van die distriksondersteuningspan?”

Die response wat hier verkry is, is vergelyk met die response wat verkry is in die gedeelte in afdeling 1 wat handel oor die aard van ondersteuning wat aan skole verskaf is deur distriksbeampies. Die response van hierdie twee vrae behoort ooreenkomste te toon.

Slegs 19 respondent-distriksbeampies het hierdie gedeelte voltooi. Die meerderheid response wat hier verkry is, is nie in afdeling 1 gemeld nie. Dit sluit aspekte in soos vergaderings wat gehou word met die res van die distriksondersteuningspan om aanbevelings te bespreek; skoolbesoeke; hulp met die implementering van inklusiewe onderwys; koördineer aktiwiteite en ondersteuning van DGOS; en motiveringspraatjies aan Graad 12 leerders. Die res van die response kom wel ooreen met die response wat in afdeling 1 verkry is, naamlik: om verwysings, evaluerings, plasings en skoolgereedheid te hanteer; om ondersteuning in die onderskeie leerareas te verskaf; ondersteuning aan SGOSe en onderwysers; berading en werkswinkels; opleiding en inligtingsessies; een respondent verskaf hulp met die ontwikkeling van leerprogramme en individuele ondersteuningsplanne; en een respondent verskaf hulp met bestuursaspekte as lid van die distriksondersteuningspan. Sewe van die

respondente weet nie wat hul rol as lid van die distriksondersteuningspan is nie. Hierdie respondente is almal LFs.

Aangesien slegs 19 respondente hierdie vraag voltooi het, is dit duidelik dat distriksbeampes onseker is en nie duidelikheid het oor wat hulle rol as lid van die distriksondersteuningspan is nie. Dit is kommerwekkend dat sewe van die respondent-distriksbeampes nie bewus is van die rol wat hulle moet vervul as lid van die distriksondersteuningspan nie. Dit dui daarop dat distriksondersteuningspanne nog nie effektief funksioneer soos wat dit in Onderwyswitskrif 6 aangetoon word nie. Die beampes wat betrokke is in inklusiewe onderwys vorm op hierdie stadium die distriksondersteuningspan. Ondersteuning in die verskillende leerareas is ook deur die meerderheid respondent-distriksbeampes aangedui Hierdie funksie maak deel uit van hulle normale verantwoordelikhede as leerfasiliteerders.

Vraag 3.2 handel oor die **effektiwiteit van die distriksondersteuningspan**. Al die distriksbeampes het hierdie vraag voltooi, m.a.w. N=27. Daar is van die respondente verwag om op 'n skaal aan te dui hoe hulle die effektiwiteit van die distriksondersteuningspan in hul distrik sou beskryf. Die meerderheid van die respondente (51,9%) het aangetoon dat die effektiwiteit van die distriksondersteuningspan goed is. Twee respondente (18,5%) het aangedui dat die effektiwiteit swak is en een respondent (3,7%) dat die effektiwiteit baie goed is. 18,5% van die respondente het egter aangedui dat hulle nie weet wat die effektiwiteit van die distriksondersteuningspan is nie.

Vraag 3.3: “Beskik die skole waarvoor u verantwoordelik is oor skoolgebaseerde ondersteuningspanne?”

Ses-en-twintig respondent-distriksbeampes het hierdie vraag voltooi. Die meerderheid respondente (57,7%) het aangedui dat sommige van die skole oor SGOSe beskik. 38,5% het aangedui dat die skole waarvoor hulle verantwoordelik is oor SGOSe beskik en slegs een respondent (3,8%) het aangedui dat skole nie oor SGOSe beskik nie. Die respondente wat “Nee” geantwoord het op hierdie vraag moes in Vraag 3.4 redes verskaf hoekom skole nie van hierdie

assesseringsmetodes gebruik maak nie. Geen respondent het **Vraag 3.4** voltooi nie.

Vraag 3.5: “Wat is u gesindheid jeens inklusiewe onderwys?”

Slegs een respondent het nie hierdie vraag voltooi nie (N=26). 80,8% van die respondente voel positief jeens inklusiewe onderwys.

Daar is van die respondente verwag om hul antwoord in vraag 3.5 te motiveer. Agt van die respondent-distriksbeamptes het nie motiveer waarom hulle so voel nie. Slegs 18 respondente het hierdie gedeelte voltooi. Die redes wat verstrekkend is deur die respondente is in vier kategorieë ingedeel. Twee kategorieë vir positiewe response en twee vir negatiewe response. Negentien response is verkry, aangesien een respondent twee kategorieë aangedui het. 73,7% van die respondente voer die volgende redes aan hoekom hulle positief voel jeens inklusiewe onderwys: alle leerders word geakkommodeer in die stelsel; verskillende vlakke van ondersteuning na gelang van die behoeftes van die leerders; beter onderrig vir alle leerders, aanvaarding van individuele verskille; en dieselfde kurrikulum word deur almal gebruik. Een respondent (5,3%) voel positief oor inklusiewe onderwys indien alle rolspelers saamwerk en opgelei is.

15,8% van die respondente voel negatief jeens inklusiewe onderwys om die volgende redes: dit kan nie in oorvol klasse realiseer nie; leerders met hindernisse tot leer het 'n stremmende effek op die res van die klas; en onderwysers is nie opgelei nie. Een respondent (5,3%) voel negatief as gevolg van die finansiële implikasie van inklusiewe onderwys.

Vraag 3.6: “Gebruik onderwysers alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes in hul klaskamers?”

Hierdie vraag is deur 26 respondent-distriksbeamptes beantwoord. Die meerderheid (69,3%) het aangetoon dat sommige van die onderwysers alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes in hul klaskamers gebruik. 19,2% het aangedui dat onderwysers nie van hierdie metodes gebruik maak nie en 11,5% het aangedui dat onderwysers wel hierdie metodes gebruik.

Respondente wat ‘Ja’ en ‘Sommige’ gemerk het, moes in **Vraag 3.7** aandui van watter metodes gebruik gemaak word. Daar is vier opsies aan die respondente verskaf asook ’n opsie waar ander metodes wat gebruik word gespesifiseer kan word. Van die 21 respondente wat ‘Ja’ en ‘Sommige’ gemerk het, het 20 hierdie vraag beantwoord. Die resultate word in die onderstaande tabel gereflekteer.

Tabel 5.15: Respondent-distriksbeamptes se response rakende die gebruik van alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes deur onderwysers

Response	N=20	
	Frekwensie	Persentasie
Ekstra tyd om take/assessering te voltooi	17	85
Leerders maak gebruik van ’n mondelinge assessering	14	70
Amanuensis (leser en skrywer)	11	55
Lees assesseringstake aan leerders	11	55
Ander:		
Slegs in skole met ondersteuningspersoneel	1	5
Kombinasie van bogenoemde en ander metodes	1	5
Hulp met apparaat	2	10
Totaal	57	

Die meerderheid van die respondente (85%) het aangetoon dat onderwysers gebruik maak van ekstra tyd. 70% toon aan dat onderwysers gebruik maak van mondelinge assessering. 55% van die respondente het aangetoon dat daar gebruik gemaak word van onderskeidelik amanuensis en die lees van assesseringstake aan leerders. 20% van die respondente het aangedui dat daar gebruik gemaak word van ander metodes.

Vraag 3.8: “Voel u toegerus om aan onderwysers die nodige ondersteuning te verskaf om inklusiewe onderrigmetodes in hul klaskamers toe te pas?”

Al die respondente het hierdie vraag beantwoord (N=27). Die meerderheid van die respondente (59,3%) voel nie toegerus om die nodige ondersteuning aan onderwysers te verskaf nie.

Vraag 3.9: “Verlang u enige opleiding ten opsigte van inklusiewe onderrig?”

Al die respondente het die vraag beantwoord (N=27). 81,5% verlang opleiding in inklusiewe onderrig.

Vraag 3.10: “Verlang u enige opleiding ten opsigte van alternatiewe en aangepaste assessering?”

Ses-en-twintig respondent-distriksbeamptes het die vraag beantwoord. Die oorgrote meerderheid respondente (84,6%) verlang opleiding in alternatiewe en aangepaste assessering.

5.5 SAMEVATTING

Inligting wat uit die data verkry is, toon dat die meerderheid respondente nie genoeg agtergrondkennis besit rakende die relevante beleidsdokumente nie en dat hulle nie genoeg opleiding rondom inklusiewe aspekte ontvang het nie. Alhoewel alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes in skole gebruik word, is daar nie voldoende kennis en ondersteuning om hierdie metodes doeltreffend toe te pas nie. Die nodige ondersteuningstelsels is ook nie in plek om aan onderwysers die nodige ondersteuning te verskaf nie. Onderwysers voel nie toegerus om inklusiewe onderrigmetodes toe te pas nie en distriksbeamptes voel nie toegerus om die nodige ondersteuning aan onderwysers te gee rakende inklusiewe onderrigmetodes nie. Daar bestaan 'n groot behoefte by onderwysers sowel as distriksbeamptes aan opleiding in inklusiewe onderrigmetodes asook alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes.

HOOFSTUK 6

SLOTBESKOUIING EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Die analise en interpretering van die empiriese navorsing is in die vorige hoofstuk aangebied. 'n Samevatting van die bevindings in verband met die literatuurstudie, asook die empiriese navorsing rakende aangepaste assesseringsmetodes vir leerders met hindernisse tot leer, sal in hierdie hoofstuk hanteer word.

6.2 DOEL VAN DIE STUDIE

Hierdie navorsing is 'n beskrywende kwalitatiewe en kwantitatiewe studie (cf. 4.5), met die doel om die volgende primêre en sekondêre navorsingsvrae te beantwoord:

Primêre navorsingsvraag:

“In watter mate word alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes deur onderwysers gebruik om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer?”.

Sekondêre navorsingsvrae:

1. Watter agtergrondkennis besit onderwysers en distriksbeampes in die Motheo-distrik rakende Onderwyswitskrif 6 – “Die bou van 'n Inklusiewe Onderwys en Opleidingstelsel, 2001” – en die “Nasionale Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys, 2002”?
2. Wat is die aard van die onderwysers en distriksbeampes se opleiding, kennis en begrip rakende uitkomsgebaseerde assessering, multivlak-onderrig, inklusiewe onderwys en alternatiewe en aangepaste assessering?
3. Hoe word alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes in klasse/skole gebruik?
4. Is die nodige ondersteuningstelsels volgens Onderwyswitskrif 6 in plek om voldoende ondersteuning aan onderwysers te gee rakende alternatiewe en

aangepaste assesseringmetodes om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer?

6.3 BEVINDINGS

Die bevindings van die literatuurstudie en die empiriese navorsing word derhalwe weergegee.

6.3.1 LITERATUURSTUDIE

Die literatuurstudie het ten doel om agtergrondkennis te verskaf aangaande die noodsaaklikheid van die gebruik van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer.

In die literatuurstudie is die volgende vrae aangespreek en uitgelig (cf. 1.2, 1.3 en 1.5), ter beantwoording van die primêre en sekondêre navorsingsvrae:

1. Watter veranderings noodsaak kurrikulumlewering in 'n uitkomsgebaseerde konteks vir onderwysers rakende hulle onderrig- en assesseringspraktyke (cf. 2.2)?
2. Hoekom moet multivlak (gedifferensieerde) onderrig in die klassituasie toegepas word (cf. 2.3)?
3. Hoe kan leerders met hindernisse tot leer voldoende in die onderrig- en leersituasie ondersteun word (cf. 2.4.1)?
4. Wat is aangepaste assesseringsmetodes (cf. 2.4.2)?
5. Hoe kan aangepaste assesseringsmetodes in klasse/skole gebruik word (cf. 2.4.2 en hoofstuk 3)?

Die beantwoording van bogenoemde vrae is noodsaaklik ten einde aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes effektief te implementeer. Onderwysers moet bewus wees dat aanpassings aan hulle onderrig- en assesseringspraktyke gemaak moet word ten einde te voldoen aan die voorskrifte en beleidsdokumente van 'n nuwe uitkomsgebaseerde kurrikulum. Ten einde aangepaste en alternatiewe assessering suksesvol toe te pas is dit nodig dat onderwysers kennis dra van uitkomsgebaseerde assessering, multivlak-onderrig, hindernisse

tot leer en ontwikkeling en inklusiewe onderrigmetodes wat alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes insluit.

Onderwysers staan dus voor uitdagings en konsepte wat nog baie nuut is in ons onderwysstelsel. Ten einde onderwysers te ondersteun in die gebruik van inklusiewe onderrigmetodes is dit nodig dat onderwysers opgelei en bemaagtig word om sodoende hierdie onderrigmetodes effektief te kan toepas in hul klaskamers. Daarom is dit noodsaaklik dat die nodige ondersteuningstelsels, d.i. DGOSe en SGOSe, in plek moet wees om aan onderwysers effektiewe ondersteuning te verskaf (cf. 3.6). Moontlike aanbevelings en riglyne in die uitvoering van effektiewe aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes is derhalwe in die literatuurstudie voorgestel.

6.3.2 EMPIRIESE NAVORSING

Die bevindings en gevolgtrekkings van die empiriese navorsing word ingedeel en weergegee ooreenkomstig die drie afdelings in die twee vraelyste, d.i. Afdeling 1: Biografiese inligting; Afdeling 2: Alternatiewe en aangepaste assessering; en Afdeling 3: Algemeen. Soos reeds vermeld, is daar gebruik gemaak van gekombineerde vlakke van triangulasie in die vraelyste ter versterking en bevestiging van die geldigheid en betroubaarheid van die inligting wat verkry is (cf. 4.6). Die vraelyste sal dus gelyktydig hanteer word om sodoende verbande, ooreenkomste en teenstrydighede tussen die resultate van die onderwysers en distriksbeampies aan te toon as deel van die triangulasie-proses (cf. 4.6).

6.3.2.1 Afdeling 1: Biografiese Inligting

Uit die inligting wat verkry is, is dit duidelik dat die meerderheid respondente wat die vraelyste wat aan skole uitgegee is en voltooi het, onderwysers is (cf. Tabel 5.1). Dit kan moontlik daarop dui dat senior bestuurslede, veral prinsipale en adjunkhoofde, nie voldoende kennis dra van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes nie en hierdie metodes nie in hul klasse gebruik nie. Dit kan waarskynlik ook daarop dui dat prinsipale en adjunkhoofde tradisioneel nie as onderrigpersoneel beskou word nie en nie die kurrikulumopleidingsessies van die onderwysdepartement bywoon nie.

Vraelyste wat aan distriksbeamptes gegee is, is merendeels deur leerfasiliteerders voltooi (cf. Tabel 5.9). Die feit dat slegs 37,5% voltooide vraelyste van die distriksbeamptes terugontvang is, en slegs een van die twintig skoolbestuurontwikkelaars (SBOs) die vraelyste voltooi het, kan daarop dui dat distriksbeamptes van mening is dat ondersteuning in kurrikulumlewering, as deel van die distriksgebaseerde ondersteuningspan, nie deel van hulle pligte uitmaak nie, asook dat hulle waarskynlik nie genoeg kennis dra rakende inklusiewe onderrigmetodes nie.

Aangesien die gedeelte wat handel oor die verskillende leerareas wat onderrig word nie volledig deur onderwysers voltooi is nie, is hierdie inligting nie vir analise-doeleindes gebruik nie.

Die spesialisveld van die meerderheid respondent-distriksbeamptes is inklusiewe onderwys aangesien 11 van die 27 respondent-distriksbeamptes verbonde is aan die Inklusiewe Onderwys sub-direktoraat (cf. 5.4.1.2).

Die meerderheid respondent-onderwysers beskik oor meer as 20 jaar onderrigervaring (cf. 5.3.1.3). Dit kan as 'n positiewe en negatiewe punt beskou word aangesien hierdie onderwysers alreeds baie onderrigervaring opgedoen het. Sommige van hierdie onderwysers mag egter negatief voel jeens die verandering wat in die onderrig plaasgevind het en 'n weerstand teen verandering opbou.

Die meerderheid van die respondent-distriksbeamptes is minder as 5 jaar in hul huidige pos, sommige selfs 'n paar weke of maande (cf. 5.4.1.3). Dit kan 'n negatiewe uitwerking hê op die kwaliteit ondersteuning wat aan skole verskaf word, aangesien hierdie distriksbeamptes nog nie voldoende kennis en onderrig ontvang het om die nodige ondersteuning aan skole te verskaf nie.

Die meerderheid respondent-onderwysers het 'n formele kwalifikasie in die Grondslagfase ontvang. Dit is kommerwekkend dat daar egter onderwysers is wat in die Verdere Onderwys en Opleidingsband opgelei is en onderrig gee by primêre skole. Die meerderheid van die respondent-onderwysers het geen

opleiding in remediërende en/of spesiale onderwys ontvang nie (cf. 5.3.1.4). In die afwesigheid van opleiding in inklusiewe onderrigmetodes, is dit tans net onderwysers wat in remediërende en spesiale onderwys gekwalifiseer is wat oor die nodige vaardighede beskik om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer. Hierdie onderwysers is by verre in die minderheid. Dit dui dus daarop dat onderwysers opgelei en bemagtig moet word ten einde inklusiewe onderrigmetodes te kan toepas. Die nodige ondersteuning moet ook deur die DGOS aan onderwysers verskaf word.

Die meerderheid van die respondent-distriksbeamptes is verantwoordelik vir hoofstroomskole (cf. Tabel 5.10). Die aantal skole waarvoor hulle verantwoordelik is, is meer as 100 per beampte wat 'n negatiewe invloed kan hê op die hoeveelheid besoeke en die kwaliteit ondersteuning wat aan skole verskaf word.

Die ondersteuning wat grotendeels deur respondent-distriksbeamptes aan skole verskaf word hou verband met individuele leerareas (cf. 5.4.1.5). Hierdie ondersteuning is nie gefokus op hindernisse tot leer en inklusiewe onderrigmetodes nie, maar wel op leerarea-spesifieke ondersteuning. Slegs 10 van die respondente gee ondersteuning aan die SGOSe. Voldoende ondersteuning aan onderwysers rakende inklusiewe onderrigmetodes, insluitend alternatiewe en aangepaste assessering, word dus nie deur die DGOS verskaf nie.

6.3.2.2 Afdeling 2: Alternatiewe en Aangepaste Assessering

In hierdie afdeling is daar gefokus op die volgende sekondêre navorsingsvrae:

1. Watter agtergrondkennis besit onderwysers en distriksbeamptes rakende Onderwyswitskrif 6 – “Die bou van 'n Inklusiewe Onderwys en Opleidingstelsel, 2001” – en die “Nasionale Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys”?
2. Wat is die aard van die onderwysers en distriksbeamptes se opleiding, kennis en begrip rakende uitkomsgebaseerde assessering, multivlak-onderrig, inklusiewe onderwys en alternatiewe en aangepaste assessering?

Ter beantwoording van bogenoemde sekondêre navorsingsvrae kan die volgende afleidings gemaak word:

- Die meerderheid respondent-onderwysers weet van Onderwyswitskrif 6, maar is nie bekend met die inhoud daarvan nie (cf. Figuur 5.1)
- Die oorgrote meerderheid van die respondent-distriksbeamptes weet van Onderwyswitskrif 6 en is bekend met die inhoud daarvan (cf. Figuur 5.6).
- Die meerderheid respondent-onderwysers weet nie van die “Nasionale Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys” nie (cf. 5.3.2.2).
- Die meerderheid van die respondent-distriksbeamptes weet van die “Nasionale Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys”, maar is nie bekend met die inhoud daarvan nie (cf. Figuur 5.7).
- Die oorgrote meerderheid respondent-onderwysers dra kennis van inklusiewe onderwys, maar misverstande kom voor rondom die term en hoe dit geïmplementeer moet word (cf. Tabel 5.2)
- Die meerderheid van die respondent-distriksbeamptes dra kennis van inklusiewe onderwys, maar wanopvattinge kom voor rakende die korrekte implementering daarvan (cf. Tabel 5.11).
- Respondent-onderwysers dra kennis rakende hindernisse tot leer en ontwikkeling, maar die nodige begrip daarvan is nie voldoende nie, aangesien wanopvattinge voorkom (cf. Tabel 5.3).
- Die meerderheid respondent-distriksbeamptes dra kennis van hindernisse tot leer en ontwikkeling, maar die resultate toon dat wanopvattinge by sommige respondente voorkom aangaande hierdie term (cf. Tabel 5.12).
- Respondent-onderwysers en –distriksbeamptes dra wel kennis van multivlak-onderrig, maar miskonsepsies hieromtrent bestaan (cf. Tabel 5.4 en Tabel 5.13).
- Respondent-onderwysers weet van alternatiewe en aangepaste assessering, maar dra nie genoeg kennis hiervan nie en wanopvattinge rondom die term kom voor (cf. Tabel 5.5).
- Die meerderheid respondent-distriksbeamptes dra kennis van alternatiewe en aangepaste assessering, maar leemtes bestaan rondom die begrip daarvan (cf. Tabel 5.14).
- Die meerderheid respondent-onderwysers en –distriksbeamptes het opleiding in UGA ontvang. Die meerderheid van die respondent-distriksbeamptes het

opleiding ontvang in die vorm van 5 tot 10 dae kursusse wat op provinsiale vlak aangebied is tussen 2004 en 2006.

- Die meerderheid respondent-onderwysers en –distriksbeamptes het nie opleiding in multivlak-onderrig, inklusiewe onderwys en alternatiewe en aangepaste assessering ontvang nie.

Ten einde alternatiewe en aangepaste assessering effektief te kan implementeer, is dit nodig dat onderwysers en distriksbeamptes kennis en begrip van die relevante beleidsdokumente moet hê en die nodige opleiding in al bogenoemde aspekte moet ontvang.

6.3.2.3 Afdeling 3: Algemeen

In hierdie afdeling is daar gefokus op die volgende sekondêre navorsingsvrae:

1. Hoe word alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes in klasse/skole gebruik?
2. Is die nodige ondersteuningstelsels volgens Onderwyswitskrif 6 in plek om voldoende ondersteuning aan onderwysers te gee rakende alternatiewe en aangepaste assesseringmetodes om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer?

Die volgende afleidings kan gemaak word na aanleiding van die sekondêre navorsingsvrae wat in hierdie afdeling aangespreek is:

- Die meeste respondent-onderwysers het nie voldoende kennis rakende DGOSe nie.
- Die meerderheid van die respondent-onderwysers weet wel wat SGOSe is (cf. Tabel 5.7), alhoewel 'n wanindruk van die werklike kennis van die respondente verkry kan word a.g.v. die persentasie respondente wat al die stellings gemerk het. 'n Afleiding kan dus gemaak word dat respondent-onderwysers nie voldoende kennis rakende SGOSe het nie.
- Alhoewel die meeste respondent-onderwysers aangedui het dat die skool oor 'n SGOS beskik (cf. 5.3.3, Vraag 3.3), het 'n beduidende aantal respondente nie die daaropvolgende vraag voltooi nie, wat daarop dui dat hulle nie werklik weet hoe effektief die spanne in die skole funksioneer nie.

- Die inligting wat in hierdie afdeling verkry is rondom respondent-onderwysers se kennis en begrip rakende SGOSe, asook die feit dat baie van die respondente wat aangetoon het dat hulle oor 'n SGOS beskik, maar nie die effektiwiteit van die span aangedui het nie, beïnvloed die betroubaarheid van die gegewens wat in hierdie gedeelte verkry is. Op grond van die betroubaarheid van die gegewens wat dus verkry is rondom SGOSe kan afgelei word dat respondent-onderwysers nie voldoende kennis rakende hierdie ondersteuningstelsel het nie.
- Die meerderheid respondent-distriksbeamptes het aangedui dat sommige van die skole waarvoor hulle verantwoordelik is oor SGOSe beskik. Dit dui waarskynlik daarop dat SGOSe nog nie effektief in skole funksioneer nie.
- Skole ontvang wel ondersteuning van die DGOSe, alhoewel hierdie ondersteuning nie voldoende is nie, aangesien slegs die helfte van die respondent-onderwysers aangetoon het dat hulle ondersteuning van hul DGOS kry.
- 'n Aansienlike aantal respondent-distriksbeamptes weet nie wat hulle rol as lid van die DGOS behels nie, asook wat die effektiwiteit van die DGOS is nie. Dit dui daarop dat DGOSe nog nie in plek is en effektief funksioneer soos wat dit in Onderwyswitskrif 6 voorgeskryf is nie. Slegs die beamptes wat betrokke is in inklusiewe onderwys vorm op hierdie stadium die distriksondersteuningspan.
- Positiewe gesindhede jeens inklusiewe onderwys word deur die meeste respondent-onderwysers en –distriksbeamptes ervaar, alhoewel sommige van die respondent-onderwysers aangedui het dat voldoende opleiding aan personeel gegee moet word rakende inklusiewe onderwys.
- Die meerderheid respondent-onderwysers het aangetoon dat hulle gebruik maak van alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes, alhoewel daar meestal gefokus word op ekstra tyd. Dit dui daarop dat die meeste respondent-onderwysers nie bewus is van die verskillende alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes nie. Die meerderheid respondent-distriksbeamptes het aangetoon dat sommige van die onderwysers gebruik maak van hierdie assesseringsmetodes. Die feit dat teenstrydighede by sommige respondente waargeneem is kan daarop dui dat respondente

moontlik nie weet wat alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes behels nie, en dat hulle waarskynlik gelei is deur die opsies wat verskaf is.

- Die meerderheid respondent-onderwysers voel nie toegerus om inklusiewe onderrigmetodes in hul klaskamers toe te pas nie (cf. 5.3.3, Vraag 3.10). Dit noodsaak opleiding en ondersteuning aan onderwysers.
- Die meerderheid respondent-distriksbeamptes voel nie toegerus om die nodige ondersteuning aan onderwysers te verskaf om inklusiewe onderrigmetodes in hul klaskamers toe te pas nie (cf. 5.4.3, Vraag 3.8). Die feit dat onderwysers nie toegerus voel om inklusiewe onderrigmetodes in hul klaskamers toe te pas nie, asook die feit dat distriksbeamptes nie toegerus voel om die nodige ondersteuning hieromtrent aan onderwysers te verskaf nie, laat 'n groot leemte in die effektiewe toepassing van inklusiewe onderrigmetodes. Onderwysers en distriksbeamptes benodig opleiding in hierdie verband.
- Die oorgrote meerderheid respondent-onderwysers en –distriksbeamptes verlang opleiding ten opsigte van inklusiewe onderrig asook alternatiewe en aangepaste assessering. Dit dui daarop dat onderwysers en distriksbeamptes 'n bereidwilligheid toon om bemagtig te word ten einde hierdie onderrigmetodes effektief te implementeer.

6.4 GEVOLGTREKKINGS

Na aanleiding van die bevindings van die literatuurstudie sowel as die empiriese navorsing kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

- Ten einde onderwysers in staat te stel om alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes effektief in hul klasse toe te pas, is dit noodsaaklik dat onderwysers en distriksbeamptes kennis dra en begrip het van kurrikulumlewering in 'n uitkomsgebaseerde konteks sowel as die relevante beleidsdokumente. Die empiriese resultate toon dat onderwysers en distriksbeamptes nie almal bewus is en/of kennis dra van al die relevante beleidsdokumente nie. Wanopvattinge en miskonsepsies kom voor rondom

terme en begrippe wat in die beleidsdokumente vervat is, sowel as met die implementering daarvan.

- Die meerderheid respondente (onderwysers en distriksbeamptes) het nie opleiding in multivlak-onderrig, inklusiewe onderwys asook alternatiewe en aangepaste assessering ontvang nie, wat daartoe lei dat inklusiewe onderrigmetodes nie effektief geïmplementeer kan word nie. Dit beteken onderwysers is nie voldoende bemaatig nie en distriksbeamptes kan nie die nodige hulp en ondersteuning aan onderwysers verskaf nie.
- Onderwysers dra nie voldoende kennis ten opsigte van SGOSe en DGOSe nie. Verwarring en wanopvattinge kom voor rakende hierdie ondersteuningspanne. Alhoewel die meerderheid onderwysers aangetoon het dat hulle skole wel oor SGOSe sou beskik, het 'n beduidende aantal respondente nie geweet hoe effektief die spanne funksioneer nie, wat op gebrekkige kennis dui. Distriksbeamptes het ook aangedui dat slegs sommige van die skole waarvoor hulle verantwoordelik is oor SGOSe beskik. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat SGOSe nog nie effektief in skole funksioneer nie. Skole ontvang wel ondersteuning van distriksgebaseerde ondersteuningspanne, alhoewel die meeste ondersteuning van leerfasiliteerders verkry word. Die ondersteuning wat hier verskaf word is egter nie in verband met inklusiewe onderrigmetodes nie, maar leerarea spesifiek. 'n Aansienlike aantal distriksbeamptes weet nie wat hul rol as lid van die DGOS behels nie, asook wat die effektiwiteit van die DGOS in hul distrik is nie. Die gevolgtrekking is dus dat DGOSe nog nie in plek is en effektief funksioneer soos wat dit in Onderwyswitskrif 6 voorgeskryf is nie.
- Positiewe gesindhede jeens inklusiewe onderwys word deur die meeste van die respondente weerspieël, alhoewel daar 'n behoefte bestaan vir opleiding hierin. Die onderwysers voel nie toegerus om inklusiewe onderrigmetodes in hul klaskamers te gebruik nie. Distriksbeamptes voel ook nie voldoende toegerus om die nodige ondersteuning aan onderwysers te verskaf om hierdie metodes in hul klasse toe te pas nie. Die respondente het aangetoon dat hulle opleiding in inklusiewe onderrig verlang.

- Respondente het aangedui dat alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes wel in skole gebruik word. Die metode wat die meeste gebruik word is ekstra tyd wat aan leerders gegee word. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat respondente nie bewus is van die verskillende alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes nie. As gevolg van die teenstrydighede wat by sommige van die respondente opgemerk is, kan tot die gevolgtrekking gekom word dat respondente moontlik nie weet wat alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes behels nie, en dat hulle waarskynlik gelei is deur die opsies wat verskaf is. Die oorgrote meerderheid van die respondente het aangetoon dat hulle opleiding in alternatiewe en aangepaste assessering verlang.
- Uit die empiriese navorsing is dit dus duidelik dat daar 'n groot behoefte bestaan na opleiding in inklusiewe onderrig asook alternatiewe en aangepaste assessering ten einde inklusiewe onderrigmetodes effektief te kan toepas.

6.5 TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE

Soos reeds in hoofstuk 4 bespreek is (cf. 4.8), het die nasionale staking van staatsamptenare 'n definitiewe invloed op die uitvoering van die empiriese navorsing gehad. Gesindhede van onderwysers is hierdeur beïnvloed. Hulle het in hierdie tydperk min motivering en dryfkrag getoon. Hierdie faktor het 'n rol gespeel in die voltooiing van die vraelyste. Een skool het aangedui dat hul nie aan die navorsing gaan deelneem nie, een skool het glad nie die vraelyste voltooi nie, terwyl 'n ander skool slegs drie vraelyste voltooi het. Die staking het ook 'n negatiewe uitwerking op die gesindhede van die distriksbeampies gehad, aangesien hulle addisionele ondersteuning aan skole moes verskaf na die staking. Indien die empiriese navorsing op 'n ander tydgleuf kon plaasvind, sou die navorser heel waarskynlik 'n beter respons van respondente verkry het.

Die navorser sou ook van meer as een dataversamelingsmetode wou gebruik maak, byvoorbeeld onderhoude en observasie, om te kompenseer vir die swak voltooiing van vraelyste.

Die navorsing is gefokus op 'n geselekteerde groep primêre skole in die Motheo-distrik. Die aantal skole wat by die navorsing betrek is, bring mee dat die navorsingsuitkomst nie noodwendig 'n veralgemening meebring nie. Meer betroubare navorsingsuitkomst sou verkry kon word indien skole van al die distrikte by die navorsing betrek was.

Alhoewel daar volgens Onderwyswitskrif 6 bepaal word dat distriksgebaseerde ondersteuningspanne nie net uit inklusiewe onderwyspersoneel bestaan nie, is daar gevind dat van die respondente nie oor die nodige kennis beskik om die vraelys sinvol te voltooi nie. Die rede hiervoor is moontlik dat hierdie ondersteuningspanne nog nie voldoende funksioneer nie en distriksbeampies nie bewus is van die rol wat hulle as lid van die distriksondersteuningspan moet vervul nie.

Onvoldoende opleiding en kennis van onderwysers rakende inklusiewe onderwys asook alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes is faktore wat 'n invloed het op die data wat verkry is.

Aangesien daar min navorsing rakende **AANGEPASTE EN ALTERNATIEWE ASSESSERING** uitgevoer is, was daar nie voldoende verwysings en bronne beskikbaar rondom **hierdie** onderwerp nie. Beskikbare navorsing het meestal gefokus op tersiêre instansies (cf. 2.4.2), wat 'n leemte laat vir enige relevante skoolgebaseerde navorsing in aangepaste en alternatiewe assessering. Dit was derhalwe moeilik om die navorsingsvrae literatuurgewys te substansieer. Die navorser moes meestal gebruik maak van kennis wat gefundeer is op die navorser se ervaringsveld op hierdie gebied asook huidige beleidsdokumente en riglyne van die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente.

6.6 AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings word gemaak op grond van die bevindings wat verkry is van hierdie studie:

- Indiensopleiding moet aan onderwysers en distriksbeamptes verskaf word om hulle te bemagtig om alternatiewe en aangepaste assessering effektief in skole te implementeer.
- Opleidingsessies en werksinkels wat deur die Vrystaatse onderwysdepartement aan onderwysers aangebied word, behoort aspekte rondom inklusiewe onderrigmetodes in te sluit. Onderwysers moet ook bewus gemaak word dat inklusiewe onderrig nie net betrekking het op personeel wat betrokke is by spesiale skole nie, maar dat alle onderwysers betrek word daarby.
- Beamptes van die inklusiewe onderwys sub-direktoraat behoort die nodige inligtingsessies en opleiding aan distriksbeamptes en onderwysers te verskaf ten einde toe te sien dat DGOSe en SGOSe effektief in die Vrystaat funksioneer.
- 'n Provinsiale beleid rakende aangepaste en alternatiewe assessering moet ontwikkel word.
- 'n Opleidingshandleiding met betrekking tot inklusiewe onderrigmetodes om sodoende onderwysers te bemagtig om hierdie metodes in hulle klasse te implementeer moet ontwikkel word.
- Inklusiewe onderrigmetodes (insluitend alternatiewe en aangepaste assessering) behoort deel uit te maak van die onderwysersopleiding van alle onderwysstudente aan tersiêre inrigtings. Dit sal voornemende onderwysers toerus met die nodige vaardighede om inklusiewe onderrigmetodes effektief toe te pas in hul klasse.
- Meer onderwysers behoort aangestel te word sodat die getal leerders per klas verminder kan word en inklusiewe onderwys effektief geïmplementeer kan word. Die huidige postevoorsieningsmodel blyk onvoldoende te wees vir die suksesvolle implementering van 'n inklusiewe onderwysmodel. Meer poste behoort beskikbaar gestel te word om die onderwyser-leerders verhouding te verbeter, sodat die nodige ondersteuning aan leerders verskaf kan word.

6.7 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

Aangesien daar min navorsing rondom aangepaste en alternatiewe assessering uitgevoer is (cf. 6.5), is die veld redelik onontgin en ryp vir verdere navorsing hieromtrent.

Na aanleiding van hierdie studie wat uitgevoer is, kan die volgende aspekte moontlik in toekomstige navorsing ondersoek en aangespreek word:

- Differensiëring van aktiwiteite om leerders wat op verskillende vlakke funksioneer, insluitend leerders met hindernisse tot leer, te akkommodeer.
- Die vroeë identifisering van en ondersteuning aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling.
- Die ontwikkeling van 'n opleidingsprogram om onderwysers toe te rus met die nodige vaardighede om inklusiewe onderrigmetodes toe te pas.
- Die ontwikkeling van riglyne vir die toepassing van alternatiewe en aangepaste assessering.

6.8 SLOTBESKOURING

Die doel van die navorsing was om vas te stel in watter mate alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes deur onderwysers gebruik word om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer. Hierdie navorsing toon onomwonde dat alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes nie effektief in skole gebruik word om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer nie.

Onderwysers en distriksbeampies beskik nie oor die nodige kennis en begrip rakende relevante beleidsdokumente om inklusiewe onderrigmetodes suksesvol te implementeer nie. Die meerderheid van die onderwysers en distriksbeampies het ook nie enige opleiding in inklusiewe onderrigmetodes ontvang nie. Die ondersteuningspanne wat volgens Onderwyswitskrif 6 in plek moet wees ten einde inklusiewe onderwys effektief te implementeer, funksioneer ook nog nie na wense nie. Alhoewel die respondente wel aangetoon het dat aangepaste en alternatiewe assessering in skole gebruik word, het dit in die studie duidelik na

vore gekom dat respondente nie werklik weet wat hierdie tipe assesseringsmetodes behels nie en nie bewus is van die verskillende alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes nie.

Die studie het ook verder lig gewerp op die behoefte van onderwysers en distriksbeampies om die nodige opleiding te ontvang ten einde inklusiewe onderrigmetodes, insluitend alternatiewe en aangepaste assesserings-metodes, wel te kan implementeer in skole.

Die onus rus steeds op die Vrystaatse onderwysdepartement om toe te sien dat die nodige opleiding aan onderwysers en distriksbeampies voorsien word.

Ten slotte die woorde van Ysseldyke (soos aangehaal in Bouwer, 2005:59): “We should work to have all assessment practices make a difference in students’ lives rather than be a prediction about their lives.” Onderwysers sal goed vaar as hierdie aanhaling as ’n deurlopende maatstaaf gebruik word wanneer selfassessering van elke assesseringstaak gedurende hul professionele loopbaan gedoen word.

BIBLIOGRAFIE

Fourie, N. 1999 ADCET (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training). 2006a. *Assessment: Factors to consider in determining reasonable assessment accommodations*. <<http://www.adcet.edu.au/ViewFAQDetail.aspx?itemid=108>> Retrieved on 23 October 2006.

ADCET (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training). 2006b. *Assessment: Guidelines for examination and assessment modifications*. <<http://www.adcet.edu.au/ViewFAQDetail.aspx?itemid=89>> Retrieved on 23 October 2006.

ADCET (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training). 2006c. *Assessment: Strategies for students with physical impairments or chronic health conditions*. <<http://www.adcet.edu.au/ViewFAQDetail.aspx?itemid=466>> Retrieved on 23 October 2006.

ADCET (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training). 2006d. *Inclusive Assessment Strategies*. <<http://www.adcet.edu.au/ViewFAQDetail.aspx?itemid=445>> Retrieved on 23 October 2006.

ADCET (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training). 2005a. *Assessment: Examples of examination accommodations and alternative assessment strategies*. <<http://www.adcet.edu.au/ViewFAQDetail.aspx?itemid=18>> Retrieved on 29 August 2006.

ADCET (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training). 2005b. *Assessment: Strategies for students with hearing impairment*. <<http://www.adcet.edu.au/ViewFAQDetail.aspx?itemid=460>> Retrieved on 29 August 2006.

ADCET (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training). 2005c. *Assessment: Strategies for Students with Learning Disabilities*. <<http://www.adcet.edu.au/ViewFAQDetail.aspx?itemid=464>> Retrieved on 29 August 2006.

ADCET (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training). 2005d. *Assessment: Strategies for students with vision impairment*. <<http://www.adcet.edu.au/ViewFAQDetail.aspx?itemid=466>> Retrieved on 23 October 2006.

ADCET (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training). 2005e. *Assessment: Strategies for students with mental illness*. <<http://www.adcet.edu.au/ViewFAQDetail.aspx?itemid=462>> Retrieved on 23 October 2006.

ADCET (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training). 2005f. *Inclusive Teaching: Resources for Inclusive Teaching*. <<http://www.adcet.edu.au/ViewFAQDetail.aspx?itemID=38>> Retrieved on 23 October 2006.

ANU (Australian National University) Student and Academic Services. s.a. *Alternative Assessment for Students with Disabilities*. <http://www.anu.edu.au/disabilities/resources_for_staff/alternative_assessment.php> Retrieved on 23 October 2006.

- Balliro, L. 1997. 'Multiple Levels, Multiple Responsibilities'. In: *Focus on Basics 1(C)*, September 1997. <<http://www.gse.harvard.edu/-ncsall/fob/1997/balliro.htm>> Retrieved on 15 April 2003.
- Bergeson, T., Heuschel, A., Hall, G. & Willhoft, J. 2005. *Guidelines for Participation and Testing Accommodations for Special Populations in State Assessment Programs*. Olympia, WA: Office of Superintendent of Public Instruction. <<http://www.k12.wa.us/Assessment/TestAdministration/pubdocs/GuidelinesSpecialPopulationsStateTests2005.pdf>> Retrieved on 27 March 2006.
- Bouwer, C. 2005. 'Identification and Assessment of Barriers to Learning'. In: *Addressing Barriers to Learning. A South African Perspective*. Ed. by E. Landsberg. Pretoria: Van Schaick, 45-60.
- Cohen, L. & Manion, L. 1996. *Research Methods in Education. Fourth Edition*. London: Routledge.
- Cox, J. 1996. *How to Build the Best Questionnaires in the Field of Education*. California: Corwin Press.
- Dednam, A. 2005a. 'Learning Impairment'. In: *Addressing Barriers to Learning. A South African Perspective*. Ed. by E. Landsberg. Pretoria: Van Schaick, 363-379.
- Dednam, A. 2005b. 'Mathematical Literacy and Difficulties in Mathematics'. In: *Addressing Barriers to Learning. A South African Perspective*. Ed. by E. Landsberg. Pretoria: Van Schaick, 194-209.
- Department of Education, 2005a. *Conceptual and Operational Guidelines for Special Schools as Resource Centres*. Pretoria. Department of Education.

Department of Education. 2005b. *Conceptual and Operational Guidelines for the Implementation of Inclusive Education: District-Based Support Teams*. Pretoria. Department of Education.

Department of Education. 2005c. *Draft National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support*. Pretoria. Department of Education.

Department of Education, 2005d. *Guidelines for Inclusive Learning Programmes*. Pretoria: Department of Education.

Departement van Onderwys. 2002. *Kurrikulum 2005 Asseseringsriglyne vir Insluitende Onderwys*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Department of Education. 2002a. *Draft Guidelines for the Implementation of Inclusive Education (Second Draft)*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 2002b. *Guidelines for Inclusive Education in General Education and Training (Grades R–9), Draft*. Pretoria. Department of Education.

Department of Education. 2002c. *Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools): Life Orientation*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 2001. *Education White Paper 6: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Department of Education.

- Department of Education. 1999. *Consultative Paper No.1 on Special Education: Building an Inclusive Education and Training System, First Steps*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. s.a. (a). *Curriculum 2005, Implementing OBE – 2: Assessment, Lifelong learning for the 21st century*. sl.:sn.
- Department of Education. s.a.(b). *Draft National Policy on the Conduct of Assessment in the Further Education and Training Band as it relates to Barriers to Learning*. Pretoria: Department of Education.
- Du Toit, G., Khabanjane, E., Korff, W., Kotzé, G., Masehela, K., Mostert, S. & Van Tonder, F. 2000. *Assessment in OBE: A project by the Ministry of the Flemish Government, Department of Education. Final Report*. sl.: Catholic University of Leuven, University of the Free State, Vista University.
- Fink, A. & Kosecoff, J. 1985. *How to Conduct Surveys. A Step-by-Step Guide*. London: Sage Publications.
- Fisher, D. 2000. 'Curriculum & Instruction for all Abilities and Intelligences'. In: *The High School Magazine*, 7(7), March 2000, 21-25.
- Fourie, N. 1999. 'Die konstruksie van vraelyste'. In: *Tydskrif vir Taalonderrig*, 33(3), September 1999, 275-293.
- Franklin, J. 2002. *Assessing Assessment*. <http://www.ascd.org/members/curr_update/2002spring/franklin.html> Retrieved on 26 November 2003.

- Free State Department of Education. 2005. *Guidelines for Supporting and Referring Learners Experiencing Barriers to Learning for Special Education*. Augustus 2005.
- Free State Department of Education. 2004. *Modules on Generic Issues for Implementation of the RNCS Intermediate Phase*. sl.:s.n.
- Gillian, D., Chen, M. & Chen, J. 2005. 'Dissolving the Line between Assessment and Teaching'. In: *Educational Leadership*, 63(3), November 2005, 72-76.
- Green, C. & Chee, K. 1995. *Understanding ADHD: A Parent's Guide to Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children*. London: Vermillion.
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. 2000. *Exceptional Learners: Introduction to Special Education (Eighth Edition)*. Boston. Allyn and Bacon.
- Hitchcock, C. & Stahl, S. s.a. *Improved Learning Opportunities*. National Centre on Accessing in the General Curriculum at CAST, Wakefield, Massachusetts. <<http://jset.unlv.edu/18.4/hitchcock/Hitchcock.pdf>> Retrieved on 28 August 2006.
- Kotzé, G.S. 1999. 'Assessment for an outcomes-based approach'. In: *South African Journal of Education*, 19(1), 1999, 31-37.
- Landsberg, E. 2005a. 'Learning Support'. In: *Addressing Barriers to Learning. A South African Perspective*. Ed. by E. Landsberg. Pretoria: Van Schaick, 61-77.

Landsberg, E. 2005b. 'Visual Impairment. In: *Addressing Barriers to Learning. A South African Perspective*. Ed. by E. Landsberg. Pretoria: Van Schaick, 329-347.

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & William, D. 2005. 'Classroom Assessment Minute by Minute, Day by Day'. In: *Educational Leadership*, 63(3), November 2005, 18-24.

Lemmer, E. & Squelch, J. 1993. *Multicultural Education: A Teacher's Manual*. Halfway House. Southern Book Publishers.

McTighe, J. & O'Connor, K. 2005. 'Seven Practices for Effective Learning'. In: *Educational Leadership*, (63)3, November 2005, 10-17.

Mooney, M. & Scholl, L. s.a. Disability Awareness and Acceptance in Wisconsin Youth Apprenticeship Programs, Brief 4, Draft. <<http://www.cew.wisc.edu/ya/pdf/brief4.pdf>> Retrieved on 26 August 2006.

Mouton, J. 2001. *How to succeed in your Master's & Doctoral Studies. A South African Guide and Resource Book*. Pretoria: Van Schaik.

NCEO (National Centre on Educational Outcomes). 2006a. *Special Topic Area: Accommodations for Students with Disabilities*. <<http://www.education.umn.edu/NCEO/TopicAreas/Accommodations/Accommodation.htm>> Retrieved on 29 August 2006.

NCEO (National Centre on Educational Outcomes). 2006b. *Special Topic Area: Accommodations for Students with Disabilities – Frequently Asked Questions*. <<http://www.education.umn.edu/NCEO/TopicAreas/Accommodations/AccommodationFAQ.htm>> Retrieved on 29 August 2006.

NCSET (National Centre on Secondary Education Transition). 2005a. *Accommodations*. <<http://www.ncset.org/topics/accommodations/default.asp?topic=9>> Retrieved on 28 August 2006.

NCSET (National Centre on Secondary Education Transition). 2005b. *Accommodations: Frequently Asked Questions*. <<http://www.ncset.org/topics/accommodations/faqs.asp?topic=9>> Retrieved on 28 August 2006.

NCSET (National Centre on Secondary Education Transition). 2005c. *Assessment: Frequently Asked Questions*. <<http://www.ncset.org/topics/assessment/faqs.asp?topic=10>> Retrieved on 28 August 2006.

NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities). 2004. *State and District-Wide Assessments and Students with Learning Disabilities: A Guide for States and School Districts*. <<http://www.ldonline.org/njclid/assessment.html>> Retrieved on 7 March 2006.

NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities). s.a. *Statewide Assessment: Policy Issues & Questions*. <<http://www.ldonline.org/ldindepth/specialeducation/peerassessment.html>> Retrieved on 7 March 2006.

NCREL (North Central Regional Educational Laboratory). s.a. *Accommodations and Adaptations to the Assessment*. <<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/assment/as8lk27.htm>> Retrieved on 7 March 2006.

Parrish, B. s.a. 'Teaching Multilevel Classes'. In: *The English Teacher's Assistant Newsletter*. <<http://www.etanewsletter.com/multilevel.shtml>> Retrieved on 26 March 2003.

- Potenza, E. 2000. 'Outcomes-Based Assessment: Part 1'. In: *The Teacher Resource Pull-Out*, September 2000.
- Price, Mayfield, McFadden & Marsh. 2000-2001. 'Accommodation Strategies" In: *Special Education for Inclusive Classrooms*. <<http://www.parrotpublishing.com/InclusionChapter6.htm>> Retrieved on 29 August 2006.
- Pugliese, M. s.a. *Using Stages to Create Meaningful and Effective Alternate Assessment Portfolios*. <<http://www.connsensebulletin.com/puglieseart.html>> Retrieved on 7 March 2006.
- Punt, L.F. 2002. 'Assessering'. In: *Die Unie*, 98(3), Februarie 2002, 10.
- Sapon-Shavin, M. 2001. 'Schools Fit for All'. In: *Education Leadership*, Dec2000/Jan2001, 34-39.
- Storbeck, C. 2005. 'Educating the Deaf and Hard-of-Hearing Learner'. In: *Addressing Barriers to Learning. A South African Perspective*. Ed. by E. Landsberg. Pretoria: Van Schaick, 348-362.
- Swart, E. & Pettipher, R. 2005. 'A Framework for Understanding Inclusion'. In: *Addressing Barriers to Learning. A South African Perspective*. Ed. by E. Landsberg. Pretoria: Van Schaick, 3-23.
- Thompson, S.J., Johnstone, C.J., Thurlow, M.L. & Altman, J.R. 2005. *2005 State Special Education Outcomes: Steps Forward in a Decade of Change*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. <<http://www.education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/2005StateReport.htm>> Retrieved on 15 March 2007.

- Tomlinson, C.A. & Kalbfleisch, M.L. 1998. 'Teach Me, Teach My Brain. A Call for Differentiated Classrooms'. In: *Educational Leadership*, November 1998, 52-55.
- Trochim, W.M.K. 2006a. *External Validity*. <<http://www.socialresearchmethods.net/kb/external.php>> Retrieved on 30 June 2007.
- Trochim, W.M.K. 2006b. *Introduction to Validity*. <<http://www.socialresearchmethods.net/kb/introval.php>> Retrieved on 30 June 2007.
- Trochim, W.M.K. 2006c. *Probability Sampling*. <<http://www.socialresearchmethods.net/kb/sampprob.php>> Retrieved on 30 June 2007.
- Trochim, W.M.K. 2006d. *Reliability*. <<http://www.socialresearchmethods.net/kb/reliable.php>> Retrieved on 30 June 2007.
- Trochim, W.M.K. 2006e. *Sampling*. <<http://www.socialresearchmethods.net/kb/sampling.php>> Retrieved on 30 June 2007.
- Trochim, W.M.K. 2006f. *Sampling Terminology*. <<http://www.socialresearchmethods.net/kb/sampterm.php>> Retrieved on 30 June 2007.
- Trochim, W.M.K. 2006g. *The Qualitative Debate*. <<http://www.socialresearchmethods.net/kb/qualdeb.php>> Retrieved on 30 June 2007.
- Vrystaatse Onderwysdepartement. 2006. Omsendskrywe EA 3/2006. Bylae A.
- Wiersma, W. 1995. *Research Methods in Education: An Introduction*. Massachusetts: Simon & Schuster Company.
- Wray, M. 2003. 'How to Assess Disabled Students without Breaking the Law'. In: *Learning & Teaching in Action*, 2(1), February 2003, 1-6. <<http://www.ltu.mmu.ac.uk/ltia/issue4/wray.shtml>> Retrieved on 7 March 2006.

OPSOMMING

Kwaliteitsonderwys, asook onderwys vir almal, word regdeur die wêreld deur regerings en ander belanghebbendes in die onderwyssektor verkondig. Dit impliseer dat onderrig nie meer beskou kan word as bloot die onderrig van vakinhoud en die bemeestering van kennis op 'n kognitiewe vlak nie. Ander aspekte soos vaardighede, waardes, gesindhede, diversiteit van leerders, differensiasie en inklusiewe onderrigmetodes word ook nou benadruk. Dit kan waargeneem word in die veranderinge wat die afgelope elf jaar in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel plaasgevind het. Bogenoemde impliseer dus ook dat onderwysers inklusiewe onderrigmetodes, wat aangepaste assessering insluit, moet toepas.

Hierdie navorsing is 'n beskrywende kwalitatiewe en kwantitatiewe studie met die doel om te bepaal in watter mate aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes deur onderwysers gebruik word om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer. Die invloed op, tekortkominge en noodsaaklikheid van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes is ook ondersoek. Ten einde die doel van die studie te bereik, is daar van 'n literatuuroorsig en 'n empiriese navorsing gebruik gemaak.

Die literatuuroorsig fokus op assessering in 'n uitkomsgebaseerde/inklusiewe konteks asook aangepaste assessering. Die doel van die literatuuroorsig is tweërlei van aard: 1) om die nodige agtergrondkennis te verskaf rakende die noodsaaklikheid van die gebruik van aangepaste en alternatiewe assesseringsmetodes; en 2) om voorgestelde riglyne aan onderwysers te gee met die implementering van aangepaste assesseringsmetodes om sodoende leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling te akkommodeer. Ten einde hierdie assesseringsmetodes suksesvol toe te pas, is dit essensieel dat onderwysers kennis dra van uitkomsgebaseerde assessering, multivlak-onderrig, hindernisse tot leer en ontwikkeling en inklusiewe onderrigmetodes, wat alternatiewe en aangepaste assessering insluit.

Die empiriese navorsing is deur middel van twee stelde vraelyste uitgevoer. Een stel vraelyste is aan onderwysers in geselekteerde primêre skole in die Motheo-distrik gegee, terwyl 'n ander stel vraelyste deur die distrikgebaseerde ondersteuningspan in die Motheo-distrik voltooi is.

Die bevindings van die empiriese navorsing toon dat onderwysers en distriksbeamptes nie oor die nodige kennis en begrip rakende relevante beleidsdokumente beskik om inklusiewe onderrigmetodes suksesvol te implementeer nie. 'n Beduidende aantal van die onderwysers en distriksbeamptes het ook nie enige opleiding in inklusiewe onderrigmetodes ontvang nie. Die ondersteuningspanne wat volgens Onderwyswitskrif 6 in plek moet wees ten einde inklusiewe onderwys effektief te implementeer, funksioneer ook nog nie na wense nie. Alhoewel die respondente wel aangetoon het dat aangepaste en alternatiewe assessering in skole gebruik word, het dit in die studie duidelik na vore gekom dat respondente nie werklik weet wat hierdie tipe assesseringsmetodes behels nie en nie bewus is van die verskillende alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes nie.

Die studie het ook verder lig gewerp op die behoefte van onderwysers en distriksbeamptes om die nodige en toepaslike opleiding te ontvang ten einde inklusiewe onderrigmetodes, insluitend alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes, wel in skole te kan implementeer.

Daar is tot die slotsom gekom dat alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes nie effektief in skole gebruik word om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer nie.

Sleutelsterme

Aangepaste assesseringsmetodes, alternatiewe assesseringsmetodes, distriksgebaseerde ondersteuningspan, hindernisse tot leer en ontwikkeling, inklusiewe onderwys, multivlak-onderrig, skoolgebaseerde ondersteuningspan, uitkomsgebaseerde assessering, uitkomsgebaseerde onderwys.

SUMMARY

Worldwide, governments and other interested parties in education advocate quality education as well as education for all. This implies that teaching cannot merely be seen as the teaching of subject content and the mastering of knowledge on a cognitive level. Other aspects, such as skills, values, attitudes, the diversity of learners, differentiation and inclusive teaching methods are also being emphasised. This can be seen in the changes that occurred in the South African education system during the last eleven years. The above mentioned implies that teachers need to apply inclusive teaching methods, which includes adaptive assessment.

This research is a descriptive qualitative and quantitative study with the aim to determine to what extent adaptive and alternative methods of assessment are being used by teachers to accommodate learners with barriers to learning and development. The influences on, shortcomings and necessity of adaptive and alternative assessment methods, have also been investigated. In order to achieve the goal of the study, a literature overview and empirical research have been conducted.

The literature overview focuses on assessment in an outcomes based/inclusive context. The purpose of the literature is twofold: 1) to provide the necessary background knowledge regarding the necessity of the use of adaptive and alternative assessment methods; and 2) to give suggested guidelines to teachers in the implementation of adaptive assessment methods in order to accommodate learners with barriers to learning and development. In order to successfully implement these methods of assessment, it is essential that teachers have knowledge of outcomes based assessment, multilevel teaching, barriers to learning and development and inclusive teaching methods, which includes adaptive assessment.

The empirical research has been conducted by means of two sets of questionnaires. One set of questionnaires was given to selected primary schools in the Motheo district, while the other set of questionnaires was completed by the district-based support team of the Motheo district.

The findings of the empirical research show that teachers and district officials do not have the necessary knowledge and understanding regarding the relevant policy documents to implement inclusive teaching methods successfully. A significant number of the teachers and district officials also did not receive any training in inclusive teaching methods. The support teams that are supposed to be in place according to White Paper 6 do not function as desired. Although the respondents indicated that adaptive and alternative methods of assessment are being used in schools, it has been clear from the research that the respondents don't really know what these types of assessment methods entails and that they are not aware of the different types of alternative and adaptive assessment methods.

The study also revealed that teachers and district officials require essential and applicable training in order to implement inclusive teaching methods, including adaptive and alternative assessment methods, in schools.

The conclusion was reached that alternative and adaptive methods of assessment are not effectively being used in schools to accommodate learners with barriers to learning and development.

Key terms

Adaptive assessment methods, alternative assessment methods, district-based support team, barriers to learning and development, inclusive education, multi-level teaching, school-based support team, outcomes based education, outcomes based assessment.

Bylaag 1
Aansoekbrief om studie te mag onderneem

FREE STATE PROVINCE



Ref. no.: 16/4/1/.....
FS460C

APPLICATION FORM TO REGISTER RESEARCH PROJECTS IN THE FREE STATE DEPARTMENT OF EDUCATION

- ❖ Please complete all the sections of this form that are applicable to you. If any section is not applicable please indicate this by writing N/A.
- ❖ If there are too few lines in any of the sections please attach the additional information as an addendum.
- ❖ Attach all the required documentation so that your application can be processed.

Send the application to:

Director: Quality Assurance
Room 401
Syfrets Building
Free State Department of Education
Private Bag X20565
Bloemfontein
9300.

Tel: 4048750/4048658
Fax: 447 7318

1 **Title** (eg Mr, Ms, Dr, Prof):

M	S		
---	---	--	--

2 **Initials and surname:**

A	M		M	O	L										
---	---	--	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3 **Telephone:** Home:

N/A															
-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Work:

0	5	1				4	0	4	8	5	6	7		
---	---	---	--	--	--	---	---	---	---	---	---	---	--	--

Cell:

0	8	3				4	4	1	3	8	4	8		
---	---	---	--	--	--	---	---	---	---	---	---	---	--	--

Fax:

0	5	1				4	0	4	8	5	4	6		
---	---	---	--	--	--	---	---	---	---	---	---	---	--	--

E-Mail

						annamart	@	edu.	fs.	gov.	za			
--	--	--	--	--	--	----------	---	------	-----	------	----	--	--	--

4 Home Address:

17	RO	B	E	R	T	S	O	N		S	T	R	E	E	T
FI	C	H	A	R	D	T		P	A	R	K		B	F	N
												9	3	0	1

5 Postal Address:

P	O		B	O	X		3	1	5	0	1				
F	I	C	H	A	R	D	T		P	A	R	K			
												9	3	1	7

6.1 Name of tertiary institution/research institute

UNIVERSITY OF THE FREE STATE

6.2 Occupation: DEPUTY CHIEF EDUCATION SPECIALIST

6.3 Place of employment: FS Department of Education, Curriculum Services (GET)

7 Name of course:

M.Ed in Psychology of Education

8 Name of supervisor/promoter: Dr. B.F. Huysamer

Please attach a **letter from your supervisor** confirming that you have registered for the course you are following.

9 Title of research project:

'n Ondersoek na aangepaste assesseringsmetodes vir leerders met hindernisse tot leer in primêre skole in die Motheo-distrik.

10 Concise explanation of the research topic:

To investigate current implementation, knowledge and practices regarding alternative and adaptive assessment in selected schools in the Motheo district.

11 Application value that the research may have for the Free State Education

Department:

It is believed that the research will contribute towards the development of a provincial guideline document to assist teachers with the implementation of alternative and adaptive assessment.

12.1 The full particulars of the group with whom the research is to be undertaken:

- All the educators of the 10 selected primary schools in the Motheo district.
- Members of the District Based Support Teams in the Motheo district (as stipulated in White Paper 6).

12.2 List of schools/Directorates in the Department/Officials:

Batho Primary School	Bloemfontein
Credence Primary School	Bloemfontein
Gonyane Primary School	Bloemfontein
Khune Primary School	Thaba Nchu
Matsitselele Primary School	Thaba Nchu
Mothusi Primary School	Bloemfontein
Onze Rust Primary School	Bloemfontein
Relebeletse Primary School	Bloemfontein
Serope Primary School	Thaba Nchu
Toka Primary School	Bloemfontein
District Based Support Team	Motheo district

12.3 Grades:

N/A

12.4 Age and gender groups:

N/A

12.5 Language groups:

N/A

12.6 Numbers to be involved in the research project:

Depending on the number of the staff at the selected primary schools as well as the composition of the District Based Support Teams in the Motheo district.

13 Full particulars of how information will be obtained eg questionnaires, interviews, standardized tests. Please include copies of questionnaires, questions that will be asked during interviews, tests that will be completed or any other relevant documents regarding the acquisition of information.

Questionnaires

14 The starting and completion dates of the research project: (Please bear in mind that research is usually not allowed to be conducted in the schools during the fourth term.)

11 – 22 June 2007.

- 15** Will the research be conducted **during or after school hours**?
- Depending on the principals of the schools – either during break or after school hours.
- 16** If it is necessary to use school hours for the research project, **how much time** will be needed?
- 30 minutes
- 17** **How much time will be spent on the research project** by individual educators and/or learners?
- ± 20 minutes to complete the questionnaire
- 18** **Have you included:**
- 18.1 A letter from **your supervisor** confirming your registration for the course you are following? Yes/No
- 18.2 A draft of the letter that will be sent **to the principals** requesting permission to conduct research In their schools? Yes/No
- 18.3 A draft of the letter that will be sent **to parents** requesting permission for their children to participate in the research project?..(If applicable) Yes/No
- 18.4 Copies of **questionnaires** that you wish to distribute? Yes/No
- 18.5 A list of **questions** that will be asked during the interviews? Yes/No

I confirm that all the information given on this form is correct.

.....
SIGNATURE

.....
DATE

Bylaag 2
Toestemmingsbrief van Vrystaatse
Onderwysdepartement

Bylaag 3
Dekbrief aan Motheo-distriksbestuurder

PO Box 31501
Fichardt Park
Bloemfontein
9317

25 May 2007

The District Director
Motheo District

Sir

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH

I am currently busy with my M Ed studies at the University of the Free State on the following topic: "Adaptive methods of assessment for learners with barriers to learning in primary schools in the Motheo district". As part of my studies it is expected to conduct research in schools and with the district based support team of the Motheo district.

I would thus like to approach your district officials to be part of the research study regarding the above mentioned topic. It entails the completion of a questionnaire by the district based support team (i.e. Inclusive Education officials, Learning Facilitators (GET) and School Management and Governance Developers of primary schools). The questionnaire has a dual purpose: to determine to what extent alternative and adaptive methods of assessment are being used by teachers to accommodate learners with barriers; and to determine whether the necessary support systems are in place and whether it is available to schools.

I will be privileged if the officials of your district could take part in this research study. The inputs received from them will provide valuable information in order to convey the necessary findings and recommendation to the Free State Department of Education.

Included please find an example of the questionnaire that has to be completed by the officials.

If you find this in order, please contact me at any of the under mentioned contact numbers so that I can make further arrangements regarding the conduct of the research.

Tel: 051- 4048567(w)
Cell: 083 441 38 48

Thank you in advance for your kind attention and co-operation.

Yours sincerely

A.M. MOL

Bylaag 4
Afrikaans en Engelse vraelys aan DGOS

Bylaag 5
Afrikaans en Engelse dekbrief aan skoolhoofde

Posbus 31501
Fichardtpark
Bloemfontein
9317

25 Mei 2007

Die Skoolhoof
.....
.....
Bloemfontein
9325

Meneer / Mevrou

TOESTEMMING OM NAVORSING IN U SKOOL UIT TE VOER

Ek is tans besig met my M Ed studies aan die Universiteit van die Vrystaat in die volgende onderwerp: “Aangepaste assesseringsmetodes vir leerders met hindernisse tot leer in primêre skole in die Motheo-distrik”. As deel van my studie word daar van my vereis om navorsing in skole te doen.

Hiermee wil ek u nader om deel te wees van die navorsingstudie rakende bogenoemde onderwerp. Dit behels die voltooiing van ‘n vraelys deur u en u personeel. Die doel van die vraelys is tweërlei van aard: om te bepaal in watter mate alternatiewe en aangepaste assesseringsmetodes deur onderwysers gebruik word om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer; en om te bepaal of die nodige ondersteuningstelsels in plek en beskikbaar is vir skole.

Dit sal vir my ‘n voorreg wees indien u personeel aan hierdie navorsingstudie kan deelneem. Die insette ontvang vanaf u skool sal waardevolle inligting verskaf om die nodige bevindings en aanbevelings aan die Vrystaatse Onderwysdepartement oor te dra.

Ingesluit is ‘n voorbeeld van die vraelys wat asseblief deur die personeel voltooi moet word.

Indien u dit in orde vind, kan u my skakel by enige van die onderstaande kontaknommers sodat ek verdere reëlings met u kan tref rakende die uitvoering van die navorsing.

Tel: 051- 4048567(w)
Sel: 083 441 38 48

By voorbaat dankie vir u welwillende aandag en samewerking.

Die uwe

A.M. MOL

PO Box 31501
Fichardt Park
Bloemfontein
9317

25 May 2007

The Principal
.....
Bloemfontein
9309

Sir / Madam

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN YOUR SCHOOL

I am currently busy with my M Ed studies at the University of the Free State on the following topic: "Adaptive methods of assessment for learners with barriers to learning in primary schools in the Motheo district". As part of my studies it is expected to conduct research in schools.

I would thus like to approach you to be part of the research study regarding the above mentioned topic. It entails the completion of a questionnaire by you and the members of your staff. The questionnaire has a dual purpose: to determine to what extent alternative and adaptive methods of assessment are being used by teachers to accommodate learners with barriers; and to determine whether the necessary support systems are in place and whether it is available to schools.

I will be privileged if your staff could take part in this research study. The inputs received from your school will provide valuable information in order to convey the necessary findings and recommendation to the Free State Department of Education.

Included please find an example of the questionnaire that has to be completed by the staff.

If you find this in order, please contact me at any of the under mentioned contact numbers so that I can make further arrangements regarding the conduct of the research.

Tel: 051- 4048567(w)
Cell: 083 441 38 48

Thank you in advance for your kind attention and co-operation.

Yours sincerely

A.M. MOL

Bylaag 6
Afrikaans en Engelse vraelys aan onderwysers