

**'n Spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereidingsprogram
vir die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders**

deur

GC Veldsman

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die Graad

PHILOSOPHAE DOCTOR

in

VROEË KINDERONDERWYS

in die

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

PROMOTOR: Dr JC van Heerden

MEDE-PROMOTOR: Prof JC Joubert

2018

Hierdie studie word opgedra aan:

My wonderlike man,

Francois Veldsman

en ons pragtige dogtertjies,

Nieneke en Melinke Veldsman.

Julle is my hele lewe.

---oOo---

Deeper

I have kicked up the dust and the dirt on the narrow road
I have had to let go of some hurt to hold on to hope
I've watched the sunset before the promise came
I have waded through waters wide and walked through the flame
And I can say

CHORUS 1:

Every valley made me lift my eyes up
Every burden only made me stronger
Every sorrow only made Your joy go
Deeper and deeper, deeper, and deeper

I will run like I'm out to win, and finish the race
For every battle that's sure to come I will be brave
I've got my heart set on every word You say
And no matter what lies ahead You'll make a way
And I will say

CHORUS 2:

Every valley made me lift my eyes up
Every burden only made me stronger
Every sorrow only made Your joy go
Deeper and deeper, deeper, and deeper

Every mountain is making me a climber
Every giant is calling out a fighter
Every heartache only makes Your love go
Deeper and deeper, deeper, and deeper

Thrown down but not defeated
I'm worn out but not giving up I've hit ground but even at rock bottom
I'm just getting started, Yea, I'm just getting started

(Andrews, 2016)

Hierdie studie was 'n emosionele, uitdagende maar terselfdertyd 'n lewensveranderende reis. Dit sou nie moontlik gewees het sonder God en die ondersteuning van mense en instansies nie. Graag wil ek die volgende persone en instansies bedank en aan hulle erkenning gee vir hul besonderse bydrae tot hierdie navorsing en die rol wat hulle in my lewe gespeel het.

- My **Hemelse Vader**. Ek was gedurende hierdie studie op 'n uurlikse basis bewus van my afhanklikheid van U. Dankie dat ek weet dat hierdie studie slegs 'n manier is waarop U my gaan gebruik om mense se lewens aan te raak. Dankie vir U guns gedurende hierdie reis, want ek het telkemale verstom gestaan. U het my reeds twee jaar tevore vir my studies begin voorberei en deur al die moeilik tye het U vir my die vaardighede geleer wat ek tydens my studie kon gebruik. Ek eer U.
- My studieleier, **Dr. Judy van Heerden**. Dankie vir jou waardevolle leiding, tegniese en taalnoukeurigheid, aanmoediging en vakkennis. Die wyse waarop jy sommige van die aspekte van die studie op 'n visuele wyse aan my verduidelik het, het beslis bygedra tot 'n dieper verstaan van die vakgebied. Dankie dat jy soveel kere, sonder dat ek 'n afspraak gemaak het, my klankbord was en my moed ingespraak het. Dankie dat jy my regdeur die studie herinner het om steeds tyd vir my gesin en kinders te maak. Jy het 'n blywende impak op my lewe gemaak.
- Mede-studieleier, **Prof. Ina Joubert**. Toe Prof 22 maande gelede vir my gevra het of ek my PhD wil begin, sou ek nooit kon dink, of droom, wat vir my sou voorlê nie. As dit nie vir Prof was nie, sou ek nooit hierdie reis aangepak het nie. Dankie vir waardevolle vakkundige leiding, ondersteuning, kritiese vrae en motivering. Dankie dat Prof se deur altyd oopgestaan het, ten spyte van Prof se druk program. Ek het soveel respek vir Prof en is dankbaar dat my paaie met Prof s'n gekruis het. Dankie dat u deur u voorbeeld lei.

- **Dr. Judy en Prof. Ina**, dankie dat julle in my potensiaal geglo het, al het ek soms getwyfel. Julle het, ten spyte van julle druk programme, altyd by jul beloofde tydsraamwerk gehou en in sommige gevalle selfs vroeër terugvoering gegee. Baie, baie dankie hiervoor! Julle sal altyd 'n spesiale plek in my hart hê.
- **Francois Veldsman**, my beste vriend, aardse rots en man. Daar is nie woorde om genoeg dankie te sê vir jou ondersteuning deur hierdie reis nie. Ek sou dit nie sonder jou kon aanpak of voltooi het nie. Jy het nooit moed opgegee nie, nie een keer gekla nie en jy het meer as enigiemand anders in my droom bly glo. Dankie vir al die kere wat jy my rol as mamma moes oorneem ten spyte van jou eie verantwoordelikhede en druk program. Dankie dat ek op jou kon steun en vir jou uiters waardevolle raad en wenke tydens my data-insameling. Dankie dat jy die een was wat telkemale perspektief en rustigheid in my hart gebring het. Hierdie droom is vir ons albei, my lief. Ek is verskriklik lief vir jou.
- Ons pragtige dogtertjies, **Nieneke en Melinke**. Julle was die inspirasie vir hierdie studie. Dankie dat Mamma nog elke dag by julle kan leer oor hoe dit is om 'n beter mamma te wees, te lag en die lewe te geniet. Nieneke, ons diep denkertjie, jy het soveel aande by Mamma gesit as ek gewerk het. Jy was so opgewonde oor die “boek wat Mamma skryf en die rooi jas wat Mamma gaan dra”. Melinke, ons skoenlapperkind, dankie vir al die prentjies wat jy vir my geteken het om my te motiveer en al die drukkies en soentjies. Ons liefste kinders, julle is my en Pappa se hele lewe; vlieg hoog, lag, droom en wees lief! Ons is opgewonde en dankbaar om te sien hoe julle reeds ander mense se lewens aanraak en die impak wat julle nog op ander gaan hê.
- My ouers, **Nienes en Maggie Lambrechts**. Dankie vir julle opregte ondersteuning en belangstelling. Dankie vir al die vakansies wat julle na die kinders omgesien het terwyl ek aan my studies moes werk. Dankie dat julle saam met my elke tree van mismoedigheid en opgewondenheid gestap het. Dankie vir die grondslag wat julle in my lewe gelê het en vir die belangrike lewenslesse wat ek by julle kon leer. Julle het deur jul voorbeeld vir my geleer om nooit, nooit moed op te gee nie, te voltooi waarmee ek begin het, ongeag hoe moeilik dit is en dat ek nooit hoef terug te staan vir enige situasie of uitdaging nie.

- Dierbare vriendinne: **Corrie Pienaar, Ida Mostert, Megan Viljoen, Marilet Klopper en Dorette Labuschagne**. Dankie vir julle liefde, ondersteuning en hulp met die kinders. Dankie dat julle telkemale daar was om moed in te praat, 'n drukkie te gee en te deel in die dankbaarheid dat ek 'n sperdatum betyds bereik het.
- **Lillecia Botha**. Ek het lank vir God gevra om vir my iemand te stuur wat 'n oë oor ons kinders kan hou as ek moet werk. Toe “dans” jy in ons lewens in. Dis vir my so spesiaal dat jy soos 'n kind in ons huis is en vir jou liefde vir ons dogtertjies. Ek is baie dankbaar vir jou.
- **Simoné Beetge**, my lieflike assistent. Dankie vir jou uiters waardevolle hulp met die kontroliering van die transkripsies, maar ook met hulpverlening met my alledaagse akademiese werk.
- My kinders se skool-“juffies” by Laerskool Die Krans en Kransjakkars: **Etresia Adele, Rina, Petrea en Katrien**. Dankie dat ek elke oggend kon weet dat my kinders geliefd en aanvaar by die skool sou wees. Dankie dat julle hul mamma was gedurende die skooldag en dat ek, terwyl ek onder druk verkeer het, nie oor hulle bekommerd was nie.
- **Carina Taylor**, vir jou waardevolle insette gedurende die ontwerp van die program. Dankie dat jy met soveel oorgawe en passie jou kennis onvoorwaardelik met my deel. Ek sien uit daarna om nog baie by jou te leer.
- **Annalie Botha**. Dankie vir die saadjie wat jy geplant het om by die Universiteit van Pretoria betrokke te raak. Sedertdien het my hele wêreld verander.
- **Dr. Lariza Hoffman**, vir die uiters noukeurige taal- en tegniese versorging.
- **Prof. Jan Niewenhuis en Dr. Hannelie du Preez**, vir waardevolle wenke, hulp en kritiese refleksie veral gedurende die laaste fase van my studie.
- **My kollegas by die Universiteit van Pretoria, Departement Vroeë Kinderontwikkeling**. Dankie vir julle ondersteuning, aanmoediging en begrip gedurende die reis.
- **Care for Education Trust**. Vir die ruim skenking van LEGO vir die skole wat aan die studie deelgeneem het.

- **Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns**, vir finansiële ondersteuning in die vorm van 'n beurs.
- **Die Universiteit van Pretoria**, vir finansiële ondersteuning in die vorm van 'n beurs.
- **Personeel, skoolhoofde en leerders** by die skole waar die studie onderneem is. Dankie dat julle my in julle lewenswêreld toegelaat en vertrou het. Dankie dat julle 100% aan die studie deelgeneem het. Hierdie studie sou nie moontlik gewees het sonder julle toegewydheid nie.

---oOo---

VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID

Hiermee sertifiseer ek dat, waar toepaslik, die skriftelike toestemming verkry is van elke derde party wat die eienaar is van materiaal wat aan outeursreg onderhewig is en wat ingesluit is in my proefskrif, verhandeling of projekverslag (die werk), waardeur verspreiding op die wyse hieronder gemeld, ook toegelaat word. Ek sertifiseer dat die weergawe van die werk wat deur my ingedien is, dieselfde is as dié wat deur my eksaminatore goedgekeur is en dat alle veranderinge soos deur hulle versoek, aangebring is. Ek dra en maak hiermee my outeursregte in die werk aan die Universiteit oor insoverre dit nie reeds ingevolge 'n kontrak by registrasie deur my gedoen is nie. Ek begryp dat alle regte met betrekking tot outeursreg van die werk dus by die Universiteit berus en dat die Universiteit die reg voorbehou om na goeëddunke die werk te reproduseer, versprei en/of publiseer.

..... 5 Julie 2018

Handtekening

Datum

---oOo---

VERKLARING VAN TAALVERSORGER

TAALVERSORGINGCERTIFIKAAT

Dr. L. Hoffman

Kroonstad

BA, BA(Hons), MA, DLitt et Phil

Lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut – Nr. 1003545

Selnr.: 079 193 5256

E-pos: larizahoffman@gmail.com

VERKLARING


Ek verklaar hiermee dat die tesis hieronder genoem, behoorlik taal- en tegnies versorg is.

Titel van tesis

’n Spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereidingsprogram vir die professionele ontwikkeling van graad R-opvoeders

Kandidaat

G.C. Veldsman



Lariza Hoffman

Kroonstad

16 Maart 2018

ETIESE KLARINGSERTIFIKAAT



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA
Faculty of Education

RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

CLEARANCE NUMBER: **EC 16/09/02**

DEGREE AND PROJECT

PhD

'n Spelgebaseerde
geletterdheidsvoorbereidingsprogram vir die
professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders

INVESTIGATOR

Ms GC Veldsman

DEPARTMENT

Early Childhood Education

APPROVAL TO COMMENCE STUDY

14 December 2016

DATE OF CLEARANCE CERTIFICATE

07 March 2018

CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE: Prof L Ebersöhn

CC

Ms B Swarts
Dr JC van Heerden
Prof JC Joubert

This Ethics Clearance Certificate should be read in conjunction with the Integrated Declaration Form (D08) which specifies details regarding:

- Compliance with approved research protocol,
- No significant changes,
- Informed consent/assent,
- Adverse experience or undue risk,
- Registered title, and
- Data storage requirements.

AFKORTINGS

AGHS	-	Aandaggebrekhiperaktiwiteitsindroom
AN	-	Aksienavorsing
ANA	-	Annual National Assessment
APPEAL	-	Asia-Pacific Programme of Education for All
BEd	-	Baccalaureus in Education
BGMvOO	-	Bekommernissegebaseerde model van onderwysersopleiding
CBMoTD	-	Concerns-based model of teacher development
CLASS	-	Classroom Assessment Scoring System
DAN	-	Deelnemende aksienavorsing
DRJ	-	Deelnemer navorsingsrefleksiejoernaal
DvBO	-	Departement van Basiese Onderwys
GF	-	Grondslagfase
HS	-	Head Start
IF	-	Intermediêre Fase
JICA	-	Japan International Cooperation Agency
JNA	-	Jaarlikse Nasionale Assessering
LO-opvoeder	-	Leerondersteuningsopvoeder
NKV	-	Nasionale Kurrikulumverklaring
NOP	-	Nasionale Ontwikkelingsplan

NSE	-	Nasionale Sistemiese Evaluering
NRJ	-	Navorsingsrefleksiejoernaal
PIRLS	-	Progress International Reading Literacy Study
PM	-	Perseptueel-motories(e)
PO	-	Professionele ontwikkeling
RR	-	Reading Recovery
SF	-	Senior fase
SA	-	Suid-Afrika
SGG	-	Spelgebaseerde geletterdheid
SGGV	-	Spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding
SGGVP	-	Spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereidingsprogram
SMASSE	-	Strengthening of Mathematics and Science in Secondary
UNESCO	-	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
VSA	-	Verenigde State van Amerika
WKOD	-	Wes-Kaapse onderwysdepartement

---oOo---

Die kern van onderwys is die vermoë om goed te kan lees, skryf, praat en luister, aldus die ontwikkeling van goeie geletterdheidsvaardighede. Verskeie studies bevestig dat 'n leerder se geletterdheidsvaardighede bepaal tot watter mate die leerder leesgeletterdheid sal bemeester. Indien leerders nie voldoende voorbereiding vir leesgeletterdheidsvaardighede in Graad R ontvang nie, kan die leerder vorderingsprobleme ondervind.

'n Gebrek aan voldoende geletterdheidsvaardighede is 'n wêreldwye tendens. Suid-Afrika ondervind ook hierdie probleem. Die resultate van die 2011 Jaarlikse Nasionale Assessering toon dat slegs 35% van Graad 3-leerders op hul ouderdomsvlak kan lees en skryf. Hierdie resultate word deur die minister van onderwys en ander kenners as skokkend beskou. 'n Internasionale studie wat in 2017 gedoen is, toon dat slegs 12% van Graad 4-leerders in Suid-Afrika voldoende leesbegrip het. Die swak prestasies van Suid-Afrikaanse leerders toon dat programme in vroeë geletterdheidsontwikkeling ernstige leemtes toon.

Die departement van basiese onderwys, tesame met verskeie navorsers, beklemtoon egter dat leerders nie te vroeg aan formele geletterdheid blootgestel moet word nie, maar dat leerders 'n stewige fondasie van perseptueel-motoriese vaardighede moet hê alvorens hulle aan formele leer blootgestel word. Ten spyte van die departement van basiese onderwys se aanbevelings, is daar verskeie skole in Gauteng wat reeds in Graad R met formele onderrig in geletterdheid begin. Dit is binne hierdie verwysingsraamwerk dat 'n professionele ontwikkelingsprogram vir Graad R-opvoeders ontwikkel is. Die program poog om opvoeders deur middel van professionele ontwikkeling te bemagtig om 'n spelgebaseerde benadering te gebruik om leerders in Graad R se perseptueel-motoriese vaardighede te versterk.

In hierdie navorsing word daar gebruik gemaak van 'n teoretiese en konseptuele raamwerk gebaseer op Zuber-Skerritt en Fuller se modelle vir aksienavorsing en professionele ontwikkeling van opvoeders, asook Kephart se teorie vir die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede vir leer. 'n Kwalitatiewe, interpretivistiese

benadering deur middel van deelnemende aksienavorsing is gebruik om die navorsingsvraag te verken, te verklaar en te beskryf. Data is ingesamel deur samewerkende besprekings, navorsingsrefleksiejoernale, fokusgroeponderhoude, observasie, oopeindvrae en oopeindonderhoude. Die data-analise het plaasgevind deur tematiese ontleding. Die studie het uit dertien deelnemers van drie skole in die groter Tshwane-metropool, Suid-Afrika, bestaan. Die professionele ontwikkeling van onderwysers vorm die kern van die studie.

Die bevindings van die studie dra nie net by tot die professionele ontwikkeling van opvoeders nie, maar lewer ook 'n bydrae om te verseker dat leerders oor genoegsame vaardighede beskik alvorens daar met formele onderrig in geletterdheid begin word. Die studie lewer verder 'n bydrae betreffende die waarde van 'n gemeenskap van praktisyns vir opvoeders en die effek wat dit op opvoeders se professionele ontwikkeling kan hê. Laastens lewer die studie 'n bydrae betreffende die belangrikheid daarvan dat opvoeders insae moet hê in die area waarin hul professionele ontwikkeling moet ontvang.

KERNWOORDE:

Professionele ontwikkeling, geletterdheid, Graad R-opvoeders, spelgebaseerde leer, perseptueel-motoriese vaardighede, gemeenskap van praktisyns

---oOo---

The essence of education is the ability to read, write, speak and listen well, thereby developing good literacy skills. Several studies confirm that a learner's literacy skills determine the extent to which the learner will master reading literacy. If learners do not have adequate preparation for reading literacy skills in Grade R, the learner may develop problems with progress at school.

The lack of adequate literacy skills is a global trend. South Africa is also experiencing this problem. The results of the 2011 Annual National Assessment show that the average literacy for Grade 3 learners is at 35% and average numeracy skills are at 34%. The results show that minimal improvement has taken place from the year 2000 to date. This was labelled by the Minister of Basic Education as unacceptably low. The poor performance of Grade 3 learners proves that early childhood development programmes have gaps. The findings show that average skill levels of young children are still very weak.

The Department of Basic Education together with several researchers emphasise that learners should not be exposed to formal literacy too early, but should develop a strong foundation of perceptual and perceptual motor skills before they are exposed to formal learning. Despite the recommendations of the Department of Basic Education, however, there are several schools in Gauteng that start formal training in literacy in Grade R. It is within this frame of reference that I have created a professional development programme, formulated for Grade R educators. This programme aims at empowering teachers through professional development, using a play-based approach to strengthen Grade R learners' perceptual-motor skills. Research worldwide emphasises the importance of a good foundation of perceptual-motor skills before learners are exposed to formal literacy. The programme focuses, among others, on the importance of balance, laterality, midline crossing, coordination and vestibular integration for literacy acquisition.

In this research, a conceptual framework is used, based on Zuber-Skerritt's and Fuller's models for action research and the professional development of teachers as

well as Kephart's theory for the development of perceptual-motor skills. A qualitative, interpretive approach is used through participatory action research to explore, to explain and to describe the research question. Data have been collected through collaborative discussions, reflective journals, focus group interviews, observation, open-ended questions and open-ended interviews. The data analysis has been done by coding and thematic analysis. The study consisted of thirteen participants from three schools in the Greater Tshwane Metropole, South Africa. Professional development of teachers forms the core of the study.

The findings of the study not only contribute to the professional development of educators, but also contribute to ensuring that learners have sufficient skills before their formal education in literacy is started. The study further makes a contribution regarding the value of a community of practitioners for educators and the effect that it may have on educators' professional development. Finally, the study contributes to the importance that educators should have insight into the area in which they should receive professional development.

KEYWORDS:

Professional development, literacy, Grade R teacher, play-based learning, perceptual-motor skills, community of practitioners

---oOo---

INHOUDSOPGAWE

ERKENNINGS	iv
VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID.....	viii
VERKLARING VAN TAALVERSORGER.....	ix
ETIESE KLARINGCERTIFIKAAT	x
AFKORTINGS	xi
ABSTRAK	xiii
ABSTRACT	xiii
INHOUDSOPGAWE	xvii
LYS VAN TABELLE	xxv
LYS VAN FOTO'S	xxvii
LYS VAN FIGURE	xxviii

HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËTERING EN	
 PROBLEEMSTELLING.....	1
1.1 INLEIDING.....	1
1.2 RASIONAAL VIR DIE STUDIE	6
1.3 DOEL VAN DIE STUDIE	8
1.4 NAVORSINGSVRAE.....	8
1.5 BEGRIPSOMSKRYWING	8
1.5.1 Geletterdheid.....	9
1.5.2 Geletterdheidsvoorbereiding	9
1.5.3 Graad R-opvoeder.....	9
1.5.4 Graad R-leerder	10

1.5.5	Motoriese ontwikkeling	10
1.5.4	Perseptueel-motoriese ontwikkeling.....	10
1.5.6	Spelgebaseerde leer	11
1.5.7	Professionele ontwikkeling	11
1.6	TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK	12
1.6.1	Teoretiese raamwerk vir aksienavorsing.....	12
1.6.2	Teoretiese raamwerk vir professionele ontwikkeling van opvoeders.....	13
1.6.3	Kephart se teorie vir perseptueel-motoriese ontwikkeling	13
1.7	NAVORSINGSONTWERP VIR DIE STUDIE	15
1.7.1	Navorsingsparadigma	15
1.7.2	Deelnemende aksienavorsing as navorsingsontwerp	16
1.7.3	Keuse van deelnemers.....	16
1.7.4	Data-insameling na aanleiding van die sikliese proses van deelnemende aksienavorsing.....	17
1.7.5	Databronne	18
1.7.5.1	Navorsingsrefleksiejoernale	18
1.7.5.2	Samewerkende besprekings	19
1.7.5.3	Oopeindonderhoude.....	19
1.7.5.4	Fokusgroeponderhoude	19
1.7.5.5	Observasie	20
1.7.5.6	Oopeindvrae.....	20
1.8	DATA-ANALISE	20
1.9	DIE ROL VAN DIE NAVORSER.....	21
1.10	ETIESE OORWEGINGS	22
1.11	KWALITEITSKRITERIA.....	22
1.12	HOOFSTUKINDELING.....	22
1.13	SAMEVATTING.....	23

HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE.....	24
2.1 INLEIDING.....	24
2.1.1 Effektiewe, volhoubare en doelgerigte professionele ontwikkeling.....	24
2.2 TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK VIR DIE STUDIE	28
2.2.1 Die CRASP I- en CRASP II-modelle vir professionele ontwikkeling en aksienavorsing	30
2.2.1.1 Verwerking van CRASP I en CRASP II vir die studie	32
2.2.1.2 Die BGMvOO vir die professionele ontwikkeling van opvoeders.....	34
2.3 TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK VIR AKSIENAVORSING EN PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN OPVOEDERS.....	36
2.4 INTERNASIONALE EN NASIONALE PROFESSIONELE ONTWIKKELINGSPROGRAMME VIR OPVOEDERS	40
2.4.1 Verenigde State van Amerika – die Head Start-program	40
2.4.1.1 Agtergrond van die HS-program.....	41
2.4.1.2 Head Start en professionele ontwikkeling	43
2.4.2 Brittanje – Europa oorkom ongeletterdheid deur Reading Recovery	46
2.4.2.1 Agtergrond van die program.....	47
2.4.2.2 Professionele ontwikkeling van Reading Recovery-fasiliteerders.....	47
2.4.3 Asië – Asia-Pacific Programme of Education for All (APPEAL).....	49
2.4.3.1 Agtergrond en ontstaan van die program	49
2.4.3.2 Die APPEAL-program in Bangladesj.....	50
2.4.3.3 APPEAL en die professionele ontwikkeling van opvoeders	52
2.4.4 Suid-Afrika – Geletterdheidsondersteuningprogram in Wellington, Kaapse Wynland	53
2.4.4.1 Agtergrond van die program.....	53
2.4.4.2 Die geletterdheidsondersteuningsprogram en die professionele ontwikkeling van opvoeders	54

2.4.5	Kenia – Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE).....	56
2.4.5.1	Agtergrond van die program.....	57
2.4.5.2	SMASSE en die professionele ontwikkeling van opvoeders	58
2.5	SAMEVATTING.....	68

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODES70

3.1	INLEIDING.....	70
3.2	NAVORSINGSPARADIGMA	72
3.2.1	Metodologiese paradigma	73
3.2.2	Metateoretiese paradigma.....	74
3.3	NAVORSINGSONTWERP	75
3.3.1	Navorsingsproses.....	79
3.4	SELEKSIE VAN DEELNEMERS	87
3.5	DATA-INSAMELING.....	92
3.5.1	Observasie	94
3.5.1.1	Dokumentering van die observasie: Veldnotas	96
3.5.1.2	Dokumentering van observasie: Visuele data	96
3.5.2	Samewerkende besprekings	97
3.5.3	Navorsingsrefleksiejoernale	99
3.5.4	Fokusgroeponderhoude	101
3.5.5	Oopeindvrae.....	102
3.5.6	Oopeindonderhoude.....	103
3.6	DATA-ANALISE.....	105
3.7	ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING.....	107
3.8	SAMEVATTING.....	110

**HOOFSTUK 4: DIE SPELGEBASEERDE GELETTERDHEIDS-
PROGRAM VIR DIE PROFESSIONELE
ONTWIKKELING VAN GRAAD
R-OPVOEDERS111**

4.1	INLEIDING.....	111
4.2	RASONAAL VIR DIE ONTWIKKELING VAN DIE PROGRAM.....	112
4.3	KOMPONENTE VAN DIE PROGRAM	113
4.4	ROLSPELERS IN DIE PROGRAM.....	120
4.4.1	Die Graad R-opvoeders	120
4.4.2	Die Graad R-leerders	122
4.5	KERNBEGINSELS VAN DIE PROGRAM.....	124
4.5.1	Perseptueel-motoriese ontwikkeling en geletterdheid	126
4.5.2	Week 1: Behoeftebepaling	128
4.5.3	Week 2: Balans en koördinasie	129
4.5.3.1	Balans	129
4.5.3.2	Koördinasie	130
4.5.4	Week 3: Lateraliteit en middellynkruising	131
4.5.4.1	Lateraliteit	131
4.5.4.2	Middellynkruising	132
4.5.5	Week 4: Liggaamsbewustheid, ruimtelike oriëntasie en ritme.....	133
4.5.5.1	Liggaamsbewustheid.....	133
4.5.5.2	Liggaamskonsep	134
4.5.5.3	Ritme	134
4.5.5.4	Ruimtelike oriëntasie	135
4.5.6	Week 5: Skouerstabiliteit en fynmotoriese vaardighede.....	136
4.5.6.1	Skouerstabiliteit	136
4.5.6.2	Fynmotoriese vaardighede	137

4.5.7	Week 6: Vestibulêr, proprioepsie, voorgrond-agtergrond-persepsie .	138
4.5.7.1	Die vestibulêre en proprioetiese stelsel	138
4.5.7.2	Voorgrond-agtergrond-onderskeiding.....	139
4.6	KEPHART SE TEORIE MET BETREKKING TOT PERSEPTUEEL- MOTORIESE VAARDIGHEDE	144
4.6.1	Die basis van motoriese ontwikkeling.....	146
4.8	SAMEVATTING.....	149
HOOFSTUK 5: RESULTATE VAN DIE NAVORSING		150
5.1	INLEIDING.....	150
5.2	NAVORSINGSRESULTATE.....	154
5.2.1	Tema 1: “Ouers gee nie vir hul kinders die geleentheid om te kan vlieg nie”	155
5.2.2	Tema 2: “Ek is in ’n veilige omgewing daarom deel ek graag my idees”	174
5.2.3	Tema 3: “Dit was ’n <i>eye opener</i> ”	180
5.3	SAMEVATTING.....	188
HOOFSTUK 6: NAVORSINGSBEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS		189
6.1	INLEIDING.....	189
6.2	’n TERUGBLIK OP DIE NAVORSINGSPROSES	190
6.3	’n SINOPTIESE OORSIG OOR DIE STUDIE	191
6.4	BEVINDINGE BETREFFENDE DIE ONTLUIKENDE KONSEPTUELE RAAMWERK	192
6.5	BEVINDINGE VAN DIE STUDIE BETREFFENDE DIE BESTAANDE LITERATUUR.....	193

6.5.1	Vergelyking van die resultate met bestaande kennis	194
6.5.2	Vergelyking van bevindinge wat teenstrydig is met bestaande kennis	209
6.5.3	Stildata	209
6.5.4	Nuwe insigte.....	210
6.5.4.1	Nuwe insigte betreffende professionele ontwikkeling van Graad R- opvoeders, opvoeder se insae in hul professionele ontwikkeling asook die waarde van 'n gemeenskap van praktisyns.....	211
6.5.4.2	Nuwe insigte betreffende die apparaat wat vir die volg van spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding benodig word	212
6.5.4.4	Nuwe insigte betreffende die invloed van bepaalde bevolkingsgroepe op leerders se akademiese vordering	213
6.6	BEVINDINGS BETREFFENDE DIE NAVORSINGSVRAE	215
6.6.1	Subvraag een.....	215
6.6.2	Subvraag twee	216
6.6.3	Subvraag drie.....	217
6.6.4	Hoofnavorsingsvraag	219
6.7	BESONDERE BYDRAE VAN DIE STUDIE TOT DIE VAKGEBIED	220
6.7.1	Aanbeveling een: Voldoende professionele ontwikkeling aan Graad R- opvoeders betreffende spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding	221
6.7.2	Aanbeveling twee: Bepaling deur die DvBO vir doelgerigte professionele ontwikkeling	222
6.7.3	Aanbeveling drie: Voldoende professionele ontwikkeling aan vroeëkindertontwikkelingsentra	223
6.7.4	Aanbeveling vier: Doelgerigte pogings om ouers in te lig aangaande die bepaalde kurrikulum of benadering wat deur skole gevolg word ...	224
6.7.5	Praktiese maatreëls om te verseker dat 'n spelgebaseerde benadering in skole gevolg word waar ouers se finansiële vermoëns die benadering beïnvloed.....	224

6.7.6	Aanbeveling ses: Opleiding en praktiese implementering van perseptueel-motoriese vaardighede aan onderwysstudente	225
6.7.7	Aanbeveling sewe: Verdere navorsing	225
6.8	TEKORTKOMINGE TEN OPSIGTE VAN DIE STUDIE	225
6.9	BETROUBAARHEID VAN DIE STUDIE	226
6.10	FINALE GEDAGTES	227

ADDENDA OP CD:

Addendum A: Toestemming aan skoolhoofde

Addendum B: Toestemming aan opvoeders

Addendum C: Toestemming aan ouers

Addendum D: Aktiwiteite van spelgebaseerde geletterdheidsvoor-
bereidingsprogram

Addendum E: Oopeindvrae ter behoeftebepaling

Addendum F: Voorbeeld van verskafde raamwerk vir beplanning van weeklikse
aktiwiteite

Addendum G: Voorbeeld van uittreksels uit navorserefleksiejoernaal

Addendum H: Voorbeeld van uittreksel van voltooide deelnemervrae

Addendum I: Voorbeeld van uittreksel uit voltooide deelnemervrae

Addendum J: Voorbeeld van uittreksel uit deelnemerrefleksiejoernaal

Addendum K: Voorbeeld van uittreksel uit samewerkende bespreking

Addendum L: Voorbeeld van uittreksel uit fokusgroeponderhoud

---oOo---

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: CRASP I en CRASP II.....	30
Tabel 2.2: Internasionale en nasionale professionele ontwikkelingsprogramme.....	61
Tabel 3.1: Riglyne vir kwalitatiewe navorsing soos van toepassing op die studie	73
Tabel 3.2: Uiteensetting van kwintieskale en vergoeding aan skole vanaf 2017 tot 2019	90
Tabel 3.3: Uiteensetting van die deelnemers	92
Tabel 3.4: Refleksie soos toegepas in die studie	101
Tabel 3.5: Fases van data-analise	105
Tabel 4.1: 'n Voorbeeld van die program soos opgestel deur die deelnemers	119
Tabel 4.2: Perseptueel-motoriese vaardighede.....	140
Tabel 5.1: Kodes soos gebruik in hoofstuk 5.....	152
Tabel 5.2: Die hoof- en subtemas van die navorsing	154
Tabel 6.1: Vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte van onbetrokke ouers.....	194
Tabel 6.2: Vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte van onbetrokke ouers.....	195
Tabel 6.3: Vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte van leerders se eie uitdagings	197
Tabel 6.4: Vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte deelnemers se aanvanklike emosionele onsekerheid.....	203
Tabel 6.5: Vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis: Deelnemers se gevoel van bemagtiging as sosiale lid van 'n gemeenskap van praktisyne	204

Tabel 6.6: Vergelyking van die navorsingsbevindinge met bestaande kennis:
ondersteunende bewyse ten opsigte van die verandering in deelnemers
se kennis voor en na die program 205

Tabel 6.7: Vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis:
ondersteunende bewyse ten opsigte van die deelnemers se waardering
vir professionele ontwikkeling..... 207

---oOo---

Foto 4.1: Leerders besig om balansaktiwiteite te doen	129
Foto 4.2: Leerders besig om koördinasie-aktiwiteite te doen	130
Foto 4.3: Leerders besig om lateraliteit-aktiwiteite te doen	131
Foto 4.4: Leerders besig om middellynkrusingaktiwiteite te doen	132
Foto 4.5: Leerders besig om liggaamsbewustheid en liggaamskonsep-aktiwiteite te doen	133
Foto 4.6: Leerders besig om ritme-aktiwiteite te doen.....	134
Foto 4.7: Leerders besig om ruimtelike oriëntasie-aktiwiteite te doen.....	135
Foto 4.8: Leerders besig om skouerstabiliteitsaktiwiteite te doen	136
Foto 4.9: Leerders besig om fynmotoriese aktiwiteite te doen	137
Foto 4.10: Leerders besig om vestibulêre en proprioseptiewe aktiwiteite te doen .	138
Foto 4.11: Leerders besig om voorgrond-agtergrond-onderskeidingsaktiwiteite te doen	139

---oOo---

LYS VAN FIGURE

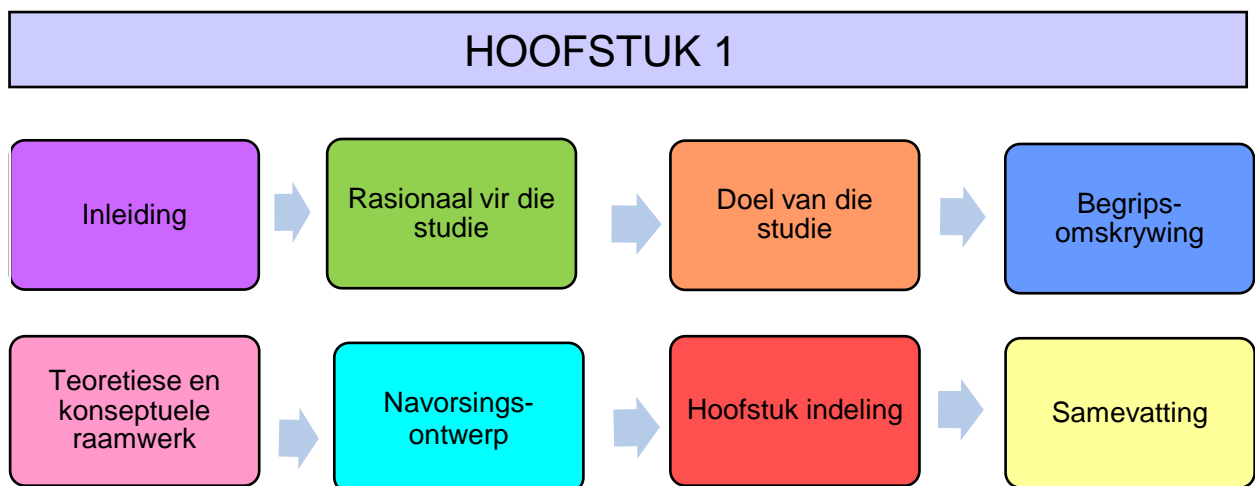
Figuur 1.1: Indeling van hoofstuk 1	1
Figuur 1.2: Konseptuele raamwerk vir die studie	14
Figuur 1.3: Navorsingsontwerp vir studie	15
Figuur 1.4: Die stappe in tematiese ontleding	21
Figuur 2.1: Indeling van hoofstuk 2	24
Figuur 2.2: Verwerking van CRASP I en CRASP II.....	32
Figuur 2.3: Fuller (1969) se teorie van toepassing op hierdie studie.....	36
Figuur 2.4: Raamwerk vir professionele ontwikkeling van opvoeders	39
Figuur 2.5: Head Start-afdelings van ontwikkeling	43
Figuur 2.6: Visuele voorstelling van die geletterdheidsondersteuningsprogram.....	56
Figuur 3.1: Visuele voorstelling van hoofstuk 3.....	71
Figuur 3.2: Die vyf siklusse in die navorsingsproses.....	80
Figuur 3.3: Uiteensetting van die navorsingsproses.....	86
Figuur 3.4: Die data-analiseproses	107
Figuur 4.1: Indeling van hoofstuk 4	112
Figuur 4.2: Komponente van die program.....	114
Figuur 4.3: Visuele voorstelling van die tydlyn van data-insameling	118
Figuur 4.4: Kernbeginsels van die program.....	125
Figuur 4.5: Diagram van terugvoermeganismes in persepsie	145
Figuur 5.1: Indeling van hoofstuk 5	150
Figuur 5.2: Uiteensetting van die tydsraamwerk van ingesamelde data.....	153
Figuur 6.1: Indeling van hoofstuk 6	189
Figuur 6.2: 'n Skematiese voortelling van professionele ontwikkeling van die studie	214

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk bied ek die inleiding van die navorsingsprojek aan. Die rasionaal en die doel van die studie word bespreek. Die navorsingsvrae wat die studie rig asook die teoretiese en konseptuele raamwerk word bekendgestel. Daarna word die navorsingsontwerp kortliks bespreek. Laastens word 'n hoofstukindeling vir die res van die studie gedoen.



Figuur 1.1: Indeling van hoofstuk 1

Die veranderende wêreld waarin kinders vandag leef, bring mee dat die verwagtinge van wat kinders behoort te weet en te kan doen, toenemend verander. As gevolg van hoër en moeiliker skool standaarde het hedendaagse kinders al hoe minder speelyd binne en buite die klaskamer.

Spel vorm, volgens verskeie navorsers, die basis van leer (De Witt & Booyen, 2011:10; Gabbard, 2000:18; Hildebrand, 2011:44). Verder beklemtoon navorsers soos Excell en Linington (2011:28), asook Krog (2010:55), dat spel en beweging 'n betekenisvolle medium vir kognitiewe, sosiale, emosionele en fisieke ontwikkeling

dwarsdeur die kind se voorskoolse en primêre skooljare is. Hierteenoor het die onderwysstelsel in Suid-Afrika die afgelope dekade groot veranderinge ondergaan. 'n Studie wat in 2009 deur die Departement van Basiese Onderwys (DvBO) gedoen is, het bevind dat die oorgrote meerderheid van laerskole in die Gautengprovinsie in Suid-Afrika reeds in Graad R met formele geletterdheidsonderrig begin. Die studie het ook die volgende gevind:

[T]he teaching of formal literacy skills has become classroom bound with an overemphasis on paper and pencil tasks, as well as drilling and rote learning. This, in turn, has led to decreased opportunities for children to experience appropriate fine motor and gross motor movement (Excell & Linington, 2011:28).

Die studie meld verder dat opvoeders die rede vir formele geletterdheidsonderrig in Graad R toeskryf aan die feit dat hulle leerders “gereed” moet kry vir formele leer en die eise van Graad 1. Volgens Excell en Linington (2011:37) plaas hierdie stelling vroeëkindert ontwikkelingsopvoeders in 'n kritieke posisie aangesien formele geletterdheidsonderrig in Graad R verskeie studies wat die waarde van spel en die belangrikheid daarvan beklemtoon, ignoreer of misken. Excell en Linington (2011:37) is verder van mening dat dit van kardinale belang is dat Graad R-opvoeders professionele ontwikkeling moet ontvang in die gebruik van 'n spelgebaseerde benadering. Excell en Linington (2011:37) is ook van mening dat Graad R-opvoeders meer bewus gemaak moet word van relevante vroeë kindert ontwikkelingsprogramme wat in Graad R op spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding (SGGV), eerder as formele geletterdheidsonderrig fokus.

Indien leerders nie voldoende voorbereiding vir leesgeletterdheidsvaardighede in Graad R ontvang nie, kan die leerders probleme met vordering op skool ondervind (Koen, 2008:31). Ongeag die tipe benadering wat gevolg word, is die kern van onderwys steeds die vermoë om goed te kan lees, skryf, praat en luister – dus, die ontwikkeling van goeie geletterdheidsvaardighede (DvBO, 2011:3). Die DvBO (2002b:10) voer aan dat leerders in Graad 1 oor die nodige vaardighede moet beskik om die formele leerproses te laat realiseer en vergemaklik. Navorsing deur Hefer (2005:1) en Pienaar, Badenhorst en Twisk (2013:370) bevestig dat 'n leerder se geletterdheidsvaardighede bepaal tot watter mate die leerder sy leesgeletterdheid sal bemeester.

Ongelukkig is 'n gebrek aan voldoende geletterdheidsvaardighede 'n wêreldwye tendens. Die Times Live berig reeds in 2014 dat daar wêreldwyd ongeveer 250 miljoen skoolgaande leerders is wat nie voldoende leesvlakke het nie (Chambers, 2014:1). Suid-Afrika ondervind ook hierdie probleem. Volgens Jansen (in Joubert, Bester, Meyer, Evans & Phatudi, 2015:xii) is daar relatief min akademiese navorsing in Suid-Afrika gedoen oor die vroeë skooljare, ten spyte van die feit dat Suid-Afrika 120ste in die wêreld is ten opsigte van geletterdheidsvaardighede.

Die resultate van die 2011-jaarlikse nasionale assessering (JNA) toon 'n gemiddelde geletterdheidsvaardigheid vir Graad 3-leerders van 35% en 'n gemiddelde gesyferdheidsvaardigheid van 34% (DvBO, 2011:3). Die resultate toon dat nie veel verbetering vanaf 2000 plaasgevind het nie en word deur die minister van basiese onderwys as skokkend bestempel. Hierdie swak prestasie van Graad R-leerders bewys dat vroeëkindertontwikkelingsprogramme leemtes toon (De Witt & Booysen, 2011:15). Die bevinding bewys dat die gemiddelde vaardigheidsvlakke van jong kinders steeds baie swak is. Inligting wat deur die DvBO beskikbaar gestel is, toon dat net 36% van leerders op ouderdom agt tot nege jaar kan lees (DvBO, 2011:3).

Afgesien van 'n gebrek aan leesvaardighede by jong leerders, is leesbegrip ook problematies. 'n Meer onlangse studie, genaamd "Progress International Reading Literacy Study (PIRLS)", toon dat 78% van Graad 4-leerders in Suid-Afrikaanse skole nie met begrip kan lees nie. Ten spyte van die feit dat die meeste van die lande wat aan die toets deelgeneem het, eerste wêreldlande is, met slegs drie lande uit Afrika, het Suid-Afrika die swakste gevaar van die 50 lande wat aan die PIRLS deelgeneem het (Meyer-Jansen, 2017:1). Ongeveer 12 810 Graad 4-leerders het aan die toets deelgeneem en leerders kon die toets aflê in die taal waarin hulle gedurende Graad 1 tot 3 onderrig is (Meyer-Jansen, 2017:1). Al elf amptelike landstale in Suid-Afrika is dus gebruik om die resultate te verkry. Die minister van basiese onderwys, Angie Motshekga, het aangedui dat die resultate veel laer is as wat sy verwag het. Die PIRLS-uitslae het verder getoon dat leerders se leesvaardighede sedert 2011 verlaag het. In 2011 kon 3% van Suid-Afrikaanse Graad 4-leerders die hoogste internasionale PIRLS-maatstaf behaal. In 2016 kon slegs 2% van Suid-Afrikaanse Graad 4-leerders die maatstaf behaal, teenoor 57% leerders in Engeland (Meyer-Jansen, 2017:1).

Verskeie Suid-Afrikaanse onderwyskenners het hul skok en bekommernis op verskeie mediaplatforms oor dié swak resultate uitgespreek.

Die redes wat aangevoer word vir die swak prestasie van Suid-Afrikaanse leerders rakende geletterdheidsvlakke is legio. Blaide (2009:1) verwoord reeds in 2009 een van die bekommernisse soos volg: "... some have a learning difficulty, but many have simply not been properly taught how to read and write." Van Loggenberg (2007:1) spreek ook sy kommer uit oor leerders se swak prestasies in geletterdheid, maar beklemtoon dan die gebrek aan professionele ontwikkeling van opvoeders:

Waarom is leerders se lees- en skryfvermoë so gebrekkig na drie of selfs ses jaar op die skoolbanke? Het hulle dan die vermoëns langs die pad verloor, is dit nie vanaf 'n jong ouderdom aangeleer nie of beskik opvoeders nie oor genoeg kennis oor hoe om die basiese vaardighede suksesvol aan te leer nie?

Onvoldoende professionele ontwikkeling van opvoeders kan wel as een van die redes vir die swak geletterdheidsyfer van leerders in Suid-Afrika aangevoer word (Excell & Linington, 2011:28; Pienaar *et al.*, 2013:370). Hierteenoor dui navorsing wêreldwyd daarop dat die sosio-ekonomiese omstandighede waarin leerders leef, 'n beduidende invloed op hul skolastiese prestasies het. Na aanleiding van Suid-Afrikaanse leerders se swak uitslae in die PIRLS en JNA, blyk dit dat leerders in minder gegoede skole, oftewel arm leerders in arm gemeenskappe, slegs 'n een-uit-tien-kans het om dieselfde geletterdheidsvlak as leerders in meer gegoede skole te bereik (Faber, 2017:1). Armoede, daarteenoor, word geklassifiseer as 'n gebrek aan, onder andere, voldoende behuising, onderrig en voedsel. Armoede is ook, volgens die Wêreldbank (2001:3), een van die grootste redes vir onvoldoende geletterdheid.

Verskeie studies beklemtoon die invloed van arm gemeenskappe op oueronbetrokkenheid, die beperkte akademiese ondersteuning wat ouers aan hul kinders bied en die impak daarvan op leerders se skolastiese vordering (Hartas, 2011:893; Karbach, Gottschlin, Spengler, Hegewald & Spinath, 2013:43). Ouers vanuit arm gemeenskappe se beperkte aspirasies vir hul kinders en voorbeeld van swak akademiese deursettingsvermoë het ook reeds wyd aandag geniet (Camodeca & Taraschi, 2015:173; Vellymalay 2011:48). Die effek van bogenoemde faktore op

opvoeders se onderwyspraktyk is egter baie groot (Hartas 2011:890; Kamalova, Korchangina & Bulatbaeca, 2016:43; Wang, Hui-YinHsu & Coster, 2014:104).

Volgens Statistiek Suid-Afrika word ongeveer 55% van huishoudings in Suid-Afrika as arm geklassifiseer (Omarjee, 2017:2). Die vraag word egter gevra waarom die res van die leerders (45%) in Suid-Afrika se geletterdheidsvlakke ook uiters swak is. Die DvBO het moontlik die antwoord op bogenoemde vrae wanneer hy sê dat “Graad R die geleentheid [moet] bied om vaardighede te bemeester” (DvBO, 2011:3). Die DvBO voer verder aan dat perseptueel-motoriese (PM) ontwikkeling ’n belangrike vaardigheid is wat jong leerders deur middel van speel moet bemeester en verstaan voordat hulle Graad 1 toe gaan. Gabbard (2000:28) sluit aan by die DvBO en beklemtoon verder die belangrikheid van persepsie en PM vaardighede vir geletterdheidsvoorbereiding. Hy is van mening dat goeie motoriese ontwikkeling en perseptuele vaardighede bydra tot voldoende luister-, lees-, skryf- en taalvaardighede sowel as ’n positiewe selfkonsep.

Die departement van onderwys (sedert 2009 staan dit as die “departement van basiese onderwys – DvBO” bekend) het in 1998 begin om Graad R-klasse by bestaande primêre skole te vestig om deel van die grondslagfase (GF) (Graad 1 – 3) te vorm. Graad 1 is die eerste verpligte skooljaar. Volgens die beleidsdokument vir die GF wat in 1997 deur die DvBO vrygestel is, word Graad R as die eerste, inleidende jaar van die GF beskou. Daardeur word gepoog om soveel moontlik leerders van vyf tot ses jaar oud tot die onderwysstelsel toe te laat. Die DvBO (2011) se Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) Graad R-12 bepaal die beleid oor die kurrikulum en assessering in die skoolsektor. Die NKV beveel aan dat voldoende aandag aan beweging- en liggaamsopvoeding gegee moet word (DvBO, 2011:4). Verder word oefeninge en speletjies aanbeveel om perseptuele vaardighede, motoriese ontwikkeling, balans en lateraliteit te bevorder.

Seefeldt (1980:96) beaam die DvBO se siening omtrent ’n spelgebaseerde benadering vir Graad R. Sy voer aan: “... young children must play in order to learn. A curriculum that limits the time the child spends in play is one that limits the child’s opportunities to learn.”

1.2 RASIONAAL VIR DIE STUDIE

Ek het vir ongeveer tien jaar as opvoeder by landelike skole in die Wes-Kaap gewerk. Gedurende hierdie tyd het ek die effek van arm gemeenskappe op opvoeders se onderwyspraktyk en emosionele welstand eerstehands beleef. Oueronbetrokkenheid, ouers se beperkte aspirasies vir hul kinders, asook ouers se swak kognitiewe vermoëns en die invloed van hierdie faktore op leerders se skolastiese vordering was duidelik sigbaar.

Ek het ook die afgelope twee jaar as leerondersteuningsopvoeder by 'n Afrikaanse skool in Pretoria, Gauteng, Suid-Afrika, gewerk. Dit was opvallend dat die meeste leerders wat deur hul klasopvoeders vir leerondersteuning verwys is, in Graad R was, dus tussen die ouderdom van vyf en ses jaar. By navraag het ek verneem dat die betrokke skool, asook vele ander in die omgewing, reeds in die eerste kwartaal van Graad R met formele klank-, lees- en skryfonderrig begin. Die oorgrote meerderheid van die leerders is dan slegs vyf jaar oud. Teen die einde van die derde kwartaal moet die leerders reeds al die enkelklanke kan identifiseer en word daar van leerders verwag om hierdie klanke te manipuleer en in woorde te gebruik. Dit sluit die lees en skryf van drieletterwoorde, soos “kat”, “bal”, “mes”, ensovoorts, in. Teen die middel van die derde kwartaal het die leerders reeds al die enkelklanke aangeleer en sommige van die skole skryf dan reeds op 'n weeklikse basis klastoetse.

Die betrokke skool waar ek gewerk het se Graad R-leerders skryf in September 'n spel-olimpiade waartydens hulle op 'n formele wyse twintig woorde moet skryf. Uit die aard van die hoeveelheid klanke wat in 'n relatiewe kort tyd aangeleer word, word daar van ouers verwag om elke middag die klanke te hersien deur middel van tuiswerk. Die tuiswerk neem gemiddeld 30 minute per dag. Hierdie praktyk is in skrilte teenstelling met die aanbevelings van die DvBO se nasionale kurrikulum (2011:22). Die dokument meld duidelik dat Graad R informeel van aard moet wees en dat leerders nie aan enige “toetssituasie” blootgestel moet word nie. Die DvBO beveel verder aan dat daar “eerder genoegsame geleenthede moet wees om te speel en die wêreld onder die sorgsame leiding van die onderwyser te ontdek” (DvBO, 2011:3). Die DvBO (2011:3) beveel verder aan dat die organisering van taal en leer in Graad R op die beginsel van integrasie en spel moet berus en dat 'n leerprogram met hegte strukture, soos

toetsing, ten alle koste vermy moet word omdat dit nie op hierdie tydstip optimale geleenthede skep vir die aanleer van geletterdheid nie (DvBO, 2011:13).

Geletterdheid is die vermoë om gesproke taal te kan lees en skryf. Die relevansie van PM vaardighede vir geletterdheid word reeds dekades lank deur verskeie navorsers bevestig (Livonen, Sääkslahti & Nissinen, 2011:336). As opvoeder kon ek deur middel van observasie 'n gebrek aan die volgende PM vaardighede identifiseer:

- Fynspierkoördinasie – leerders het veral gesukkel met die skryf en vorming van die alfabetletters.
- Skouerstabiliteit – leerders met swak skouerstabiliteit sou probleme ondervind om te knip en te skryf.
- Middellynkruising – leerders met swak middellynkruising sou slegs tot in die middel van die bladsy skryf en dan ophou.
- Ruimtelike oriëntasie – leerders met swak ruimtelike oriëntasie is in die meeste gevalle nie bewus van hul liggaam se verhouding met ander items en mense nie. Leerders sal byvoorbeeld die letters “b” en “d” omkeer.

Vanuit my persoonlike blootstelling en ervaring het ek agtergekom dat die verwagtings wat die DvBO stel en praktyk, soos uitgevoer deur Graad R-opvoeders, drasties van mekaar verskil. Vanuit die literatuur wil dit verder voorkom asof daar weinig internasionale en nasionale spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereidingsprogramme (SGGVP) is wat fokus op die professionele ontwikkeling van opvoeders. Die meeste internasionale programme fokus op die PM vaardighede van leerders met spesiale onderwysbehoefte, terwyl nasionale programme slegs op die vaardigheidsontwikkeling van die leerders fokus.

Op grond van my observasie as opvoeder het ek besluit om 'n professionele ontwikkelingsprogram deur middel van deelnemende aksienavorsing (DAN) te ontwikkel. Hierdie studie fokus dus op die bydrae (Kephart, 1964:205) van Graad R-opvoeders om die belangrikheid van SGGV te bevorder. Die studie is binne die konteks van 'n arm gemeenskap gedoen.

1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van dié kwalitatiewe, DAN-studie was die ontwerp van 'n SGGVP vir Graad R-opvoeders. Die doel van die studie was verder om deur middel van professionele ontwikkeling 'n program daar te stel om die deelnemende Graad R-opvoeders se kennis en ervarings te gebruik om die program saam te stel. Deur middel van die vorming van 'n gemeenskap van praktyk, waar deelnemers hul kennis en ervarings met ander deelnemers kan deel, kon die deelnemers met die nodige kennis toegerus word om weg te beweeg vanaf die formele onderrig van geletterdheid tot 'n SGG-benadering. Die professionele ontwikkelingsprogram fokus op PM vaardighede.

1.4 NAVORSINGSVRAE

Die volgende hoofnavorsingsvraag het hierdie studie gerig:

Hoe kan 'n spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereidingsprogram bydra tot die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders?

Die subnavorsingsvrae is soos volg:

- Wat is die uitdagings wat opvoeders ervaar ten opsigte van spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding?
- Hoe kan leerinhoud saam met opvoeders ontwerp word om hul kennis van spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding, asook die onderrig daarvan, te benut en te verbeter?
- Watter veranderinge is daar in die opvoeders se kennis oor spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding voor en na die intervensie?

1.5 BEGRIPSOMSKRYWING

Tydens die studie is daar van kernkonsepte gebruik gemaak. Die kernkonsepte word in die volgende afdeling bespreek.

1.5.1 Geletterdheid

Die mees fundamentele definisie van geletterdheid is om te kan lees en skryf. Morrow (2011:33) beskryf geletterdheid as die uitkoms van 'n kind se interaksie met leesaktiwiteite wat deur 'n geletterde persoon bemiddel word.

1.5.2 Geletterdheidsvoorbereiding

Geletterdheidsvoorbereiding vind reeds vanaf die kinderjare plaas. Alvorens leerders gereed is vir formele onderrig in geletterdheid, is daar verskeie vaardighede wat ontwikkel moet word (Tracey & Del Nero, 2011:69). Tydens hierdie studie sal daar hoofsaaklik op PM vaardighede vir geletterdheidsvoorbereiding gefokus word.

1.5.3 Graad R-opvoeder

In Suid-Afrika word verskillende terme gebruik om na die opvoeders van leerders te verwys. Die terme sluit in “opvoeder”, “onderwyser” en “fasiliteerder”. Vir die doel van die studie sal ek die term “opvoeder” gebruik. Die Graad R-opvoeder in die Suid-Afrikaanse konteks is verantwoordelik vir die onderrig van leerders tussen die ouderdom van vyf en ses jaar. Graad R is 'n informele skooljaar en is nie verpligtend vir hierdie leerders nie. Die minimum kwalifikasie waarvoor 'n Graad R-opvoeder moet beskik om onderrig aan Graad R-leerders te kan gee, is 'n diploma in Graad R-onderwys (Embury, 2017:1). Hierdie kwalifikasie word deur verskeie hoërondewysinstansies in Suid-Afrika aangebied. Hoërondewysinstansies in Suid-Afrika maak ook, as deel van hul Baccalaureus graad (BEd) vir onderwysopleiding, voorsiening vir opleiding van onderwysstudente in Graad R-onderwys. Alle Graad R-opvoeders in Suid-Afrika beskik egter nie oor 'n formele kwalifikasie in onderwys nie. Pepler (2015:23) voer aan dat die houding van die Graad R-opvoeder van kardinale belang is en beklemtoon die waardes van opregtheid, eerlikheid, aanvaarding van elke leerder se gevoelens en individualiteit en die skep van 'n ondersteunende klimaat vir leer.

1.5.4 Graad R-leerder

Sedert 1998 is Graad R deel van die GF en vorm dit deel van die voorbereidende jaar tot die formele skooljare. Die GF bestaan uit grade R tot 3. “Die Graad R-jaar het ten doel om leerders so ver moontlik te ontwikkel deur stimulerende aktiwiteite en speelgeleenthede aan te bied waardeur kinders vaardighede kan aanleer deur middel van spel” (Erasmus, Van Rensburg, Pienaar & Ellis, 2015:597). Die leerders word holisties ontwikkel deurdat hulle op fisieke, sosiale, emosionele, motoriese en kognitiewe vlak gestimuleer word (Brewer, 2007:48).

1.5.5 Motoriese ontwikkeling

Die kernkonsep “motoriese ontwikkeling” word gewoonlik met babas, jong kinders en jong volwassenes geassosieer; tog is dit ’n voortdurende en lewenslange proses. Krog (2010:58) bevestig egter dat die eerste sewe jaar van die kind se lewe ’n intense periode van motoriese ontwikkeling is. Motoriese ontwikkeling is ’n resultaat van oorerwing en die invloed van die omgewing en vind plaas as gevolg van ’n reeks kognitiewe, emosionele en sosiale veranderinge (Kruger, 2002:9).

Motoriese beweging word in drie kategorieë verdeel (Naudé & Meier, 2016:286): Lokomotoriese vaardighede sluit hardloop, loop, spring, gly en galop in. Nie-lokomotoriese vaardighede behels om te buig, te draai, te balanseer en te trek. Manipulasie is die beweging van liggaamsdele soos onder andere die hande en voete. Dit sluit vaardighede soos slaan, skop, vang en rol in.

McBride-Chang, Zhou, Jeung-Ryeul, Aram, Levin en Tolchinsky (2011:260) is van mening dat ’n agterstand in motoriese ontwikkeling tot PM ontwikkeling kan bydra. Hulle voer verder aan dat PM ontwikkeling ’n onderafdeling van motoriese ontwikkeling is.

1.5.4 Perseptueel-motoriese ontwikkeling

Perseptueel-motoriese (PM) ontwikkeling verwys na die mens se vermoë om sensoriese inligting op ’n geslaagde wyse te ontvang, te interpreteer en daarop te reageer (Nel, Nel & Hugo, 2014:159). Alle willekeurige beweging kan as PM beskou

word (Gallahue & Ozmun, 2011:39). Joubert *et al.* (2015:48) en Pepler (2015:130) beskryf PM vaardighede soos volg:

- Grootmotoriese ontwikkeling – koördinasie, liggaamsbalans, ritme, soepelheid en sterkte
- Fynmotoriese ontwikkeling – oog-voet-koördinasie, fyn vingerbeheer, verfynde grepe, gedissosieerde vingerbewegings, handstabiliteit, krag in hande en posturale en skouerstabiliteit (krag, weerstandsvermoë en beheer)
- Liggaamsbewustheid – liggaamsbegrip, liggaamsbeeld, lateraliteit, dominansie, lateraliteit, middellynkruising en ruimtelike oriëntasie

Navorsers herken die verband tussen motoriese ontwikkeling en leer (Krog & Kruger, 2011:23), spesifiek dié van geletterdheid (Gilakjani, 2010:154). Leerders met onvoldoende grootmotoriese ontwikkeling wat hand-oog-koördinasieprobleme ondervind, sal byvoorbeeld onvoldoende vermoë hê om 'n kryt, skêr of kwas te hanteer. Hierdie leerders kan ook probleme met skryf ondervind (Livonen *et al.*, 2011:335).

1.5.6 Spelgebaseerde leer

Die belangrikheid van spelgebaseerde leer word jare lank reeds deur navorsers beklemtoon. Alhoewel daar verskeie menings bestaan rondom spel as 'n middel tot leer, is daar een komponent waaroor navorsers wyd saamstem. Yahja (2014:14) verwoord dit soos volg:

...play and learning should not be regarded as two separate activities as children's learning comes into play in their activities. In fact, play and learning stimulate each other as the children create an understanding of themselves and the world around them.

1.5.7 Professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling kan gesien word as 'n leergeleentheid waartydens professionele kennis en vaardighede verbeter word (Buysse, Winton & Rous, 2009:235). Moller en Pankake (2013:128) se opinie omtrent professionele ontwikkeling is soos volg:

During professional development the real learning happens in the cycle of conversations, actions, evaluation and new actions that is supported through intentional leadership that gently pressures and nurtures teachers. This inquiry process must be organisationally embedded rather than externally imposed to build teachers knowledge and skills.

Zuber-Skerritt (1992:1) beklemtoon bogenoemde stelling en voeg by dat effektiewe professionele ontwikkeling plaasvind wanneer opvoeders mekaar ondersteun, saamwerk en saam leer, asook deur die ontwikkeling van kritiese denke.

In hierdie DAN-studie word die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders betreffende SGGV versterk. Buysse *et al.* (2009:237) meld dat daar drie komponente is waaruit professionele ontwikkeling en leer bestaan. Bruwer (2015:11) beskryf dit soos volg:

- Die opvoeders (die konteks en eienskappe van die opvoeders – in hierdie geval word die konteks waarin die opvoeders werk, hul agtergrondkennis vir spelgebaseerde geletterdheid (SGG) en hul behoeftes in samewerking met die navorser bepaal).
- Die inhoud (professionele vaardighede – opvoeders se kennis en vaardighede en bevoegdheid betreffende SGG word in ag geneem).
- Die fasiliteerder (die benadering wat gevolg word – 'n deelnemende benadering word deur die fasiliteerder (navorser) gevolg).

1.6 TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK

Die teoretiese en konseptuele raamwerk wat die kern van die studie vorm, word in die volgende afdelings bespreek.

1.6.1 Teoretiese raamwerk vir aksienavorsing

Zuber-Skerritt (1992:2) stel twee modelle vir aksienavorsing voor, naamlik CRASP I en CRASP II. Laasgenoemde model fokus spesifiek op die professionele ontwikkeling van opvoeders deur middel van aksienavorsing.

Aangesien die doel van hierdie studie die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders vir SGGV deur middel van DAN is, kan die modelle van Zuber-Skerritt

(1992:2) as een van die teoretiese raamwerke vir hierdie studie dien. Hendricks (2006:3) noem dat die doel van DAN is om deelnemers toe te laat om om navorsing in hul eie kennis en praktyke te doen en dit sodoende te verbeter. Hy wys verder daarop dat DAN 'n proses van selfstudie is waar die deelnemers op sy of haar metodes fokus en sistematiese veranderinge aanbring.

1.6.2 Teoretiese raamwerk vir professionele ontwikkeling van opvoeders

Fuller (1969) se “concerns-based model of teacher development (CBMoTD)”, oftewel bekommernissegebaseerde model van onderwysersopleiding (BGMvOO), vorm die tweede teoretiese raamwerk van hierdie studie. Ten spyte van die feit dat die BGMvOO in die sestigerjare ontwikkel is, het dit steeds 'n groot invloed op navorsing wat verband hou met die professionele ontwikkeling van opvoeders en sluit dit veral aan by Zuber-Skerritt (1992:xi) se CRASP II-model.

Die model bestaan uit drie fases, waaronder self, opdrag en impak. Tydens hierdie studie word die drie fases soos volg geïmplementeer:

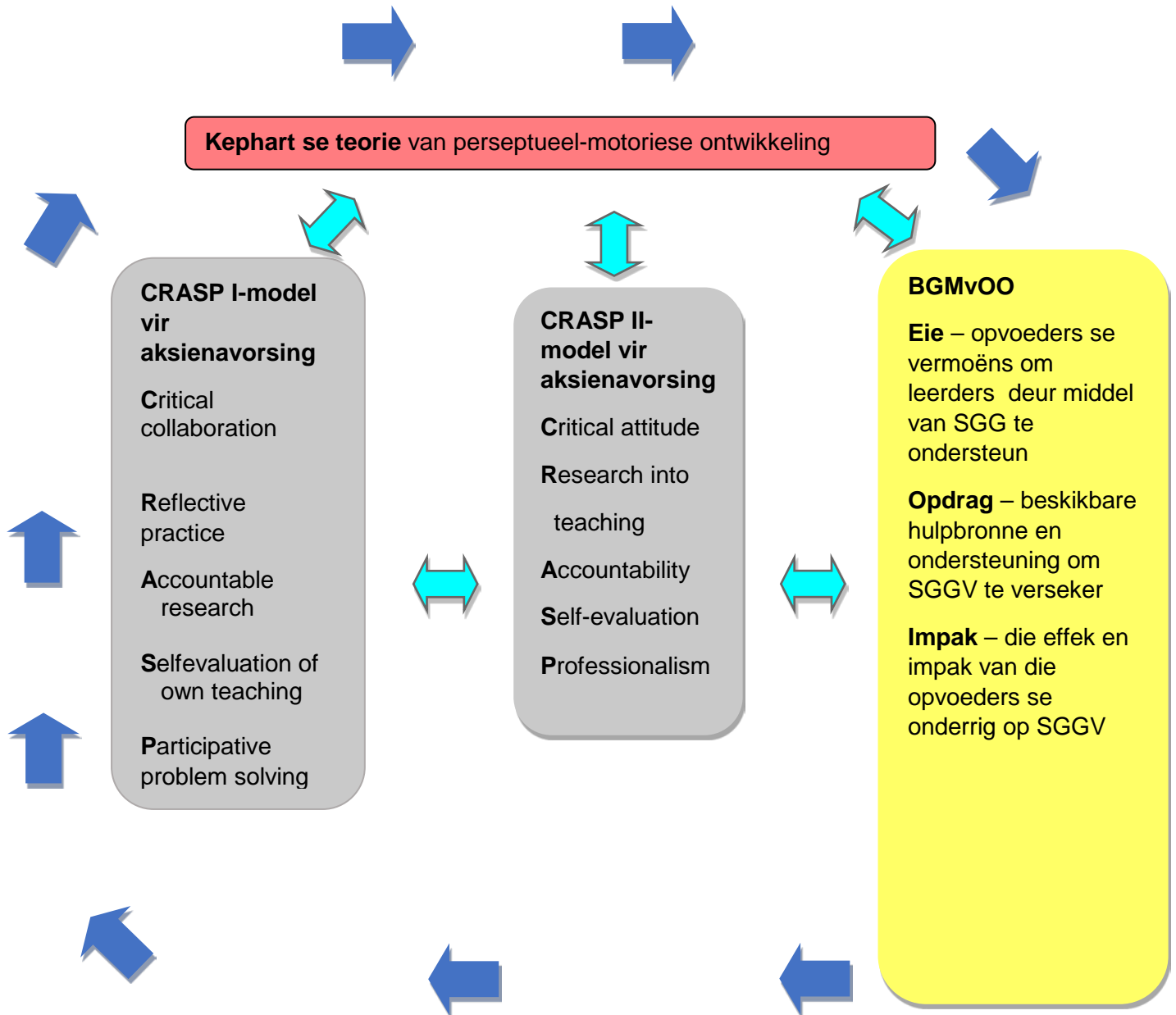
- Eie – die opvoeders se eie vermoëns om leerders deur middel van SGGV te ondersteun.
- Opdrag – die hulpbronne en ondersteuning wat beskikbaar is om opvoeders te ondersteun ten einde SGGV te verseker.
- Impak – die effek en impak van opvoeders se onderrig op SGGV.

1.6.3 Kephart se teorie vir perseptueel-motoriese ontwikkeling

Alhoewel hierdie studie op die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders fokus, is dit noodsaaklik dat die deelnemers aan die studie Kephart se teorie verstaan. Indien die deelnemers PM ontwikkeling en -leer verstaan, kan hul kennis van 'n spelgebaseerde benadering, en dus PM leer, verander en kan professionele ontwikkeling plaasvind.

Kephart beskou die volgende aspekte as 'n basis vir PM leer by kinders, naamlik postuur, lateraliteit, rigtingsin en liggaamsbeeld. Hierdie navorsingstudie sluit nou aan by Kephart (1960) se teorie aangesien die studie op die ontwikkeling van Graad R-opvoeders se begrip van PM vaardighede deur middel van spel (beweging) fokus.

Die volgende konseptuele raamwerk (sien Figuur 1.2) het ontstaan in 'n poging om 'n duideliker beeld van die voornemende studie te gee. Die BGMvOO sal, tesame met CRASP I en CRASP II, fokus op die professionele ontwikkeling van die Graad R-opvoeders en vorm dus die kern van die studie. Kephart se teorie dien as oorsig om die deelnemers se kennis van PM vaardighede, en sodoende hul kennis van SGGV, te verbreed. Laasgenoemde kan tot die professionele ontwikkeling van die opvoeders lei.

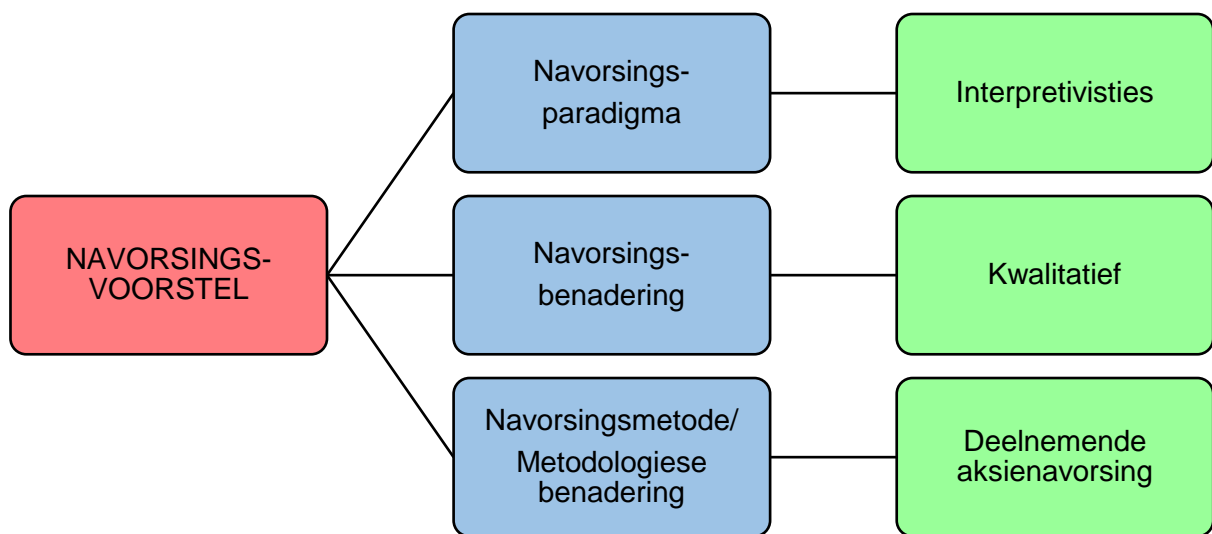


Figuur 1.2: Konseptuele raamwerk vir die studie (aangepas uit Bruwer, 2015:23; Fuller, 1969; Kephart, 1960, 1992:xi; Zuber-Skerritt, 1992:2)

1.7 NAVORSINGSONTWERP VIR DIE STUDIE

Die navorsingsontwerp is die spesifieke plan wat die navorser gebruik om die navorsingsprobleem te ondersoek (Nieuwenhuis, 2016:33). Die navorsingsontwerp wat in hierdie studie gebruik is, word in die volgende afdeling bespreek.

Die navorsingsontwerp is die raamwerk vir aksie, wat die brug vorm tussen die navorsingsvraag en die uitvoering van die navorsing. Die navorsingsontwerp van die studie word soos volg in Figuur 1.3 uitgebeeld:



Figuur 1.3: Navorsingsontwerp vir studie

1.7.1 Navorsingsparadigma

Hierdie studie word vanuit 'n kwalitatiewe benadering gedoen. 'n Kwalitatiewe benadering word deur navorsers gekies omdat hulle glo dat dié benadering 'n ryk beskrywing van 'n bepaalde geval kan bied (Le Cordeur, 2016:110). Nieuwenhuis (2016:53) voer aan dat kwalitatiewe navorsing gebruik maak van woorde en dat die navorser deur middel van dié benadering wil sin maak van die deelnemers se omgewing. Ek, as navorser, het deur middel van die kwalitatiewe studie probeer om sin te maak van die deelnemers se benadering en bydrae ten opsigte van SGGV.

Die metateoretiese paradigma wat tydens die studie gebruik word, is die interpretatiewe paradigma. Nieuwenhuis (2016:60) verwys na interpretivisme as die manier waarop of vermoë waardeur individue sin maak van gebeure en hoe hulle hul eie wêreld konstrueer. Tydens 'n interpretatiewe kwalitatiewe studie is die fokus om 'n indringende kennis op te doen van die deelnemers in hul alledaagse omgewing.

1.7.2 Deelnemende aksienavorsing as navorsingsontwerp

Die metodologiese benadering of navorsingsontwerp wat in hierdie studie gebruik word, is deelnemende aksienavorsing (DAN). Volgens Creswell (2015:597) is DAN gemik op die verbetering van kwaliteit of op mense se sosiale of gemeenskapsoriëntasie. In DAN is die deelnemers betrokke by die ontwerp sowel as die implementering van die studie – “the focus is on the empowering, construction of new knowledge and subsequently taking action in order to change the status quo” (Merriam, 2010:4). McNiff (2002:4) benadruk die waardevolle ondervinding en professionele kennis van opvoeders. Sy is van mening dat DAN 'n waardevolle metode is om te verseker dat opvoeders kan reflekteer oor hul kennis en nuwe kennis kan opdoen deur hul kennis met ander opvoeders te deel.

Die rede waarom ek van DAN gebruik gemaak het, word deur Conner en Duncan (2013:2) en McNiff (2002:7) bevestig. Hulle voer aan dat opvoeders beter insig het in hul eie professionele ontwikkeling wanneer hulle aktief betrokke is by die navorsingsproses. McNiff (2002:7) verwoord dit soos volg:

When action research informs professional development programmes, they work from the point of view of the person who is learning. It is assumed that you already know a great deal. Perhaps your knowledge is intuitive or only roughly worked out, but you still have the answers in yourself, ready for the right stimulus to set them off. You don't need a trainer so much as a supporter, or critical friend, who will listen to your ideas, challenge them, and help you to find alternatives.

1.7.3 Keuse van deelnemers

Die identifisering van die onderhoudsgroep (deelnemers) vorm 'n belangrike deel van 'n studie. Slegs 'n bepaalde groep deelnemers vorm deel van die populasie wat geselekteer word (Hartell & Bosman, 2016:39). Die studie het van drie skole in

Pretoria, Suid-Afrika, gebruik gemaak, waar die bepaalde groep uit dertien Graad R-opvoeders bestaan het. Die rede waarom Graad R-opvoeders vir die studie gebruik is, is omdat die studie op die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders vir spelgebaseerde geletterheidsvoorbereiding fokus.

1.7.4 Data-insameling na aanleiding van die sikliese proses van deelnemende aksienavorsing

Een van die kenmerke van aksienavorsing is dat dit in 'n interaktiewe siklus van beplanning, implementering en refleksie plaasvind (Ebersöhn, Eloff & Ferreira, 2016:135; Le Cordeur, 2016:72). Met die aanvang van die studie is 'n behoeftebepaling gedoen om die deelnemers se kennis van en behoefte aan SGGV asook PM vaardighede te bepaal. Die data wat deur middel van die behoeftebepaling ingesamel is, het as basislyndata gedien. Die data is deur middel van vroeë en samewerkende besprekings ingesamel. Hendricks (2016:97) beveel basislyndata vir DAN-studies aan en om hierdie rede is deelnemers se kennis en behoefte aan SGGV as basislyndata gebruik om die SGGVP saam te stel.

McNiff (2002:2) beveel aan dat verskillende mense (deelnemers) met verskillende persepsies deur middel van DAN saamwerk om 'n gesamentlike konstruksie te formuleer. Tydens die studie is daar ook van deelnemers van verskillende skole gebruik. Die deelnemers het dus verskillende persepsies. 'n Gemeenskaplike konstruksie, in die vorm van 'n SGGVP met die fokus op PM vaardighede, is geformuleer. As navorser was my taak om, deur middel van fasilitering, verskillende mense met verskillende menings en persepsies bymekaar te bring en 'n gesamentlike konstruksie te formuleer (McNiff, 2002:2). Die interpersoonlike verhoudings tussen die deelnemers asook die deelnemers se verhouding met my as navorser was belangrik aangesien die sukses van DAN onder andere deur hierdie verhoudings bepaal word (Gray, 2014:317, 318).

Vir hierdie studie is daar van McNiff (2002:7) se aksienavorsingsiklus gebruik gemaak. Aksienavorsing geskied in vyf stappe. Die voorgestelde stappe of fases, soos wat dit vir die studie beplan is, word soos volg uitgebeeld:

- Identifiseer die probleem of kennis: Die probleem en die deelnemers se agtergrondkennis is deur middel van 'n behoeftebepaling bepaal, wat as basislyndata dien. Na aanleiding van die deelnemers se kennis en behoeftes is die fokus, onderwerp of kwessie ondersoek.
- Versamel data: Deelnemers het op 'n weeklikse basis die aspekte van SBGV, asook PM vaardighede wat hulle as problematies beskou, bespreek. Die temas vir PM vaardighede is in sewe weke verdeel.
- Ontleed die data wat versamel is: Die deelnemers gee terugvoering oor die aktiwiteite.
- Beplan na aanleiding van die data die aksie wat verbetering teweeg kan bring: Aktiwiteite wat toegepas is, is bespreek en dienooreenkomstig verander indien nodig.
- Reflekteer oor die uitkoms, pas die teorie aan en herformuleer die probleem.

Elke siklus van McNiff (2002:7) se model van aksienavorsing het in die vorm van samewerkende besprekings plaasvind.

1.7.5 Databronne

Tydens hierdie studie is die volgende metodes as databronne gebruik: navorsingsrefleksiejoernale van die deelnemers en die navorser, samewerkende besprekings, semigestruktureerde fokusgroeponderhoude, oopeindonderhoude, observasie en oopeindvrae.

Hendricks (2006:71-73), Mouton (2002:151) en Ebersöhn *et al.* (2016:135-136) beaam dat bogenoemde metodes gewoonlik met DAN geassosieer word. Die verskillende data bronne word kortweg in die onderstaande subafdelings bespreek.

1.7.5.1 Navorsingsrefleksiejoernale

Navorsingsrefleksiejoernale is 'n goeie metode van verslaggewing waardeur die navorser waarnemings van gebeurtenisse kan neerskryf (Gray, 2013:325). Janesick (2016:146) beskryf joernaalinskrywings as "the process that allows one to reflect – to dig deeper... it is a kind of member check of one's own thinking done on paper". Gray (2013:325) beveel aan dat joernale gebruik word vir kort notas vir latere

verslaggewing. Beide ek, as navorser, en die deelnemers het navorsingsrefleksiejoernale gebruik.

1.7.5.2 Samewerkende besprekings

Samewerkende besprekings vorm 'n belangrike deel van DAN (McNiff, 2002:4). Tydens die besprekings deel opvoeders kennis en inligting omtrent die leerproses met mekaar. Hendricks (2006:141) verwoord samewerkende besprekings soos volg:

... collaboration discussions is a powerful mode for the facilitation of learning and propelling forward of professional growth. When educators engage in dialogue about improving teaching practices and when they work together to facilitate each other, professional growth is a natural outcome.

Samewerkende besprekings is in die vorm van 'n werkwinkel aangebied. Die deelnemers het tydens elke samewerkende bespreking geleentheid gehad om aktiwiteite met mekaar te deel na aanleiding van spesifieke temas van PM vaardighede en SGGV. Die samewerkende besprekings word breedvoerig in Afdeling 3.5.2 bespreek.

1.7.5.3 Oopeindonderhoude

Oopeindonderhoude is minder gestruktureerd as fokusgroeponderhoude, alhoewel dit meer indringend is (Engelbrecht, 2016:113). Nieuwenhuis (2016:93), wys daarop dat oopeindonderhoude dikwels in die vorm van 'n gesprek plaasvind. Die deelnemers verskaf dikwels deur middel van oopeindonderhoude insig in gebeure wat plaasgevind het. Tydens die studie is oopeindonderhoude met die deelnemers van Skole A, B en C asook met die skoolhoof van Skool A gevoer. Die onderhoude het in die vorm van 'n gesprek plaasgevind.

1.7.5.4 Fokusgroeponderhoude

Volgens Hesse-Biber (2010:121) is fokusgroeponderhoude onderhoude wat beplan en gestruktureerd is, maar is dit ook informele besprekings tussen geselekteerde individue wat handel oor 'n spesifieke onderwerp. Fokusgroeponderhoude wat deur middel van semigestruktureerde vrae plaasvind, skep die geleentheid om ryk data te versamel. Die deelnemers luister na mekaar en reageer op die ander deelnemers se

idees terwyl hulle nuwe insigte rakende die fenomeen bekom (Nieuwenhuis, 2016:90). 'n Fokusgroeponderhoud is na afloop van die studie gedoen. Die onderhoude is op band opgeneem. Hiertydens kon die deelnemers terugvoering gee oor hul ondervinding van die studie en die effek wat die ontwikkelingsprogram op hul professionele ontwikkeling gehad het.

1.7.5.5 Observasie

Tydens die studie is observasie deur die deelnemers gebruik om op 'n weeklikse basis te observeer wanneer hulle die aktiwiteite vir SBGV asook PM vaardighede in hul klasse en op die speelgrond toegepas het. Hendricks (2016:141) voer aan dat observasie een van die belangrikste bronne van data is tydens DAN. De Vos, Strydom, Fouché en Delport (2011:280) beskryf observasie as die inskakeling van die navorser by die deelnemers. Observasie is 'n aktiewe soeke na antwoorde op ondersoekvrae. Visuele data in die vorm van video-opnames en foto's is aangewend om die ander databronne verryk (Ebersöhn *et al.*, 2016:135).

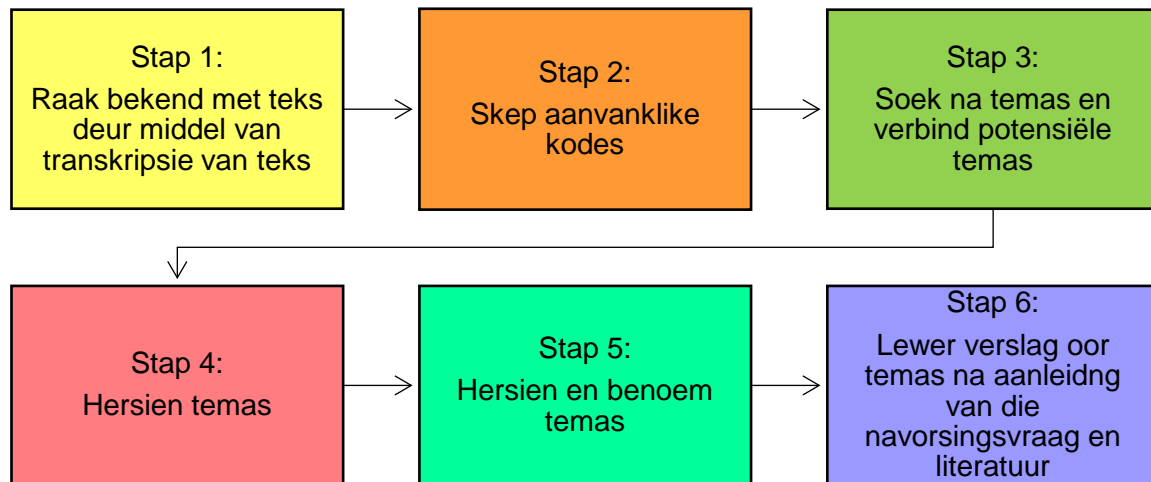
1.7.5.6 Oopeindvrae

Gedurende oopeindvrae word daar van die deelnemer verwag om antwoorde in detail in hul eie woorde te verskaf. Navorsers maak gewoonlik van oopeindvrae gebruik wanneer hulle 'n dieper begrip van die deelnemer se leefwêreld of 'n spesifieke aspek wil bekom (Ganga & Maphalala, 2015:316). Oopeindvrae in die vorm van 'n gesprek (Maree & Pietersen, 2016:180) is gebruik. Ek, as navorser, wou deur middel van die oopeindvrae 'n dieper begrip verkry van die arm gemeenskap waarin die deelnemers werk asook hul kennis van SGG.

1.8 DATA-ANALISE

Data-analise is "the process of making sense of the data by consolidating, reducing and interpreting verbal accounts, observations and information from documents" (Merriam, 2010:178). Wanneer data ontleed word, is dit belangrik dat die navorser voortdurend die navorsingsvraag in gedagte hou. Mouton (2002:151) beveel aan dat 'n induktiewe en deduktiewe benadering gevolg word wanneer data-analise in DAN plaasvind. Daar is verder van induktiewe en deduktiewe tematiese ontleding gebruik

gemaak om die data te ontleed. Engelbrecht (2016:120) beskryf tematiese ontleding as 'n instrument, eerder as 'n metode of benadering. Tematiese ontleding bestaan uit ses stappe wat in die onderstaande diagram aangedui word.



Figuur 1.4: Die stappe in tematiese ontleding (aangepas uit Engelbrecht 2016:121)

1.9 DIE ROL VAN DIE NAVORSER

As navorser het ek verskillende rolle tydens die studie vertolk. McNiff (2002:7) wys op die navorser se rol gedurende DAN wat, onder andere, die rol van ondersteuner en kritiese vriend insluit. Ek het verder ook die rol van fasiliteerder en observeerder in hierdie studie vertolk. My rolle as navorser word vervolgens in Afdeling 3.5 en Afdeling 5.5 bespreek. Maree (2016:44) noem dat die navorser ook ander belangrike rolle het, naamlik die insameling van die data deur middel van die data-insamelingsmetodes, sowel as die ontleding en triangulering van die data. Ek was verantwoordelik vir die insameling van die data, die voorbereiding van die oopeindvrae, die aanbied van die fokusgroeponderhoude, oopeindonderhoude en samewerkende besprekings, asook die ontleding en interpretasie van die data.

1.10 ETIESE OORWEGINGS

Etiese oorwegings, waaronder respek, vertrou en beskerming van die deelnemers, is van uiterste belang wanneer navorsing gedoen word (Hartell & Bosman, 2016:41). Toestemming is van die opvoeders verkry alvorens hulle aan die navorsing deelgeneem het. Deelname was ook vrywillig. Die deelnemers is eerstens volledig ingelig aangaande die doel van en rede vir die navorsing. Alvorens die onderhoude op band opgeneem is, is toestemming vanaf die deelnemers verkry. Die deelnemers se regte, waaronder hul privaatheid, die feit dat hulle enige tyd van die studie kon onttrek asook deelnemeranonimiteit, is bespreek.

1.11 KWALITEITSKRITERIA

Dit is belangrik dat daar op die geloofwaardigheid ten opsigte van DAN-studies gelet word. Geloofwaardigheid verhoog die geldigheid van so 'n studie. Die strategieë om die geloofwaardigheid van die DAN-studie te verhoog word breedvoerig in hoofstuk 3 bespreek.

1.12 HOOFSTUKINDELING

Hierdie studie fokus op die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders deur middel van 'n SGGVP. Die program fokus op die ontwikkeling van PM vaardighede. Die uiteensetting van die studie is soos volg:

Hoofstuk 1 dien as inleiding tot die studie en fokus op die rasionaal van die studie, asook die navorsingsprobleem en die belangrikheid van die studie. Die doel van die studie word ook bespreek.

In **hoofstuk 2** word 'n literatuuoroorsig aangebied en die teoretiese beginsels wat die studie rig, word bespreek.

In **hoofstuk 3** word die navorsingsmetodologie, naamlik DAN, asook die metodes van data-insameling en -ontleding bespreek.

In **hoofstuk 4** word die data-ontledingsproses verduidelik, asook die temas wat tydens die studie geïdentifiseer is.

In **hoofstuk 5** word die professionele ontwikkelingsprogram wat tydens die studie saamgestel is, bespreek. Die kernkonsepte en -beginsels van die program word deurtastend bespreek.

In **hoofstuk 6** word die bevindinge van die studie deur middel van literatuurkontrole aangebied. Die navorsingsvrae word beantwoord en verdere aanbevelings en beperkinge word bespreek.

1.13 SAMEVATTING

Tydens hierdie hoofstuk is die rasionaal en doel van die studie bespreek. Kernkonsepte wat tydens die studie gebruik gaan word, is verduidelik. Die navorsingsvrae wat die studie gerig het, is bespreek, asook die teoretiese en konseptuele raamwerk van die studie. In hoofstuk 2 word die literatuur wat tot die identifisering van die teoretiese en konseptuele raamwerk bygedra het, bespreek.

---oOo---

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE

2.1 INLEIDING

In die eerste hoofstuk van hierdie studie het ek 'n oorsig oor en rasionaal van my studie gegee. In hoofstuk 2 bespreek ek die literatuur waaruit ek die teoretiese en konseptuele raamwerke geïdentifiseer het. Internasionale, sowel as Suid-Afrikaanse professionele ontwikkelingsprogramme wat in die literatuur bespreek is en wat verwant is aan die studie word in vyf afdelings bespreek. Voorkeur word aan die navorsingsgebaseerde literatuur geskenk.



Figuur 2.1: Indeling van hoofstuk 2

2.1.1 Effektiewe, volhoubare en doelgerigte professionele ontwikkeling

Alle beroepe vereis professionele ontwikkeling; onderwys is geen uitsondering nie. Die reg tot kwaliteit onderwys is een van die fundamentele regte van die demokrasie

van Suid-Afrika (DvBO, 2005:3). Alhoewel kwaliteit onderwys van verskeie faktore afhang, bly die opvoeder die belangrikste bron in onderwys (DvBO, 2005:39; Gracés & Granada, 2015:42). Effektiewe, volhoubare en doelgerigte professionele ontwikkeling verseker kwaliteit onderwys (Jones-Smith, 2015:2).

’n Verskeidenheid terme vir professionele ontwikkeling word in die literatuur gevind. Die terme sluit “professionele leer”, “aaneenlopende professionele ontwikkeling”, “professionele groei”, “professionele opleiding”, “indiensopleiding” en “lewenslange leer” in. Vir die doel van hierdie studie sal “professionele ontwikkeling” as oorkoepelende term gebruik word. Ongeag die terminologie wat vir professionele ontwikkeling gebruik word, is die uiteindelijke doel van professionele ontwikkeling om ’n opvoeder se vaardighede te verbeter tot voordeel van die leerders waarmee hulle werk (Jones-Smith, 2015:2).

Sparks en Loucks-Horsley (1990:10) definieer professionele ontwikkeling in die onderwys as die behoefte wat opvoeders het om nuwe kennis en vaardighede aan te leer. Cardenas, Gonzalez en Alvarez (2010:49) voer aan dat professionele ontwikkeling ’n aaneenlopende proses is waartydens opvoeders verbind is om hul konsepte rakende metodologie en didaktiek te verbeter en nuwe roetes te vind wat hulle in staat stel om hul behoeftes en belangstellings binne hul eie konteks te verstaan. Garcés en Granada (2015:42) verwoord die belangrikheid van professionele ontwikkeling soos volg: “The gain in teachers’ professional development is that teachers give themselves the opportunity to go beyond a theory, studies or a course taken, to analyse practices, reflect and understand their own contexts.” Gonzales (2003:153) en Cardenas *et al.*, (2010:50) se siening omtrent professionele ontwikkeling wys daarop dat professionele ontwikkeling ’n doelbewuste, maar vrywillige belegging is wat opvoeders maak om hul kennis van onderwys en eie praktyke te verbeter. Hulle voer aan dat professionele ontwikkeling ’n langtermyn doel het.

Hightower, Delgado, Lloyd, Wittenstein, Sellers en Swanson (2011:12) beklemtoon die verskillende doelwitte van professionele ontwikkeling. Die doelwitte sluit die verbetering van vaardighede en kennis in. Hightower *et al.* (2011:120) beklemtoon verder dat professionele ontwikkeling opvoeders op datum bring van die nuutste verwikkelinge. Sodoende kan hul selfvertroue verbeter. Ingvarson, Meiers en Beavis

(2005:2) beskryf professionele ontwikkeling in opvoeders as die “voertuig” wat verseker dat die kwaliteit van leer en onderrig in skole verbeter word. Scheuder (2014:69) daarenteen, meld dat effektiewe professionele ontwikkeling ’n belangrike doelwit van professionele ontwikkeling is. Scheuder (2014:69) meld dat professionele ontwikkeling van opvoeders slegs effektief kan wees indien opvoeders oor hul eie ontwikkeling nadink en reflekteer. Darling-Hammond en McMauglin (1995:585) som effektiewe professionele ontwikkeling soos volg op:

- Professionele ontwikkeling moet geleentheid insluit waar opvoeders praktiese voorbeelde van ander opvoeders kan observeer en assessee en op nuwe idees kan reflekteer.
- Refleksie en eksperimentering behoort deelnemergedrewe te wees en gebaseer te wees op opvoeders se werklike situasies.
- Professionele ontwikkeling moet volhoubaar, aaneenlopend en doelgerig wees.

Kamalova *et al.* (2016:280) voeg by en beklemtoon die belangrikheid van opvoeders se insae in hul eie professionele ontwikkeling. Minor, Desimone, Lee en Hochberg (2016:10) wys daarop dat opvoeders se voorkennis betreffende die area waarin hul professionele ontwikkeling gaan ondergaan, bepaal watter kennis aan hulle oorgedra gaan word. Smylie (2014:97) noem dat professionele ontwikkeling deelnemerverantwoordbaarheid moet insluit. Sodoende word verseker dat kritiese denke en, dus, professionele ontwikkeling kan plaasvind.

Soos reeds in hoofstuk 1 genoem, het Suid-Afrika sedert 1994 groot veranderinge ten opsigte van onderwys ondergaan. Namate die onderwys verander, moet opvoeders professionele ontwikkeling daarvoor ontvang (DvBO, 2014:7). In Suid-Afrika word die kwaliteit van onderrig deur leerders se prestasies gemeet. Die regering het Operasie Phakisa in 2016 as deel van die Nasionale Ontwikkelingsplan (NOP) 2030 bekendgestel. Die NOP sluit onder andere die verskaffing van voldoende leer- en ondersteuningsmateriaal in. Een van die hoofkussse van die NOP is effektiewe en doelgerigte professionele ontwikkeling van opvoeders

We will continue to build our teacher development strategies to address gaps identified during assessments (ANA assessments). This will ensure that our teacher development initiatives address the content gaps and improve classroom practices (DvBO, 2014:7).

Die JNA is in 2009 ingestel. Dié assessering behels gestandaardiseerde assessering van geletterdheid en syferkunde in die senior fase (SF) (grade 7 – 9), intermediêre fase (IF) (grade 4 – 6) asook die grondslagfase (GF) (grade 1 – 3). Die vraestelle en antwoorde word deur die DvBO beskikbaar gestel. Die opvoeders is verantwoordelik vir die afneem en nasien van die toetse (DvBO, 2017:9). Die DvBO beplan om teen 2030 doelgerigte professionele ontwikkeling vir opvoeders in plek te stel. Die fokus van die professionele ontwikkeling sal op geletterdheid en syferkunde wees. Skole met JNA-uitslae van minder as 70% sal spesifieke professionele ontwikkeling volgens hul skole se knelpunte ontvang en as fokusskole gereken word. Die DvBO sal maandelikse doelgerigte ondersteuning in geletterdheid en syferkunde aan dié skole verskaf (DvBO, 2014:9). Hierdie assessering en die uitslae daarvan het duidelik die noodsaaklikheid van professionele ontwikkeling beklemtoon.

Die belangrikheid van professionele ontwikkeling vir GF-opvoeders in geletterdheid het die afgelope paar jaar baie internasionale aandag geniet (Lane, Prokop, Johnson, Podhajski & Nathan, 2013:68). Gegewe die belangrikheid van vroeë geletterdheidsvaardighede en die noodsaaklikheid van opvoeders om professionele ontwikkeling daarin te ontvang, het ek betreklik min goed nagevorsde professionele ontwikkelingsprogramme vir opleiding in vroeë geletterdheidsvaardighede op internasionale en nasionale vlak gevind. Die studies en programme vir geletterdheid wat ek wel gevind het, is hoofsaaklik daarop gemik om leerders se vaardighede te verbeter. Weinig programme fokus op die verbetering van opvoeders se vaardighede deur middel van professionele ontwikkelingsprogramme. 'n Studie deur Basson en Le Cordeur (2017) wat in Suid-Afrika onderneem is, beklemtoon egter die belangrikheid van professionele ontwikkeling vir opvoeders in die Intermediêre fase. Sheridan, Edwards, Marvin en Knoche (2009:377) verwoord die leemte vir professionele ontwikkelingsprogramme soos volg: "Accountability for outcomes is high, and resources and programmes for professional support are limited." Die studies wat ek wel kon vind, beklemtoon die noemenswaardige invloed wat opvoeders se professionele ontwikkeling op leerders se vaardighede en veral jong leerders se geletterdheid het (Cardenas *et al.*, 2010:55; Sheridan *et al.*, 2009:377).

Wat wel duidelik in die studies na vore kom, is die ooreenstemming in metodologie vir die professionele ontwikkelingsprogramme. Al die professionele

ontwikkelingsprogramme maak van aksienavorsing (AN) of deelnemende aksienavorsing (DAN) gebruik om professionele ontwikkeling van opvoeders te verseker. DAN of aksienavorsing word deur Kennedy (2005:247) as die effektiëste modelle vir professionele ontwikkeling gereken. Aksienavorsing en DAN sal indringend in hoofstuk 3 van hierdie tesis bespreek word terwyl die teoretiese perspektiewe wat die studie ondersteun in die volgende afdelings aandag sal geniet.

2.2 TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK VIR DIE STUDIE

Hierdie studie fokus op die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders ten opsigte van SGGV en verbandhoudende teorieë. Die teorieë sluit onder andere die sosiale leerteorieë (Bandura, 1997), kognitiewe ontwikkelingsteorie, soos die Cascade-model, en mentorskapmodelle in. Die studie sal van teorieë en modelle gebruik maak.

Donald, Lazarus en Lolwana (2002:387) beskryf teorie as 'n raamwerk wat konneksies tussen bestaande observasies en inligting verseker. Imenda (2014:186), voer aan dat alhoewel die terme "teoretiese en konseptuele raamwerke" in baie studies gebruik word, daar 'n verwarring omtrent die terme is.

Swart en Pettipher (2005:9) beskryf teorie as 'n "set of ideas, assumptions and concepts ordered in such a way that it tells us about the world, ourselves or an aspect of reality". Donald *et al.* (2002:387) voer aan dat "theories are not fixed, but are constantly developing as people actively engage with them". Liehr en Smith (1999:83) verwoord dit soos volg:

A theory is a set of interrelated concepts, which structure a systematic view of phenomena for the purpose of explaining or predicting. A theory is like a blueprint, a guide for modeling a structure. A blueprint depicts the elements of a structure and the relation of each element to the other, just as a theory depicts the concepts, which compose it and the relation of concepts with each other.

Daarteenoor voer Liehr en Smith (1999:83) aan dat 'n model as gevolg van 'n teorie ontstaan. Volgens Fulton en Krainovich-Miller (2010:67) is die raamwerk van die studie die kernelement ongeag van watter term daar gebruik maak word, aangesien

die raamwerk die kaart van die studie of navorsing is en dus die navorsingsvraag en navorsingsmetodes bepaal.

Volgens Liehr en Smit (1999:12) verwys die teoretiese en konseptuele raamwerk na die epistemologiese paradigma wat 'n navorser gebruik. Evan, Coon en Ume (2011:276) noem voorts dat beide die teoretiese en die konseptuele raamwerk die leser help om te verstaan waarom 'n navorser 'n sekere onderwerp, voorstelle of benadering gekies het. Hulle voer verder aan dat die konseptuele en teoretiese raamwerk dieselfde doel dien. Die studie sal dus na 'n teoretiese en konseptuele raamwerk verwys word.

Tydens die studie is daar van twee modelle vir die professionele ontwikkeling van opvoeders gebruik gemaak. Die modelle sluit Zuber-Skerritt (1992) se CRASP I- en CRASP II-modelle vir DAN én professionele ontwikkeling in, asook Fuller (1968) se BGMvOO. Die twee CRASP-modelle integreer teorie en onderwyspraktyk deur middel van aksienavorsing. Zuber-Skerritt (1992) en Fuller (1969) se teorieë word gerekonstrueer om 'n teoretiese en konseptuele raamwerk vir my navorsing te vorm. Dié modelle vorm die grondslag vir my navorsing en regverdig my navorsingsonderwerp en navorsingsvrae.

Alhoewel ek die twee modelle geïnterneer het, is ek, as navorser, nie bewus van literatuur waar die CRASP I- en CRASP II-modelle van Zuber-Skerritt (1992) op die professionele ontwikkeling van opvoeders in die GF fokus nie. Ek is ook nie bewus van navorsing waar die modelle op professionele ontwikkeling met betrekking tot geletterdheid vir GF-opvoeders fokus nie. Die navorser het egter van die elemente van CRASP I en CRASP II in my studie geïnkorporeer. 'n Visuele voorstelling van die aangepaste CRASP I- en CRASP II-modelle, asook Fuller (1969) se model vir professionele ontwikkeling en die toepassing daarvan, word volledig as deel van die konseptuele en teoretiese raamwerk in Afdeling 2.3 bespreek.

Aangesien die studie ook op PM vaardighede as deel van SGG fokus, vorm Kephart (1960) se teorie omtrent die ontwikkeling van PM vaardighede een van die ander pilare van die studie. Kephart se teorie word volledig in Afdeling 4.6 van hierdie tesis bespreek aangesien hoofstuk 4 meer lig werp op die spelgebaseerde program en,

dus, PM vaardighede. Die inkorporering van Kephart se teorie in die studie word in Afdeling 4.3 bespreek.

Vervolgens word die eerste model, naamlik die CRASP I- en CRASP II-model vir professionele ontwikkeling en aksienavorsing, bespreek, waarna die BGMvOO, wat ook op die professionele ontwikkeling van opvoeders fokus, aandag sal geniet.

2.2.1 Die CRASP I- en CRASP II-modelle vir professionele ontwikkeling en aksienavorsing

In die vroeë 1990's is die professionele ontwikkeling van opvoeders gereeld gekritiseer weens 'n gebrek aan teoretiese raamwerke. Zuber-Skerritt (1992) het hierdie gaping raakgesien en 'n model ontwikkel wat spesifiek op die professionele ontwikkeling van opvoeders deur middel van aksienavorsing fokus. Dié raamwerk staan as die CRASP I- en CRASP II-modelle bekend. Zuber-Skerritt het aanvanklik die CRASP I-model bekendgestel en dit later na die CRASP II-model uitgebrei. Die akronieme vir CRASP I en CRASP II word in Tabel 2.1 verduidelik.

Tabel 2.1: CRASP I EN CRASP II (Zuber-Skerritt 1992:xi)

CRASP I	CRASP II
C ritical (and self-critical) collaborative enquiry by	C ritical attitude
R eflective practitioners being	R esearch into teaching
A ccountable and making the results of their enquiry public,	A ccountability
S elf-evaluating their practice and engaged in	S elf-evaluation
P articipative problem-solving and continuing professional development	P rofessionalism

Zuber-Skerritt beklemtoon dat die CRASP-modelle nie 'n model is wat vinnige oplossings en voorspellings ten opsigte van professionele ontwikkeling van opvoeders waarborg nie (Zuber-Skerritt, 1992:2). Die modelle verskaf eerder 'n teoretiese raamwerk wat gebaseer is op navorsing, gevallestudies en kritiese refleksie van

deelnemende aksienavorsers in die opvoedkunde. Zuber-Skerritt (1992:28) beklemtoon verder die belangrikheid van opvoedkundige teorie vir onderwys:

Education theory must be orientated towards assisting teachers in their understanding of their problems and practices, towards transforming the ways in which they see themselves and their situation, and towards transforming the situations which hinders teachers from achieving desirable education goals.

Pill (2005:178) wys op die belangrikheid van die CRASP-modelle en voeg by dat die doel van die modelle is om opvoedkundige teorie en praktiese onderwys deur middel van aksienavorsing saam te voeg.

Soos reeds genoem, word daar in dié studie van DAN as navorsingsontwerp gebruik gemaak om die SGGVP saam te stel. McNiff (2002:14) voer aan dat die doel van deelnemende aksienavorsing (DAN) nie net is om die praktiese situasie in die klas te verbeter nie, maar ook om die persoonlike leer van elke deelnemer te verseker. Flecher en Zuber-Skerritt (2008:25) verwoord die waarde van DAN vir professionele ontwikkeling soos volg: "By taking part in a participatory action research study, teachers get the opportunity to develop a critical self-awareness through the learning and research experiences."

Pill (2005:178) is van mening dat aksienavorsing opvoeders help om meer professioneel op te tree, aangesien hulle meer gemotiveerd en geïnteresseerd is in verandering en ontwikkeling. DAN maak dit ook vir opvoeders moontlik om deur middel van selfevaluasie krities omtrent hul kennis te wees. 'n Kritiese houding veroorsaak 'n soeke na antwoorde en lei tot verantwoordbaarheid en 'n behoefte aan professionele ontwikkeling.

Fletcher en Zuber-Skerritt (2008:80) som die hoofdoel van aksienavorsing soos volg op:

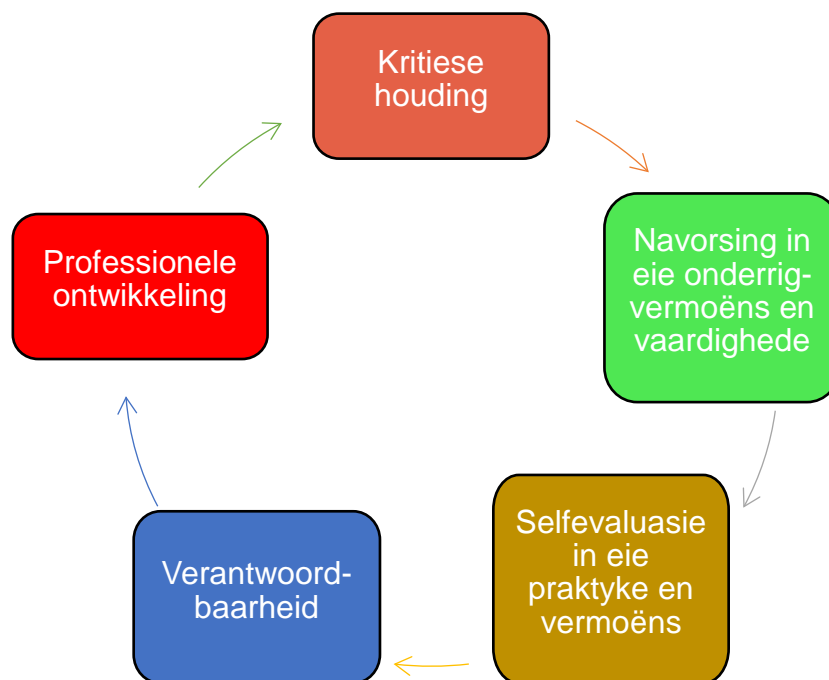
The main aims of action research are improved practice (the action part) and the participants' understanding, learning, insights and new knowledge, as 'practical theory' related to their workplace (the research part)."

Smylie (2014:97) voeg by dat die doel van professionele ontwikkeling is om opvoeders se houdings, vaardighede en praktyke te verander sodat daar 'n verbetering in die leeruitkomst van leerders kan wees.

Die doel van hierdie studie is om 'n professionele ontwikkelingsprogram vir Graad R-opvoeders saam te stel wat fokus op SGGV. Die bostaande modelle van Zuber-Skerritt vorm dus een van die pilare waarop die raamwerk van die studie rus. In die volgende afdeling word die CRASP I- en CRASP II-modelle saamgevoeg en verwerk sodat dit op hierdie studie van toepassing kan wees.

2.2.1.1 Verwerking van CRASP I en CRASP II vir die studie

Die verwerking van die CRASP I- en CRASP II-modelle is soos volg:



Figuur 2.2: Verwerking van CRASP I en CRASP II (Aangepas uit Zuber-Skerritt, 1992:ii)

Die ontwikkeling van kritiese denke en 'n kritiese houding teenoor leer is van die belangrikste vaardighede wat opvoeders aan leerders kan oordra. Alvorens opvoeders dit aan leerders kan oordra, moet hulle eers self die vaardigheid van kritiese denke bemeester. Die ontwikkeling van kritiese denke is een van die belangrikste aspekte van aksienavorsing. Namate opvoeders navorsing oor hul eie tekortkominge doen, ontstaan 'n kritiese houding. Wanneer opvoeders 'n kritiese houding teenoor leer ontwikkel, verbeter hulle die vaardigheid om situasies te ontleed

(Zuber-Skerritt, 1992:119). Kritiese denke stel opvoeders verder in staat om hul eie konstruksie te ontdek en die doelwitte vir leer en onderrig te verstaan (Zuber-Skerritt, 1992:119). Wanneer opvoeders kritiese denke ontwikkel, ontstaan die behoefte om navorsing oor hul eie onderwysvermoëns te doen. Kritiese denke is een van die kernfaktore in die professionele ontwikkeling van opvoeders.

Soos reeds genoem, word daar in die meeste gevalle van DAN of aksienavorsing gebruik gemaak om professionele ontwikkeling by opvoeders te verseker aangesien DAN of aksienavorsing teorie en praktyk integreer. Zuber-Skerritt (1992:116) verwoord dit soos volg: "Action research by practitioners into their own teaching practices seems to be more appropriate than educational research conducted by theorists and applied by practitioners." In die geval van hierdie studie is opvoeders se kritiese houding en vaardighede jeens hul kennis van PM vaardighede en SGG deur middel van basislyndata in die vorm van oopvrae (Vrae 1) en samewerkende besprekings geprikkel.

Verantwoordbaarheid en selfevaluasie is twee van die belangrikste eienskappe van professionele ontwikkeling (Smylie, 2014:97) en kan die sukses van professionele ontwikkeling daadwerklik beïnvloed. Verskeie studies wys daarop dat die sukses van professionele ontwikkeling negatief beïnvloed word indien opvoeders nie verantwoordbaarheid vir hul metodes en aanbiedings aanvaar nie (Delcayx, Vanhoof, Tuytens, Vekeman, Devos & Van Petegem, 2013:9). Verantwoordbaarheid vir metodes en aanbiedings kan egter slegs plaasvind wanneer die geleentheid vir selfevaluasie daargestel word. In die geval van hierdie studie het die deelnemers hulself op 'n weeklikse basis vir die volgende week se aktiwiteite voorberei en dit aan die ander deelnemers gedemonstreer. Sodoende het hulle verantwoordbaarheid vir hul eie leer en professionele ontwikkeling aanvaar. Die deelnemers het weekliks ná die implementering van die aktiwiteite terugvoer oor die aktiwiteite gegee alvorens aanpassings gemaak is. Sodoende het selfevaluasie, en dus professionele ontwikkeling, plaasgevind. Zuber-Skerritt (1992:117) beklemtoon hierdie stelling en voeg by dat selfevaluasie deur opvoeders die kern van aksienavorsing is en noem dat selfevaluasie gedoen moet word om die einddoel, genaamd professionele ontwikkeling, te bereik. Sy voer aan dat positiewe groei ontstaan as gevolg van hierdie verantwoordbaarheid en selfevaluasie. Wanneer opvoeders groei ervaar deur middel

van professionele ontwikkeling, verseker dit professionalisme. Zuber-Skerritt (1992) se CRASP-modelle en die toepassing daarvan op die studie word volledig in Afdeling 2.3 bespreek.

Die tweede raamwerk wat die studie ondersteun, word in die volgende afdeling bespreek. Die teorie fokus op die professionele ontwikkeling van opvoeders na aanleiding van die bekommernisse wat hulle in hul onderwysloopbane ervaar.

2.2.1.2 Die BGMvOO vir die professionele ontwikkeling van opvoeders

Die tweede model wat die studie ondersteun, fokus op die fases van bekommernisse wat opvoeders ten opsigte van hul vermoëns en vaardighede ervaar. Die BGMvOO is in 1969 deur Frances Fuller ontwikkel. Die doel van die model is die ontwikkeling van vaardighede om vrees en krisis te oorkom (Franev, 2016:2). Ten spyte van die feit dat die model in die 1960's ontwikkel is, is dit vandag steeds relevant vir die professionele ontwikkeling van opvoeders, aangesien die onderwys gereeld verander en opvoeders regdeur hul loopbane vrese en bekommernisse omtrent hul vermoëns as opvoeder beleef (Both, 2010:17). Verskeie ander teorieë vir professionele ontwikkeling van opvoeders het weens Fuller se BGMvOO ontstaan.

In haar vroeë werk dui Fuller (1969) die bekommernisse wat opvoeders ten opsigte van hul onderwysvaardighede en kennis ervaar as een van die kernkonsepte van professionele ontwikkeling aan. Fuller is van mening dat opvoeders gereeld aan hul bekommernisse betreffende hul onderwysvaardighede dink en iets daaraan wil doen (Both, 2010:17). Vermunt (2009:7) verduidelik die bekommernisse wat opvoeders betreffende professionele ontwikkeling ervaar, soos volg: "...the concerns are aspects that need to be learned, things that they are not doing well, things teachers are not pleased about." Conway en Clark (2003:466) stem saam met Vermunt (2009:7), maar verwoord opvoeders se bekommernisse as "conceptualising concerns as equivalent to fears and counterbalancing them with hopes". Both (2010:4) som die bekommernisse wat opvoeders ten opsigte van hul vaardighede het soos volg op: "concerns can be described as topics that are of interest: they can focus on both positive and negative aspects of aptitude that a student teacher may want to put effort in."

Fuller se BGMvOO is 'n klassieke faseteorie waarin daar drie fases voorkom. Die drie fases is 'n ontwikkelingsproses wat ontstaan het as gevolg van 'n hiërargie van bekommernisse van opvoeders oor hul eie behoeftes en die behoeftes van die leerders. Fuller voer aan dat opvoeders nie na die volgende fase kan beweeg as die voorafgaande fase nie opgelos is nie (Franey, 2016:2). Die fases staan bekend as “self” (eie), “task” (opdrag) en “impact” (impak) (sien Figuur 2.3). Volgens Both (2010:7) kan die volgorde waarin die fases voorkom, wissel of kan al drie fases op een slag teenwoordig wees. Die fases kan hulself ook telkemale in 'n opvoeder se loopbaan herhaal wanneer nuwe probleme of geleenthede hulself voordoën.

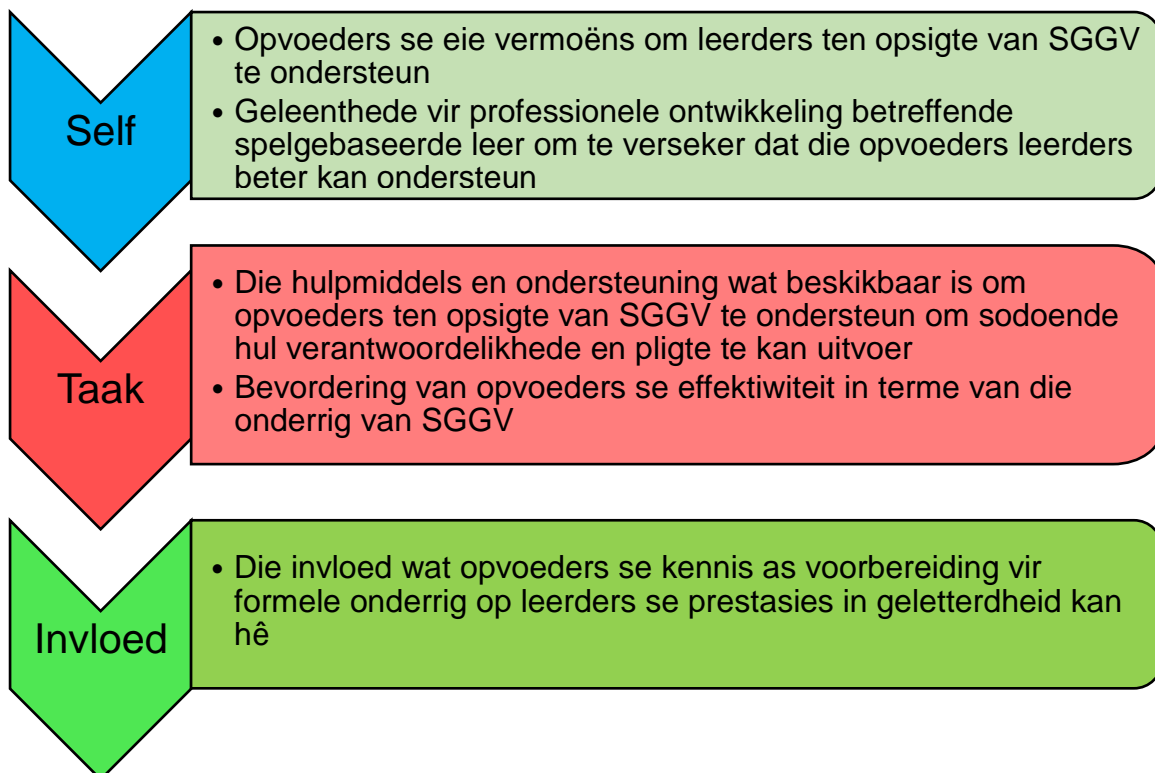
Die drie fases word vervolgens bespreek:

- Die eerste tipe bekommernisse wat opvoeders ervaar, is oor hulself of hul **eie (self)** vermoëns. Opvoeders reflekteer oor hul eie vermoëns, hetsy of leerders gelukkig is en of hulle, as opvoeders, goeie onderrig verskaf. Vrae wat die bekommernisse kan verwoord, kan die volgende insluit: Is ek 'n goeie opvoeder? Is die leerders in my klas gelukkig? Weet ek hoe om die vak te onderrig? Het ek genoeg kennis? Volgens Both (2010:7) kan opvoeders eers oor hul eie vermoëns reflekteer as hulle weet wat die leemtes in hul vermoëns behels. Opvoeders sal dus eers oor hul kennis van 'n bepaalde onderwerp kan reflekteer indien hulle genoodsaak word om oor daardie kennis te reflekteer, hetsy deur samewerkende gesprekke, behoeftebepalings of demonstrasies deur ander deelnemers.
- Namate opvoeders hul eie bekommernisse verwerk, is hulle bekommerd oor die **opdrag**. Hierdie afdeling fokus op die opdragte of pligte wat opvoeders op 'n daaglikse basis moet vervul en sluit die volgende in: die rolle wat hulle moet vervul, die materiaal en apparaat wat hulle benodig, metodes wat gebruik word vir onderrig, leerders se prestasies, opvoeders se pligte en klaskamerbestuur. Vrae kan die volgende insluit: Het ek genoeg kennis en apparaat om reg voor te berei vir hierdie les? Sal ek die 30 leerders in my klas kan onderrig en effektief kan bestuur? Volgens Conway en Clark (2003:466) help die BGMvOO opvoeders om 'n deeglike verstaan van hulself, hul persoonlikheid, hoop, vrese, sterkpunte en swakpunte te hê. Die model bemagtig opvoeders verder om die leerder-kind-verhouding en die verantwoordelikheid wat die opvoeder teenoor

die leerder het, te verstaan. Wanneer opvoeders bewus is van hul bekommernisse sal dit hulle help om die spesifieke bekommernisse te verstaan.

- Die laaste fase van die BGMvOO is **impak**. Impak-bekommernisse sluit die sosiale, emosionele en akademiese behoeftes van leerders in. Vrae wat kan ontstaan, is soos volg: Sal ek leerders kan help sodat hulle hul maksimum leerpotensiaal kan bereik?

Fuller se drie fases van bekommernisse soos volg van toepassing wees betreffende SGGV:



Figuur 2.3: Fuller (1969) se teorie van toepassing op hierdie studie (aangepas uit Fuller, 1969:30)

2.3 TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK VIR AKSIENAVORSING EN PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN OPVOEDERS

Die volgende konseptuele raamwerk vir aksienavorsing en professionele ontwikkeling van opvoeders het vanuit die literatuur ontstaan. In die raamwerk (Figuur 2.4) word

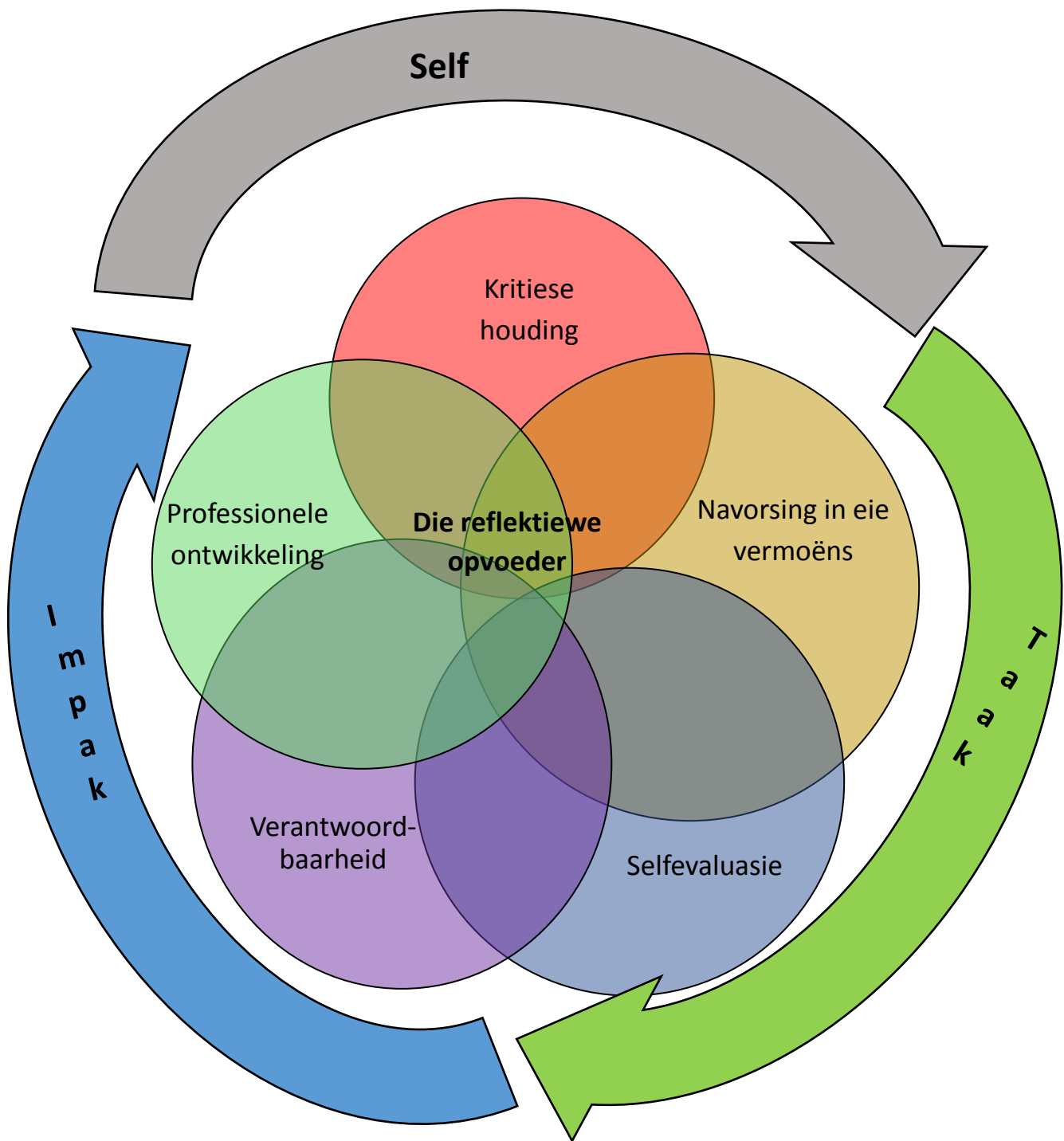
Zuber-Skerritt (1992) se CRASP I- en CRASP II-model vir aksienavorsing en Fuller (1969) se BGMvOO saam uitgebeeld. Twee teorieë kan nie afsonderlik gebruik word nie aangesien die modelle, in die geval van hierdie studie, mekaar aanvul vir die ontwerp van die SGGVP.

Die BGMvOO bestaan uit agt vlakke. Die eerste vlak van die konseptuele en teoretiese raamwerk begin met die opvoeder se bekommernisse oor haar eie vaardighede en vermoëns. Die opvoeder is bekommerd of sy oor die vermoë en genoegsame kennis beskik om spelgebaseerde vaardighede aan Graad R-leerders te kan oordra. Dit het tot gevolg dat sy kritiese denke en 'n kritiese houding (Vlak 2) teenoor haar vaardighede ontwikkel. Die opvoeder ontleed die situasie waarin sy is, asook haar bekommernisse ten opsigte van haar eie vermoëns om geletterdheid deur middel van spel aan leerders te kan oordra.

Sy doen verder selfevaluasie (Vlak 3) van haar eie vermoëns. Namate sy haar bekommernisse ontleed, doen sy navorsing in haar eie praktyke en is reflektief (Vlak 4) daaroor. Sy ondersoek die beskikbare hulpbronne, metodes en ondersteuning wat beskikbaar is om haar kennis van SGGV te verbeter. Die hulpbronne kan die volgende insluit: die NKV, apparaat, ondersteuning van die DvBO, ondersteuning van opvoeders en ondersteuning van die skool. Sodoende kan sy verseker dat die opdrag (Vlak 5) korrek uitgevoer word.

Verantwoordbaarheid (Vlak 6) ontstaan wanneer opvoeders beseft dat hulle verantwoordelik is vir leerders se onderrig, en deur middel van selfevaluasie ook beseft dat hulle 'n gebrek aan kennis, metodes, hulpmiddels of ondersteuning het. Sodoende raak hulle bewus van hul eie tekortkominge en vra hulp in die vorm van professionele ontwikkeling (Vlak 7). In die geval van die studie word opvoeders se vrese en bekommernisse deur middel van samewerkende besprekings die hoof gebied. Opvoeders het op 'n weeklikse basis verskillende temas vir SGG bespreek en aktiwiteite daarvolgens uitgewerk. Die daaropvolgende week het opvoeders die geleentheid gekry om die aktiwiteite in hul klasse en op die speelgrond uit te toets. Ek, as navorser, het observasie gedoen. Tydens die volgende samewerkende bespreking is die leemtes bespreek. Opvoeders kon dus insae in hul professionele ontwikkeling kry deur middel van DAN. Namate hul professionele ontwikkeling verbeter het, het hul

selfvertroue en professionalisme verbeter en kon hulle 'n groter invloed (Vlak 8) op leerders se ontwikkeling hê.



Figuur 2.4: Raamwerk vir professionele ontwikkeling van opvoeders (aangepas uit Zuber-Skerritt (1992:xi) en Fuller (1969:30))

2.4 INTERNASIONALE EN NASIONALE PROFESSIONELE ONTWIKKELINGSPROGRAMME VIR OPVOEDERS

Professionele ontwikkeling vir GF-opvoeders het die afgelope paar jaar internasionaal baie aandag geniet. Die studies wat gevind kon word, beklemtoon die waarde en noodsaaklikheid van professionele ontwikkeling vir opvoeders van die GF. In kontras hiermee kon ek weinig studies vind waar professionele ontwikkelingsprogramme vir SGG deurtastend bespreek word. Uit die beskikbare literatuur is dit ook duidelik dat byna geen van die professionele ontwikkelingsprogramme van 'n duidelike teoretiese en konseptuele raamwerk gebruik maak nie. Ten spyte hiervan is daar besluit om steeds die beskikbare en goed nagevorsde professionele ontwikkelingsprogramme in vyf lande te bespreek en kernelemente daarvan wat relevant vir my studie blyk te wees, uit te wys.

Professionele ontwikkelingsprogramme van die Verenigde State van Amerika (VSA), Asië en Engeland sal as deel van die internasionale programme bespreek word. 'n Professionele ontwikkelingsprogram wat in vennootskap tussen Sjina en Suid-Afrika gevorm is, sal as nasionale program aandag geniet, terwyl 'n professionele ontwikkelingsprogram wat in Kenia geloods is, as deel van die Afrika-kontinent bespreek sal word. Na afloop van die bespreking van die programme sal die kernelemente ten opsigte van die teoretiese en konseptuele raamwerk wat op hierdie studie van toepassing is en in die internasionale en nasionale programme voorkom, in tabelvorm met mekaar vergelyk word. Hierdeur sal die toepassingsmoontlikhede vir my studie belig word.

2.4.1 Verenigde State van Amerika – die Head Start-program

Die Head Start (HS)-program word wêreldwyd en in die VSA as een van die bekendste voorskoolse programme beskou (Hall-Kenyon, Bullough, Hall-Kenyon, Mackay & Marshall, 2014:155). Die program sal volledig bespreek word in die volgende afdelings.

2.4.1.1 *Agtergrond van die HS-program*

Die HS-program word deur die VSA se departement van gesondheid en ontwikkeling gefinansier en verskaf onderwys-, gesondheid- en voedingsdienste aan leerders en ouers van laeinkomstegroepe. Gesondheidsdienste sluit, onder andere, voorskoolse gesondheidstoetse en besoeke aan tandartse in. Die program is daarop gemik om kinders se fisieke sowel as emosionele welstand te verseker en 'n omgewing te skep waar kognitiewe vaardighede ontwikkel kan word ten einde skoolgereedheid te verseker. Die program het reeds in die 52 jaar wat dit bestaan die lewens van 33 miljoen kinders vanaf die ouderdom nul tot vyf jaar aangeraak (Head Start, 2015b).

Die HS-program is in 1965 deur Jule Sugarman geloods. HS was aanvanklik 'n somerskool vir kinders van laeinkomstegroepe, waar hulle die geleentheid gebied is om hul vaardighede te verbeter alvorens hulle Graad 1 betree. Die program is 2007 hersien en is tans een van die langsdienende intervensieprogramme vir laeinkomste-, immigrante- en vlugtelingsgroepe in die wêreld (Head Start, 2016c:9). Die HS-programme word deur plaaslike nuwingsgewende organisasies bestuur en is beskikbaar in al 50 state in die VSA, asook in Colombië en Puerto Rico.

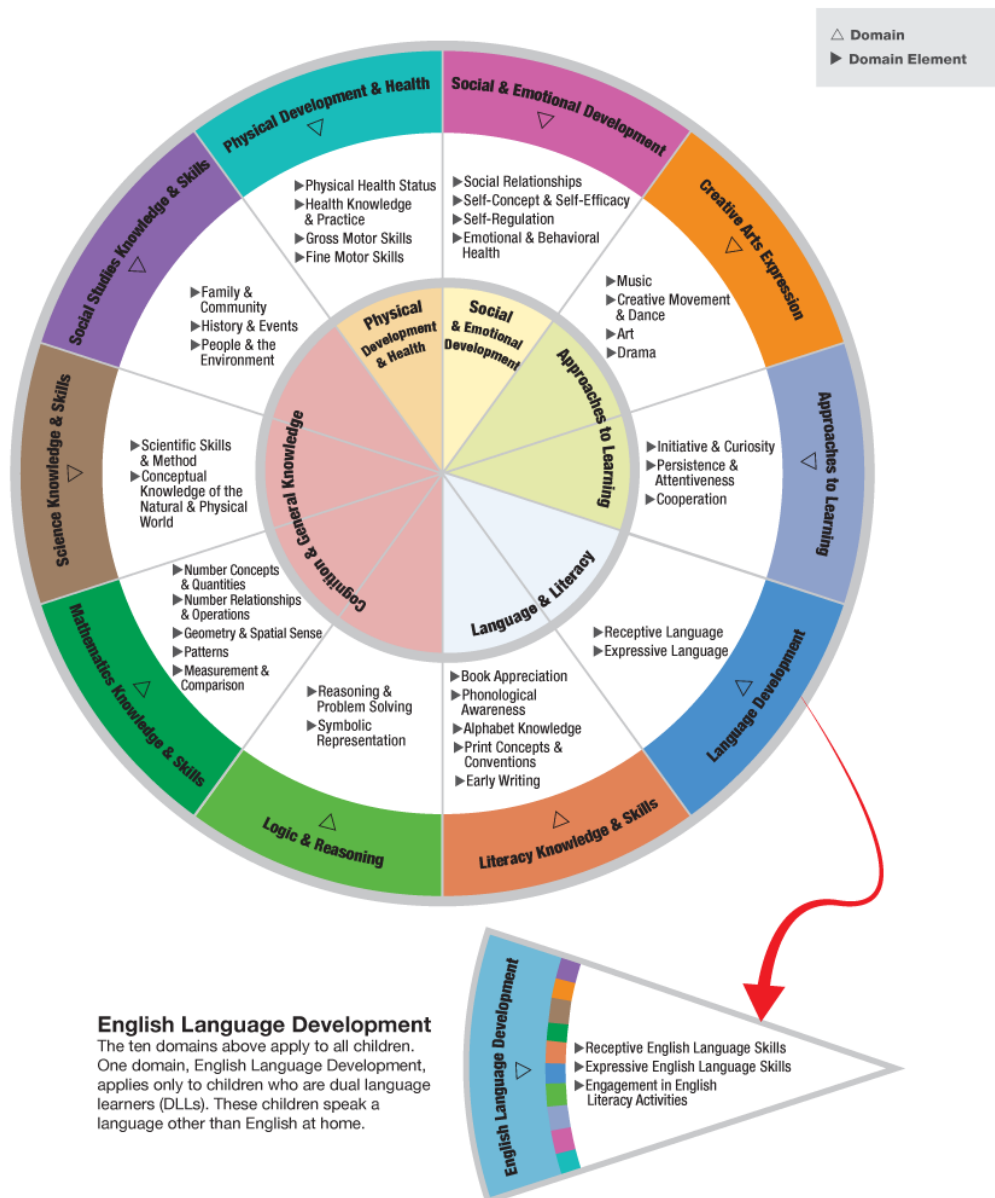
Volgens 'n verslag wat in 2015 beskikbaar gestel is, beskik die program reeds oor 243 000 gekontrakteerde personeellede (Head Start, 2015b:2). Die personeel sluit opvoeders, assistente en tuisbesoekers in. Elke klas bestaan uit 'n hoofopvoeder, 'n klasassistent en 'n hulpassistent. Die hoofopvoeder is in beheer van die klas. Die klasassistent ondersteun die hoofopvoeder en verskaf ondersteuning aan haar of hom. Die doel van die klasassistent is hoofsaaklik om hulp aan leerders te verskaf terwyl die hoofopvoeder klasse aanbied. Die hulpassistent verskaf ondersteuning aan die hoofopvoeder en die klasassistent. Meer as 1,1 miljoen volwassenes werk as vrywilligers in die HS-program, terwyl 782 000 van die vrywilligers se kinders deel van die program vorm (Head Start, 2015a).

Soos reeds genoem, fokus dié program spesifiek op laeinkomstegroepe en ondersteun dit die ontwikkeling van die gemeenskap wat geraak word op 'n holistiese manier. HS bied 'n verskeidenheid diensmodelle, afhangend van die behoeftes van die plaaslike gemeenskap, en sluit HS (ouderdom 3 – 5 jaar) en vroeë HS (ouderdom 0 – 3 jaar) in. Laasgenoemde program het hoofsaaklik ontstaan as gevolg van die

behoefte om swanger vrouens, babas en kleuters te ondersteun. In 2015 was die program reeds vir eenmiljoen swanger vrouens in sentrums en tehuise regoor die VSA van waarde. Ongeveer 80% van die leerders wat deel van die program is, is tussen die ouderdom van drie en vier jaar (Head Start, 2015:2). Die meeste van die HS- en vroeë HS-programme is by skole en sentrums vir vroeëkindertontwikkeling gebaseer en word deur plaaslike nuwingsgewende organisasies bestuur. Die program verskaf egter nie net ondersteuning aan leerders en opvoeders van die formele skoolsektor nie, maar maak ook voorsiening vir ouers wat tuisskoolonderrig doen. Personeel van die HS-program besoek ouers op 'n weeklikse basis en ondersteun hulle in die uitvoering van die program.

Die HS-dokument vir kindertontwikkeling en vroeë leer is die raamwerk wat die rigting van die HS-program aandui en is in 2007 hersien. Die dokument en die inhoud van die raamwerk is op daardie stadium as baanbrekerswerk met verwysing na navorsing oor vroeëkindertontwikkeling gesien. Die raamwerk het veral op die elemente vir skoolgereedheid gefokus en het verskeie state in die VSA aangemoedig om hul standarde ten opsigte van skoolgereedheid te hersien (Head Start, 2015b:1). Die raamwerk het egter nie spesifieke doelstellings ten opsigte van vlakke vir vaardighedsontwikkeling nie, maar beklemtoon eerder die holistiese ontwikkeling van leerders se vaardighede deur middel van vroeëkindertontwikkelingsprogramme. Die hersiene raamwerk van die HS-program fokus op elf afdelings vir kindertontwikkeling en vroeë leer. Daar word van leerders verwag om in al elf afdelings van die program te ontwikkel. Die HS-program het daarom ten doel om te verseker dat leerders holisties ontwikkel. Die afdelings waarop gefokus word, is soos volg:

- Sosiale en emosionele ontwikkeling
- Kreatiewe kuns en uitdrukking
- Benaderings tot leer
- Taalontwikkeling
- Kennis van geletterdheid en vaardighede
- Fisieke ontwikkeling



Figuur 2.5: Head Start-afdelings van ontwikkeling (Head Start, 2015:3)

Alhoewel tien van die elf afdelings op al die leerders van die HS-program van toepassing is, is die afdeling vir Engelse taalontwikkeling slegs van toepassing op leerders wat 'n ander huistaal as Engels het (Head Start, 2015b:1).

2.4.1.2 Head Start en professionele ontwikkeling

Voortdurende professionele ontwikkeling van opvoeders is een van die kernelemente van die HS-program. Om te verseker dat opvoeders oor voldoende akademiese kwalifikasies beskik, bied die Concordia Universiteit in Portland 'n aanlyn Graad kursus aan wat HS-opvoeders help om hul vaardighede te verbeter (Head Start, 2014:1). Die

minimum akademiese vereistes waaroor 'n hoofopvoeder moet beskik, is 'n Baccalaureusgraad in onderwys. 'n Meestersgraad in onderwys word egter aanbeveel (Head Start, 2015a:2). Klasassistente moet oor 'n BEd-Graad of 'n soortgelyke kwalifikasie beskik, terwyl 'n hulpassistent oor 'n hoërskooldiploma moet beskik.

'n Verslag wat in 2014 deur HS bekendgestel is, som die waarde van professionele ontwikkeling vir die program soos volg op: "Head Start programs are directed to develop training and technical assistance and professional development plans that focus on teacher effectiveness" (Head Start, 2014:1).

Kwaliteitsbeheer en verantwoordbaarheid vorm 'n baie belangrike deel van die HS-program. Volgens 'n verslag wat in 2003 bekendgestel is, verseker voortdurende professionele ontwikkeling van opvoeders en vrywilligers kwaliteitsbeheer en verantwoordbaarheid (Head Start, 2014:3). Deur middel van professionele ontwikkeling word verseker dat opvoeders die program se doelwitte en leeruitkomst volg. Professionele ontwikkeling verseker verder dat opvoeders die metodes wat gebruik word om leerders te help om hul leeruitkomst te bereik, asook deurlopende assessering van leerders se vaardighede verstaan. Voortdurende professionele ontwikkeling verseker professionalisme by personeel en vergroot die impak wat die program op die gemeenskap het (Head Start 2014:6). Die HS-raamwerk vir professionele ontwikkeling dien as riglyn vir opvoeders en fokus spesifiek op metodes wat skoolgereedheidsvaardighede verseker, asook monitering van leerders se vordering ten opsigte van die kurrikulum-uitkomstes (Head Start, 2016a:4).

a) Metodes wat gebruik word vir professionele ontwikkeling van opvoeders

Die HS-program maak hoofsaaklik van mentorskap gebruik om professionele ontwikkeling te verseker –

Mentoring reflects the principles of adult learning that guide Head Start training and staff development. Training in Head Start builds on teachers' experiences, provides opportunities for peer interaction and problem solving, is relevant to the work in which staff are engaged, and uses a variety of learning strategies. The mentoring process incorporates these principles of adult learning (Head Start, 2015c:1).

Mentorskap is een van die wyses waarop opvoeders met ondervinding se vaardighede erkenning geniet. Professionele ontwikkeling van die HS-program word hoofsaaklik op

opvoedersondervinding gebou. Deur middel van mentorskap kan opvoeders selfevaluering oor hul vermoëns doen en daaroor reflekteer, terwyl daar interaksie met meer ervare persone en kollegas is.

b) CLASS®-waarnemingsinstrument

Om te verseker dat die doelwitte van die HS-program bereik word, word daar in die HS-program van 'n Classroom Assessment Scoring System (CLASS®)-waarnemingsinstrument gebruik gemaak. CLASS® word gebruik om die kwaliteit van die opvoeder-leerder-interaksie in voorskoolse klasse te assesser. CLASS® is gebaseer op navorsing wat aandui dat interaksie tussen die leerder en die opvoeder 'n primêre metode van effektiewe leer is (Head Start, 2016:2). Navorsing deur HS wat in meer as 3 000 klasse gedoen is, wys daarop dat leerders wat in klasse was waar opvoeders 'n hoër CLASS®-telling bereik het, beter sosiale, taal-, vroeëgeletterdheids- en syferkundevaardighede het (Head Start, 2015c).

Alvorens die assessering van klasse plaasvind, word 'n steekproef deur middel van 'n rekenaar gedoen en die navorsingspopulasie by 'n spesifieke nuwingsgewende organisasie waar die HS-program aangebied word, word bepaal. Assessering word deur opgeleide en gesertifiseerde waarnemers gedoen. 'n Spesifieke protokol word gebruik en bestaan uit 'n sewepuntskaal. 'n Telling van een tot twee beteken dat die kwaliteit van die opvoeder-leerder interaksie laag is. 'n Telling van drie tot vyf dui 'n gemiddelde telling aan en 'n telling van ses tot sewe is 'n aanduiding van effektiewe opvoeder-leerder-interaksie. Elke assesseringsessie duur ongeveer twee uur en sluit vier siklusse in (Head Start, 2016:2-3). Die CLASS®-assessering is egter nie op een spesifieke opvoeder in die klas gerig nie, maar op die interaksie van al die personeellede wat in die klas werk.

Na afloop van die klasassessering word die punte per afdeling toegeken en in 'n rekenaar gevoer. Die Office of HS Monitoring Software (OHSMS) bereken 'n gemiddelde CLASS®-telling vir die klas (Head Start, 2016b:1). Die finale CLASS®-telling word nie aan opvoeders beskikbaar gestel nie. Die CLASS®-tellings word na afloop van die observasie met die hoof van die nuwingsgewende organisasie waar die program aangebied is, bespreek. Nie alleen kan die telling bydra tot individuele ondersteuning aan klasse en opvoeders nie, maar ook tot programbeplanning en

professionele ontwikkeling van alle HS-opvoeders (Head Start, 2016a:4). Opvolgdienste is beskikbaar om te verseker dat opvoeders die nuwe kennis wat oorgedra is, verstaan en toepas (Head Start, 2016c:1). Elke werker van die HS-program moet, in samewerking met die hoof van die nuwingsgewende organisasie waar die program aangebied word, 'n professionele ontwikkelingsplan hê. Die ontwikkelingsplan word op 'n gereelde grondslag hersien om te verseker dat die opvoeders die doelwitte wat daarin uiteengesit is, bereik en die verwagte vyftien uur per jaar professionele ontwikkeling ondergaan (Head Start, 2016d:2).

Soos reeds aangedui, beskik die HS-program oor ongeveer 235 000 gekontrakteerde personeel en word die program in 50 state van Amerika aangebied (Head Start, 2016d:2). Wanneer professionele ontwikkeling vir alle werkers van die HS-program aangebied word, geskied dit hoofsaaklik deur middel van tegnologie en behels dit die gebruik van webuitsendings (*webcasts*). Opvoeders word deur die hoofde van die nuwingsgewende organisasie wat die HS-program aanbied, asook sosiale media, ingelig oor wanneer professionele ontwikkeling deur middel van 'n webuitsending sal plaasvind. Alvorens die opleiding plaasvind, ontvang opvoeders 'n duidelike oorsig van die webuitsending en wat tydens professionele ontwikkeling hanteer gaan word. Die gemiddelde lengte van die webuitsending is ongeveer een uur. Opvoeders kan ook 'n transkripsie van die webuitsending aflaai (Head Start, 2016c:1).

Lyndon B Johnson, die president van die VSA (1963-1969), het die volgende aanhaling gemaak tydens die bekendstelling van die HS-program in 1965: "I believe that this is one of the most constructive, and one of the most sensible, and also one of the most exciting programs that this Nation has ever undertaken."

Na 52 jaar is die program steeds een van die enigste opvoedkundige programme in die VSA wat deur die staat befonds word. President Barak Obama het verdere steun aan die program bekendgestel deur die begroting van die HS-program tot \$570 miljoen te verhoog vir die 2016-2017 finansiële jaar (Camera, 2016:1).

2.4.2 Brittanje – Europa oorkom ongeletterdheid deur Reading Recovery

Die Reading Recovery (RR)-program wat in Brittanje aangebied word, het sy oorsprong in 1970 en is deur die Nieu Seelandse opvoeder, professor Marie Clay,

ontwikkel. Die program is 'n geakkrediteerde skoolgebaseerde geletterdheidsprogram vir leerders van tussen die ouderdom van vyf en ses jaar. Aangesien Brittanje reeds op die ouderdom van vier jaar met formele onderrig van geletterdheid begin, het die RR-program ten doel om leerders tussen die ouderdom vyf en ses jaar wat probleme in lees en skryf toon, te ondersteun (Reading Recovery, 2017:1). Die RR-program is dus 'n vroeë intervensieprogram wat ontwikkel is vir kinders wat 'n hoë risiko van leesmislukking toon na die eerste jaar van formele onderrig in geletterdheid.

2.4.2.1 Agtergrond van die program

Alvorens die leerders by die RR-program ingesluit kan word, ondergaan elke leerder in die klas 'n assesseringstoets. Die toetse assesseer hoofsaaklik lees- en skryfvaardighede. Die assesseringstoetse sluit die volgende in: visuele diskriminasie, lettervorming, ouditiewe diskriminasie (identifisering van letters in woorde), herkenning van enkelklanke en die lees van verskillende tipes tekste. Die laagste 20% van elke klas word dan gekies om aan die RR-program deel te neem. Ondersteuning bestaan uit 'n twintigweekprogram wat daaglikse lesse van 30 minute insluit. Die ondersteuning vind individueel plaas en word deur 'n opgeleide fasiliteerder aangebied.

Die doelwitte van die RR-program is soos volg:

- Verbeter leerders se geletterdheidsvaardighede sodat leerders die gewenste ouderdomstoepaslike vlakke van lees en skryf kan bereik.
- Ontwikkel alle breinprosesse wat vir lees en skryf benodig word.
- Verbeter leerders se selfvertroue ten opsigte van lees en skryf.
- Die verbetering van lees- en skryfvaardighede sodat leerders binne twintig weke op hul ouderdomstoepaslike vlakke kan lees en skryf.
- Leerders moet oor die nodige vaardighede beskik om bekende teks te kan lees om sodoende vlotheid en akkuraatheid te verseker. Indien die leerder oor laasgenoemde vaardighede beskik, sal hy of sy ook onbekende tekste kan lees.

2.4.2.2 Professionele ontwikkeling van Reading Recovery-fasiliteerders

Soos reeds genoem, is RR 'n spelgebaseerde program. Die fasiliteerders is dus opvoeders by die betrokke deelnemende skole. Alvorens opvoeders die RR-program

kan aangebied, moet hulle die nodige professionele ontwikkeling ontvang. Die professionele ontwikkeling is geakkrediteerde universiteitsopleiding en word internasionaal erken. Die professionele ontwikkeling word soos volg aangebied:

- Twintig halfdag- professionele ontwikkelingsessies, hoofsaaklik deur lewendige uitsaai.
- Tydens elke sessie word die volgende gehanteer: intensiewe waarneming en assesseringstegnieke, bespreking van lesse wat aangebied word, gedetailleerde ontleding van die leerder wat bespreek is se probleem, die teoretiese ontleding van die leerder se agterstande en struikelblokke, praktiese raad en leiding.
- Elke opvoeder ontvang vier ondersteuningsbesoeke per jaar. Die besoeke bied intensiewe, individuele ondersteuning aan elke opvoeder en verseker doeltreffende en doelmatige implementering van die program. Bykomende ondersteuning word via e-pos of telefoon verskaf. Die professionele ontwikkeling het ten doel om inligting te verskaf aangaande die leer, lees- en skryfprosesse asook die effektiewe gebruik van assessering vir vroeë geletterdheid. Tydens die professionele ontwikkeling word daar ook aandag geskenk om die RR-program aan ouers te verduidelik sodat hulle die program en doelwitte beter kan verstaan.
- Toegang tot 'n veilige datastelsel vir monitering en verslagdoening. Die stelsel stel die opvoeder in staat om verslae van leerders se vordering saam te stel.
- Professionele ontwikkelinge is deelyds en strek oor een akademiese jaar.

Die professionele ontwikkeling het ten doel om opvoeders se kennis omtrent vroeë geletterdheid te ontwikkel. Assessering van leerder se geletterdheidsvaardighede en die ondersteuning van leerders om struikelblokke tot geletterdheid effektief die hoof te bied, vorm ook deel van die professionele ontwikkeling. Verder word die belangrikheid van lees en skryf vir geletterdheid, asook leerders se skriftelike vaardighede verbeter. Die professionele ontwikkeling het ook ten doel om opvoeders te help om kundiges in diagnostiese assessering te wees. Ondersteuning aan ouers oor hoe ouers hul kinders ten opsigte van geletterdheid kan ondersteun, asook die effektiewe evaluering, monitor en rapportering van intervensie-uitslae, vorm verder deel van die professionele ontwikkeling.

Die RR-program word deur kenners as een van die suksesvolste vroeë intervensieprogramme in Brittanje gereken. Die program is in 2014 reeds in 1 412 skole aangebied; 1 532 opvoeders is as RR-fasiliteerders opgelei en 11 435 leerders is deur die program bereik (Reading Recovery, 2017:2). Ongeveer 60% van die leerders wat deur die program bereik is, leef in armoede (Reading Recovery, 2017:2). Alvorens leerders vir die RR-program aanbeveel is, het hulle weinig of geen vordering betreffende geletterdheid getoon nie. Drie uit vier leerders wat vir die program aanbeveel is, kon glad nie lees nie. Na afloop van die program het sewentien uit die twintig kinders wat die program bygewoon het, se leesvaardighede in so 'n mate verbeter dat hulle op dieselfde vlak was as leerders wat nie aan die program deelgeneem het nie (Reading Recovery, 2017:2).

2.4.3 Asië – Asia-Pacific Programme of Education for All (APPEAL)

Die Asia-Pacific Programme of Education for All (APPEAL) is 'n nasionale koöperatiewe program wat op 23 Februarie 1987 in New Delhi deur die minister van onderwys in Bangladesj, in samewerking met die United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) geloods is (UNESCO/Bangkok, 2013:30). Die program se fokus was aanvanklik gerig op nieformele onderrig vir volwassenes. Die APPEAL-program het sedertdien uitgebrei om voorsiening te maak vir die ses beginsels van die Onderrig vir Almal (Education for All)-raamwerk. Dié raamwerk, wat deel vorm van die Dakar-raamwerk, is in 2002 tydens die Wêreldonderwysforum aanvaar (UNESCO, 2002:22).

2.4.3.1 *Agtergrond en ontstaan van die program*

Die Dakar-raamwerk is 'n kollektiewe verbintenis tussen 164 lande om onderwys vir almal te verseker. Die raamwerk behels die volgende: Tydens die Wêreldonderwysforum wat in 1990 gehou is, is doelwitte ten opsigte van onderrig en opleiding gestel. In 2000, tien jaar later, is 'n soortgelyke forum in Dakar, Senegal, gehou. Kenners het tydens die forum besef dat daar verskeie lande is wat nog glad nie die doelwitte wat tydens die 1990-konferensie gestel is, bereik het nie. Die deelnemers het daarom op die Dakar-raamwerk vir aksie besluit, wat hul herverbintenis tot onderrig vir almal teen die jaar 2015 verseker het. UNESCO het die

Onderwys vir Almal-projek geloods met die doel om die leerbehoefte van alle kinders, jeug en volwassenes teen 2015 te bereik. Die Onderwys vir Almal-projek bestaan uit die volgende ses kernfaktore:

- Doel 1: Die uitbreiding van vroeëkinderonderwys en -versorging
- Doel 2: Die verskaffing van gratis en noodsaaklike primêre onderrig vir alle leerders
- Doel 3: Die bevordering van leer en lewensvaardighede vir jongmense en volwassenes
- Doel 4: Die verbetering van volwasse geletterdheid met 50%
- Doel 5: Bereik van geslagsgelyke onderrig teen 2015
- Doel 6: Verbetering van die kwaliteit van onderrig en opleiding

Die APPEAL-program het dus sy ontstaan na aanleiding van die Dakar-raamwerk gehad. Om te verseker dat die Dakar-raamwerk se doelstellings bereik word, beklemtoon die APPEAL-program die volgende: die belangrikheid van onderrig in geletterdheid, voortdurende leer, universele primêre onderrig, vroeëkinderonderwys en -versorging, inklusiewe onderrig, gelyke onderrig aan albei geslagte en die volg van 'n menseregte benadering vir onderrig

Die lande wat by die APPEAL-program betrokke is, sluit Bangladesj, Kambodja, Sjina, Indië, Indonesië, Nepal, Filippyne, Thailand, Viëtnam, Maleisië en Afganistan in. Die toepassing van die program en die professionele ontwikkeling van die deelnemers aan die program in Bangladesj deurtastend bespreek word.

2.4.3.2 Die APPEAL-program in Bangladesj

Bangladesj is 'n deltaland wat deur die riviere van die Himalajas en lande soos Indië, Nepal en Mianmar omring word. Bangladesj is een van die digstbevolkte lande in die wêreld met 'n totale bevolking van ongeveer 156,6 miljoen mense (UNESCO, 2013:31). Bangladesj word egter ook gereken as een van die lande met die laagste geletterdheidsvlakke ter wêreld (UNESCO, 2013:32). Ongeveer 60% van die bevolking is geletterd (UNESCO, 2013:32). Die tale wat in Bangladesj gepraat word, is hoofsaaklik Bangla en Urundu. Bangla word as die instruksietaal van onderrig en opleiding in Bangladesj gesien en alle beskikbare hulpmiddels is slegs in dié taal beskikbaar (UNESCO, 2013:22). Asië huisves ongeveer 7 000 verskillende tale.

Taaldiversiteit veroorsaak verskeie uitdagings vir die onderwysstelsel (UNESCO, 2013:22).

In Oktober 2002 het die nieregeringsorganisasie ASRHAI die APPEAL-program vir die Oraon-gemeenskap in die noordwestelike dele van Bangladesj geloods. Die doel van die program was om moedertaalonderrig en -materiaal aan kinders van die Oraon-gemeenskap te verskaf. In ooreenstemming hiermee het UNESCO reeds in die jare 50's sy verbintenis tot moedertaal uitgespreek:

... it is important that every effort should be made to provide education in the mother tongue. On educational grounds, we recommend that the use of the mother tongue be extended to as late a stage in education as possible. In particular, pupils should begin their schooling through the medium of the mother tongue, because they understand it best and because to begin their school life in the mother tongue will make the break between home and school as small as possible (UNESCO, 1951:123).

Alvorens die APPEAL-program onderrig aan leerders kon verskaf, moes die kurrikulum ontwikkel word. Die Oraon-gemeenskap is by elke vorm van die kurrikulumontwikkeling deur middel van die samewerkende probleemoplossingsmodel betrek. Hierdie model maak voorsiening vir groepe (gemeenskappe) om, deur middel van 'n dinkskrum, idees te lig om 'n probleem te benader of op te los. Vir die doel van die ontwikkeling van die program is lede uit die gemeenskap gekies om handboeke, storieboeke en opleidingsmateriaal vir leerders van die Oraon-gemeenskap te ontwikkel en te skryf (UNESCO, 2013:23). Die skrywers van die boeke en materiaal het spesifieke onderwerpe ontvang en deeglike riglyne vir die skryf van die boeke en materiaal is verskaf. Die riglyne het die volgende ingesluit: die hoeveelheid woorde wat per sin gebruik kon word, die gebruik van eenvoudige en alledaags-gebruikte woorde, asook inhoud waarmee die Oraon-gemeenskap kon assosieer. Die inhoud van die boeke en materiaal moes verder sosiale opheffing verseker. Om laasgenoemde te verseker is daar van die aktiewe leerproses (*active learning process*)-metodologie vir leerders in die GF gebruik gemaak. Die aktiewe leerproses-metodologie verseker die aanleer van vaardighede deur middel van genot terwyl daar terselfdertyd vakkennis verseker word (UNESCO, 2013:23). Ten einde kwaliteit onderrig te verseker, is gekwalifiseerde opvoeders deur die gemeenskap aangestel om die onderrig van die kurrikulum te hanteer.

2.4.3.3 APPEAL en die professionele ontwikkeling van opvoeders

Alvorens opvoeders skole kon betree, het opvoeders vir twaalf dae professionele ontwikkeling ontvang. Die professionele ontwikkeling het die volgende temas behels: die verskil tussen formele en informele onderrig, moedertaalonderrig en die belangrikheid daarvan, algemene klasadministrasie en die handhawing van dissipline, die ouer-kind- en ouer-opvoeder-verhouding, speel as middel tot leer, assessering, lesbeplanning, ontwikkeling van hulpmiddels en materiaal en die regte van die kind.

Opvoedkundige ondersteuning het op 'n weeklikse basis plaasgevind om opvoeders wat probleme met dissipline, lesbeplanning, assessering of enige ander aspek betreffende onderrig ondervind, te ondersteun (UNESCO, 2013:20). Na aanleiding hiervan is professionele ontwikkeling en indiensopleiding op 'n maandelikse basis verskaf sodat probleme dadelik geïdentifiseer en reggestel kon word. Tydens die geleentheid kon opvoeders lesse vir die volgende maand bespreek en oefen. Sodoende kon veranderinge aangebring word, indien nodig. Opvoeders het ook geleentheid ontvang om terugvoering te gee omtrent hul ondervindings van die vorige maand.

'n Studie wat tussen 2000 en 2005 deur die Wêreldbank gedoen is om die sukses van die program te bepaal, het gevind dat leerders se geletterdheid van 45,6% tot 52,7% verbeter het (World Bank, 2008:xxi).

'n Nasionale program wat op die professionele ontwikkeling van IF-opvoeders fokus, word in die volgende afdeling aangebied. Soos reeds genoem, is ek, as navorser, nie bewus van goed nagevorsde professionele ontwikkelingsprogramme wat op die professionele ontwikkeling van opvoeders in Suid-Afrika fokus nie. Die program wat vervolgens aangebied word, is 'n program wat ek as deel van my meestersGraad studie ontwikkel en geëvalueer het.

2.4.4 Suid-Afrika – Geletterdheidsondersteuningprogram in Wellington, Kaapse Wynland

Wellington is 'n plattelandse dorp in die Kaapse Wynlanddistrik. Die distrik is in die Wes-Kaap in Suid-Afrika geleë. Wellington is ongeveer 45 minute se ry vanaf Kaapstad en 30 minute vanaf Stellenbosch.

2.4.4.1 Agtergrond van die program

Ek was vanaf 2005 tot 2011 'n leerondersteuningsopvoeder by 'n laerskool, in diens van die Wes-Kaapse onderwysdepartement (WKOD). Ek was hoofsaaklik verantwoordelik vir die ondersteuning van leerders wat struikelblokke tot leer in geletterdheid en syferkunde ondervind. Die skool waar die geletterdheidsondersteuningsprogram aangebied is, bestaan uit ongeveer 1 250 leerders vanaf Graad R tot Graad 7 (Veldsman 2011:11). Die fokus van my ondersteuning was hoofsaaklik op leerders van die GF. Tog was dit duidelik dat die IF- en SF-leerders in die skool ook ernstige struikelblokke met betrekking tot geletterdheid ondervind het. Die Nasionale Sistemiese Evaluering (NSE) het die struikelblokke bevestig en in 2005 gevind dat slegs 30% van die Graad 6-leerders in dié skool op hul ouderdomsvlak kon lees en skryf. Gevolglik was daar 'n baie groot persentasie leerders wie se lees- en skryfvaardighede met leerders in die GF vergelyk kon word. Ongeveer 5% van die ouergemeenskap was ongeletterd en 35% was werkloos; dit het verskeie ander maatskaplike en sosiale struikelblokke teweeggebring. Aangesien Graad R-onderwys nie verpligtend is nie, het 50% van die Graad 1-leerders by die skool nie Graad R-klasse bygewoon nie.

Gevolglik het baie van hierdie leerders dan ook nie die nodige vaardighede vir skoolgereedheid gehad nie. Dit het verder meegebring dat onderwysers soms tot in die 3^{de} kwartaal van Graad 1 steeds aandag moet skenk aan leerders wat nie skoolgereed was of bevredigende vlakke van ontluikende geletterdheid-, motoriese- en emosionele ontwikkeling bereik het nie. Gevolglik kon daardie leerders nie die Graad 1-uitkomstes aan die einde van hul eerste skooljaar bereik nie en moes die Graad 2-opvoeders soms die hele jaar die Graad 1-kurrikulum herhaal omdat die leerders wat met ondersteuning na Graad 2 gevorder het, nie die nodige uitkomstes vir Graad 1 bereik het nie. Ongelukkig was laasgenoemde nie net problematies vir Graad 2-opvoeders nie, maar het dit die algehele geletterdheid- en syfervaardigheidsvlak van die skool beïnvloed. Hierdie proses het 'n kumulatiewe effek gehad wat daartoe bygedra het dat

wanneer leerders in die Intermediêre Fase kom, baie van hulle reeds 'n hele paar jaar aan mislukking ten opsigte van geletterdheidsvaardighede blootgestel was. Dit het tot 'n lae sin van selfwerkzaamheid, lae selfvertroue, asook 'n lae verwagting van hulself gelei. Ten spyte van die feit dat opvoeders in die IF en SF ondersteuning aan die leerders wou verskaf, het die opvoeders bloot nie genoeg kennis gehad oor hoe om leerders te leer lees nie. Slegs opvoeders wat GF onderrig verskaf, ontvang opleiding hieromtrent (Veldsman, 2011:14).

Ek het daarom besluit om 'n geletterdheidsondersteuningsprogram vir opvoeders van die IF en SF te ontwikkel. Die program het binne die WKOD se voorgestelde leesperiode plaasgevind. Die leesperiode behels dat alle skole daaglik 30 minute aan lees moet afstaan (WKOD, 2004). Alvorens die program kon plaasvind, moes die vlak van geletterdheid van al die IF- en SF-leerders bepaal word. Alle Graad 4- tot 7-leerders het 'n diagnostiese toets geskryf wat bepaal het watter struikelblokke hulle ten opsigte van lees en skryf ondervind het. Die leerders is na aanleiding van die diagnostiese assessering in homogene groepe verdeel. Opvoeders het dus gedurende die 30-minute-leesperiode die geleentheid gekry om onderrig aan leerders te verskaf wat dieselfde struikelblokke ten opsigte van geletterdheid ondervind (Veldsman, 2011:14).

2.4.4.2 Die geletterdheidsondersteuningsprogram en die professionele ontwikkeling van opvoeders

“Daar is besluit om as deel van die GOP [geletterdheidsondersteuningsprogram] hoofsaaklik op die opvoeders te fokus om hul selfvertroue, strategieë en vaardighede ten opsigte van die ondersteuning van geletterdheid in die IF en SF te verbeter. Die program het in Januarie 2006 begin” (Veldsman, 2011:14). Die professionele ontwikkeling van opvoeders het die volgende behels:

Vlak 1 – Ontwikkel 'n kritiese houding (selfevaluasie) omtrent hul huidige kennis en doen navorsing oor eie vermoëns. Dui aan waarin hulle professionele ontwikkeling wil ontvang (byvoorbeeld die aanleer van enkelklanke, skryf van enkelklanke, aanleer van dubbelklanke, ensovoorts).

Vlak 2 – Opvoeders ontvang tweeweeklikse professionele ontwikkeling na aanleiding van hul behoeftes.

Vlak 3 – Opvoeders ontvang professionele ontwikkeling ten opsigte van lesbeplanning en aanbidding van lesse. Opvoeders wat wou, bied lesse vir kollegas of individueel vir my aan ter voorbereiding. Indien nodig, word aanpassings aan lesse gemaak.

Vlak 4 – Opvoeders bied die lesse tydens die ondersteuningsperiode aan.

Vlak 5 – Opvoeders kry geleentheid om terugvoering omtrent hul lesse te gee en goeie klaskamerpraktyke word gedeel.

Vlak 6 – Opvoeders wat steeds probleme ondervind, ontvang verdere professionele ontwikkeling.

Vlak 7 – Leerders se vordering word op 'n maandelikse basis geassesseer deur middel van voorafbeplande assesseringsmateriaal deur opvoeders.

Vlak 8 – Namate opvoeders se vaardighede verbeter, vind professionele ontwikkeling maandeliks plaas.

Vlak 9 – Verdere professionele ontwikkeling aan opvoeders wat hulp benodig. Kollegas of leerondersteuningsopvoeders (LO-opvoeders) kan hulp verskaf.

Vlak 10 – Hulpmiddels in die vorm van aktiwiteite, begripslees en werkskaarte is aan opvoeders beskikbaar gestel. Opvoeders kon dus die materiaal gebruik in die voorbereiding van hul lesse. Aktiwiteite is gereeld aangepas volgens opvoeders en leerders se behoeftes. Indien opvoeders aktiwiteite ontwikkel het, is dit ook aan ander opvoeders beskikbaar gestel.

Vlak 11 – Leerders het jaarliks die assesseringstoetse geskryf.



Figuur 2.6: Visuele voorstelling van die geletterdheidsondersteuningsprogram

Tydens die evaluering van die program het opvoeders aangedui dat hul selfvertroue en kennis omtrent die onderrig van lees- en skryfvaardighede daadwerklik verbeter het. Die opvoeders het ook aangedui dat die PO [professionele ontwikkeling] wat hulle ontvang het, relevant was en aangepas is volgens hul vlak van kennis. Hulle insigte in hul eie behoeftes en gebrek aan kennis het verbeter as gevolg van die PO wat hulle ontvang het. Die GOP is gedurende 2009 na vyf ander skole in die Kaapse Wynland uitgebrei. Die skool waar die navorsing gedoen is se geletterdheidsvlakke het vanaf 2005 tot 2011 met 20% verbeter (Veldsman, 2011:14).

2.4.5 Kenia – Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE)

Kenia is 'n land in Afrika wat deur Tanzanië, Soedan en Somalië omring word. Kenia beslaan ongeveer 581,309 km² en het in Januarie 2017 'n bevolking van nagenoeg 48 miljoen gehad (Worldometers, 2017:1).

2.4.5.1 Agtergrond van die program

Soos in die geval van baie Afrikalande, is die oorgrote meerderheid opvoeders in Afrika, en spesifiek in Kenia, nie toepaslik gekwalifiseer nie (Hardman, Ackers, Abrishamian & O'Sullivan, 2011:669; Pryor, Akyeampong, Westbrook & Lussier, 2012:204). In Kenia word die opleiding van opvoeders hoofsaaklik deur onderwyskolleges en universiteite aangebied. Tog is dit alombekend dat die gegradueerdes se vaardighede onvoldoende is (Gathumbi, Mungai, & Hintze, 2013:3; Hardman *et al.*, 2011:669; Pryor *et al.*, 2012:410).

Die SMASSE-program is vanaf 1998 tot 2008 in samewerking met die Japan International Cooperation Agency (JICA) aangebied. Die program het aanvanklik as loodsprojek in nege distrikte in Kenia begin. Die projek is in 2003 uitgebrei en al die skole in Kenia is betrek. Die SMASSE-program het ten doel gehad om opleiding in wiskunde en wetenskap aan opvoeders in die SF (Graad 8-12) te verskaf. Die program het op indiensopleiding gefokus en is vir twee weke per jaar aangebied. Vir die doel van die SMASSE-program is daar van die Cascade-model gebruikgemaak. Die Cascade-model behels dat 'n eerste generasie opvoeders in 'n sekere veld of area opgelei word. Sodra die opvoeders genoeg kennis het, lei die opvoeders 'n tweede generasie opvoeders op (Hayes, 2000:138). Die opvoeders wat die opleiding hanteer, staan dan as "fasiliteerders" bekend.

Hayes (2000:138) som die kriteria van die Cascade-model soos volg op:

- Die opleiding moenie rigied wees nie. Daar moet veranderinge aan die inhoud gemaak kan word afhangende van die kennis van die opvoeders wat die opleiding ontvang.
- Fasiliteerders se kundigheid moet so wyd as moontlik deur die opleidingstelsel verspreid wees, en nie net by sekere skole of distrikte nie.
- 'n Deursnit van belanghebbendes moet betrokke wees by die voorbereiding van opleidingsmateriaal.

Die Cascade-model word dikwels in lande wat 'n groot behoefte aan professionele ontwikkeling het, gebruik. Een van die voordele van die program is dat dit koste-effektief is, aangesien opvoeders mekaar oplei. Aangesien die hooffokus van die model is om soveel moontlik opvoeders op te lei, word die Cascade-model deur

verskeie kenners gesien as 'n model wat nie genoegsame tyd afstaan aan refleksie van die programinhoud nie (Bett, 2016:9). Die Cascade-model is ook daarvoor bekend dat dit nie ingestel is op opvoeders se vlakke van kennis nie omdat die program ontwikkel is deur 'n kenner in die gebied waarin die opleiding plaasvind (Bett, 2016:9). Laasgenoemde het telkemale tot gevolg dat die Cascade-model nie die effektiëste model van opleiding is nie aangesien opvoeders nie "inkoop" by die inhoud wat aangebied word nie en professionele ontwikkeling beïnvloed word (Bett, 2016:9; Mwangi & Mugambi, 2013:46). Nietemin is die Cascade-model gebruik om die SMASSE-program in Kenia aan te bied.

2.4.5.2 SMASSE en die professionele ontwikkeling van opvoeders

Die doel van die SMASSE-opleiding was om professionele ontwikkeling deur middel van indiensopleiding aan opvoeders te verskaf en hul kennis in wetenskap en wiskunde uit te brei en sodoende leerderprestasie te verbeter. Die professionele ontwikkeling het op die volgende gefokus: pedagogie van wetenskap en wiskunde, die vakinhoud van wetenskap en wiskunde, ontwikkeling van materiaal en hulpmiddels en interaksie tussen onderwysers wat die betrokke vakke aanbied (JICA, 2008:10). Opvoeders is aangemoedig om opleidingsmateriaal met beperkte hulpbronne te ontwikkel. Die doel van die opleidingsmateriaal was vir die effektiewe en doeltreffende onderrig van wiskunde en wetenskap (JICA, 2008:10).

Alvorens lesse aangebied kon word, het die opvoeders ondersteuning ontvang in die samestelling van lesplanne. Die lesplanne is volgens temas uitgewerk en die leer- en onderrigmateriaal is uitgetoets. Opvoeders is aangemoedig om kreatief te wees in die beplanning van lesse om die vakinhoud vir leerders interessant te maak. Rolspel en storievertelling is gebruik om te verseker dat opvoeders die geleentheid kon kry om uitgewerkte lesse aan die ander deelnemers en die fasiliteerders te demonstreer en hulself sodoende voor te berei alvorens die lesse vir die leerders aangebied word (JICA, 2008:12). Tydens die lesaanbieding is hulle deur hul kollegas geassesseer. Terugvoering is deur die ander deelnemers en fasiliteerders gegee om te verseker dat die opvoeders die leemtes, indien enige, in hul lesaanbieding kan oplos. Die doel van die terugvoering was verder om opvoeders toe te laat om 'n kritiese houding tot hul eie vaardighede te ontwikkel. Na afloop van die terugvoering kon die opvoeders

aanpassings aan hul lesse maak (JICA, 2008:13). Sodoende kon opvoeders die invloed wat hulle op leerders se kennis van wetenskap en wiskunde het, verbeter.

Gedurende die tien jaar wat die program in Kenia aangebied is, het ongeveer 20 000 wiskunde- en wetenskapopvoeders professionele ontwikkeling deur die SMASSE-program ontvang (JICA, 2008:10). Gevolglik is meer as een miljoen leerders in 4 000 sekondêre skole deur die program geraak (JICA, 2008:2). Die SMASSE-program het ook uitgebrei na ander Afrika-lande, waaronder Malawi, Nigerië, Niger, Senegal, Uganda, Zambië, Rwanda en Tanzanië. Die uitbreiding van die professionele ontwikkelingsprogram het tot gevolg gehad dat meer as 30 lande in Wes-, Oos- en Sentraal-Afrika by die program ingesluit is (JICA, 2008:5).

Ten spyte van die feit dat die SMASSE- professionele ontwikkelingsprogram bykans alle opvoeders in Afrika, maar meer spesifiek in Kenia, bereik het, het studies oor opvoeders se houdings teenoor die program negatief vertoon. Volgens 'n studie deur Irungu en Mercey (2013:48) het die oorgrote meerderheid opvoeders wat aan die SMASSE-program deelgeneem het 'n negatiewe houding teenoor die program openbaar, terwyl 73% van die deelnemers aangedui het dat hulle nie aan die SMASSE-program wou deelneem nie. Dit wou voorkom asof die evaluering deur kollegas vir lesse wat aangebied is, as uiters negatief beskou is. Die fasiliteerders aan die program was ook negatief oor die program en ongeveer 60% van die fasiliteerders het aangedui dat die program nie suksesvol was nie (Irungu & Mercey, 2013:54).

'n Studie deur Mwangi and Mugambi (2013:54) dui daarop dat, ten spyte van die feit dat die SMASSE-program vir tien jaar in Kenia aangebied is, daar geen noemenswaardige verbetering in leerders se wiskunde- en wetenskapvaardighede was nie. Die volgende redes is as die oorsaak aangedui:

- Twee weke per jaar vir opleiding in die SMASSE-program was nie voldoende nie.
- Fasiliteerders was nie goed genoeg opgelei nie of het onvoldoende kennis van die vak gehad.
- Daar was geen of weinig samewerking tussen die fasiliteerders en die opvoeders betreffende die inhoud wat aangebied is nie.

- Opvoeders se voorkennis en behoeftes betreffende die professionele ontwikkeling wat hulle wou ondergaan, is nie erken nie en het nie aandag geniet nie.

In Tabel 2.2 word die kernelemente van die vyf programme met die teoretiese en konseptuele raamwerk wat op die studie van toepassing is, vergelyk. Die rede hiervoor is sodat die modelle en die kernelemente van CRASP I, CRASP II en die BGMvOO met die bestaande internasionale en nasionale professionele ontwikkelingsprogramme uitgewys kan word.

Tabel 2.2: Internasionale en nasionale professionele ontwikkelingsprogramme (Head Start, 2016:3; Head Start, 2015:4; JICA, 2008; Reading Recovery, 2017; Veldsman, 2011; UNESCO, 2013; Zuber-Skerritt, 1992).

		VSA	ASIË	ENGELAND	SUID-AFRIKA	KENIA
Kernelemente ten opsigte van Zuber-Skerritt se CRASP I- en CRASP II-model	Kritiese denke	Die CLASS-puntestelsel wys op leemtes in opvoeders se vaardighede. Deur middel van mentorskap ontwikkel die opvoeder kritiese denke oor die leemtes met betrekking tot hul vaardighede.	Ontwikkeling van kritiese denke tydens basiese opleidingskursus, naamlik die kursus neem die volgende in oënskou: beskrywing van onderrig, lesbeplanning, assessering, ontwikkeling van hulpmiddels en materiaal.	Opvoeders ontwikkel kritiese denke deur middel van navorsing oor eie vermoëns en selfevaluasie en besluit om opleiding in die RR-program te doen.	Kritiese denke ten opsigte van hul leemtes in die onderrig van leerders vir die SF en IF wat op GF-vlak lees en skryf.	Kritiese denke ontwikkel na aanleiding van indiensopleiding om opvoeders se kennis van wiskunde en wetenskap uit te brei. Na afloop van lesse wat deur kollegas geassesseer is, ontwikkel opvoeders kritiese denke oor hul vaardighede.

		VSA	ASIË	ENGELAND	SUID-AFRIKA	KENIA
Kernelemente ten opsigte van Zuber-Skerritt se CRASP I- en CRASP II-model	Navorsing oor eie vermoëns	Deur middel van die CLASS-stelsel word leemtes uitgewys en doen opvoeders navorsing oor hul eie vermoëns betreffende die kwaliteit van die opvoeder-leerder-interaksie.	Deur middel van kritiese denke doen opvoeders navorsing oor hul eie vermoëns.	Opvoeders doen navorsing oor hul eie vermoëns en of hulle leerders wat lees- en skryfprobleme het, effektief kan ondersteun.	Deur middel van kritiese houding besef opvoeders die leemtes wat hulle het betreffende die onderrig van geletterdheid.	Opvoeders is aangemoedig om opleidingsmateriaal met beperkte hulpbronne te ontwikkel; sodoende doen opvoeders navorsing oor hul eie vermoëns betreffende die onderrig van wiskunde en wetenskap.

		VSA	ASIË	ENGELAND	SUID-AFRIKA	KENIA
Kernelemente ten opsigte van Zuber-Skerritt se CRASP I- en CRASP II-model	Verantwoordbaarheid	Professionele ontwikkeling is daarop gemik om verantwoordbaarheid te verseker deur voortdurende kwaliteitsbeheer.	Deur middel van refleksie, wat maandeliks gedoen word, word opvoeders verantwoordbaar gehou vir die aanbieding van die lesse. Lesbeplanning moet daarom volledig wees en assessering van leerdere se vaardighede moet plaasvind. Opvoeders bespreek ook die daaropvolgende maand se lesse.	Opvoeders ontvang vier keer per jaar professionele ontwikkeling en deelydse opleiding waartydens hulle terugvoer oor leerdere se vordering moet gee. Aangesien die RR-program oor twintig weke strek, moet opvoeders 'n groot aantal werk in 'n kort periode doen om vordering te verseker.	Maandelikse/jaarlikse assessering van leerdere se vaardighede asook die gesamentlike uitwerk van lesplanne deur opvoeders. Terugvoering van lesse.	Terugvoering na afloop van lesse veroorsaak selfevaluasie van opvoeders se vermoëns en vaardighede.

		VSA	ASIË	ENGELAND	SUID-AFRIKA	KENIA
<p>Kernelemente ten opsigte van Zuber-Skerritt se CRASP I- en CRASP II-model</p>	<p>Selfevaluasië</p>	<p>Vereiste tersiêre kwalifikasies (BEd en MEd) moedig opvoeders aan om selfevaluasië van en navorsing in hul eie vermoëns te doen.</p> <p>Mentorskap word verskaf deur opvoeders wat meer kennis het. Sodoende doen opvoeders navorsing oor hul eie vermoëns en selfevaluasië.</p>	<p>Opvoeders het tydens die maandelikse terugvoeringsessies krities oor hul lesse en onderrigpraktyke gereflekteer. Opvoeders moes dus gereeld selfevaluasië doen om te verseker dat hulle leemtes in hul onderrig-vermoë kan identifiseer en dit die hoof kan bied.</p>	<p>Leerders se sukses word aan opvoeders se prestasies gemeet en daarom moet selfevaluasië gereeld plaasvind om professionele ontwikkeling te verseker.</p>	<p>'n Kritiese houding lei tot selfevaluasië van eie vermoëns en vaardighede.</p>	<p>Terugvoering na afloop van lesse veroorsaak selfevaluasië van opvoeders se vermoëns en vaardighede.</p>

		VSA	ASIË	ENGELAND	SUID-AFRIKA	KENIA
Kernelemente ten opsigte van Zuber-Skerritt se CRASP I- en CRASP II-model	Professionele ontwikkeling	<p>Mentorskap en interaksie met meer ervare persone en kollegas.</p> <p>Deur middel van mentorskap kan opvoeders selfevaluerend en reflektief oor hul vermoëns wees.</p> <p>Professionele ontwikkeling word na aanleiding van opvoeders se leemtes bepaal.</p>	<p>Professionele ontwikkeling het as gevolg van die maandelikse teugvoeringsessies plaasgevind.</p> <p>Opvoeders kon tydens die sessies terugvoering gee oor die lesse wat aangebied is en daaruit leer.</p>	<p>Opvoeders ontvang voortdurend ondersteuning om professionele ontwikkeling te verseker. Die professionele ontwikkeling sluit in assessering, ondersteuning aan ouers, bespreking van lesse, beplanning van lesse en praktiese raad en leiding.</p>	<p>Deurlopende professionele ontwikkeling aan opvoeders wat probleme ondervind.</p> <p>Gespesialiseerde professionele ontwikkeling aan opvoeders wat steeds probleme ondervind.</p> <p>Ondersteuning vanaf die LO-opvoeder of kollegas.</p> <p>Terugvoering na lesse en deel van goeie onderwys-praktyke.</p> <p>Individuele aanbieding van lesse aan LO-opvoeder.</p>	<p>Deur middel van indiensopleiding, beplanning van lesse, materiaal en assessering van lesse deur kollegas, vind professionele ontwikkeling van opvoeders se vaardighede betreffende wiskunde en wetenskap plaas.</p>

		VSA	ASIE	ENGELAND	SUID-AFRIKA	KENIA
Fuller (1969) se BGMvOO	Taak	Opvoeders is bekommerd of hulle genoeg kennis het om die taak te kan uitvoer. Deur middel van mentorskap kan hul kennis uitgebrei word. Die CLASS-puntestelsel dui die leemtes aan wat verhoed dat opvoeders nie die taak kan uitvoer nie. Die tersiêre opleiding wat verskaf word, stel opvoeders in staat om hul kennis uit te brei en sodoende die taak beter te kan uitvoer.	Gemeenskapslede is as hulpbronne gebruik deurdat hulle die materiaal geskryf het. Opvoeders is bekommerd of hulle die lesse sal kan aanbied aangesien hulle nie self vir die skryf van die lesse verantwoordelik was nie. Deur middel van die professionele ontwikkeling wat hulle ontvang het, kon hulle voorberei vir die taak waarvoor hulle verantwoordelik was.	Opvoeders doen selfevaluasie en is bekommerd oor die taak wat hulle moet verrig en of hulle genoeg vaardighede het om leerders in die lees- en skryfproses te kan ondersteun. Opvoeders ontvang tersiêre opleiding en ondersteuning om te verseker dat hulle die taak effektief kan uitvoer.	Opvoeders is bekommerd dat hulle nie die nodige kennis het om die taak te kan uitvoer nie. Die beskikbaarstelling van hulpbronne en assesseringsmateriaal om opvoeders en leerders te ondersteun. Die onsekerheid wat opvoeders het oor die metodes wat gebruik moet word. Professionele ontwikkeling wat opvoeders in die verskillende metodes van geletterdheids-onderrig ontvang.	Opvoeders is bekommerd of hulle genoeg vaardighede ten opsigte van die onderrig van wiskunde en wetenskap het. Opvoeders se kennis ten opsigte van lesaanbieding en voorbereiding word uitgebrei deurdat hulle ondersteuning hierin ontvang. Opvoeders word aangemoedig om eie onderrigmateriaal te maak, wat hulle dan kan uittoets.

		VSA	ASIË	ENGELAND	SUID-AFRIKA	KENIA
Fuller (1969) se BGMvOO	Self	Opvoeders reflekteer oor hul eie vermoëns. Die CLASS-puntestelsel en voortdurende mentorskap help opvoeders om die bekommernisse wat hulle oor hul eie vermoëns het, te identifiseer en die hoof te bied.	Opvoeders reflekteer oor hul eie vermoëns en gee terugvoering tydens die maandelikse professionele ontwikkelingsessie. Aanpassings aan programme en lesse kon gemaak word indien nodig.	Tydens die ondersteuningssessies kan opvoeders praktiese raad en ondersteuning ontvang. Daar is ook tyd vir die bespreking van lesse en assessering. Sodoende kan opvoeders hul eie vaardighede en vermoëns verbeter.	Opvoeders se bekommernisse omtrent hul gebrek aan kennis van die onderrig van leerders in IF en SF wat op GF-vlak lees en skryf.	Opvoeders kan oor hul eie vaardighede reflekteer tydens die indiensopleiding en wanneer ander opvoeders hul lesse assesseer.

		VSA	ASIË	ENGELAND	SUID-AFRIKA	KENIA
Fuller (1969) se BGMvOO	Impak	Deur middel van tersiëre opleiding en ondersteuning deur mentors en opleiding wat spesifiek gefokus is op die uitslae van die CLASS-puntestelsel, kan opvoeders die impak wat hulle op leerders se vordering het, verbeter.	Om te verseker dat opvoeders genoegsame invloed op leerders se vaardighede het, ontvang hulle maandelikse professionele ontwikkeling.	Namate hul vaardighede deur middel van ondersteuning en professionele ontwikkeling ontwikkel, is die invloed wat hulle op leerder se lees- en skryfvaardighede het groter.	Die impak wat opvoeders op leerders se geletterdheidsvaardighede het. Die emosionele en sosiale invloed wat leerders se geletterdheidsvaardighede op hul toekomstige skolastiese vordering het.	Na aanleiding van die terugvoering van opvoeders se lesse kan hulle aanpassings maak. Sodoende kan die invloed wat hulle op leerders se wiskunde- en wetenskapvaardighede het, verbeter.

2.5 SAMEVATTING

Die literatuurstudie beklemtoon die belangrikheid van doelgerigte en effektiewe professionele ontwikkeling, asook die gebrek aan goed nagevorsde professionele ontwikkeling wat op die SGGV van Graad R-opvoeders fokus. Die teoretiese en konseptuele fokus op die raamwerk en modelle wat gebruik word vir professionele ontwikkeling van opvoeders deur middel van aksienavorsing is uiteengesit. Die teoretiese en konseptuele raamwerke wys verder op die uitdagings wat opvoeders op 'n daaglikse basis ervaar en hoe professionele ontwikkeling hierdie bekommernisse die hoof kan bied. Kernkonsepte van die teoretiese en konseptuele raamwerke is gebruik om die internasionale en nasionale professionele ontwikkelingsprogramme vir opvoeders te verduidelik. In hoofstuk 3 word die navorsingsontwerp en -metodes van die studie bespreek.

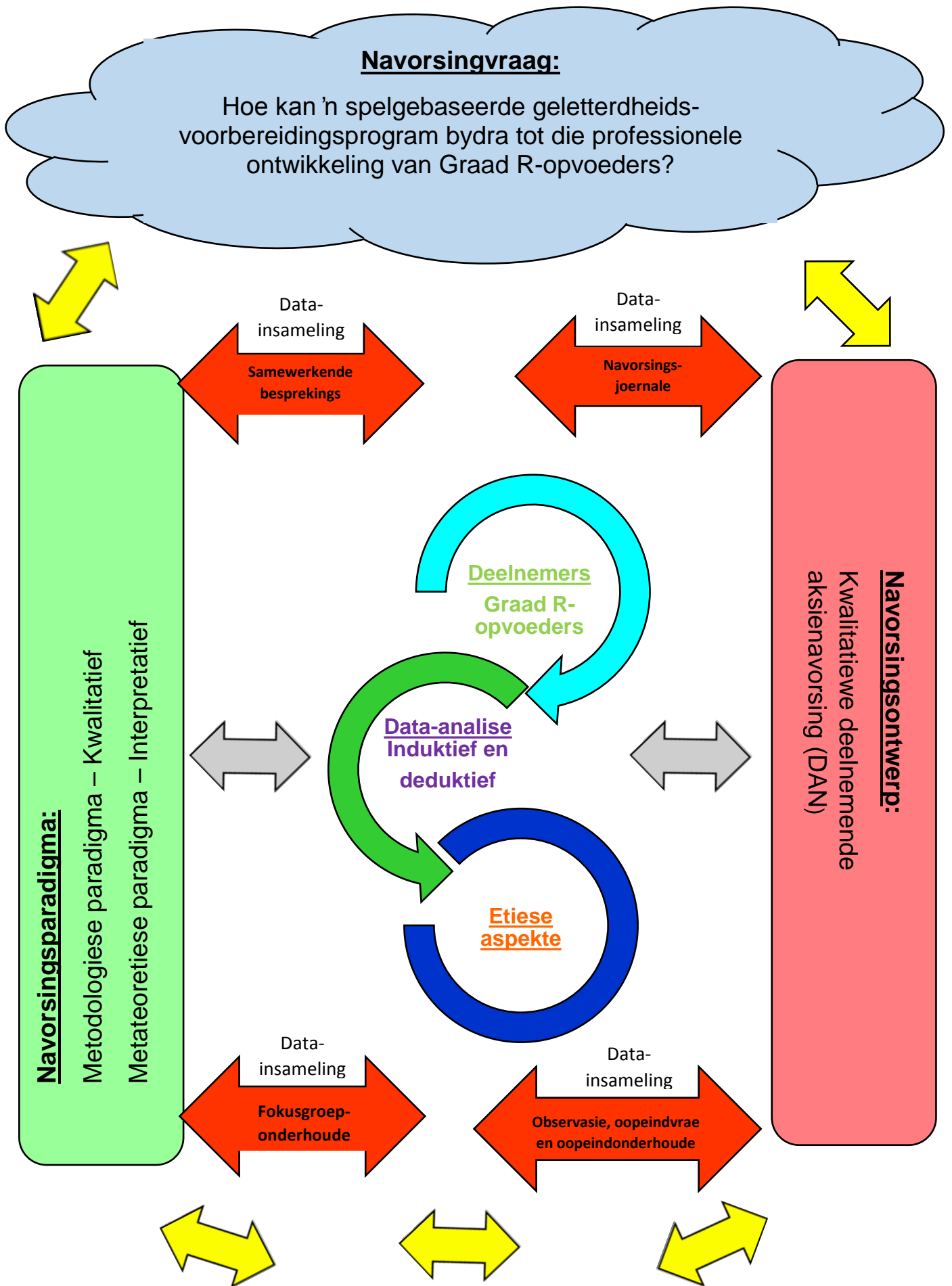
---oOo---

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODES

3.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die teoretiese en konseptuele raamwerk wat die studie rig, bespreek. Die navorsingsontwerp en -metodes, wat in hierdie hoofstuk bespreek word, stel my as navorser in staat om die “roetekaart” van die studie te verduidelik. Die metodes wat in die hoofstuk verduidelik word, het verseker dat die navorsingsvraag beantwoord kan word en die hoofdoel van die studie bereik kan word. In hierdie hoofstuk stel ek as navorser die navorsingsontwerp en -metodes vir die studie bekend. Die navorsingsparadigma word eerstens bespreek, waarna die navorsingsontwerp, wat die doel van die studie rig, aandag geniet. Hoofstuk 3 fokus verder op die metodes en prosesse wat ek gevolg het om data in te samel. Vir dié doel is daar van ’n kwalitatiewe benadering gebruik gemaak deur middel van die interpretivistiese lens. Die geïntegreerde prosesse van data-insameling en -analise word ook bespreek. Laastens word die etiese aspekte van die studie uiteengesit. Figuur 3.1 verskaf ’n visuele voorstelling van hoofstuk 3.



Figuur 3.1: Visuele voorstelling van hoofstuk 3

In die volgende afdeling sal die metodologiese paradigma asook die geselekteerde metateoretiese paradigma van die studie deurtastend bespreek word. Nieuwenhuis (2016:50) definieer 'n paradigma as 'n teoretiese model of raamwerk om die sosiale wêreld, soos beskryf deur Thomas (2009:77) te verstaan. Die bepaalde raamwerk beïnvloed hoe die mens verskillende dinge beleef en sien en hoe die mens dinge interpreteer. As navorser wou ek verstaan hoe die deelnemers hul professionele ontwikkeling na aanleiding van die SGGVP beleef en interpreteer.

3.2 NAVORSINGSPARADIGMA

Nieuwenhuis (2016:51) en Creswell (2015:176) verwys beide na 'n paradigma as 'n lens wat 'n oorsig oor die wêreld bied. Potgieter-Groot (2010:94) voer aan dat 'n paradigma bepaal hoe 'n fenomeen beskou word. Nieuwenhuis (2016:45) wys daarop dat 'n paradigma uit, onder andere, ontologie bestaan. Faber (2013:103) verwys na ontologie as die “fundamentele veronderstellings wat gemaak word ten opsigte van die aard van die realiteit” (ontologie). Ontologie vanuit die interpretivistiese paradigma kan verder gesien word as 'n produk van sosiale, historiese of ekonomiese interaksie (Lombaard, 2016:9).

Nieuwenhuis (2016:45) wys verder op die epistemologie van 'n paradigma. Hirschheim, Klein en Lyytinen (1995:20) som epistemologie op as “the nature of human knowledge and understanding that can possibly be acquired through different types of inquiry and alternative methods of investigation”. In die geval van die epistemologie van hierdie studie word die werklikheid of kennis gekonstrueer vanuit die onderlinge interaksie en subjektiewe interpretasies van, en tussen die verskillende deelnemers en myself as navorser.

Die navorsingsmetodologie of navorsingsontwerp verwys na die praktiese manier hoe die navorser te werk gaan om uit te vind wat hy of sy wil weet. Vir die doel van dié kwalitatiewe studie word deelnemende aksienavorsing (DAN) as kwalitatiewe metodologiese paradigma gevolg. Dié en ander aspekte van 'n navorsingsparadigma word in die volgende afdeling bespreek.

3.2.1 Metodologiese paradigma

Die term “metodologie” verwys verder na die manier waarop ons probleme benader en antwoorde soek, asook die manier waarop navorsing uitgevoer word. Die navorser se belangstellings, aannames en navorsingsdoel bepaal die metodologiese paradigma (Taylor, Bogdan & DeVault, 2015:3).

Kwalitatiewe navorsing behels die indringende ondersoek na verskynsels en die soeke na antwoorde van vrae in die werklike of natuurlike wêreld (Engelbrecht, 2016:110; Merriam, 2010:42). Kwalitatiewe navorsing is derhalwe geïnteresseerd in hoe deelnemers betekenis van hul eie situasie maak (Engelbrecht, 2016:110). Daar is ook van kwalitatiewe navorsing gebruik gemaak, aangesien ek as navorser geïnteresseerd was in hoe die deelnemers betekenis van SGGV maak. Kwalitatiewe navorsing het dus ten doel om inligting van die mens, gebeure en aktiwiteite te verkry (Faber, 2013:103; Mouton, 2002:151). In kwalitatiewe navorsing is daar interaksie tussen die navorser en die deelnemer en vorm die navorser subjektief deel van die kwalitatiewe studie (Engelbrecht, 2016:110). Tydens die studie was daar vir sewe weke, op 'n weeklikse basis, interaksie tussen my en die deelnemers. Nieuwenhuis (2016:53) noem dat die navorser in kwalitatiewe studies die primêre navorsingsinstrument is. In die geval van hierdie studie was ek as navorser ook die primêre navorsingsinstrument.

Mason (2002:44) verskaf egter duidelike riglyne vir die kwalitatiewe navorser. Sy is van mening dat die navorsing sistematies en volgens 'n streng plan uitgevoer moet word. Alhoewel die navorsing kwalitatief is, moet dit steeds strategies, maar buigbaar wees. Die volgende tabel verskaf 'n oorsig oor hoe Mason se riglyne van kwalitatiewe navorsing in hierdie studie geïnkorporeer is.

Tabel 3.1: Riglyne vir kwalitatiewe navorsing soos van toepassing op die studie (aangepas uit Mason, 2002:44)

Mason se riglyne	Riglyne wat in die studie gevolg is
Die navorsing moet sistematies en streng uitgevoer word.	Die navorsing is sistematies op 'n weeklikse basis uitgevoer.
Dit moet buigbaar wees.	Aangesien daar van DAN gebruik gemaak is, was die navorsing buigbaar en is die proses en temas wat tydens die samewerkende besprekings bespreek is, volgens die deelnemers se behoeftes aangepas.
Die navorsing moet kontekstueel wees.	Observasie is gemaak waar die deelnemers die weeklikse aktiwiteite in hul klasse toegepas het. Die observasie het in die deelnemers se bekende omgewing plaasgevind.
Die navorser speel 'n rol in die kwaliteit van die data.	Ek as navorser het self die opnames gemaak en die transkripsies van die samewerkende besprekings gemaak. Die transkripsies van die besprekings is deur die deelnemers geverifieer. Ek as navorser het bepaal dat ek en die deelnemers van 'n navorsingsrefleksiejoernaal gebruik gaan maak.

Die metateoretiese paradigma wat die studie gerig het, word in die volgende afdeling bespreek.

3.2.2 Metateoretiese paradigma

Die interpretivistiese paradigma is tydens die studie gebruik. Die interpretivistiese paradigma fokus op die ervarings van deelnemers en hoe deelnemers hul wêreld konstrueer (Merriam, 2010:36). Wahyuni (2012:71) verwoord die gebruik van die interpretatiewe benadering soos volg:

The reality is constructed by social factors, their discernments of reality acknowledge that individuals, within their own contexts, assumptions and experiences, contribute to the continuing construction of reality existing in their wider social environment through social collaboration.

Merriam (2010:36) wys op die belangrikheid van interpretatiewe navorsing. Eerstens is die navorser die primêre instrument wat die data-insameling en -ontleding uitvoer.

Tweedens probeer die navorser om te verstaan hoe die deelnemers hulle wêreld en ondervindinge konstrueer.

Volgens Lavery (2003:22) is die hoofdoel van die interpretatiewe metodologie om die navorser te help om die deelnemer se gedrag en ervarings te verstaan. Nieuwenhuis (2016:52) stem saam met Lavery (2003:22), maar voeg by dat die interpretivisme paradigma daarop geskoei is om die navorser te help om die deelnemers se situasie en subjektiewe ervarings te verstaan. Vir die doel van dié studie wou ek as navorser die deelnemers se persepsie van SGG verstaan.

Die data-insamelingsmetodes het my as navorser gehelp om die deelnemers beter te leer ken en dus beter te verstaan. Ek was verder buigsaam na aanleiding van die deelnemers se behoeftes wat, volgens Carcary (2009:12), 'n belangrike element van die interpretivistiese paradigma vorm. Soos reeds genoem, was die deelnemers aan die studie opvoeders by skole waar leerders uit arm gemeenskappe kom. Ek as navorser was daarom, soos aanbeveel deur Carcary (2009:12), buigsaam na aanleiding van die deelnemers se behoeftes. Die deelnemers kon byvoorbeeld aangedui het watter tyd van die dag vir hulle geskik was vir observasie. Die deelnemers het ook 'n tyd aangedui wat hulle pas vir die oopeindonderhoude, wat in die vorm van gesprekke plaasgevind het. Ek was verder buigsaam betreffende die deelnemers se behoeftes omtrent SSG. Met die laaste samewerkende bespreking is twee addisionele temas vir bespreking ingesluit aangesien die deelnemers aangedui het dat hulle steeds leemtes in dié twee areas ervaar het. Alvorens die verloop van die navorsingsproses in Afdeling 3.4 bespreek word, word die navorsingsontwerp van die studie eers verduidelik.

3.3 NAVORSINGSONTWERP

Mouton (2002:55) verwys na 'n navorsingsontwerp as die plan wat die navorser gaan gebruik om die studie te onderneem. Hartell en Bosman (2016:33) bestempel 'n navorsingsontwerp as 'n spesifieke "plan" wat gebruik word om die navorsingsprobleem te ondersoek en beskryf dit soos volg: "Dit is 'n struktuur wat aandui op watter teorieë, metodes, bronne en instrumente die studie gebaseer sal wees." Hartell en Bosman (2016:33) bestempel 'n navorsingsontwerp verder as 'n

buigbare stel riglyne wat teoretiese paradigmas en metodes van data-insameling aan onderrigstrategieë verbind. Terre Blanche en Durrheim (in Prinsloo, 2013:62) voeg by dat die navorsingsontwerp 'n strategiese raamwerk vir aksie is wat “dien as 'n brug tussen die navorsingsvraag en die uitvoering en implementering van die navorsing”.

Soos reeds genoem, het hierdie studie die vorm van DAN aangeneem. DAN word deur verskeie navorsers as een van die geskikste metodes vir die professionele ontwikkeling van opvoeders beskou (Gracés & Granada, 2015:14; Hendricks, 2006:6; McNiff, 2002:14; Zuber-Skerritt, 1992:2).

Bruce (2010:18) beskryf DAN as “the involvement of participants for the purpose of identifying and addressing a problem or concern close to them”. Gracés en Granada (2015:15) wys daarop dat DAN gewoonlik op 'n klein skaal in 'n opvoeder se klas plaasvind. Jason, Keys, Suarez-Balcazar, Taylor en Davis (2004:5) som DAN soos volg op: “Participatory action research assumes a strength-based approach in which participants are encouraged to recognise, use, and build on their own strengths and power of their collective communities.” Diaz-Maggioli (2004:25) wys daarop dat DAN 'n vrywillige proses is waaraan opvoeders deelneem. McNiff (2017:1) verduidelik DAN as 'n praktiese manier waarin die navorser of deelnemer na sy eie werk kan kyk en aanpassings kan maak:

Because action research is done by you, the practitioner, it is often referred to as practitioner based research; and because it involves you thinking about and reflecting on your work, it can also be called a form of self-reflective practice.

DAN is die eerste keer in die 1930's deur die navorser Kurt Lewin gebruik. Lewin het besef dat verskeie sosiale kwessies deur middel van groepbesprekings aandag kan geniet (Hendricks, 2016:6). Lewin het DAN gedefinieer as 'n spiraalproses wat refleksie en inwinning van inligting ten doel het.

DAN het verder ten doel om die werksomgewing van deelnemers te verbeter en sodoende hul moraal en produktiwiteit te verhoog (Hendricks, 2016:6). DAN kan ook gesien word as 'n sistemiese benadering om professionele onderwyserpraktisyns behulpsaam te wees om hul praktyke te verbeter, gewoonlik deur middel van 'n samewerkende vennootskap wat verskeie individue by die onderrigsituasie betrek

(Le Cordeur, 2016:168). Hendricks (2016:10) beskryf DAN soos volg: “a social, collaborative process of action research. The goal is to investigate reality so that it can be changed. This type of research considered to be critical and transformational.” In DAN vorm die deelnemers deel van die ontwerp en die implementering van die studie. DAN fokus ook op die bemagtiging en konstruksie van nuwe kennis. Die neem van aksies as gevolg van die nuwe kennis, behoort, volgens Merriam (2010:4), die *status quo* te verander (Merriam, 2010:4). DAN bemagtig deelnemers dus om hul eie praktyke te ondersoek met die doel om hul toekomstige praktyke te verbeter.

Creswell (2015:597) voer aan dat DAN 'n navorsingsmodel is wat daarop geskoei is om sistemiese en duidelike prosesse deur verskeie rolspelers te verseker om sosiale verandering teweeg te bring. McNiff (2002:4) is van mening dat die deelnemers, wat in dié geval die Graad R-opvoeders van skole in arm gemeenskappe is, reeds oor professionele kennis en waardevolle ondervinding beskik, maar dat die deelnemers ondersteuning en leiding nodig om te reflekteer oor hul bestaande kennis. Deur middel van dialoog en aktiewe deelname word nuwe kennis gegenereer in 'n omgewing waar die deelnemers dieselfde passie het. Die deelnemers aan die studie deel dieselfde ondervinding aangesien al die deelnemers betrokke is by skole uit arm gemeenskappe.

DAN is verder 'n benadering wat opvoeders, skooladministrateurs en ondersteuningspersoneel kan gebruik om hul kennis en effektiwiteit te verbeter. Deur middel van die prosesse van DAN kan opvoeders hul kennis omtrent hul praktyk deur middel van samewerkende besprekings met ander kollegas deel. McNiff (2017:5) noem verder dat een van die kernelemente van DAN selfrefleksie is en dat DAN oopeindig van aard is en dus nie deur 'n gevestigde hipotese begin word nie. McNiff (2017:5) som selfevaluatie in DAN soos volg op:

You need to check constantly that what you are doing really is working. Are you really influencing your situation or are you fooling yourself? This awareness of the need for selfevaluation shows your willingness to accept responsibility for your own thinking and action. Accountability is part of good professional practice.

Ebersöhn *et al.* (2016:147) wys op die voordele van DAN. Ebersöhn *et al.* (2016:147) wys daarop dat nie net die deelnemers aan DAN daarby baat nie, maar

ook die navorser. Die waarde van DAN vir hierdie studie word breedvoerig in Afdeling 6.5.4 bespreek. Le Cordeur (2016:185) daarenteen wys op die bydrae wat DAN tot gemeenskapsontwikkeling het. Tydens die studie is daar van DAN vir die professionele ontwikkeling van opvoeders gebruik gemaak, nie net om ontwikkeling van Graad R-opvoeders vir SGG te verbeter nie, maar ook ter wille van die ontwikkeling van die Graad R-leerder. 'n Ander voordeel van DAN is dat opvoeders van verskillende skole deur middel van die navorsingsproses saamwerk en reflekteer oor die resultate van die navorsing en hoe hulle dit in praktyk kan toepas (Le Cordeur, 2016:185).

Ebersöhn *et al.* (2016:147) maak dit duidelik dat die resultate van DAN nie veralgemeen kan word nie aangesien dit slegs op 'n spesifieke gemeenskap, die deelnemers, van toepassings is. Laasgenoemde word in Afdeling 6.8 bespreek.

DAN is gebruik om professionele ontwikkeling betreffende SGG vir opvoeders van leerders in arm gemeenskappe te verbeter. Deelnemers is aangemoedig om hul idees en voorbeelde van aktiwiteite met mekaar te deel deur middel van die samewerkende besprekings. Samewerkende vennootskappe is deur middel van 'n gemeenskap van praktyk gevorm. Sodoende kon die deelnemers van mekaar leer en kan hul produktiwiteit en moraal verhoog.

Verskeie navorsers, waaronder Maxwell (2015:1), wys op die belangrikheid van 'n "bottom-up"-model, in stede van 'n "top-down"-model wanneer DAN vir die professionele ontwikkeling van opvoeders gebruik word. Maxwell (2015:1) verduidelik dat, in die geval van 'n "top-down"-model, die doelwitte, idees en strategieë vir die professionele ontwikkeling van die deelnemers vanaf 'n distrikskantoor kom en dat deelnemers weinig of geen insae het in die keuse van professionele ontwikkeling nie. In die geval van dié studie kan die DvBO en Gauteng Departement van Onderwys, of selfs skoolhoofde, as voorbeelde van 'n "top-down"-model dien.

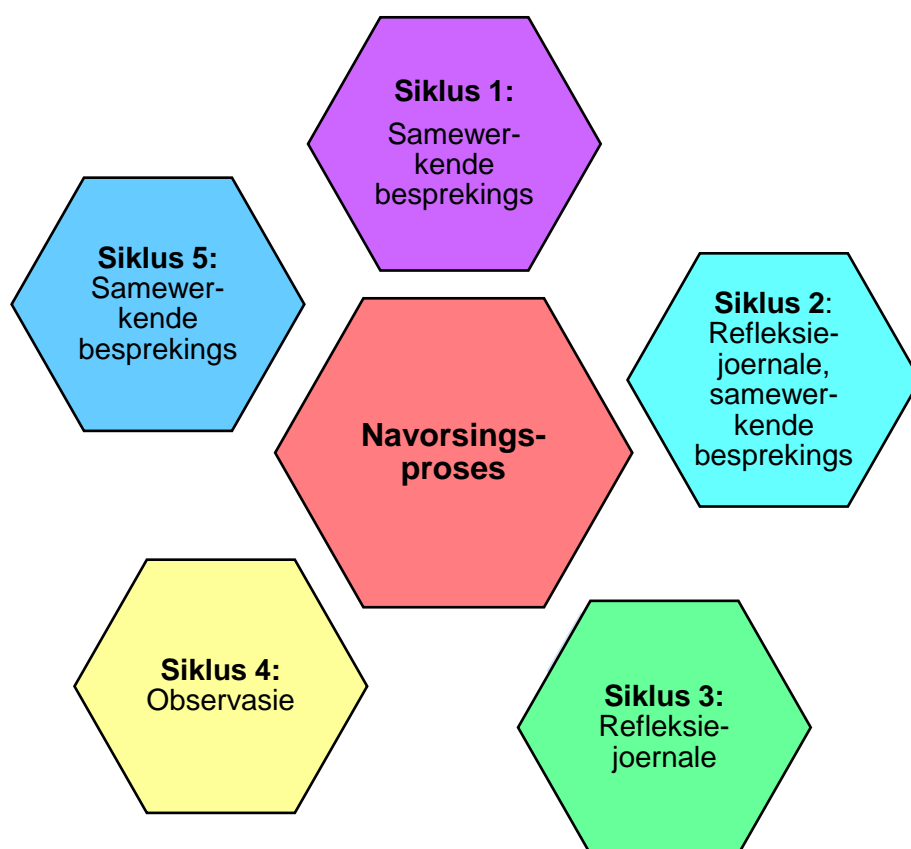
I truly believe that this format has a lot to do with why we do not see systemic change occurring with teachers and other educators. Due to this top-down format, I believe that teachers view professional development as being another thing that they have to learn and use, that was sent to them by the "higher powers" living in "ivory towers" that do not truly understand what is going on in "real" classrooms (Maxwell, 2015:1).

In die volgende afdeling word die verloop van die navorsingsproses bespreek, asook die seleksie van die deelnemers en die data-insamelingsmetodes.

3.3.1 Navorsingsproses

Die navorsingsproses is voorafgegaan deur 'n indringende literatuurstudie, soos bespreek in hoofstuk 2. Die literatuurstudie het my in staat gestel om die verskillende internasionale en nasionale professionele ontwikkelingsprogramme vir opvoeders beter te verstaan en goeie praktyke, asook leemtes in dié programme te identifiseer. Die professionele ontwikkelingsprogram vir die studie is daarvolgens aangepas en word in Addendum D aangebied.

Die data-insamelingsperiode het oor sewe weke gestrek. Die vyf siklusse van die navorsingsproses is vir 'n tydperk van ses weke geïmplementeer. Tydens die laaste week van data-insameling is 'n fokusgroeponderhoud gehou. Die onderstaande figuur verskaf 'n oorsig oor die verskillende siklusse wat tydens die navorsing voorgekom het, asook die data-insamelingsmetode wat tydens elke siklus bespreek is.



Figuur 3.2: Die vyf sikkusse in die navorsingsproses

Alvorens die data ingesamel is, is die area wat ek wou navors, bepaal. Ek het in April 2016 op die navorsingsprobleem en area van navorsing besluit. Ek het besluit om op die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders deur middel van SGG-voorbereiding te fokus. Volgens McMillan en Schumacher (2010:447) vorm die navorser se ervaringe in baie gevalle die basis vir die navorsing wat aangepak word. Die navorsing en navorsingsdoel wat in die geval van dié studie gekies is, weerspieël ook my betrokkenheid by Graad R-klasse en my eie ervaring betreffende SGGV. Namate die navorsingsfokus verfyn is, kon die navorsingsvraag wat die studie rig, bepaal word en kon gepaste data-insamelingsmetodes geïdentifiseer word. Soos reeds genoem, is die data tydens die tweede skoolkwartaal van 2017 vir 'n tydperk van sewe weke ingesamel.

Siklus 1 – Tydens die eerste samewerkende bespreking, in die algemeen na verwys as “werkswinkels”, is 'n basislynassessering gedoen waartydens die deelnemers se

behoefte en voorkennis betreffende SGGV en PM vaardighede vasgestel is. Die deelnemers het vrae beantwoord. Die vrae het as “Vrae 1” bekendgestaan. Na aanleiding hiervan is die verskillende temas vir die daaropvolgende ses weke gekies. Tydens die daaropvolgende ses weke is die volgende in die samewerkende bespreking ingesluit: die noodsaaklikheid van die betrokke vaardighede vir geletterdheid, wat die spesifieke vaardighede behels, watter leemtes leerders uit arm gemeenskappe, wat nie oor die nodige bevoegdheid in hierdie vaardighede beskik nie, toon en voorbeelde van spelgebaseerde aktiwiteite om die vaardighede te verbeter. Ek het ook aan die deelnemers verduidelik dat hulle gedurende die studie ’n navorsingsrefleksiejoernaal sal hou om hul ervarings en die professionele ontwikkeling, indien enige, wat hulle ervaar, weer te gee.

Siklus 2 – Soos reeds genoem, is die deelnemers tydens die eerste samewerkende bespreking ingelig (na aanleiding van hul behoeftes) omtrent die temas van PM vaardighede en SGG wat weekliks bespreek sou word. Die deelnemers het dus geleentheid gehad om hulself voor te berei vir die daaropvolgende week se samewerkende bespreking. Om die voorbereiding te vergemaklik het elke deelnemer ’n vorm ontvang waarop hulle die aktiwiteite ten opsigte van die bepaalde tema kon voorberei (sien Addendum F). Tydens die daaropvolgende week se samewerkende bespreking het elke deelnemer geleentheid gekry om haar aktiwiteite met die groep te deel en dit te demonstree indien dit nodig sou wees. Elke aktiwiteit van die deelnemers is gesamentlik bespreek. Die deelnemers het dus beurt gemaak om hul aktiwiteite aan die ander deelnemers te verduidelik en, indien nodig, te demonstree. Die ander deelnemers het vrae gevra om te verseker dat hulle die aktiwiteite korrek verstaan en sou kon toepas. Die navorser het elke aktiwiteit tydens die bespreking getik en deur middel van ’n dataprojektor aan die deelnemers vertoon. Sodoende kon daar verseker word dat die aktiwiteit wat die betrokke deelnemer verduidelik het, reg vertolk en oorgedra word. Die navorser het die aand na die betrokke dag se samewerkende bespreking, die aktiwiteite in getikte formaat per e-pos aan die deelnemers en hul skole gestuur (sien Addendum D). Met die aanvang van die studie het ek aan die deelnemers verduidelik dat hulle ’n navorsingsrefleksiejoernaal omtrent hul ervarings moes byhou. Om die proses te vergemaklik het die deelnemers vrae in die vorm van ’n navorsingsrefleksiejoernaal ontvang (sien Addendum G). Die vrae kon

gedurende die week voltooi word en by die daaropvolgende samewerkende bespreking ingehandig word.

Siklus 3 – Die deelnemers kon die dag na die samewerkende bespreking begin om die aktiwiteite in hulle klasse en op die speelgrond te implementeer. Tydens die implementering het die deelnemers notas op die vorm met aktiwiteite wat ek per e-pos aan hulle gestuur het, gemaak. Die deelnemers het op die vorm en in hul navorsingsrefleksiejoernaal aangedui indien hul aanpassings en veranderinge aan die aktiwiteite wou maak. Die deelnemers het gedurende die daaropvolgende week geleentheid gekry om die aanpassings of veranderinge met die ander deelnemers te bespreek.

Siklus 4 – Gedurende hierdie siklus het ek die deelnemers se skole en klasse besoek en observasie gedoen terwyl die deelnemers die aktiwiteite aangebied het en van visuele data in die vorm van foto's en video-opnames gebruik gemaak het.

Siklus 5 – Tydens hierdie siklus het die deelnemers geleentheid gekry om hul waarnemings omtrent die vorige week se aktiwiteite deur middel van samewerkende gesprekke te bespreek. Die deelnemers kon krities oor die geïmplementeerde aktiwiteite en die notas wat hulle in hul navorsingsrefleksiejoernale gemaak het, reflekteer. Aanpassings aan aktiwiteite is, waar nodig, gemaak en sommige aktiwiteite is verwyder. Deelnemers het ook geleentheid gekry om nuwe aktiwiteite of variasies van die aktiwiteite by te voeg. Alvorens aanpassings aan aktiwiteite gemaak is, of die aktiwiteit verwyder is, het deelnemers dit samewerkend bespreek.

Soos hierbo aangedui, vind DAN in fases en siklusse plaas. Volgens Richards en Lockart (1996:12) sluit die siklusse beplanning, aksie, observasie en refleksie in. Kemmis en McTaggart (2011:275) wys op die belangrikheid van elke stap van die siklus. Hy noem dat elke stap 'n manier is vir die deelnemers om indringende interaksie met die navorsing te hê deur middel van samewerkende besprekings. Die metodes vir die data-insameling word deur middel van samewerkende besprekings, observasies en navorsingsrefleksiejoernale verhoog aangesien daar 'n verskeidenheid deelnemers is wat interaksie met mekaar het en hul ervarings met die bevindings kan trianguleer (Kemmis & McTaggart, 2011:277). Tog is dit nodig om te meld dat die proses van data-insameling in 'n DAN-studie nie 'n spesifieke en "netjiese" plan volg nie (Kemmis

& McTaggart, 2011:227). Dit kan gebeur dat sekere van die fases oorvleuel of dat die aanvanklike navorsingsplan tydens die data-insamelingsproses verander.

Die data is in Mei 2017 ingesamel. Tydens siklus 1 het 'n samewerkende bespreking plaasgevind, waartydens ek 'n behoeftebepaling, na aanleiding van vrae, by die deelnemers gedoen het. Ek wou bepaal watter aspekte van SGG en PM vaardighede die deelnemers verstaan en wat hul as uitdagend beskou het. Ek het die volgende vrae kwantitatief aan die deelnemers gestel (sien Addendum E):

- Wat verstaan u onder die term “geletterdheid”?
- Wat verstaan u onder die term “spelgebaseerde geletterdheid” vir Graad R-leerders?
- Dink u 'n spelgebaseerde benadering is noodsaaklik vir Graad R-leerders se geletterdheidsvoorbereiding? Verduidelik kortliks.
- Watter uitdagings ervaar u betreffende spelgebaseerde geletterdheid?
- Lys die PM vaardighede waarmee u klas se leerders die meeste probleme ondervind.

Ek het egter die deelnemers daarop gewys dat daar geen regte en verkeerde antwoorde bestaan nie, en indien hulle nie weet wat die betrokke antwoord is nie, hulle dit so kon aandui. Die een vraag het van deelnemers verwag om die aspekte van SGG en PM vaardighede wat haar klas uitdagend vind, aan te dui. Dié vaardighede is op 'n skaal van een tot tien aangedui. Die syfer 1 is gebruik om die grootste uitdaging aan te dui, terwyl die getal 10 die area waarmee die minste leerders probleme ondervind het, aangedui het. Nadat die deelnemers die vrae voltooi het, is daar geleentheid geskep om die antwoorde samewerkend, in skoolverband, met mekaar te bespreek. Na afloop hiervan is daar geleentheid gegee om die antwoorde van die vrae samewerkend met die hele groep deelnemers te bespreek. Ek as navorser het na aanleiding hiervan, elke skool se behoeftes van een tot tien op 'n groot vel papier aangedui. Daarvolgens het die navorser en deelnemers besluit watter aspekte van PM vaardighede en SGG tydens die samewerkende bespreking aandag sou geniet en in watter volgorde die vaardighede bespreek sou word. Die temas vir bespreking is soos volg aangedui:

- Week 1: Basislynassessering na aanleiding van vrae en samewerkende bespreking

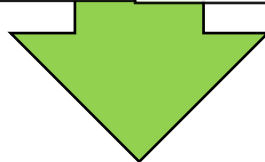
- Week 2: Balans en koördinasie
- Week 3: Middellynkruising en lateraliteit
- Week 4: Liggaamsbewustheid, ruimtelike oriëntasie en ritme
- Week 5: Skouerstabiliteit en fynmotoriese vaardighede
- Week 6: Voorgrond- en agtergrondbewustheid en oogbewegings
- Tydens week 7 is 'n fokusgroeponderhoud gehou. Dieselfde vrae wat tydens die basislyndata gevra is, is weer aan die deelnemers gestel. Sodoende kon die deelnemers reflekteer oor 'n verandering in hul kennis omtrent SGG, asook of hulle enige professionele ontwikkeling ondergaan het.

Die temas “vestibulêre integrasie” en “proprioepsie” is later ingesluit na aanleiding van deelnemers se behoeftes en is tydens week 6 bespreek. Die deelnemers was dus vooraf bewus van watter PM en SGG-vaardighede die daaropvolgende week bespreek sou word.

Figuur 3.2 beeld die navorsingsproses uit met die temas, soos deur die deelnemers geïdentifiseer, visueel voorgestel.

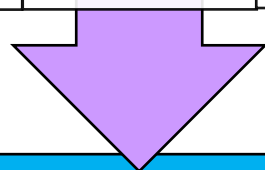
Week 1: Behoeftebepaling (Mei 2017)

Deelnemers beantwoord oopeindvrae deur middel van samewerkende bespreking om kennis en behoefte te bepaal	Voltooi navorsing-refleksiejoernaal van eerste samewerkende bespreking	Deelnemers en navorsers besluit op areas van bespreking	Deelnemers berei tuisaktiwiteite voor vir week 2
---	--	---	--



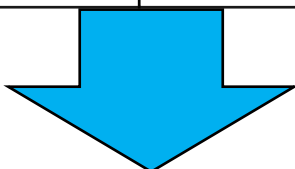
Week 2: Tema – balans en koördinasie (Mei 2017)

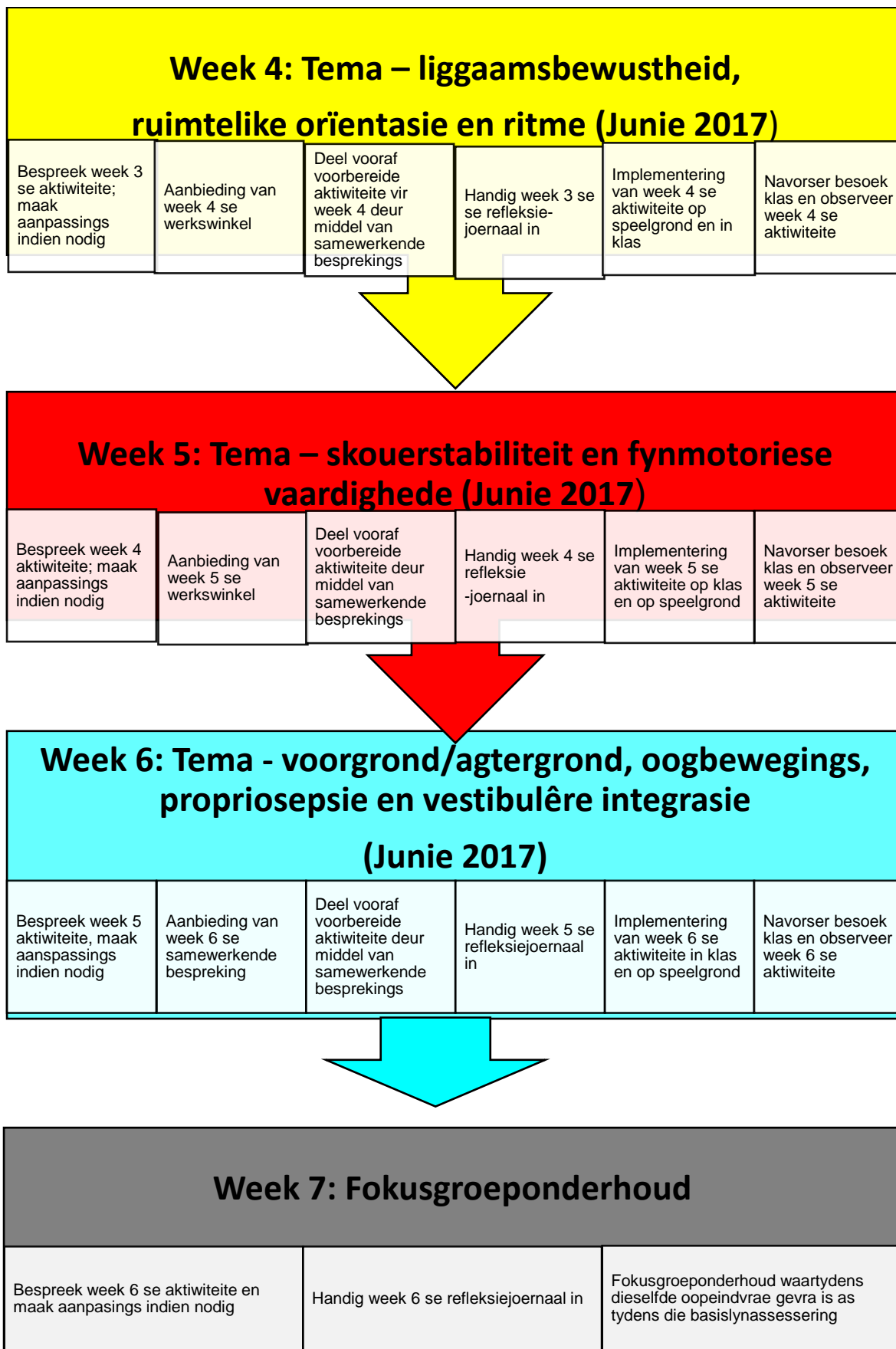
Aanbieding van samewerkende bespreking oor balans en koördinasie	Deel vooraf voorbereide aktiwiteite van balans en koördinasie deur middel van samewerkende besprekings	Handig week 1 se refleksiejoernaal in	Implementering van week 2 se aktiwiteite in klas en op speelgrond	Navorsers besoek klas en observeer week 2 se aktiwiteite
--	--	---------------------------------------	---	--



Week 3: Tema – middellynkrusing en lateraliteit (Mei 2017)

Besprek week 2 se aktiwiteite; maak aanpassings indien nodig	Aanbieding van samewerkende bespreking oor middellynkrusing en lateraliteit	Deel vooraf voorbereide aktiwiteite van middellynkrusing en lateraliteit deur middel van samewerkende besprekings	Handig week 2 se refleksiejoernaal in	Implementering van aktiwiteite in klas en op speelgrond vir 'n week	Navorsers besoek klas en observeer week 2 se aktiwiteite
--	---	---	---------------------------------------	---	--





Figuur 3.3: Uiteensetting van die navorsingsproses

3.4 SELEKSIE VAN DEELNEMERS

Sneeubalseleksie (De Vos *et al.*, 2011) het tydens die studie voorgekom. Sneebalseleksie word deur Maree (2016:80) gedefinieer as 'n metode waar die deelnemers hul kontakte gebruik om ander deelnemers na die studie te verwys. 'n Voordeel van sneebalseleksie is dat dit vinnig en goedkoop is aangesien die skole en deelnemers uit dieselfde navorsingsomgewing kom. 'n Nadeel van dié tipe seleksie is egter dat navorsers min beheer oor die seleksiesproses het (Maree, 2016:80).

Ek het aanvanklik beplan om navorsing by drie skole in arm gemeenskappe in die groter Tshwane-metropool, Pretoria, te doen. Twee van die skole was nie beskikbaar gedurende die tyd waarin ek die navorsing wou doen nie en Skool A het twee ander skole in die omgewing voorgestel. Op dié wyse is Skole B en C deur middel van sneebalseleksie by die studie ingesluit. Die drie skole is in die groter Tshwane-metropool in Pretoria, Suid-Afrika, geleë. Soos reeds in hoofstuk 1 genoem, is Graad R-leerders tussen die ouderdom van vyf en ses jaar.

Ek het doelbewus gekies om my navorsing by skole te doen wat geleë is in 'n minder goeie sosio-ekonomiese voorstad van Pretoria, Suid-Afrika. Vanuit my vorige onderwysondervinding is ek bekend met gemeenskappe met swak sosio-ekonomiese omstandighede. Ek is daarom ook bekend met die druk wat opvoeders wat by skole vanuit laer sosio-ekonomiese gemeenskappe werk, ervaar. Die opvoeders aan hierdie skole moet in baie gevalle die rol van ouer, opvoeder, maatskaplike werkster en terapeut vervul weens die ouers se finansiële posisie en die maatskaplike probleme wat dit teweegbring. Vanuit my ondervinding het ek ook bewus geword van ander probleme wat uit swak sosio-ekonomiese omstandighede voortspruit. Dié aspekte sluit, onder andere, die volgende in: oueronbetrokkenheid, ouers se beperkte kognitiewe vermoëns asook ouers se beperkte aspirasies en drome vir hul kinders. Verder het ek 'n behoefte daaraan om deur middel van onderwys en professionele opleiding, gemeenskapsdiens in hierdie areas te verrig en opvoeders met die nodige vaardighede toe te rus om hul taak te vergemaklik.

Navorsing oor ouers se swak sosio-ekonomiese omstandighede en die invloed daarvan op hul kinders is volop (Berry & Malek, 2017:52; Isaiah, 2014:10; Vellymalay, 2011:48). Hartas (2011:894) wys op die invloed van onbetrokke ouers en onvoldoende

akademiese ondersteuning op hul kinders se skoolastiese prestasies. Leerders wie se ouers onbetrokke is, het 'n beduidende hoër risiko om akademies swakker te presteer (Karbach *et al.*, 2013:43). Hartas (2011:894) bevestig bogenoemde stelling en voer aan dat daar 'n direkte verband tussen onbetrokke ouers en leerders se swak intellektuele ontwikkeling is. Isaiah (2014:10) wys verder op die invloed van oueronbetrokkenheid en die druk wat dit op opvoeders plaas. Soos reeds vroeër genoem, was dit vanuit my ondervinding met gemeenskappe met swak sosio-ekonomiese omstandighede duidelik dat opvoeders dikwels verskeie rolle moet vervul omdat ouers onbetrokke is. Isaiah (2014:10) verwoord sy waarneming omtrent oueronbetrokkenheid en ouers se ingesteldheid teenoor hul rol soos volg: "This may be due to the fact that parents see academic performances and discipline of their children as the duty of teachers." Oueronbetrokkenheid veroorsaak dikwels ook verdere uitdagings wanneer 'n skool op 'n sekere kurrikulum besluit aangesien ouers weens oueronbetrokkenheid dikwels oningelig is oor die benadering wat gevolg word. Laasgenoemde plaas verdere druk op opvoeders.

Vanuit my ondervinding was dit ook duidelik dat sommige ouers se beperkte kognitiewe vermoëns een van die uitdagings is wat soms met swak sosio-ekonomiese omstandighede en oueronbetrokkenheid geassosieer kan word. Vellymalay (2011:48) bevestig my waarneming en meld verder dat ouers met beperkte kognitiewe vermoëns minder akademiese ondersteuning aan hul kinders bied. Hartas (2011:894) wys egter daarop dat ouers se vlakke van geletterdheid 'n noemenswaardige invloed op hul kinders se geletterdheid het: "Moreover, children's literacy competence is strongly related to parents' education, with children of parents with reading difficulties being at a greater risk for literacy difficulties."

Swak morele waardes word ook dikwels met swak sosio-ekonomiese omstandighede geassosieer. Haimovitz en Dweck (2016:860) asook Camodeca en Traschi (2015:173) wys op die invloed van ouers se swak morele waardes, sowel as die invloed daarvan op leerders se akademiese deursettingsvermoë. Camodeca en Traschi (2015:173) noem verder dat ouers se akademiese verwagtinge van hul kinders die aspirasies en drome van leerders beïnvloed.

Alvorens daar 'n oorsig oor die tipe skole waar die deelnemers werk, gebied word, is dit belangrik om meer agtergrond omtrent die Suid-Afrikaanse Skolewet se beleid ten

opsigte van betaling van skoolfooie te verstaan. Alle staatskole in Suid-Afrika word deur die nasionale regering begroting gefinansier. Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 is elke kind in Suid-Afrika geregtig op onderwys. Die Suid-Afrikaanse skolewet maak ook voorsiening vir leerders uit arm families om vrygeskeld te word van skoolfooie. Volgens die Skoolfooi-kwytskeldingbeleid (DoBE, 1989) bepaal 'n skool se beheerliggaam die skoolfooie. Daar word dan van elke skool se beheerliggaam verwag om die ouers en toesighouers oor daardie betrokke skool se skoolfooie in te lig. Ouers wat nie die skoolfooie kan betaal nie, kan by hul kinders se skool aansoek doen om kwytskelding van skoolfooie. Die fooie kan gedeeltelik of algeheel kwytgeskeld word. Totale of gedeeltelike kwytskelding word egter volgens 'n bepaalde metode bereken. Leerders wat maandelikse staatstoelae ontvang asook leerders in pleegsorg kry outomaties kwytskelding van skoolfooie.

Skole in Suid-Afrika word verder volgens 'n kwintielstelsel geklassifiseer. Die kwintielstelsel bestaan uit kategorieë een tot vyf. Kwintiel een-skole is baie arm skole, teenoor kwintiel vyf wat die mees welgestelde skole is. Die kwintiel waarvolgens 'n skool geklassifiseer word, is gebaseer op die inkomste van die leerders in die betrokke skool se ouers, werkloosheid van die ouers en die geletterdheidsvlakke van die betrokke leerders in die skool se ouers. Skole wat as kwintiel een tot drie geklassifiseer word, betaal volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet (Suid-Afrika, 2017:2) geen skoolfooie nie. Die geen-skoolfooie-beleid is in 2007 deur die Suid-Afrikaanse regering bekendgestel. Hierdeur wou die Suid-Afrikaanse regering verseker dat onderrig in Suid-Afrika vir alle leerders toeganklik is. Skole wat as geen-skoolfooie-skole geklassifiseer is, mag dus nie van ouers verwag om skoolfooie, registrasiegelde of administratiewe fooie te betaal nie.

Afhangende van die kwintielkategorie van die skool, ontvang die skool 'n bepaalde bedrag per skoolgaande leerder per jaar vanaf die staat. Die bedrae vir 2017, 2018 en 2019 word in die volgende tabel uiteengesit:

Tabel 3.2: Uiteensetting van kwintielskale en vergoeding aan skole vanaf 2017 tot 2019 (Departement van Basiese Onderwys, 2017:2)

	2017	2018	2019
Kwintiel 1	R1 244	R1 316	R1 394
Kwintiel 2	R1 244	R1 316	R1 394
Kwintiel 3	R1 244	R1 316	R1 394
Kwintiel 4	R623	R660	R699
Kwintiel 5	R215	R228	R241

Die volgende afdeling bied insig in die skole waar die deelnemers werk:

- **Skool A**

Skool A bestaan uit ongeveer 1 500 Afrikaanse en Engelse, wit en swart, leerders. Die skool is 'n kwintiel twee-skool; dus betaal leerders vanaf Graad R tot Graad 7 nie skoolfooie nie. Ongeveer 80% van die leerders ontvang skoolklere vanaf die skool en 90% van die leerders is deel van die voedingskema wat kos gedurende pouses ontvang (Sealie, 2017). Die meeste van die leerders woon in houthuise agter in ander persone se erf. Die houthuise is ongeveer 40 tot 60 m² en huisves, in die meeste van die gevalle, tussen vier en agt persone. Die gesinne bestaan hoofsaaklik uit saamgestelde gesinne. Sommige van die leerders woon in informele nedersettings. Die meeste van die houthuise beskik nie oor 'n badkamer nie en die inwoners kan daagliks vir 30 minute die inwoners op wie se erf hul woon, se badkamer gebruik. Ongeveer 50% van die ouers is werkloos. Laasgenoemde aspek het swak sosio-ekonomiese omstandighede tot gevolg. Die oorgrote meerderheid van die ouers se hoogste akademiese kwalifikasie is Graad 10 en baie van die ouers was in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte (Sealie, 2017).

Gedurende vakansies maak die personeel van die skool 3 000 kospakkies op wat aan behoeftige gesinne uitgedeel word. In sommige gevalle is dié kospakkies die enigste kos wat die leerders gedurende die vakansie ontvang (Sealie, 2017). Die skool beskik oor ses Graad R-klasse. Elke klas bestaan uit een opvoeder en ongeveer 45 leerders.

- **Skool B**

Skool B is 'n kwintiel vier-skool. Die skool maak gebruik van 'n dubbelmedium taalmodel (Engels en Afrikaans) en bestaan uit ongeveer 1 000 leerlinge. Die skool se demografie bestaan uit wit en swart leerders. Die maandelikse skoolfooie beloop R550 vir leerders van Graad 1 tot 7 (Pavier, 2017). Aangesien die skool nie 'n geen-skoolfooie-skool is nie, is ouers verplig om vir Graad R-leerders se onderrig te betaal. Die Graad R-skoolfooie beloop R800 per maand. Ongeveer 60% van die ouers kan nie die verpligte Graad R-skoolfooie betaal nie, terwyl 40% van die Graad 1- tot 7-leerders vrygeskel word van skoolfooie (Pavier, 2017). Ongeveer 30% van die ouers is werkloos. Die skool beskik oor vier Graad R-klasse. Elke klas bestaan uit een opvoeder, 'n assistentopvoeder en ongeveer 35 leerders.

- **Skool C**

Die skool bestaan uit ongeveer 500 Afrikaanse (wit en swart) leerders en is 'n kwintiel vier-skool. Die skool beskik oor drie Graad R-klasse. Elke klas bestaan uit 'n assistentonderwyser en ongeveer 30 leerders. Nagenoeg 30% van die ouers kan die maandelikse Graad R-skoolfooie bekostig (Pavier, 2017). Die maandelikse Graad R-skoolfooie beloop R1 000 per maand. Die afgelope jaar het ses Graad R-leerders reeds die skool verlaat omdat hul ouers nie die maandelikse Graad R-skoolfooie kon bekostig nie. Ongeveer 10% van die ouers is werkloos (Pavier, 2017).

Die deelnemers by die drie verskillende skole het uit 'n totaal van dertien bestaan. Die onderstaande tabel verskaf 'n uiteensetting van die deelnemers aan die studie se deelnemerkode, geslag en ouderdom, asook onderwysondervinding en onderwyskwalifikasies.

Soos reeds genoem, is die minimum vereiste waaraan 'n Graad R-opvoeder moet voldoen om onderrig aan Graad R-leerders te kan gee, 'n diploma in Graad R-onderrig (Embury 2017:1). In die geval van die studie beskik agt van die dertien deelnemers oor onvoldoende kwalifikasies vir Graad R-onderrig. Hierdie agt deelnemers beskik slegs oor 'n matrieksertifikaat en het geen verdere tersiêre kwalifikasie in onderwys nie. Vyf van dié deelnemers is tans besig met hul studies in BEd grondslagfase-

onderwys. Drie van die deelnemers beskik oor 'n onderwysdiploma, terwyl twee van die deelnemers oor 'n BEd-Graad in onderwys beskik.

Tabel 3.3: Uiteensetting van die deelnemers

SKOOL	GRAAD WAT SY ONDERRIG	DEELNEMER- KODE	GESLAG	DEELNEMER- OUDERDOM	ONDERWYS- ONDERVINDING	KWALIFIKASIE VAN DEELNEMER
A	R	A1	F	65	34	TOD Jnr primer & HOD pre- primer
A	R	A2	F	22	3	Besig met BEd (GF)
A	R	A3	F	24	6	Besig met BEd (GF)
A	R	A4	F	26	3	Besig met BEd
A	RR	A5	F	26	6	BEd (GF)
A	RR	A6	F	25	4	Matriek
B	R	B1	F	48	17	Onderwys- diploma
B	R	B2	F	35	10	Vlak 5 ECD diploma
B	R	B3	F	28	1	Besig met BEd (GF)
B	RR	B4	F	46	15	Matriek
C	R	C1	F	31	10	Besig met BEd GF
C	R	C2	F	54	11	Matriek
C	RR	C3	F	50	25	BEd (GF)

3.5 DATA-INSAMELING

Alvorens die navorsingsplan geïmplementeer kon word, moes daar op metodes besluit word om data in te samel. Die metodes wat vir data-insameling gebruik word, moet verseker dat die data betekenisvol en akkuraat sal wees. Die uiteindelijke doel van data-insameling is dat die navorsingsvrae beantwoord moet word (Silverman, 2010:216) en die navorsingsbevindings gestaaf kan word (Schwandt, 2007:73). Die

studie het van kwalitatiewe data-insamelingsmetodes gebruik gemaak. Taylor *et al.* (2015:3) verduidelik dat kwalitatiewe data-insameling daarop gefokus is om die deelnemers se eie woorde, hul geskrewe werk en hul gedrag beter te verstaan. Taylor *et al.* (2015:9) wys verder daarop dat kwalitatiewe data-insameling meer behels as slegs die insameling van data – dit is 'n manier om die empiriese wêreld van die deelnemer te verstaan en sin te probeer maak van die deelnemer se verwysingsraamwerk en die betekenis wat hy of sy aan dinge heg. Taylor *et al.* (2015:9) is verder van mening dat kwalitatiewe data-insameling 'n buigbare ontwerp is aangesien die deelnemer voortdurend by die navorsing aanpas.

Volgens McNiff (2017:2) is dit belangrik dat die metodes van data-insameling by die metodologiese paradigma pas. Nieuwenhuis (2016:53) meld die konsep van dataversadiging wanneer data deur middel van kwalitatiewe navorsing ingesamel word. Dataversadiging verwys na die punt waar die insameling van data voldoende is en verdere data-insameling nie tot nuwe idees en insigte sal bydra nie. Die data-insamelingsproses bereik dan 'n versadigingspunt. Om dataversadiging te voorkom het ek die data-insameling oor sewe weke gedoen. Elke samewerkende bespreking was ongeveer twee ure lank en die weeklikse observasie by elke skool was ongeveer 45 minute per klas. Ek het egter gedurende week 6 besef dat 'n versadigingspunt bereik is aangesien die deelnemers aangedui het dat die aktiwiteite wat hulle voorberei, ooreenstem met van die vorige aktiwiteite. Die deelnemers aan die studie het ook uitgeput voorgekom en het gevra of die observasie van week 6 afgestel kan word. Vir die eerste keer tydens die data-insameling het dit voorgekom asof die deelnemers uitgeput was. Dit kan ook te wyte wees aan die feit dat dit die einde van die skoolkwartaal was.

Die data-insamelingsperiode het oor sewe weke gestrek, met die eerste week 'n inleidende gesprek en die laaste week wat uit 'n fokusgroeponderhoud bestaan het. Die data-insamelingsmetodes wat tydens die studie gebruik is, word breedvoerig in die volgende afdeling bespreek. Die data-insamelingsmetodes wat vir die studie gekies is, is volgens McNiff (2017:2) die geskikste metodes vir DAN.

3.5.1 Observasie

Observasie, oftewel waarneming, is volgens Nieuwenhuis (2016:84) 'n essensiële data-insamelingstegniek wanneer DAN toegepas word. Observasie verskaf aan die navorser 'n binne-perspektief van die groepsdinamika en die deelnemers se gedrag in hul omgewings. Observasie is daarom 'n effektiewe manier om 'n situasie op te som. Tydens observasie kan die deelnemers se verskillende aksies en reaksies waargeneem word, eerder as wat die deelnemer dit mondelings hoef te verduidelik (Thomas, 2009:183). Walliman (2005:171), Thomas en Dyer (2007:183) asook Johnson en Christensen (2012:206) beskou waarneming of observasie as 'n metode van verslaggewing van 'n gebeurtenis deur bewus te wees van reuke en geluide. Creswell (2015:266) en Engelbrecht (2015:115) definieer observasie as die proses waartydens die navorser oopeinde-, eerstehandse inligting opdoen deur die deelnemers se primêre gedrag waar te neem. Tydens observasie neem die navorser die aksies en aktiwiteite in die deelnemer se omgewing, soos wat dit deur die deelnemers uitgevoer word, waar. Nieuwenhuis (2016:90) en Engelbrecht (2015:115) verduidelik die doel van observasie as die verstaan van die teikengroep se perspektief omtrent 'n bepaalde saak. Engelbrecht (2015:115) noem dat die navorser "sien, hoor en beleef wat die deelnemers beleef".

Thomas en Dyer (2007:183) asook Nieuwenhuis (2016:84) noem verder dat observasie gekontroleerd of ongekontroleerd kan wees. Gekontroleerde observasie is die duidelike en eksplisiete besluite oor wat, hoe en wanneer iets geobserveer word. Hierdie observasies vind gewoonlik volgens 'n observasieskedule, naamlik 'n rubriek, plaas (Hay, 2005:194).

McNiff (2002:2) beveel ongekontroleerde observasie vir DAN aan. Daar is dus van ongekontroleerde observasie gebruik gemaak aangesien die doelwitte wat vir 'n bepaalde observasie uiteengesit is, aanpasbaar was. Ek as navorser het dus geweet wat ek moet observeer aangesien die deelnemers die aktiwiteite self saamgestel het. Ek het dus te enige tyd aanpassings ten opsigte van die observasieskedule gemaak volgens die deelnemers se program. Sodoende het ek verseker dat die deelnemers gemaklik en voorbereid voel tydens die observasie aangesien hulle insae gehad het in die tyd wanneer hulle waargeneem sou word.

Die deelnemers was bewus dat hulle waargeneem sou word. Ek as navorser het die aktiwiteite wat weekliks tydens die samewerkende bespreking saamgestel het, waargeneem. Die observasie het in die deelnemers se klaskamers of op die speelgrond plaasgevind. Die observasie is tydens ses veldbesoeke in dertien klaskamers gedoen. Elke deelnemers is een keer per week vir 45 minute besoek en waargeneem. In sommige van die gevalle het die betrokke skool se deelnemers die aktiwiteite in die vorm van stasies aangebied en is al die leerders op een slag by die betrokke aktiwiteite betrek. In so 'n geval het die observasie 60 minute geduur.

Visuele data in die vorm van video-opnames en foto's is gebruik om die databronne te verryk. Video-opnames en foto's is van al die aktiwiteite wat die leerders gedoen het, geneem. Die visuele bronne het my gehelp om beter oor die implementering van die program te reflekteer aangesien ek na die video-opnames en foto's kon kyk om sekere gebeurtenisse te herroep. Na afloop van elke observasie het die opvoeders geleentheid gehad om oor die implementering van die spesifieke area se aktiwiteite te reflekteer deur middel van samewerkende besprekings. Tydens die samewerkende besprekings is die video-opnames en foto's aan die deelnemers gewys.

Aspekte omtrent die implementering van die verskillende aktiwiteite is bespreek en deelnemers kon beter verstaan waarom ander deelnemers bepaalde veranderinge aan die aktiwiteite wou aanbring. Die visuele bewysstukke het verder bygedra tot die feit dat opvoeders sekere situasies of gebeure tydens die observasie kon herroep. Sodoende kon die ander skole se deelnemers sien en "ervaar" wat 'n bepaalde skool gedoen het en kon professionele ontwikkeling deur middel van samewerkende besprekings plaasvind. Tydens die samewerkende besprekings het ek as deelnemer ook sekere van die observasies wat ek gemaak het, met die opvoeders bespreek. Sodoende kon ek meer insig in bepaalde optredes kry.

Engelbrecht (2016:126) benadruk die feit dat data dadelik opgeteken moet word sodra die inligting beskikbaar is. Alhoewel ek tydens die observasies aantekeninge en sketse as veldnotas gemaak het, het ek probeer om die meeste van die aantekeninge na afloop van die sessie af te handel. In sommige gevalle kon ek eers dieselfde aandag aan die volgende dag die aantekeninge voltooi. Die visuele bewysstukke het my egter in staat gestel om die observasie meer volledig te doen.

3.5.1.1 Dokumentering van die observasie: Veldnotas

Veldnotas word altyd gebruik wanneer observasie as data-insamelingsmetode gebruik word. Die veldnotas sluit alles wat die navorser sien en hoor in en moet volledig wees (Engelbrecht, 2016:116). Engelbrecht (2016:116) wys verder daarop dat daar twee eienskappe bestaan waaraan veldnotas te alle tye moet voldoen. Die twee eienskappe word soos volg verduidelik:

- Die waarnemer moet 'n deeglike beskrywing gee van wat presies gebeur en “die plek, omgewing, mense en hul reaksies, interpersoonlike verhoudings en die chronologiese gebeure moet opgeteken word” (Engelbrecht, 2016:116).
- Ten einde betekenis te skep, reflekteer en beskryf die navorser sy of haar eie persoonlike interpretasies, gedagtes, gevoelens, indrukke en idees.

Engelbrecht (2016:116) voer aan dat die navorser deeglik voorbereid moet wees alvorens daar veldnotas gemaak word. Die navorser moet vooraf besluit wat waargeneem gaan word ten einde die navorsingsvrae te kan beantwoord. Ek het verder van veldnotas gebruik gemaak om alles wat ek gehoor en gesien het, op te teken. Ek het ook van 'n observasieskedule gebruik gemaak om te verseker dat ek sekere kategorieë slegs kon aftik. Die kategorieë het uit die volgende bestaan:

- Is opvoeders voorbereid?
- Is die apparaat wat gebruik gaan word, uitgepak?
- Kan die opvoeders aanpassings aan die program maak?
- Verstaan die opvoeders hoe om die program te implementeer?
- Kom dit voor asof die opvoeders gemaklik of gespanne is tydens die implementering van die program?
- Kom dit voor asof die opvoeders dit geniet om die program aan te bied?
- Kom dit voor asof die leerders die program geniet?

3.5.1.2 Dokumentering van observasie: Visuele data

Volgens Silverman (2010:57) verteenwoordig visuele data “a very broad category which can encompass anything from videos, photographs to naturally occurring observation data”. Tydens die observasie van die deelnemers het ek ook van visuele data in die vorm van foto's en video-opnames gebruik gemaak. Tydens die implementering van die aktiwiteite het ek foto's geneem van die apparaat en stasies

wat uitgepak is. Ek het ook foto's van die leerders se bewegings geneem. Hierdie foto's is tydens die bespreking van die daaropvolgende sessie gebruik. Deur na die visuele bronne te kyk, kon aanpassings, indien nodig, gemaak word. Die visuele bronne het weereens bygedra tot deelnemers se kennisuitbreiding aangaande die implementering van die verskillende aktiwiteite deur die ander deelnemers. Die ander deelnemers kon van mekaar leer en professionele ontwikkeling kon plaasvind. Foto's is, volgens Bogdan en Biklen (2007:448), baie waardevol aangesien dit die navorser, en in hierdie geval deelnemers, kan help om sekere situasies te herroep en veldnotas kan versterk. Foto's verskaf ook fyn besonderhede en feitlike inligting aan die navorser. Foto's kan die navorser ook help om 'n bepaalde opset beter te verstaan. Die visuele data het in die geval van hierdie studie beslis bygedra om die inskrywings in my navorsingsrefleksiejoernaal meer akkuraat te maak. Ek kon deur middel van die visuele data sekere gesprekke en geluide herroep en dit daarvolgens in die navorsingsrefleksiejoernaal bespreek.

Alhoewel observasie aanbeveel word wanneer daar van DAN gebruik gemaak word, is dit belangrik dat daar ook na die voor- en nadele van die metode gekyk word. Engelbrecht (2015:115) noem dat een van die grootste voordele verbonde aan observasie die "eerstehandse inligting is wat die navorser verkry". Creswell (2015:10) wys egter daarop dat die navorser aanvanklik vreemd en onnatuurlik mag voel en lyk en soos 'n buitestaander kan voel. Ek as navorser het ook aanvanklik soos 'n buitestaander gevoel toe ek die weeklikse aktiwiteite geobserveer het. Namate ek meer gemaklik met die deelnemers geraak het, het die situasie verbeter. Nieuwenhuis (2016:92) wys ook op nadele van observasie, soos dat indien observasies nie akkuraat is nie, die data onvolledig en onakkuraat kan wees. Refleksie na aanleiding van die observasie moet, volgens Nieuwenhuis (2016:92), ook so spoedig moontlik na afloop van die observasie gedoen word om te verseker dat waardevolle data nie verlore gaan nie.

3.5.2 Samewerkende besprekings

Samewerkende besprekings word deur Gracés en Granada (2015:41) as een van die geskikste metodes van data-insameling in DAN gereken. Conner en Duncan (2013:1) verduidelik dat deelnemers tydens samewerkende besprekings hul kennis en ervaring

met ander deelnemers deel en dus as 'n span saamwerk. Gracés en Granada (2015:42) wys verder op die belangrikheid van samewerkende besprekings en hoe besprekings kan bydra tot die deelnemers se konstruksie van hul kennis. 'n Studie deur Cano Flores en Garcia Lopez (2010:62) meld dat samewerkende besprekings bydra tot beter spanwerk tussen die deelnemers en 'n groter verantwoordbaarheid en betrokkenheid teenoor die studie. Al hierdie elemente is, volgens Cano Flores en Garcia Lopez (2010:62), noodsaaklik vir die professionele ontwikkeling van opvoeders. Garcia en Granada (2015:42) som opvoeders se rol in samewerkende besprekings soos volg op:

It sets a starting point for teachers... to value their partners and themselves as reflective practitioners who have the capacity to find solutions to problems that arise in their classrooms by means of collaborative discussions and with the support of colleagues.

Tydens elke siklus van dié navorsing is samewerkende besprekings as deel van die samewerkende bespreking ingesluit. Deelnemers kon die aktiwiteite wat hulle vir die week se samewerkende bespreking voorberei het, met mekaar deel. Tydens dié geleentheid is die aktiwiteite bespreek en opvoeders kon insae lewer in hoe hulle die aktiwiteite kon aanpas. Tydens die daaropvolgende week is die toegepaste aktiwiteite deur middel van samewerkende gesprekke bespreek. Die gesprekke is getranskribeer en het bygedra tot die data-analise. Samewerkende besprekings het in die geval van die studie ook bygedra tot beter samewerking tussen die verskillende deelnemers asook die vorming van 'n gemeenskap van praktisyns. Tydens die fokusgroeponderhoude het die deelnemers genoem dat hulle nie vantevore saam met ander skole wou saamwerk nie, maar dat hulle na afloop van die studie weer saam met die betrokke skole se deelnemers sou wou werk. Die samewerkende besprekings het verseker dat die deelnemers mekaar beter kon leer ken, positiewe verhoudings ontwikkel het en die waarde wat ander opvoeders tot hul professionele ontwikkeling kon hê, besef het. Die navorser was deurentyd daarvan bewus dat sekere deelnemers, wat introverte persoonlikhede het, moontlik nie hul aktiwiteite as deel van die samewerkende besprekings wou deel nie. Laasgenoemde kan dus ook as 'n nadeel van samewerkende besprekings beskou word. Alhoewel geen deelnemers genoodsaak was om hul aktiwiteite te deel nie, het almal deelgeneem.

3.5.3 Navorsingsrefleksiejoernale

Navorsingsrefleksiejoernale word dikwels as kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik. Met die gebruik van navorsingsrefleksiejoernale word die deelnemers aangemoedig om hul gevoelens tydens die navorsingsproses neer te skryf. Navorsingsrefleksiejoernale word dus as 'n ryk bron van data-insameling beskou (Hendricks, 2016:32), wat die deelnemers in staat stel om krities te reflekteer oor waarnemings, idees, uitdagings, suksesse en mislukkinge. Kritiese selfrefleksie vorm 'n baie belangrike deel van die navorsingsproses en verseker “verbindings tussen inhoud en praktiese ervarings” (Engelbrecht, 2016:117). Cole en Knowles (2000:42) verwys na navorsingsrefleksiejoernale as 'n manier waartydens die deelnemers of navorser in die studie kan stop en reflekteer. Verskeie riglyne word verskaf om te verseker dat navorsingsrefleksiejoernale 'n effektiewe bron van data-insameling is. Cole en Knowles (2002:43), Hendricks (2016:32) en Mayan (2001:14) som die riglyne soos volg op:

- Skryf inligting so gou as moontlik neer. Sodoende verseker die deelnemer dat sy nie van iets vergeet nie.
- 'n Enkele woord is soms voldoende. Dit verseker dat die deelnemer belangrike gebeurtenisse of gedagtes onthou.
- Verskaf sover moontlik 'n konteks vir die inskrywings. Hendricks (2016:32) verwys na die konteks van die inskrywings as 'n kritiese komponent van navorsingsrefleksiejoernale.
- Vermy redigering terwyl indrukke in die navorsingsrefleksiejoernale aangeteken word (Mayan, 2001:14).

Engelbrecht (2016:117) wys egter daarop dat bogenoemde ook as 'n nadeel van 'n reflektiewe joernaal kan dien indien die riglyne nie goed gevolg word nie. Volgens McNiff (2002:2) en Hendricks (2016:27) is sistematiese en kritiese refleksie een van die belangrikste kenmerke van DAN. Hulle beklemtoon verder dat geen DAN-studie sonder refleksie kan begin nie. Volgens Hendricks (2016:27) help refleksie die navorser om die navorsingsprobleem te identifiseer en dit dan te ondersoek. Hendricks (2016:27) en McNiff (2002:2) beklemtoon egter dat daar aksie vanuit die refleksie moet spruit alvorens die studie én DAN suksesvol kan wees. Refleksie stel die deelnemer in staat om te dink oor sy of haar eie probleme en leemtes betreffende

die bepaalde onderwerp van die studie. Die proses van refleksie stel die deelnemers in staat om te fokus op die manier waarop hul ondervinding en denke hul aksies beïnvloed (Hendricks, 2016:27).

Dié navorsingstudie het ook deur middel van refleksie begin. Tydens die studie is daar van navorsingsrefleksiejoernale gebruik gemaak. Elke deelnemer, ook ek as navorser, het 'n individuele navorsingsrefleksiejoernaal gehad. Om die refleksieproses vir die deelnemers te vergemaklik en om te verseker dat hulle elke week 'n navorsingsrefleksiejoernaal byhou, het ek na afloop van elke samewerkende bespreking 'n bladsy met refleksievrae aan die deelnemers oorhandig. Die vrae het die deelnemers gehelp om oor die dag se gebeure te reflekteer. Sodoende kon ek as navorser ook verseker dat die navorsingsvraag deur middel van die navorsingsrefleksiejoernale aandag geniet en beantwoord word. Die deelnemers kon die navorsingsrefleksiejoernale tydens die volgende samewerkende bespreking inhandig. Ek het ook die video-opnames wat ek van die samewerkende bespreking gemaak het, gebruik om my navorsingsrefleksiejoernaal so volledig moontlik te hou. Met behulp van die video-opnames kon ek sekere gebeure herroep en ook tekortkominge in my aanbieding en liggaamstaal identifiseer. Ek kon dit ondersoek en verbeter. Die navorsingsrefleksiejoernale het my in staat gestel om die geloofwaardigheid van die studie te verbeter.

Volgens Hendricks (2006:28) is weeklikse of daaglikse refleksie tydens DAN een van die waardevolste bronne van data-insameling en is dokumentasie van die refleksie van groot belang. Hendricks (2006:28) identifiseer drie tipes refleksie tydens DAN, naamlik refleksie-in-aksie, refleksie-na-aksie en refleksie-vir-aksie. Refleksie-na-aksie vind plaas wanneer die deelnemers reflekteer na afloop van 'n studie, terwyl refleksie-in-aksie plaasvind terwyl die deelnemers besig is met die studie. Refleksie-vir-aksie verwys na die refleksie wat plaasvind om verdere navorsing moontlik te maak, asook om 'n aanvanklike navorsingsprobleem te identifiseer.

Tydens die studie is daar van al drie tipes refleksie gebruik gemaak. Samewerkende refleksie vind plaas wanneer die deelnemer ander deelnemers observeer en sodoende hul eie aksies en kennis verbeter (Hendricks 2016:25). Hierdie proses dra dan ook by tot die deelnemers se professionele ontwikkeling. Die tipes refleksie asook

die tydverloop en toepassing daarvan vir die studie word in die volgende tabel uiteengesit.

Tabel 3.4: Refleksie soos toegepas in die studie (aangepas uit Hendricks, 2016:25)

Tipe refleksie	Toepassing op die studie	Tydsduur
Refleksie-vir-aksie	Tydens die inleidende gesprek om die behoefte van die deelnemer te bepaal.	Mei 2017
Refleksie-in-aksie	Na afloop van die implementering van elke element van die program kon die deelnemers reflekteer oor die aktiwiteite wat hulle in hul klasse en op die speelgrond toegepas het. Aanpassings is gemaak indien nodig. Die deelnemers kon na afloop van elke samewerkende bespreking in hul navorsingsrefleksiejoernale reflekteer.	Mei-Junie 2017 (tydens vyf geleenthede)
Refleksie-na-aksie Refleksie-vir-aksie	Tydens die fokusgroeponderhoude aan die einde van die studie het deelnemers oor die program en samewerkende bespreking gereflekteer. Verdere studiemoontlikhede is geïdentifiseer.	Junie 2017

3.5.4 Fokusgroeponderhoude

Fokusgroeponderhoude, is soos die naam aandui, onderhoude wat in 'n groep plaasvind en het 'n duidelik geformuleerde doelwit. Alvorens die onderhoude kan plaasvind, word die onderwerp van die bespreking en die semigestruktureerde vrae wat gevra word, deeglik beplan. Hendricks (2006) voer aan dat fokusgroeponderhoude verskeie voordele inhou. Die navorser kan, onder andere, met verskeie deelnemers 'n onderhoud voer. Fokusgroeponderhoude word deur Fontana en Frey (1998:55) as “data rich, flexible, stimulating to responses, recall aiding and cumulative and collaborative” beskou. Fokusgroeponderhoude word gewoonlik aan die einde van 'n studie gedoen. Hiertydens bespreek die deelnemers hul ondervinding met ander deelnemers.

De Vos *et al.* (2005) wys daarop dat fokusgroeponderhoude binne 'n relatief kort tydspanne afgehandel kan word en daarom effektief is. Die navorser word ook deur

middel van fokusgroeponderhoude aan die deelnemers se perspektiewe en wêreldbeskouings blootgestel. Fokusgroeponderhoude dra verder daartoe by dat deelnemers mekaar kan help om sekere gebeure te herroep deurdat een deelnemers van 'n bepaalde gebeurtenis praat en ander deelnemers met die gebeure kan identifiseer. Deelnemers aan 'n fokusgroep reageer nie net teenoor die navorser wat die onderhoud fasiliteer nie, maar ook teenoor die ander deelnemers in die onderhoud en die fenomeen wat bespreek word (Nieuwenhuis, 2016:90). Daarom, volgens Hendricks (2016:237), is die data wat tydens 'n fokusgroep ingesamel word, ryker data as wat tydens individuele onderhoude ingesamel word. Tog wys Creswell (2015:611) en De Vos *et al.* (2011) daarop dat fokusgroeponderhoude ook bepaalde beperkinge kan inhou. Volgens hulle is die data wat deur fokusgroeponderhoude gegenerereer word, moeilik om te ontleed. Aangesien die deelnemers se opinies binne 'n bepaalde sosiale konteks geïnterpreteer moet word, "mag dit die indruk wek dat fokusgroeponderhoude subjektief en eensydig is" (Engelbrecht, 2016:115).

Vir die doel van hierdie studie het al die deelnemers aan die studie aan die fokusgroeponderhoude deelneem. Dit skakel dus die moontlikheid uit dat die inligting en data wat gegenerereer is, slegs 'n klein groepie van die groot groep se mening verteenwoordig. Tydens die fokusgroeponderhoude van die studie het ek as navorser ervaar dat die gesprekke spontaan gevloei het en dat die deelnemers gemaklik oor hul ervarings gesels het. Die deelnemers het gebeure herroep en ander deelnemers het oor hul ervaring van die gebeure uitgebrei.

3.5.5 Oopeindvrae

Grosser (2016:292) noem dat daar sewe verskillende tipes vrae bestaan wat gebruik kan word. Oopeindvrae, oftewel oop vrae, is gebruik. In die geval van oopeindvrae wil die navorser aan die deelnemer die geleentheid gee om vrae eerlik en in besonderhede te kan beantwoord. Die navorser verskaf dus aan die deelnemer genoeg tyd om die vrae te beantwoord. Grosser (2016:292) wys daarop dat oopeindvrae 'n groot voordeel vir kwalitatiewe studies inhou waar die navorser ryk en interessante data vanaf die deelnemers kan verkry.

Tydens die eerste inleidende samewerkende bespreking het elke deelnemer 'n aantal oopeindvrae (Vrae 1) ontvang (sien Addendum E). Die vrae is reeds in Afdeling 3.3.1

bespreek. Die vrae het hoofsaaklik uit die subnavorsingsvrae bestaan. Na afloop van die studie het die deelnemers soortgelyke vrae (Vrae 2) ontvang. Ek wou deur middel van die oopeindvrae bepaal wat die deelnemers se kennis van en uitdagings rakende SGGV voor en na die samewerkende bespreking was. Die deelnemers kon dus die vrae op hul eie tyd voltooi en het dus genoeg tyd gehad om oor die antwoorde te dink. Op so 'n manier kon daar bepaal word of professionele ontwikkeling plaasgevind het.

Hendricks (2016:71) verwys na die kritiese rol van basislynassessering alvorens DAN kan plaasvind. Sy noem verder dat basislynassessering een van die beste metodes is om vas te stel of deelnemers se kennis uitgebrei het. Na aanleiding van Hendricks (2016:71) se voorstel vir basislyndata het ek besluit om van oopeindvrae gebruik te maak om basislyndata te genereer. Ek het verder op die gebruik van oopeindvrae besluit om aan elke deelnemer die geleentheid te gee om haar gedagtes op papier neer te skryf, eerder as om dit tydens samewerkende besprekings te noem. In dié geval wou ek voorsiening maak vir deelnemers wat skaam en teruggetrokke is en nie graag aan gesprekke deelneem nie.

Nieuwenhuis (2016:88) wys op die voor- en nadele van oopeindvrae. Een van die voordele van oopeindvrae is dat die deelnemers eerlike antwoorde met deeglike besonderhede kan verskaf, terwyl moeiliker vrae rustig deur die deelnemer oordink en beantwoord kan word. 'n Nadeel van oopeindvrae is dat dit soms baie tyd in beslag kan neem aangesien die deelnemer die antwoorde skriftelik moet neerskryf.

3.5.6 Oopeindonderhoude

Oopeindonderhoude is as data-insamelingsmetode gebruik in die vorm van gesprekke wat tydens die vierde en sesde week met die deelnemers van Skool A, B en C gevoer is. Oopeindonderhoude is 'n tweeledige gesprek waartydens die onderhoudvoerder vrae aan die deelnemers stel met die doel om data in te samel omtrent idees, opinies en aspekte rakende die navorsingsonderwerp. Nieuwenhuis (2016:93) is van mening dat oopeindonderhoude in die meeste gevalle in die vorm van 'n gesprek en dus informeel van aard is. Die doel van kwalitatiewe onderhoude is om die wêreld deur die oë van die deelnemer te sien. Die navorser kan dus eerstehandse inligting van die deelnemers bekom om hul wêreld beter te verstaan. Laasgenoemde kan as 'n voordeel van oopeindonderhoude gesien word. Die deelnemers is dus 'n waardevolle

bron van inligting (Nieuwenhuis, 2016:93). Engelbrecht (2016:114) wys daarop dat die verhouding tussen die deelnemers en die navorser of onderhoudvoerder van kardinale belang is aangesien dit bydra tot die konstruksie van betekenis. Engelbrecht (2016:114) voer verder aan dat die kwaliteit van die data wat vanuit 'n oopeindonderhoud gegeneraar word, beslis deur die verhouding tussen die deelnemers en die onderhoudvoerder bepaal word.

In die geval van hierdie studie is daar besluit om van oopeindonderhoude in die vorm van informele gesprekke gebruik te maak. Ek as navorser het aanvanklik nie beplan om van oopeindonderhoude gebruik te maak nie. Namate die data-insameling gevorder het, het ek besef dat ek 'n dieper begrip van die deelnemers, die arm gemeenskap waarin in hulle werk en die leerders sal verkry indien ek oopeindonderhoude met die deelnemers voer. Om die privaatheid van die leerders, waarmee die deelnemers werk, te verseker het ek besluit om die onderhoud nie in die vorm van 'n samewerkende bespreking te doen nie, maar eerder 'n oopeindonderhoud met elke skool individueel te voer. Hiertydens kon ek aan die deelnemers vra om die demografie van die betrokke skool aan my te verduidelik. Ek kon ook 'n dieper begrip van die leerders, ouers en die arm gemeenskap verkry. My ervaring na afloop van die oopeindonderhoud was dat die deelnemers baie waardevolle inligting omtrent die gemeenskap asook die sosiale en maatskaplike probleme waarmee die leerders, ouers en opvoeders gekonfronteer word, met my gedeel het. Laasgenoemde het beslis bygedra tot 'n dieper begrip van die deelnemers en leerders se uitdagings. Tydens die oopeindonderhoude was dit duidelik dat die deelnemers my ten volle vertrou het en die verhouding wat daar reeds opgebou is, waarde toegevoeg het tot die inligting wat die deelnemers aan my verskaf het.

Nieuwenhuis (2016:93) wys op die nadele van oopeindonderhoude. Hy is van mening dat oopeindonderhoude maklik kan afdwaal van die aanvanklike onderwerp en rede vir die onderhoud. Om laasgenoemde te verhoed het ek die deelnemers voortdurend herinner aan die doel en rede vir die gesprek.

3.6 DATA-ANALISE

Data-analise word deur verskeie navorsers as die hart van die navorsing bestempel. Merriam (2010:34) verwoord data-analise as “the process of making sense of the data by consolidating, reducing and interpreting verbal accounts, observations and information from documents”. Faber (2013:93) verwys na data-analise as die interaktiewe proses wat refleksie en interpretasie vereis. Die uiteindelige doel van data-analise is om die navorsingsvraag te beantwoord.

Met hierdie studie is data deur middel van verskeie metodes ingesamel. Alvorens die navorser die materiaal vir moontlike bevindinge in die lig van die navorsingsprobleem (Mouton, 2002:55) kan interpreteer, moet daar interaksie met die materiaal wees. Volgens Carcary (2009:22) is daar geen duidelike riglyne wanneer die navorser die empiriese materiaal interpreteer nie. Die navorser se oordeel, vermoëns om belangrike kwessies te identifiseer, asook intuïsie, is egter van kardinale belang. Creswell (2015:111) dui drie fases van kwalitatiewe data-analise aan. Creswell (2015:111) se drie fases is, soos uiteengesit in Tabel 3.5, in die studie se data-analiseproses geïnkorporeer.

Tabel 3.5: Fases van data-analise (aangepas uit Creswell, 2015:111)

Fases	Creswell	My data-analise-fases
1	Organiseer die data en berei die data voor	Navorsingsrefleksiejoernale, visuele bewysstukke (foto's en video's), Oopeindvrae, transkripsies van fokusgroeponderhoude en samewerkende besprekings word voorberei en georganiseer.
2	Verdeel die data in temas en kodes	Maak gebruik van kleurkode en woorde om temas te identifiseer (sien Addendum H).
3	Bespreek die data	Bespreek die bevindinge van die data.

Die studie het verder van induktiewe én deduktiewe tematiese data-analise gebruik gemaak aangesien die oopeindonderhoude, fokusgroeponderhoude, navorsingsrefleksiejoernale, oopeindvrae en observasie in die vorm van tekste is (Engelbrecht, 2016:117). Engelbrecht (2016:117) beklemtoon dat induktiewe

tematiese data-analise 'n tydrowende proses is, maar dat dit absoluut noodsaaklik is dat die data akkuraat en sinvol ontleed moet word. Tydens die ontledingsproses moet daar “indringend en herhaaldelik met die data gewerk word totdat die “groter prentjie” gesien kan word” (Engelbrecht 2016:117). Dit is noodsaaklik dat die bevindinge deurentyd aan die teorie en literatuurstudie gekoppel moet word sodat die navorsingsvraag beantwoord kan word. Creswell (2015:175) en Patton (2002:56) stel voor dat die “bottom-up”-metode deur kwalitatiewe navorsers gebruik word. Faber (2013:94) som die “bottom-up”-metode soos volg op: Die kwalitatiewe navorser bou patrone, kategorieë en tema op deur die data in meer abstrakte eenhede of inligting te organiseer. Met hierdie metode werk die navorser terug en vorentoe tussen die temas en die databasis, tot hy of sy 'n omvattende stel temas bevestig het (Faber, 2013:94). In die geval van hierdie studie het ek ook temas opgebou deur die data in abstrakte eenhede te organiseer.

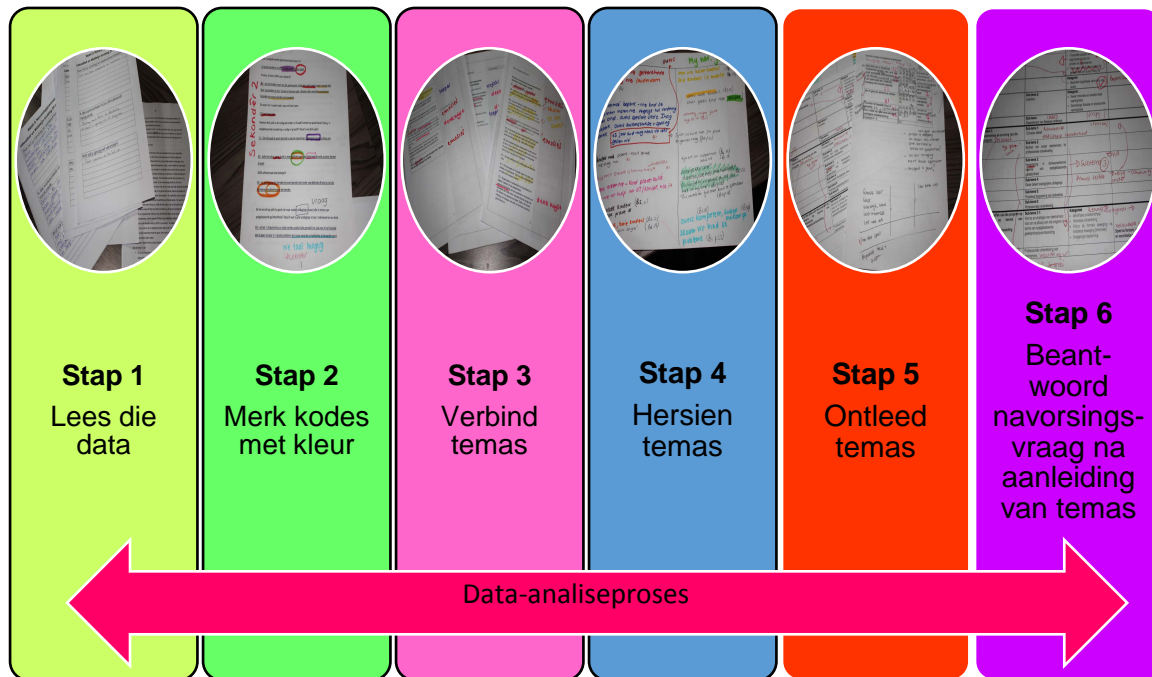
Soos reeds genoem, het die studie ook van deduktiewe ontleding gebruik gemaak. Die bestaande teorieë van Zuber-Skerritt (1992), Fuller (1969) en Kephart (1960) het aan my as navorser 'n raamwerk verskaf waarbinne die data ontleed kon word. Deur middel van deduktiewe ontleding kon ek die bestaande teorie, asook my agtergrondkennis, gebruik om die data te ontleed.

Tematiese ontleding word as 'n instrument, eerder as 'n metode, beskou en sluit in dat die “opeenvolging van woorde of sinne wat onder 'n bepaalde tema of subtema saamgevat kan word, as 'n analise-eenheid beskou word” (Engelbrecht, 2016:120). Braun en Clarke (2006:78) stel ses stappe in tematiese ontleding voor. Ek het hierdie ses stappe gebruik om my in die identifisering van temas te ondersteun.

Alvorens die navorsertemas geïdentifiseer kon word, het ek eers bekend en vertrouwd met die data geraak deur die data verskeie kere te lees (Stap 1). Namate ek met die data vertrouwd geraak het, het ek kodes oor die hele datastelsel geïdentifiseer. Alvorens ek simbole, name en woorde gebruik het om die aanvanklike kodes te identifiseer, het ek die kodes met kleurpenne gemerk (Stap 2). Sodoende kon ek ooreenkomste en verskille in die data aandui (Engelbrecht 2016:118). Die verskillende kodes is verbind om potensiële temas te vorm (Stap 3). 'n Tematiese kaart is opgestel om die gekontroleerde temas te hersien (Stap 4). Volgens Engelbrecht (2016:121) behels Stap 5 die ontleding van elke tema sodat duidelike definisies en benoemings vir temas

gevind kan word. Laastens het ek die temas gebruik om die navorsingsvraag te beantwoord (Stap 6).

Die data-analiseproses, tesame met die uiteensetting van die tydsraamwerk vir die insameling van data, word visueel in Figuur 3.5 voorgestel.



Figuur 3.4: Die data-analiseproses

3.7 ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING

McMillan en Schumacher (2010:447) voer aan dat etiek die reg en verkeerd, en die goed en kwaad van 'n studie is. Merriam (2010:35) is van mening dat 'n goeie studie slegs 'n goeie studie is as dit op 'n etiese wyse gedoen word. Die geloofwaardigheid van 'n studie hang grootliks af van die etiese waardes en prosedures wat gevolg word. Noodsaaklike etiese aspekte van 'n navorsingstudie is dat die resultate en bevindinge vertroulik en akkuraat moet wees, die deelnemers se identiteit beskerm moet word en die deelnemers vrywillig aan die studie deelneem. Verder behoort die deelnemers aan die navorsing te alle tye met respek hanteer te word. Aangesien ek as navorser van die Universiteit van Pretoria opgetree het, is daar op die etiese beginsels, soos uiteengesit deur die Fakulteit Opvoedkunde se etiekkomitee, gesteun. Die etiese beginsels waarop die studie gebou is, word in die volgende paragraaf bespreek.

Die etiese navorsingsbeplanning het ten doel om die welstand en regte van die deelnemers te beskerm. Volgens Maree (2016:44) is daar bepaalde beginsels wat etiek omvat en sluit dit in dat die deelnemers te alle tye gerespekteer moet word. Die beginsels van outonomie het die studie gerig. Outonomie behels dat die deelnemers enige tyd van die navorsing kan onttrek en dat die deelnemers ingeligte toestemming gee alvorens hulle aan die studie deelneem (sien Addendum B). Outonomie verwys verder na deelnemeranonimiteit. Anonimiteit behels dat die deelnemer se identiteit te alle tye beskerm sal word. Gedurende die eerste inleidende samewerkende bespreking is deelnemeroutonomie verduidelik. Du Plessis (2016:76) beklemtoon dat die deelnemers se name en name van die skole anoniem gehou moet word. 'n Kodenummer is dus aan elke deelnemer toegeken.

Tydens die eerste inleidende gesprek van die data-insameling het elke deelnemer 'n deelnemerkode ontvang om anonimiteit te verseker. Die skole het as "Skool A", "Skool B" en "Skool C" bekendgestaan en die deelnemers het 'n nommer gekry afhangende van die skool waarby hulle betrokke is. Die deelnemerkodes was soos volg: A1 tot A6, B1 tot B4 en C1 tot C3. Elke keer wat die deelnemers bydraes gelewer het, het hulle hulself eers met hul unieke kode geïdentifiseer. Die inligting is hiervolgens getranskribeer. Die deelnemers en die betrokke skoolhoofde is ingelig omtrent hul regte en dat hulle te enige tyd aan die studie kan onttrek. Die deelnemers se toestemming is ook gevra alvorens onderhoude op band opgeneem is, video-opnames gemaak is en foto's geneem is. Die deelnemers is verder ingelig dat geen van die inhoud buite konteks gebruik sal word nie. Die deelnemers het toestemming verleen dat die inhoud van die data-opnames en visuele databronne vir die opleiding van studente en die professionele ontwikkeling van ander opvoeders gebruik mag word. Ek het die deelnemers egter verseker dat hul gesigte verbloem sal word alvorens die visuele data vir bogenoemde doeleindes gebruik sal word.

Alle deelnemers en die betrokke deelnemers se skoolhoofde (sien Addendum A) het hul toestemming verleen om aan die studie deel te neem. Du Plessis (2016:77) verwys na ingeligte toestemming wanneer die deelnemers, nadat hulle oor die studie ingelig is, kan besluit of hulle steeds deel van die studie wil wees.

Maree (2016:44) voer verder aan dat 'n goeie en etiese navorsingstudie tot voordeel van ander navorsers en die gemeenskap moet strek. In die geval van hierdie studie

het die navorsing reeds tot voordeel van die gemeenskap gestrek. Die deelnemende skole het LEGO-speelgoed met 'n gesamentlike waarde van R200 000 van 'n nuwingsgewende organisasie, Care for Education Trust, ontvang. Die LEGO-speelgoed is in sommige aspekte van die spelgebaseerde program gebruik.

Een van die belangrikste etiese aspekte van die studie was om die betroubaarheid van die studie te verseker. Alhoewel die studie nie op die Graad R-leerders gefokus het nie, is die leerders wel tydens die implementering van die weeklikse programme, geobserveer. Elke leerder in Graad R se ouers het 'n brief ontvang (sien Addendum C) waarin hulle deeglik omtrent die studie ingelig is, asook dat hul kind nie aan die studie hoef deel te neem indien hulle dit so sou verkies nie. Geen leerder se ouer het deelname aan die studie geweier nie. Om te verseker dat die studie betroubaar is, het die deelnemers die transkripsies van die onderhoude en samewerkende besprekings geverifieer. Ek het ook video-opnames van die samewerkende bespreking gemaak. Die samewerkende bespreking het in 'n omgewing plaasgevind waar die deelnemers veilig kon voel en observasie het by die verskillende deelnemers se skole plaasgevind. Hierdie omgewing is aan die deelnemers en leerders bekend en het werklike ervarings gereflekteer. Die program, onderhoude en samewerkende bespreking het voorts in Afrikaans plaasgevind, wat al die deelnemers en leerders se huistaal is.

Deelnemerskontrolering het weekliks na afloop van die samewerkende bespreking plaasgevind, deurdat die deelnemers die transkripsies van die samewerkende besprekings ontvang en gekontroleer het. Hiertydens het ek as navorser ook my bevindinge van die implementering van die program vir daardie spesifieke dag met die deelnemers gedeel. Sodoende kon ek as navorser verseker dat ek die leerders se gedrag asook die deelnemers se gedrag en implementering van die program korrek geïnterpreteer het. Geleentheid is geskep waartydens die deelnemers die week se betrokke program kon bespreek. Aanpassings, tipies van DAN, is aan aktiwiteite gemaak, indien dit nodig was. Opvoeders is weekliks ingelig oor die daaropvolgende week se temas en het geleentheid gekry om hulself vir die daaropvolgende week se tema voor te berei deur geskikte aktiwiteite te ontwikkel of na geskikte aktiwiteite te soek.

Du Plessis (2016:75) meld duidelik dat die navorser versigtig moet wees om nie die studie te beïnvloed sodat dit die navorser eie belange bevoordeel nie. Ek as navorser

erken dat hierdie aspek 'n beperking kan wees, maar vertrou dat die vrywillige deelname van die deelnemers, die weeklikse bespreking van die observasie, die aanpassings aan die program, die verifiëring van die onderhoudtranskripsies, asook die video-opnames die betroubaarheid van die studie versterk het.

Volgens Merriam (2010:36) is dit belangrik dat die deelnemers se menings ingesluit moet word. Hierdie proses staan as “triangulasie” bekend. Triangulasie word gebruik deur 'n verskeidenheid metodes te gebruik om data met mekaar te vergelyk. Triangulasie van die verskillende data-insamelingsmetodes dra verder by tot die betroubaarheid van die studie. Navorsingsrefleksiejoernale is gebruik waar die deelnemers hul bevindinge kon neerskryf. Die video-opnames van die samewerkende bespreking en verifiëring van die onderhoudtranskripsies het bygedra tot die studie se triangulasie.

3.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsmetodes en -ontwerp bespreek. Die metodologiese paradigma wat die studie gerig het, is breedvoerig bespreek. Die metateoretiese paradigma en die interpretivistiese paradigma, het ook aandag geniet. Laastens is die keuse van deelnemers, data-insamelings- en data-analisemetodes asook die etiese aspekte van die studie bespreek.

---oOo---

HOOFSTUK 4

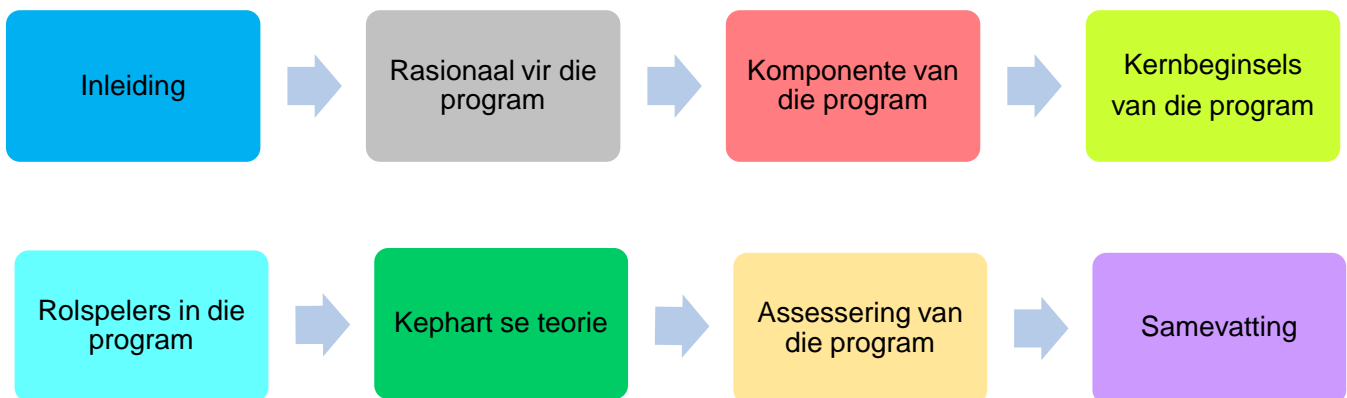
DIE SPELGEBASEERDE GELETTERDHEIDSPROGRAM VIR DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN GRAAD R- OPVOEDERS

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 3 is die metodologiese prosesse wat in die navorsing gevolg is, bespreek. Die wyse waarop die data ingesamel en ontleed is, asook die belangrikste etiese aspekte wat die studie beïnvloed het, is bespreek. Die spelgebaseerde geletterdheidsprogram (SGGVP), wat fokus op die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders, word in hierdie hoofstuk bespreek. Deur middel van die program is daar gesamentlik gepoog om 'n spelgebaseerde benadering met die fokus op PM vaardighede te skep wat tot die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders kon bydra. Dié professionele ontwikkeling vorm 'n integrale deel van die studie.

In hierdie hoofstuk word die rasionaal vir die ontwikkeling van die program eerstens bespreek. Tweedens word die komponente van die program, die kernbeginsels van die program asook die rolspelers in die program uiteengesit. Kephart se teorie vir die ontwikkeling van PM vaardighede is die derde teoretiese raamwerk waarop die studie gegrond is en word volledig in Afdeling 4.6 bespreek. Laastens geniet die assessering van die program aandag.

HOOFSTUK 4



Figuur 4.1: Indeling van hoofstuk 4

Die professionele ontwikkeling wat tydens die studie gebruik is, is deur middel van DAN deur my en die deelnemers saamgestel. Die doel van die program was om ondersteuning aan Graad R-opvoeders te verskaf betreffende SGGV deur middel van PM vaardighede wat terselfdertyd tot die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders kan bydra. Verskeie navorsers wys op die belangrikheid van professionele ontwikkeling van opvoeders, asook die invloed van PM vaardighede op geletterdheid (Erasmus *et al.*, 2015:596; Gallahue & Ozmun, 2011:40; Nel *et al.*, 2014:158). Die rasionaal vir die ontwikkeling van die program word breedvoerig in die volgende afdeling bespreek.

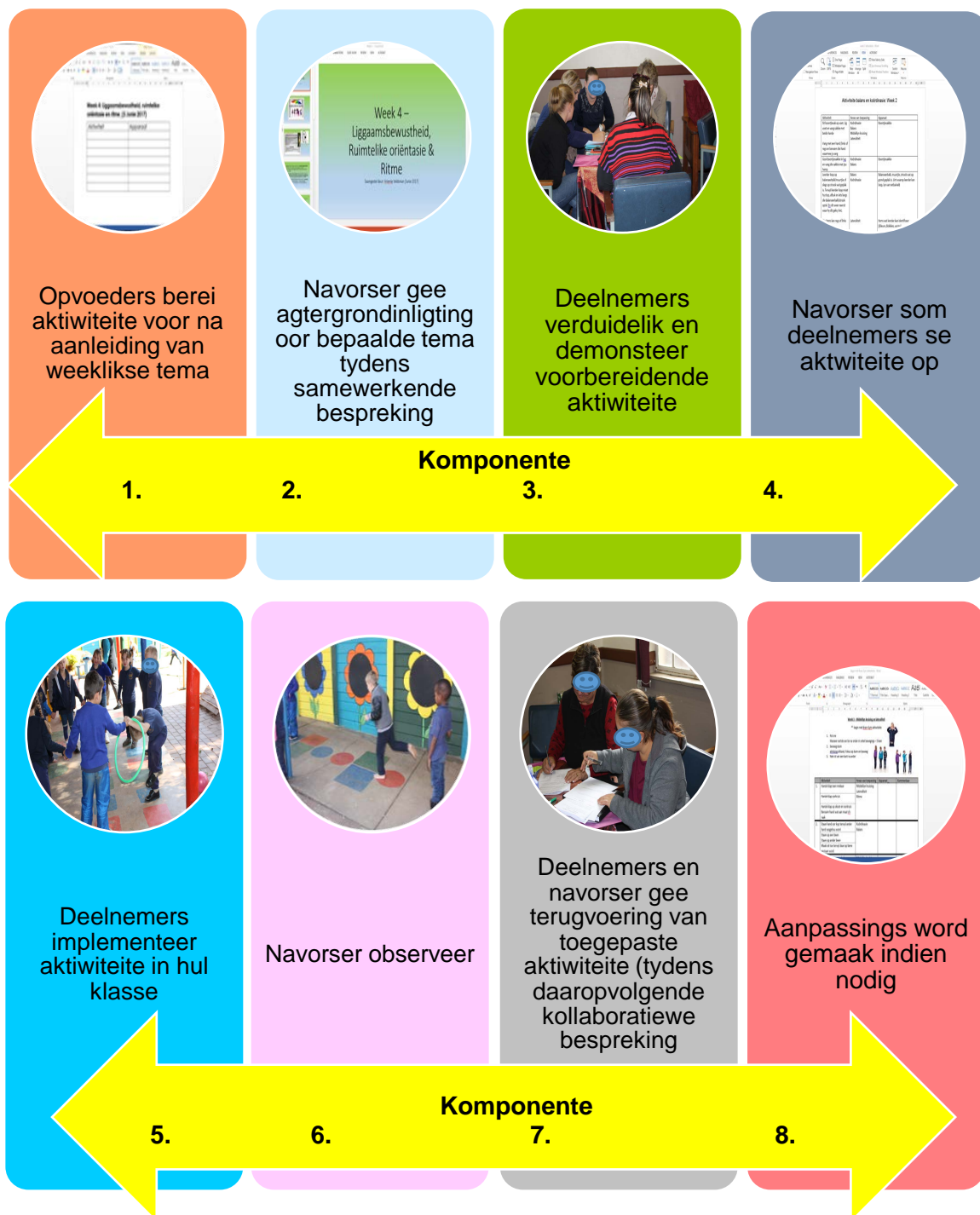
4.2 RASIONAAL VIR DIE ONTWIKKELING VAN DIE PROGRAM

Die belangrikheid van voldoende geletterdheidsvaardighede is wêreldwyd 'n noodsaaklikheid, soos reeds in hierdie tesis bespreek is. Alhoewel die ouderdom waarop leerders aan formele geletterdheid blootgestel word 'n kontroversiële onderwerp is, wys verskeie navorsers daarop dat leerders sekere vaardighede moet ontwikkel alvorens hulle kan leer om te lees en te skryf. Hierdie vaardighede sluit PM vaardighede in. Soos reeds in hoofstuk 2 bespreek, blyk dit ook uit navorsing dat daar in Suid-Afrika beperkte programme bestaan wat op die professionele ontwikkeling van opvoeders en terselfdertyd op die PM vaardighede van leerders fokus. Dit is vanuit hierdie verwysingsraamwerk dat die program ontstaan het.

Die besluit om 'n professionele ontwikkeling vir Graad R-opvoeders, wat fokus op SGGV, saam te stel en my persoonlike betrokkenheid hierby is reeds in hoofstuk 1 bespreek. Suid-Afrikaanse leerders se swak geletterdheidsvaardighede, veral in arm gemeenskappe, was ook bydraend tot die rede vir die ontwerp van die program. My eie onderwysondervinding is gebruik tydens die ontwikkeling van die program. Vanuit die samewerkende besprekings is 'n gemeenskap van praktisyns gevorm wat 'n baie positiewe uitwerking op die ontwikkeling van die program gehad het. Die verskillende komponente waaruit die program bestaan, was een van die steunpilare van die studie. Die komponente word breedvoerig in die volgende afdeling bespreek.

4.3 KOMPONENTE VAN DIE PROGRAM

Die program bestaan uit agt komponente, wat saam met die vyf siklusse van DAN geskep en aangebied is. Soos reeds in hoofstuk 3 genoem, is daar tydens die eerste week van data-insameling van 'n behoeftebepaling gebruik gemaak. Die deelnemers kon tydens die behoeftebepaling aandui watter aspekte van SGGV hulle as uitdagend beskou. Die temas, wat oor 'n tydperk van vyf weke bespreek is, is hiervolgens bepaal. Die agt komponente van die program word visueel voorgestel in Figuur 4.2:



Figuur 4.2: Komponente van die program

Die komponente van die program word vervolgens bespreek:

- Na aanleiding van die behoeftebepaling is verskillende temas vir elke week saamgestel. Die opvoeders kon dus aktiwiteite wat op die spesifieke tema fokus, dienooreenkomstig voorberei (eerste komponent). Alhoewel die skole LEGO-speelgoed ontvang het, was hulle nie verplig om aktiwiteite voor te berei

waar LEGO-speelgoed as hulpmiddel sou dien nie. Die weeklikse temas word breedvoerig bespreek in Afdeling 5.4.

- Met die aanvang van elke samewerkende bespreking (wat hoofsaaklik op Maandae plaasgevind het) het ek as navorser eerstens agtergrondinligting aan die deelnemers verskaf oor die bepaalde week se temas. Die inligting is deur middel van 'n skyfie-aanbieding gedoen, wat op 'n groot skerm vertoon is. Die volgende inligting is in die samewerkende bespreking ingesluit: agtergrondinligting omtrent die basis van PM ontwikkeling en die integrasieproses gedurende die ontstaan en vervoer van impulse om PM vaardighede moontlik te maak (Kephart se teorie), die belangrikheid van die bepaalde tema vir vroeë geletterdheid, breinontwikkeling met betrekking tot die tema, videogrepe met voorbeelde van moontlike aktiwiteite, asook die implementering van die aktiwiteite. Alhoewel ek die skyfievertoning aangebied het, kon die deelnemers deurentyd vrae stel en het daar samewerkende besprekings hieruit ontstaan. Alle deelnemers het met die aanvang van die samewerkende bespreking die skyfies in gedrukte formaat ontvang. Die skyfie-aanbieding het ongeveer 45 minute geduur. 'n Elektroniese weergawe is na afloop van die samewerkende bespreking aan alle deelnemers gestuur.
- Met die aanvang van die derde komponent van die program het ek Breingim®-aktiwiteite aangebied wat met die leerders gedoen kan word alvorens die week se aktiwiteite toegepas sou word. Breingim® word bestempel as aktiwiteite wat eenvoudige bewegings insluit en wat gebruik word om die brein te stimuleer. Die aktiwiteite is vinnige, maklike ontwikkelingsaktiwiteite wat die brein “wakker” maak sonder spanning of beserings (Koester, 2014:1). 'n Breingim®-aktiwiteit kan insluit waar die leerder saggies met die een hand op sy of haar kop tik en terselfdertyd met die ander hand sirkelbewegings op sy of haar maag maak. Breingim® is in die 1980's die eerste keer ontwikkel deur Paul E. Dennison, PhD, 'n pionier in die veld van kinderkinetika (Dennison, 2016:1).
- Deelnemers het daarna die aktiwiteite wat hulle voorberei het met die ander deelnemers gedeel. Al die deelnemers het die aktiwiteite gedemonstreer voordat die bespreking begin het. In sommige gevalle is die aktiwiteite gedemonstreer. Deelnemers wat nie die aktiwiteite verstaan het nie of nie seker was hoe om die aktiwiteit toe te pas nie, het geleentheid gehad om vrae te stel.

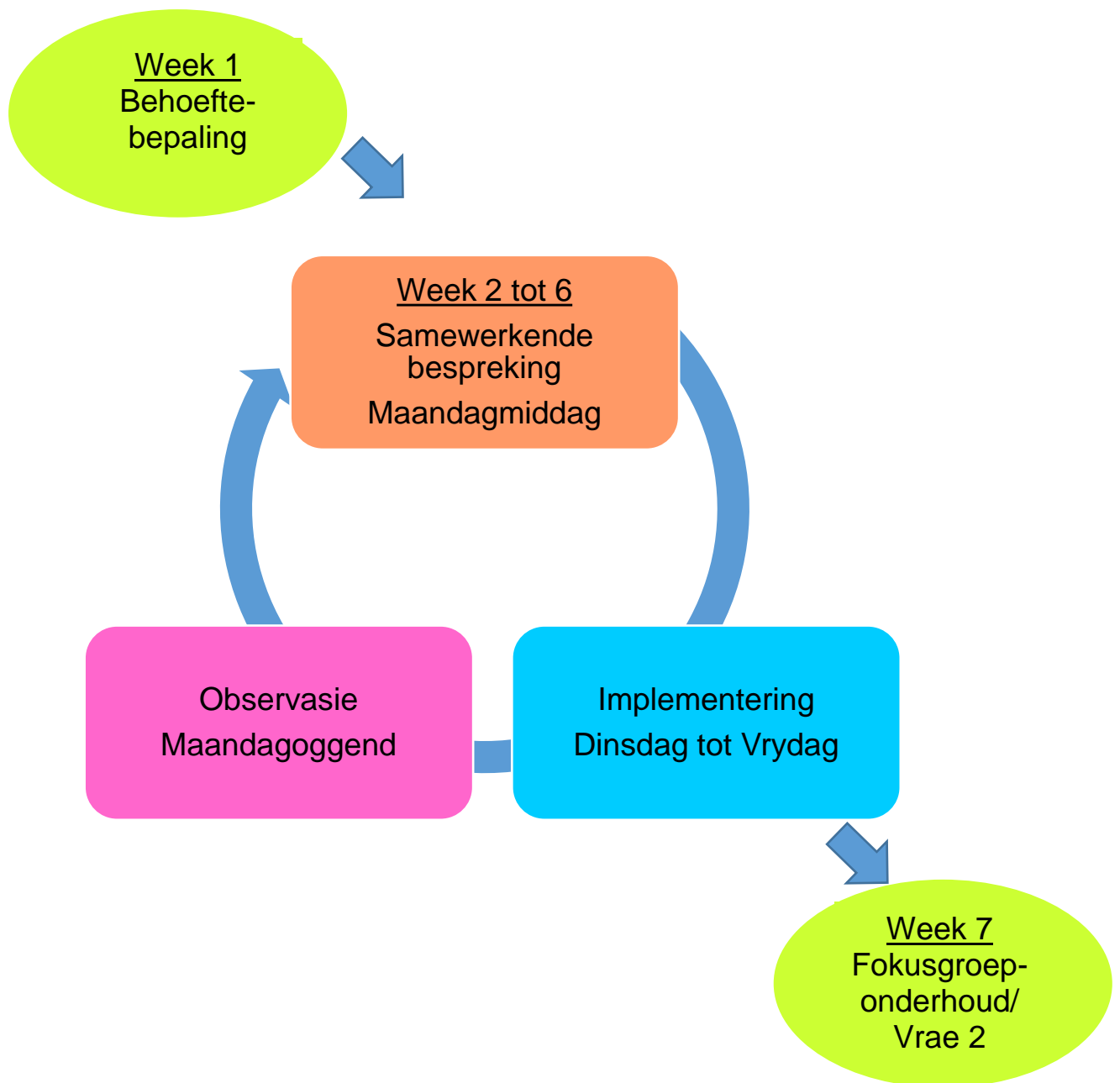
Ek as navorser het ook aktiwiteite voorberei en dit aan die deelnemers verduidelik en gedemonstreer. Om te verseker dat elke deelnemer haar aktiwiteite kon deel, het die deelnemers hul aktiwiteite gedeel in 'n bepaalde volgorde. Samewerkende besprekingsgeleenthede het vanuit die bespreking en demonstrasie gespruit. Die deelnemers het spontaan vroeë gevra en aktiwiteite aangepas en die moontlikheid van ander variasies bespreek. Namate elke deelnemer haar aktiwiteite gedeel het, het ek as navorser die aktiwiteite wat ek voorberei het met die deelnemers gedeel. Daarna was daar geleentheid vir enige verdere bydraes. Die bespreking en demonstrasie van die aktiwiteite het telkens ongeveer 60 minute geduur.

- Die vierde komponent het die opsomming van die aktiwiteite ingesluit. Namate die deelnemers die aktiwiteite verduidelik en gedemonstreer het, het ek die aktiwiteite op my rekenaar getik en deur middel van 'n dataprojektor op 'n groot skerm vertoon. Sodoende kon kwaliteitsversekering toegepas word. Daar is elke week van dieselfde getikte formaat gebruik gemaak. Die formaat het die aktiwiteite aangedui, asook die PM areas wat deur die aktiwiteit versterk is. Verder het die formaat voorsiening gemaak vir aantekeninge langs elke aktiwiteit, asook die apparaat wat vir elke aktiwiteit benodig word. Die formaat het verder variasies van die aktiwiteit met 'n stippellyn aangedui (sien Tabel 5.1 en Addendum J). Die aktiwiteite is dieselfde aand per e-pos aan die deelnemers gestuur sodat hulle dit vir vyf dae in hul klasse en op die speelgrond kon toepas.
- Tydens die vyfde komponent van die program het die deelnemers die aktiwiteite in hul klasse geïmplementeer en toegepas. Tydens die implementering van die aktiwiteite kon die deelnemers aanpassings aan aktiwiteite maak indien nodig. Die deelnemers kon ook verskillende variasies van die aktiwiteite ontwikkel indien hulle dit so sou verkies. Elke skool kon self besluit hoe hulle die implementering van die aktiwiteite in hul skool wou hanteer. Die deelnemers het ingestem dat elke skool een keer per dag vir ongeveer 30 minute die aktiwiteite in hul daaglikse program sou implementeer en dat hulle al die aktiwiteite ten minste twee keer gedurende die week sou doen.
- Die sesde komponent het die observasie deur my as navorser ingesluit. Ek het die daaropvolgende Maandag elke skool besoek en die aktiwiteite vir ongeveer 45 tot 60 minute geobserveer. Elke skool kon aandui watter tyd ek hul

aktiwiteite kon observeer. Die volgorde waarin ek die skole besoek het, het weekliks geroteer. Die deelnemers het self besluit watter aktiwiteite hulle daardie dag wou doen. Tydens die observasie het ek van veldnotas en visuele bewysstukke gebruik gemaak. Ek het die apparaat wat vir die bepaalde dag se aktiwiteite gebruik sou word, afgeneem, asook hoe die leerders die aktiwiteite doen. In die meeste gevalle het ek die implementering van die aktiwiteite ook met 'n videokamera vasgelê.

- Gedurende die sewende komponent en tydens die daaropvolgende samewerkende bespreking het die deelnemers geleentheid gehad om terugvoering oor die geïmplementeerde aktiwiteite te gee alvorens die volgende tema bespreek is. Ek as navorser het ook terugvoering gegee aangaande my observasie. Hiertydens het ek van die visuele bewysstukke gebruik gemaak om die verskillende toepassings van die aktiwiteite aan die ander skole se deelnemers te demonstreer en te verduidelik. Elke skool het dan geleentheid gehad om, na aanleiding van die visuele bewysstukke, deelnemers in te lig omtrent die implementering van die aktiwiteite by die bepaalde skool. Deelnemers kon tydens die terugvoering die aktiwiteite wat hulle aangepas het aan die ander deelnemers verduidelik en demonstreer.
- Tydens die agtste komponent van die program is die aktiwiteite wat volgens die deelnemers nie paslik was nie, na deeglike bespreking verwyder of aangepas. Die deelnemers het na afloop van die program al die aangepaste aktiwiteite in hardekopie- en elektroniese formaat ontvang.

Die agt komponente is vanaf week 2 tot week 6 in dieselfde volgorde aangebied. Tydens week 7 het 'n fokusgroeponderhoud plaasgevind en het die deelnemers soortgelyke vrae as dié van week 1 voltooi (Vrae 2). Die onderstaande diagram verteenwoordig 'n visuele voorstelling van die tydlyn wat vanaf week 1 tot week 7 gevolg is.



Figuur 4.3: Visuele voorstelling van die tydlyn van data-insameling

Die onderstaande diagram is 'n voorbeeld van aktiwiteite wat gedurende week 3 deur my en die deelnemers saamgestel is. Die deelnemers het die aktiwiteite in hierdie formaat elektronies ontvang.

Tabel 4.1: 'n Voorbeeld van die program soos opgestel deur die deelnemers

Week 3 – Middellynkruising en lateraliteit

** begin met Breingim-aktiwiteite



1. Rol ore
Masseer oorlob van bo na onder in sirkelbewegings – vyf keer
2. Nekrol van een kant na ander

	Aktiwiteit	Areas van toepassing	Apparaat	Kommen-taar
1.	Hande klap teen mekaar	Middellynkruising	Geen (gebruik slegs liggame)	
	Hande klap oorkruis	Lateraliteit		
	Hande klap op skoot en oorkruis	Ritme		
	Benoem hand wat aan maat s'n raak			
2.	Staan hand-oor-kop terwyl ander hand vasgehou word	Koördinasie	Geen (gebruik slegs liggame)	
	Staan op een been	Balans		
	Staan op ander been			
	Maak oë toe terwyl daar op bene gestaan word			
3.	Raak met knie aan elmboog	Middellynkruising	Geen (gebruik slegs liggame)	
	Doen oorkruis			
4.	Staan met arms horisontaal. Raak met regterhand aan linkerhand	Middellynkruising	Geen (gebruik slegs liggame)	
	Maak oë toe en herhaal	Balans		
	Staan op een been, oë toe en herhaal			

	Aktiwiteit	Areas van toepassing	Apparaat	Kommentaar
5.	Tone raak – “toe touches” Buk af, hou knieë reguit Raak aan oorkruisende voete	Balans Middellynkruising	Geen (gebruik slegs liggame)	
6.	Gooi sakkie in die lug; vang met beide hande Vang met een hand Benoem hand waarmee gevang word	Koördinasie Lateraliteit Middellynkruising	Boontjiesakkie	

4.4 ROLSPELERS IN DIE PROGRAM

Daar is verskeie rolspelers wat deel van die program vorm. Die rolspelers wat in hierdie navorsing gebruik is, is die Graad R-opvoeders, asook die Graad R-leerders. Die rolspelers van die program word in die volgende afdeling bespreek.

4.4.1 Die Graad R-opvoeders

In hierdie navorsing is die Graad R-opvoeders die belangrikste rolspelers. Soos reeds vroeër in hoofstuk 3 genoem, beskik agt van die dertien deelnemers oor onvoldoende kwalifikasies vir Graad R-onderrig. Hierdie agt deelnemers beskik slegs oor 'n matrieksertifikaat en het geen verdere tersiêre kwalifikasie in onderwys nie. Vyf van dié deelnemers is tans besig met hul BEd-studies (Grondslagfase-onderwys). Drie van die deelnemers beskik oor 'n onderwysdiploma, terwyl twee van die deelnemers oor 'n BEd-Graad in onderwys beskik.

Verskeie artikels wat onlangs bekendgestel is, dui daarop dat daar ongeveer 10 000 ongekwalifiseerde opvoeders in diens van die Suid-Afrikaanse DvBO was (Ngozo, 2015:1; Savides, 2017:1). Hierdie opvoeders se salaris word dus nie deur skole betaal nie, maar deur die DvBO. In reaksie hierop erken die DvBO dat onderwysopleiding 'n uitdaging is en dat daar nie genoeg professionele ontwikkelingsprogramme bestaan om onderwysers op te lei nie. 'n Aankondiging deur

die ouditeur-generaal, Kimi Makwetu, wat in 2013 gemaak is, dui daarop dat ongeveer 33,2% van leerders vanaf Graad R tot Graad 3 deur opvoeders onderrig word wat ongekwalifiseerd is (Ngozo, 2015:1). Hierteenoor beklemtoon die Witskrif 6 vir Onderwys (2001:18): “teachers are regarded as the primary resource in providing support to vulnerable learners, and therefore need to improve their skills and knowledge.”

’n Studie wat in 2013 in skole in Australië uitgevoer is, dui daarop dat Graad R-leerders se prestasies direk verband hou met opvoeders se tersiêre kwalifikasies en opleiding (Warren & Haisken-DeNe, 2013:4). ’n Soortgelyke studie in die VSA meld die invloed wat onderwysersopleiding op Graad R-leerders se geletterdheidsvaardighede het (Wasik & Hindman, 2011:456). Mugweni en Dakwa (2013:8) wys daarop dat navorsing wat in laerskole in Zimbabwe gedoen is, die gebrek aan onderwysopleiding in die land as rede vir leerders se swak prestasies aanvoer. Mugweni en Dakwa (2013:8) beveel aan dat daar meer aandag geskenk moet word aan professionele ontwikkeling van opvoeders wat fokus op geletterdheid en syfervaardigheid. Ook in Suid-Afrika spreek Erasmus *et al.* (2015:596) hul kommer uit oor opvoeders se beperkte opleiding en die invloed wat swak opleiding op leerders se PM vaardighede en prestasies het.

Ten spyte van navorsers wat voldoende opleiding van GF-opvoeders beklemtoon, wys Azzi-Lessing (2010:15) en Liew (2012:6) daarop hoe belangrik dit is dat die GF-opvoeder ’n warm atmosfeer in haar klas moet skep en ondersteunend teenoor haar leerders moet wees. Chiu en Chow (2015:65) beklemtoon die verband tussen ’n positiewe klasatmosfeer, ondersteuning vanaf opvoeders, akademiese motivering en leerders se prestasies. Pepler (2015:146) is van mening dat opvoeders se entoesiasme ’n direkte invloed op leerders se skolastiese sukses het. Die rol wat die opvoeder in die Graad R-leerder se selfbeeld en suksesbeleving speel, kan nie oorbeklemtoon word nie. Pepler (2015:143) voer aan dat aanmoediging, suksesbeleving asook positiewe gevoelens jeens leer en skool in Graad R hoofsaaklik deur die opvoeder versterk word.

4.4.2 Die Graad R-leerders

Alhoewel die professionele ontwikkelingsprogram op die Graad R-opvoeder fokus, is dit van kardinale belang dat die Suid-Afrikaanse konteks omtrent Graad R-skoolbywoning, asook die ontwikkeling van die Graad R-leerders verstaan word.

Graad R wat ook soms as die “aanvangsjaar” bekend staan, verwys na die eerste inleidende jaar voordat die leerder formele skool betree. Graad R-leerders is meestal ses jaar oud en kan op enige stadium in die jaar tot die Graad R-klas toetree, alhoewel daar aanbeveel word dat die leerders gewoonlik aan die begin van die jaar ingeskryf word. Onderrig vir Graad R-leerder is nog nie verpligtend, tog word die leeruitkomst van Graad R in die NKV-dokument uiteengesit. Alhoewel daar ‘n groot aantal leerders in Suid-Afrika is wat nie Graad R bywoon nie, word die waarde van Graad R, of voorskoolse onderrig, deur navorsers wêreldwyd beklemtoon.

Livonen *et al.* (2011:335) en Naudé en Meier (2016:286) is dit eens dat ontwikkeling by die Graad R-leerder nie kan plaasvind as gevolg van een enkele faktor nie, maar weens die interaksie tussen die ontwikkeling van fisieke, kognitiewe, sosiale en affektiewe faktore.

Die waarde van sosiale vaardighede vir die Graad R-leerder en akademiese sukses word wyd beklemtoon (Berry & Malek, 2017:52; Chiu & Chow, 2015:155; Pepler, 2015:143). Pepler (2015:143) voer aan dat aanmoediging, suksesbeleving en positiewe gevoelens jeens leer en skool in Graad R aangemoedig moet word en dat dié vaardighede deur middel van sosiale interaksie versterk kan word. De Witt en Booysen (2011:10) is van mening dat dieselfde sosiale meganisme by alle kinders in alle kulture aanwesig is. Dit sluit die volgende in: om ander se optrede na te boots, om gevoelens wat op verwerping of straf sal uitloop, te vermy, die begeerte om liefgehê te word, erkenning te kry en aanvaar te word en om te kan identifiseer met mense wat die kind liefhet, bewonder en respekteer. Aangesien die sesjarige kind ‘n behoefte het om saam met maats te speel (groepspeel), is regverdigheid op hierdie ouderdom baie belangrik. Vygotsky (in Pepler, 2015:142) voer aan dat sosiale ervaringe die basis van menswees ontwikkel en dat verhoudinge met ander persone die “hoofbydraende faktor in die kind se ontwikkelingsproses is”. Sesjariges se optrede is steeds egosentriek en selfgesentreerd en hulle is besitlik oor hul eiendom, maar kan hulle

woede en frustrasies verbaliseer. Sesjarige het 'n ryk verbeelding en geniet fantasiespel, maar kan hulself ook distansieer van die werklikheid (Pepler, 2015:110).

'n Studie wat in 2002 deur Raver en Knitzer (2002:144) onderneem is, het gevind dat leerders in Graad R wat oor genoegsame sosiale en emosionele vaardighede beskik, meer van skool hou, minder gedragsprobleme ondervind, minder antisosiale gedrag toon, meer selfvertroue het, oor beter probleemoplossingsvaardighede beskik, beter kommunikeer en dus beter geletterdheidsvaardighede het. Liew, McTigue, Barrois en Hughes (2008:516) beklemtoon die belangrikheid van die voorskoolse kind se selfbeeld, klasdeelname, beheer van emosies en sukses in geletterdheid. Liew *et al.* (2012:2) en Yahya (2014:130) gaan verder deur te sê dat navorsing 'n duidelike verband toon dat leerders wat in die voorskoolse jare 'n positiewe selfbeeld het, later in hul skoolloopbane sukses in lees- en skryfvaardighede ervaar.

Een van die belangrikste fisieke veranderinge in die jong kind is die ontwikkeling en groei van die brein en liggaam. Groei gedurende die voorskoolse jare (ouderdom drie tot ses jaar) is stadiger as gedurende die babajare, maar vinniger as in die middelskooljare. Die sesjarige Graad R-leerder verloor babavet, want hy is aktief (Pepler, 2015:145). Liggaamsbou is in proporsie, daar is 'n toename in lengte en alhoewel die lengte en gewig van kind tot kind wissel, is die tipiese sesjarige vol energie en neem die krag en vaardighede vir speel, fietsry, skaats, swem en dans toe (Pepler, 2015:145). Die sesjarige se spiere is verhard as gevolg van hardloop, speel en die dra van voorwerpe en dra by tot die gesondheid van die jong kind (Pepler, 2015:146).

'n Belangrike aspek in die fisieke ontwikkeling van die kind is die ontwikkeling van motoriese vaardighede (Krog, 2010:53). Motoriese ontwikkeling verbeter namate die liggaam groei en ontwikkel en die kind meer beheer oor sy liggaam en liggaamsbewegings kry. Nel *et al.* (2014:159), Erasmus (2012:66) asook Livonen *et al.* (2011:336) wys op die invloed wat motoriese ontwikkeling van die Graad R-leerder op intellektuele, sosiale en emosionele ontwikkeling het, asook dat konseptualisering beter plaasvind by kinders wat geleentheid kry vir motoriese eksperimentering (Laszlo & Bairstow, 1985:5). 'n Studie deur Iverson (2010:5) dui op 'n duidelike verband tussen motoriese ontwikkeling by die jong kind en taalontwikkeling.

Die kombinasie van fisieke groei, verbeterde koördinasie, langer ledemate en toenemende krag dra daartoe by dat die sesjarige kind sukses ervaar in beweging en intrinsiek gemotiveerd is om bewegings te wil doen totdat dit suksesvol uitgevoer kan word (Pepler, 2015:146). Bewegings vir die sesjarige leerder is dus nie net noodsaaklik vir motoriese vaardighede nie, maar is ook nodig vir selfvertroue en onafhanklikheid. Burton en Miller (1998:34) gaan sover om te sê dat dit onmenslik is om van die jong kind (ouderdom drie tot agt) te verwag om vir lang periodes stil te sit.

4.5 KERNBEGINSELS VAN DIE PROGRAM

Die PM vaardighede wat die kern van die program volg, word soos volg uiteengesit. Die kernbeginsels van die program het ontstaan vanuit 'n behoeftebepaling wat gedurende die eerste week van data-insameling plaasgevind het. Die implementering van die kernbeginsels in dié program word volledig in die volgende afdeling verduidelik.



Figuur 4.4: Kernbeginsels van die program

Die PM vaardighede na aanleiding van die weeklikse temas word in die volgende afdeling bespreek. Met die aanvang van elke samewerkende bespreking het ek as navorsers die onderstaande inligting aan die deelnemers verskaf om hul agtergrondkennis van die bepaalde tema te verbreed en die invloed van elke afdeling op geletterdheid te verduidelik. Alvorens die verskillende PM vaardighede en die invloed daarvan op geletterdheid bespreek word, is die verband tussen PM vaardighede en geletterdheid bespreek.

4.5.1 Perseptueel-motoriese ontwikkeling en geletterdheid

Volgens Joubert *et al.* (2015:49) verwys PM vaardighede na die mens se vermoë om sensoriese inligting op 'n geslaagde wyse te ontvang, die inligting te interpreteer en daarop te reageer. PM vaardighede speel 'n groot rol in geletterdheidsvoorbereiding. Pienaar *et al.* (2013: 276) wys daarop PM vaardighede die boublokke van akademiese sukses vorm. De Witt en Booyesen (2011:12) en Gilakjani (2010:154) beaam dit en sê dat onvoldoende PM vaardighede die leerder se leervermoë en ontwikkeling beïnvloed.

Motoriese vaardighede sluit altyd beweging (kinestese) in, terwyl “perseptueel” verwys na die gebruik van die sintuie. PM vaardighede is dus die gebruik van die sintuie gekombineer met beweging. Die motoriese ontwikkeling van die kind volg 'n patroon, wat beweging van eenvoudige refleks (wanneer 'n baba 'n voorwerp vashou) tot grootmotoriese en fynmotoriese vaardighede en later meer komplekse bewegingspatrone insluit (Naudé & Meier, 2016:294). Grootmotoriese vaardighede vorm 'n belangrike aspek van PM vaardighede. Grootmotoriese vaardighede verwys na die vermoë wat vereis word om die groot spiere van die lyf te beheer om te kan stap, hardloop, sit, kruip en ander aktiwiteite wat beweging insluit, te kan doen (Faure *et al.*, 2012:46; Naudé & Meier, 2016:295; Van Biljon & Longhurst, 2011:445). Daarteenoor is koördinasie die harmonieuse funksionering van die spiere in 'n bedrewe bewegingspatroon en die gevolg van al die dele van die liggaam wat op 'n georganiseerde manier saamwerk (Krog, 2010:65). Koördinasie is noodsaaklik vir leer en beweging. Grootspierkoördinasie kan voet-oog-koördinasie (skop 'n bal), hand-oog-koördinasie (gooi 'n bal na 'n teiken), simmetriese koördinasie (integrasie van beide kante van die liggaam, wanneer daar gekruip word) of algehele koördinasie (swem) behels. Die geslaagdheid van menige toekomstige klaskameraktiwiteite hang af van hoe goed die leerder sy of haar oë en hande kan laat saamwerk, asook van hoe goed die kind sy of haar grootspiere vir langdurige sitaktiwiteite kan beheer. Krog (2010:65) beklemtoon ook dat navorsing bewys dat grootmotoriese vaardighede die grondslag vorm vir baie van die noodsaaklike vaardighede waarop leer, en dus lees en skryf, berus. Van Biljon en Longhurst (2011:445) som die belangrikheid van grootmotoriese vaardighede soos volg op:

Gross motor abilities share connections with other physical functions. A child's ability to maintain upper body support will affect his or her ability to write, which is just one of many skills affected. Children with poor gross motor development have difficulty with activities such as writing, sitting up in alert position, watching classroom activities and writing on the blackboard.

Motoriese ontwikkeling is 'n lewenslange proses en sluit fundamentele vaardighede soos balans en beweging in. Logan, Robinson, Wilson en Lucas (2011:306) beklemtoon dat motoriese vaardighede op geen ander manier as deur beweging en speel aangeleer kan word nie. Bewegingsvaardighede is noodsaaklik vir die kind om te kan speel, leer en ontdek, en dra by tot die fisieke, motoriese, sosiale en psigologiese ontwikkeling van die kind (Kruger, 2002:32). Tydens die studie word daar op PM vaardighede vir geletterdheidsvoorbereiding gefokus.

Die waarde van PM word reeds jare lank deur navorsers beklemtoon (Erasmus *et al.*, 2015:12). Livonen *et al.* (2011:336) stem saam en beklemtoon dat die voorskoolse jare, ouderdom drie tot ses jaar, 'n kritieke periode is vir die ontwikkeling van PM vaardighede. Livonen *et al.* (2011:335) verwoord die waarde van beweging en motoriese ontwikkeling vir die jong kind:

Scientific evidence supports the dynamic systems theory of motor development and the link between motor skills, physical activity and healthy physical, cognitive, emotional and social development during early childhood.

Dit wil blyk uit bestaande studies dat daar 'n algehele gebrek aan navorsing bestaan oor voldoende PM en motoriese programme vir voorskoolse leerders (Livonen *et al.*, 2011:335). Internasionale en nasionale PM programme en die waarde daarvan is reeds breedvoerig in hoofstuk 3 van hierdie tesis bespreek. Alhoewel kinders se PM vaardighede met ouderdom verbeter, is dit belangrik dat volwassenes steeds die geleentheid vir kinders skep om PM vaardighede te ontwikkel.

Alvorens PM leer kan plaasvind, moet liggaamsbewustheid, ruimtelike oriëntasie en rigtingbewustheid gevestig wees (Krog, 2010:62). Navorsing deur Erasmus *et al.* (2015:597) en Van Hoorn, Maathuis, Peters en Hadders-Algra (2010:942) het gevind dat daar 'n verband bestaan tussen leergereedheid, geletterdheid (Nel *et al.*, 2014:161) en agterstande in PM ontwikkeling. 'n Suid-Afrikaanse studie wat in 2013

deur Pienaar *et al.* (2013:370) gedoen is, beaam die bevindinge, terwyl Nel *et al.* (2014:154) byvoeg dat visuele persepsie, motoriese vaardighede en fynspierontwikkeling van kardinale belang is vir leerders om akademiese sukses te behaal. Westendorp, Howen, Hartman, Smith en Vissch (2011:2773) het gevind dat leerders wat onvoldoende PM vaardighede het, probleme met lees en skryf ondervind. Volgens die studie deur Pienaar *et al.* (2013:370) is dit duidelik dat leerders in Graad R oor die nodige PM vaardighede moet beskik om leer moontlik te maak. Pienaar *et al.* (2013:377) beveel verder aan dat daar meer aandag geskenk moet word aan PM programme in Suid-Afrika om geletterdheidsvaardighede, waaronder lees- en skryfvaardighede, van leerders te verbeter alvorens hulle Graad 1 betree. Die implementering van die kernbeginsels en kernkomponente van die program word in die volgende afdeling verduidelik.

4.5.2 Week 1: Behoeftebepaling

Soos reeds genoem, het die deelnemers aan die studie die PM aspekte geïdentifiseer wat hulle as problematies beskou. Na aanleiding van die deelnemers se behoeftes, soos in week 1 vasgestel deur middel van oopeindvrae en samewerkende besprekings, is die volgende temas saamgestel:

- Week 2: Balans en koördinasie
- Week 3: Lateraliteit en middellynkruising
- Week 4: Liggaamsbewustheid, ruimtelike oriëntasie en ritme
- Week 5: Skouerstabiliteit en fynmotoriese vaardighede
- Week 6: Vestibulêr, proprioepsie, voorgrond-agtergrond-onderskeiding en oogbewegings
- Week 7: Fokusgroeponderhoud

Hierdie temas word in die volgende afdeling uiteengesit na aanleiding van die weke waarin dit bespreek is. Die belangrikheid van die temas vir geletterdheid, soos ek as navorser dit aan die deelnemers in die skyfievertonings verduidelik het, word ook bespreek. Tydens die tweede week is balans en koördinasie en die invloed hiervan op geletterdheid bespreek.

4.5.3 Week 2: Balans en koördinasie



Foto 4.1: Leerders besig om balansaktiwiteite te doen

4.5.3.1 Balans

Balans is die vermoë om enige posisie teen swaartekrag te handhaaf en is die gevorderdste vlak van beweging (Krog, 2010:65). Balans word verkry deur die gelyke verspreiding van die liggaamsmassa aan beide kante en is die vermoë van die kind om sy ewewig te behou wanneer hy die twee kante van sy liggaam gelyktydig, afsonderlike of alternatiewelik gebruik (Krog, 2010:65). Die posisie van die swaartekragmiddelpunt van die liggaam, die posisie van die kop en arms, en die fokus van die oog sal die balanseervermoë beïnvloed (Faure *et al.*, 2012:20). Balans bestaan uit statiese en dinamiese balans (Naudé & Meier, 2016:289). Statische balans verwys na balans terwyl daar stilgestaan word en dinamiese balans verwys na balans wanneer daar beweeg word. Balans speel 'n belangrike rol vir skoolastiese sukses. Ten einde optimaal in die klaskamer te presteer moet leerders die volgende balansvaardighede bemeester, naamlik om:

- gemaklik, regop en stil by 'n lessenaar te staan;
- vooroor te kan buig om iets uit 'n tas te haal;
- met gemak hul posisie te verander en van een plek na 'n ander te beweeg; en
- lateraliteit en 'n innerlike bewustheid te ontwikkel betreffende wat links en wat regs is; dit beïnvloed hul vermoë om rigting te verstaan, soos op en af, draai links en dan regs, begin bo-aan die bladsy skryf en skryf van links na regs.

Studies wat op Suid-Afrikaanse leerders gedoen is, het gevind dat leerders toenemend swakker in balansaktiwiteite presteer as gevolg van te min beweging en spel. Bressan (in Van Biljon & Longhurst, 2011:447) voer aan dat balans een van die belangrikste grootmotoriese vaardighede vir skolastiese sukses is. Indien 'n leerder nie voldoende balans het nie, sal hy of sy gou vermoeid en rusteloos raak en kan dit die kind se konsentrasie en sodoende sy of haar skolastiese vordering beïnvloed.

4.5.3.2 Koördinasie



Foto 4.2: Leerders besig om koördinasie-aktiwiteite te doen

Koördinasie is die vermoë om albei kante van die liggaam gelyktydig te gebruik. Dit kan dui op die gebruik van albei kante vir dieselfde handeling, soos wanneer 'n koekroller gebruik of alternatiewe bewegings uitgevoer word (soos trappe klim). Koördinasie kan ook verwys na die gebruik van die twee kante van die liggaam vir verskillende aksies, soos wanneer 'n vel papier met een hand vasgedruk word terwyl die ander hand gebruik word om mee te skryf (Pepler, 2015:143; Van Hoorn *et al.*, 2010:942).

Voldoende koördinasie maak dit vir die twee hande en twee voete moontlik om saam te werk. Dit stel die kind in staat om met vloeiende liggaamsbewegings te speel en te werk. Dit steun ook die kind se ontwikkeling van fynmotoriese vaardighede en sy vermoë om werktuie te gebruik en 'n bewegende voorwerp met sy oë te volg (Erasmus *et al.*, 2015:596; Westendorp *et al.*, 2011:2773).

'n Leerder by wie koördinasie en die kruising van die middellyn nie ontwikkel word nie, kan moontlik die volgende probleme ondervind:

- Die kind gebruik sy of haar hande afsonderlik, maar nie saam nie. Hy gebruik dikwels slegs een kant van sy liggaam.
- Swak dominansie word ondervind.
- Swak bilaterale gebruik van die hande, arms, bene en oë word tydens bal- en ander speletjies opgemerk.
- Die leerder is geneig om een hand te ignoreer.

Tydens die derde week is middellynkruising, lateraliteit en die invloed hiervan op geleterdheid bespreek.

4.5.4 Week 3: Lateraliteit en middellynkruising

4.5.4.1 Lateraliteit



Foto 4.3: Leerders besig om lateraliteit-aktiwiteite te doen

Lateraliteit verwys nie net na die leerders se interne, outomatiese bewustheid van regs en links in hul eie liggame nie, maar ook regs en links in die algemeen (Faure *et al.*, 2012:6; Joubert *et al.*, 2015:48; Naudé & Meier, 2016:299). Kinders ontwikkel 'n bewustheid van lateraliteit teen die ouderdom van vier jaar (Krog, 2010:65). Teen die ouderdom van sewe behoort 70% van kinders in staat te wees om tussen die twee dele van die liggaam te onderskei (Krog, 2010:65). Wanneer 'n leerder lateraliteit ontwikkel, beteken dit dat die leerder ooreenstemmende dele van die liggaam,

afsonderlik, saam, gelyktydig of in 'n kruislaterale patroon kan beweeg. Lateraliteitvoorkeure verwys na die gebruik van die hande en voete aan dieselfde kant van die liggaam. Alhoewel lateraliteit 'n aangeleerde bewegingspatroon is, dien dit as fondasie vir rigtingbewustheid. 'n Leerder met swak lateraliteit sal letters soos die “b” en “d” omkeer, onseker wees oor watter kant links en watter kant regs is, probleme met koördinasie en balans ondervind, die leerder se skoolwerk sal onnet wees en ongekontroleerde bewegings sal voorkom (Naudé & Meier, 2016:299, Hannaway & Veldsman, 2016:34; Krog 2011:65).

4.5.4.2 Middellynkruising



Foto 4.4: Leerders besig om middellynkruisingaktiwiteite te doen

Om die middellyn te kruis beteken om een kant van die liggaam in die ruimte van die ander deel te gebruik. Die middellyn is 'n verbeeldingslyn wat die liggaam in gelyke dele verdeel. Dit sluit die twee kante van die liggaam, bo en onder, en voor en agter in. Middellynkruising ontwikkel outomaties nadat die kind lateraliteitsvoorkeure bereik het. Volgens Hannaford (2005:48) kan middellynkruising soms eers teen die ouderdom van sewe jaar ontwikkel. Voorbeelde van middellynkruising sluit in om kruisbeen op die vloer te sit of om 'n horisontale streep van die een kant van die papier na die ander kant van die papier te trek sonder om die pen na die ander hand te verskuif. 'n Leerder wat probleme met middellynkruising ondervind, sal swak koördinasie hê, probleme ondervind om van links na regs te lees, sal in die middel van die bladsy ophou skryf, sal nie oorkruispatrone kan loop nie, sal sy liggaam of die papier beweeg wanneer die nommer agt geteken word en sal sy kop na die kant draai om te lees (Faure *et al.*, 2012:20; Hannaway & Veldsman, 2016:32; Naudé & Meier, 2016:298).

Tydens die vierde week is liggaamsbewustheid, ruimtelike oriëntasie en ritme, asook die invloed hiervan op geletterdheid bespreek.

4.5.5 Week 4: Liggaamsbewustheid, ruimtelike oriëntasie en ritme

4.5.5.1 Liggaamsbewustheid



Foto 4.5: Leerders besig om liggaamsbewustheid en liggaamskonsep-aktiwiteite te doen

Liggaamsbeeld of liggaamsbewustheid verwys na die bewustheid van verskeie liggaamsdele, waaronder die bene, arms, hande, voete, skouers en die verhouding van die liggaamsdele tot mekaar (Naudé & Meier, 2016:297). 'n Goeie liggaamsbeeld of liggaamsbewustheid vorm die grondslag waarop die kind se perseptuele vaardighede gebou word en leer plaasvind (Livonen *et al.*, 2011:340). 'n Swak liggaamsbeeld of liggaamsbewustheid beïnvloed die leerder se emosies, wat tot 'n swak selfbeeld bydra. 'n Swak selfbeeld beïnvloed leerders se skolastiese vordering (Skibbea, Connor, Morrisons & Jewkes, 2011:43).

4.5.5.2 Liggaamskonsep

Liggaamskonsep verwys na die kind se kennis van sy verskillende liggaamsdele. Teen die ouderdom van sewe jaar behoort 'n kind die verskillende dele van sy of haar liggaam te kan benoem. Dit sluit die enkels, skene en polse in. Volgens Krog (2010:62) is liggaamskonsep die innerlike bewustheid van die dele van die liggaam en die verhouding wat dit teenoor mekaar het. Hannaford (2005:50) voer aan dat swak liggaamskonsep verwant is aan probleme in lees en handdominansie.

4.5.5.3 Ritme



Foto 4.6: Leerders besig om ritme-aktiwiteite te doen

Egaligheid van ritme verwys na die vermoë van die kind om ritmies en vloeiend te beweeg. 'n Leerder met ritmiese probleme sal onreëlmatig en rukkerig beweeg. Egaligheid van ritme het betrekking op alle liggaamsbewegings, waaronder stap, hardloop, galop, huppel en draf. Hannaway en Veldsman (2016:35) voer aan dat leerders wat 'n gebrek aan ritme het, op 'n latere stadium, wanneer leerders van lopende skrif gebruik maak, probleme kan ondervind. Livonen *et al.* (2011:341) voeg by dat leerders wat 'n gebrek aan ritmiese beweging het, 'n onvermoë het om spraakpatrone, liedjies en versies ritmies te vertolk.

4.5.5.4 Ruimtelike oriëntasie



Foto 4.7: Leerders besig om ruimtelike oriëntasie-aktiwiteite te doen

’n Bewustheid van ruimtelike oriëntasie ontstaan vanaf die innerlike bewustheid van die liggaam en die verhouding van ander items en mense tot die persoon (Krog, 2010:62). Krog (2010:62) voer verder aan dat ruimtelike oriëntasie nie vir ’n kind aangeleer kan word nie, maar dat die kind ruimtelike oriëntasie slegs deur middel van beweging, maar deur mediasie van die opvoeder, kan leer. Ruimtelike oriëntasie het ’n direkte invloed op leerders se vermoë om tussen lyne te kan skryf, die grootte en posisie van letters en simbole te verstaan, asook die posisie tussen letters, simbole en objekte (Naudé & Meier, 2016:299). Leerders wat ruimtelike oriëntasieprobleme ervaar, sal letters soos “b” en “d” of “v” en “w” verwar. Die leerder sal ook gereeld in ander leerders en voorwerpe vasloop en voorwerpe omstamp, aangesien die posisie van die leerder se liggaam ten opsigte van ander voorwerpe nie verstaan of begryp word nie. Leerders met ruimtelike oriëntasieprobleme sal ook ’n geneigdheid hê om net aan die een kant van die papier te teken of te skryf, klein prentjies in verhouding met die beskikbare spasie teken en nie in klein spasies kan beweeg nie (Erasmus *et al.*, 2015:597; Naudé & Meier, 2016:299).

Die leerder moet (ouditiewe) aandag gee aan geluide wat hy of sy hoor. Die kind moet betekenis gee aan die klanke en identifiseer van watter rigting af die klanke kom (ouditiewe geheue en ouditiewe voorgrond-agtergrond-onderskeiding). Wanneer die kind klanke hoor, moet hy of sy dit kan opgebreek en bymekaarsit (ouditiewe ontleding

en sintese). Hierdie ouditiewe perseptuele vaardighede maak dit vir die leerder moontlik om spraak en taal te ontwikkel, en help ook met lees- en spelvaardighede.

Tydens die vyfde week is skouerstabiliteit en fynmotoriese vaardighede, en die invloed hiervan op geletterdheid bespreek.

4.5.6 Week 5: Skouerstabiliteit en fynmotoriese vaardighede

4.5.6.1 Skouerstabiliteit



Foto 4.8: Leerders besig om skouerstabiliteitsaktiwiteite te doen

Skouerstabiliteit verwys na die krag wat die mens in staat stel om sy boarms stil teen sy liggaam te hou sodat sy hande gebruik kan word om 'n taak te voltooi (Hannaway & Veldsman, 2016:30). Die stabiliteit wat vir fynmotoriese take, soos skryf en sny, benodig word, vereis ook dat die leerder voldoende stabiliteit in sy of haar skouers moet hê (Westendorp *et al.*, 2011:2773). Skouerstabiliteit verseker dat die leerder se potloodgreep, skryf- en knipvaardighede voldoende is. 'n Leerder met swak skouerstabiliteit sal vinnig moeg word wanneer daar geskryf of geknip word en sal onnet skryf. In die meeste van die gevalle waar onvoldoende skouerstabiliteit voorkom sal die leerder sy of haar elmboog optel wanneer daar geknip of geskryf word, aangesien die spiere in die skouer te swak is om te verseker dat die elmboog op die tafel bly; dit sal bydra tot onnet werk (Hannaway & Veldsman, 2016:34).

4.5.6.2 Fynmotoriese vaardighede



Foto 4.9: Leerders besig om fynmotoriese aktiwiteite te doen

Fynmotoriese vaardighede verwys na die vaardighede van die fynspiere in die liggaam, naamlik die hande en vingers, sowel as die tong en spiere verantwoordelik vir spraak en uitspraak. Navorsing deur, onder andere, Cameron, Murrah, Grissmer, Brock, Bell, Worzalla en Morisson (2012:1229) dui aan dat sukses in die skool hoofsaaklik afhang van koördinasie, en spesifiek fynspierkoördinasie. Cameron *et al.* (2012:1229) sê voorts dat voldoende fynmotoriese vaardighede in Graad R 'n duidelike aanduiding kan wees van latere skolastiese sukses en dat kinders met swak fynmotoriese vaardighede gewoonlik onder standaard presteer.

Tydens die sesde week is vestibulêre integrasie, proprioepsie, voorgrond-agtergrond-persepsie asook oogbeweging en die invloed hiervan op geletterdheid bespreek.

4.5.7 Week 6: Vestibulêr, proprioepsie, voorgrond-agtergrond-persepsie

4.5.7.1 Die vestibulêre en proprioseptiewe stelsel



Foto 4.10: Leerders besig om vestibulêre en proprioseptiewe aktiwiteite te doen

Die vestibulêre stelsel, wat in die middeloor geleë is, staan ook as die liggaam se “kompas” bekend. Die vestibulêre stelsel het ’n groot invloed op die sensoriese stelsels, en dus op die kind se vermoë om op ’n daaglikse basis te funksioneer. Seaman, DePauw, Morton en Omoto (2003:51) wys op die invloed van die vestibulêre stelsel op die sentrale senuweestelsel; dit beïnvloed koördinasie, persepsie, balans en fisieke ontwikkeling. Die vestibulêre stelsel verskaf inligting aan die liggaam oor hoe om te beweeg. Hierdie inligting sluit in of die kop regop of onderstebo is en of die liggaam vinnig of stadig beweeg. Die vestibulêre stelsel verskaf ook terugvoer van die spiere en gewigte. Hierdie terugvoering staan as “proprioepsie” bekend. Akkurate terugvoering van die spiere en gewigte is van kardinale belang wanneer ’n leerder by ’n tafel sit (Faure *et al.*, 2012:16).

Hannaford (2005:48) beskryf die proprioepsiestelsel as die liggaam se bewustheid in ruimte. Alle spiere in die liggaam beskik oor proprioepsie reseptors wat die liggaam inlig omtrent die liggaam se fisieke posisie (Krog, 2010:26). Proprioepsie verwys dus na die bewustheid van die ledemate sonder om te kyk waar die verskillende ledemate is. Leerders met onvoldoende proprioepsie kan ruimtelike oriëntasieprobleme ervaar en ongekoördineerd voorkom. Leerders wat ’n onvoldoende vestibulêre stelsel en

proprioëpsie het, kan balans-, konsentrasie- en koördinasieprobleme ondervind. Krog (2010:23, 26) wys daarop dat leerders met swak vestibulêre en proprioëpsie ook probleme met spiertonus kan ondervind. Spiertonus is noodsaaklik vir skryfvaardighede. Leerders met 'n lae spiertonus kan ook probleme ondervind om fynmotoriese en grootmotoriese aktiwiteite te doen of regop te sit, wat tot konsentrasieprobleme kan lei.

4.5.7.2 Voorgrond-agtergrond-onderskeiding



Foto 4.11: Leerders besig om voorgrond-agtergrond-onderskeidingsaktiwiteite te doen

Visuele voorgrond-agtergrond-onderskeiding is die vermoë om bepaalde voorwerpe op die voorgrond te plaas en dit van die agtergrond te onderskei. 'n Leerder wat probleme met visuele voorgrond-agtergrond-persepsie of -onderskeiding ervaar, sal sukkel om sy of haar aandag by 'n bepaalde taak te bepaal (Faure *et al.*, 2012:36). Die leerder se aandag sal maklik afgetrek word deur stimuli in die omgewing of deur helder kleure. Die leerder sal ook probleme ondervind om voorwerpe tussen ander voorwerpe raak te sien en uit te soteer (McBride-Chang *et al.*, 2010:259). Hierdie leerder sal dan ook probleme ervaar om te lees aangesien die vermoë om 'n onderskeiding tussen die letters en die agtergrond te maak, ontbreek.

Tydens die sewende week is 'n fokusgroeponderhoud gehou waartydens die deelnemers oor die program kon reflekteer. Die deelnemers het weer dieselfde oopeindvrae beantwoord wat tydens die eerste week van data-analise gevra is.

Sodoende kon die deelnemers reflekteer oor die verbetering in hul kennis en professionele ontwikkeling betreffende SGG.

Die onderstaande tabel dien as samevattende opsomming. Die onderafdelings van PM vaardighede, die definisie van die PM vaardighede, soos bespreek in die bostaande afdeling, asook 'n voorbeeld van die PM vaardigheid in 'n Graad R-dagprogram en die invloed daarvan op skolastiese vordering, word bespreek.

Tabel 4.2: Perseptueel-motoriese vaardighede (Faure et al., 2012; Hannaford, 2005; Hannaway & Veldsman, 2016; Krog, 2010; Naudé & Meier, 2016; Nel et al., 2014)

Onderafdeling van PM vaardighede	Definisie	Voorbeeld in Graad R-program	Invloed daarvan op skolastiese vordering
Liggaamsbeeld/ liggaamsbewustheid	Die leerder se persoonlike bewustheid en begrip van sy/haar eie liggaam en hoe om sy/haar liggaam te gebruik. Dit sluit postuur, emosies en beweging in. 'n Positiewe liggaamsbeeld is noodsaaklik vir 'n gesonde selfbeeld.	Leerders moet aangemoedig en geprys word. Hoe beter die leerder se liggaamsbewustheid is, hoe meer positief sal die leerder se selfbeeld wees.	Die leerder se selfbeeld, en dus skoolprestasies, word beïnvloed.

Onderafdeling van PM vaardighede	Definisie	Voorbeeld in Graad R-program	Invloed daarvan op skoolastiese vordering
Liggaamskonsep/ liggaamsbegrip	Die intellektuele konsep wat die leerder van sy/haar eie liggaam het.	Uitwys en benoeming van liggaamsdele.	Noodsaaklik vir koördinasie, lees en handdominansie.
Egaligheid van ritme	Die vermoë van die leerder om ritmiese en vloeiend te beweeg.	Beweeg ritmies op musiek of wanneer hande geklap word.	Ondervind probleme met skryf aangesien skryf 'n ritmiese aksie is.
Ruimtelike oriëntasie	Die leerder se bewustheid van sy/haar eie liggaam in die ruimte en die vermoë om die posisie van voorwerpe met betrekking tot hulself en ander waar te neem.	Naboots van ander se bewegings. Uitvoer van opdragte soos staan voor/agter 'n bankie.	Omkerings van letters bv. "b" en "d" kan voorkom. Noodsaaklik om tussen lyne te kan skryf.
Lateraliteit	Die innerlike bewustheid van die verskille tussen regs en links.	Speel speletjie waar leerder gevra word: staan op jou regterbeen; staan op jou linkerbeen.	Verwarring tussen links en regs kan voorkom en balans kan beïnvloed word.

Onderafdeling van PM vaardighede	Definisie	Voorbeeld in Graad R-program	Invloed daarvan op skolastiese vordering
Middellynkruising	Om die een kant van die liggaam in die ruimte van die ander deel te gebruik.	Sit kruisbeen. Doen oorkruisbewegings.	Hou in middel van bladsy op met skryf. Draai kop na kant terwyl gelees word.
Bilaterale koördinasie	Die vermoë om albei kante van die liggaam terselfdertyd te gebruik.	Marsjeer op musiek.	Kan nie boek met een hand vashou terwyl met ander hand geskryf word nie.
Vestibulêre aktiwiteite (balans)	Die vermoë om enige posisie teen swaartekrag te handhaaf.	Spring dubbelvoet, een-been. Oefening op balanseerbord.	Sal nie gemaklik by 'n tafel kan sit nie. Konsentrasie kan beïnvloed word terwyl gelees word.
Skouerstabiliteit	Die krag wat jou in staat stel om jou boarms stil teen jou liggaam te hou sodat die hande gebruik kan word om 'n taak te voltooi.	Hang aan 'n klimraam of vanuit 'n boom; kruiseer met die leerder se liggaam.	Skryf- en knipvaardighede word beïnvloed. Leerder se skouer raak moeg.

Onderafdeling van PM vaardighede	Definisie	Voorbeeld in Graad R-program	Invloed daarvan op skolasiese vordering
Grootmotoriese vaardighede	Die vermoë wat vereis word om die grootspiere van die lyf te beheer om te kan stap, hardloop, sit en kruip.	Huppel, galop, hardloop en kruip.	Leerder sal probleme ondervind om regop te sit, wat skolasiese prestasies beïnvloed.
Koördinasie	Die doeltreffende gebruik van en beheer oor grootspiere van die liggaam.	Basiese motoriese bewegings met apparaat, balle, toue en hoepels.	Noodsaaklik vir leer en beweging. Nodig vir balspele.
Oog-voet koördinasie	Die samewerking tussen die oog en die voet sodat bewegings, geleidelik deur die oë, doeltreffend met die voet uitgevoer kan word.	Trap-my-vang; dribbel-aktiwiteite tussen voorwerpe deur.	

Onderafdeling van PM vaardighede	Definisie	Voorbeeld in Graad R-program	Invloed daarvan op skoolastiese vordering
Propriosepsie	Bewustheid van die ledemate sonder om te kyk waar die ledemate is.	Weerstandsaaktiwiteite bv. druk teen muur, kruiwaloop.	Kan balans, konsentrasie en koördinasie beïnvloed.
Voorgrond-agtergrond-onderskeiding	Om bepaalde voorwerpe op die voorgrond te kan plaas en dit van die agtergrond te kan onderskei.	Spring op 'n spesifieke kleur boontjiesakkie of vorm na aanleiding van die opdrag.	Benodig sodat die leerder sy/haar aandag by 'n bepaalde taak te bepaal en vir leesaktiwiteite.

4.6 KEPHART SE TEORIE MET BETREKKING TOT PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE

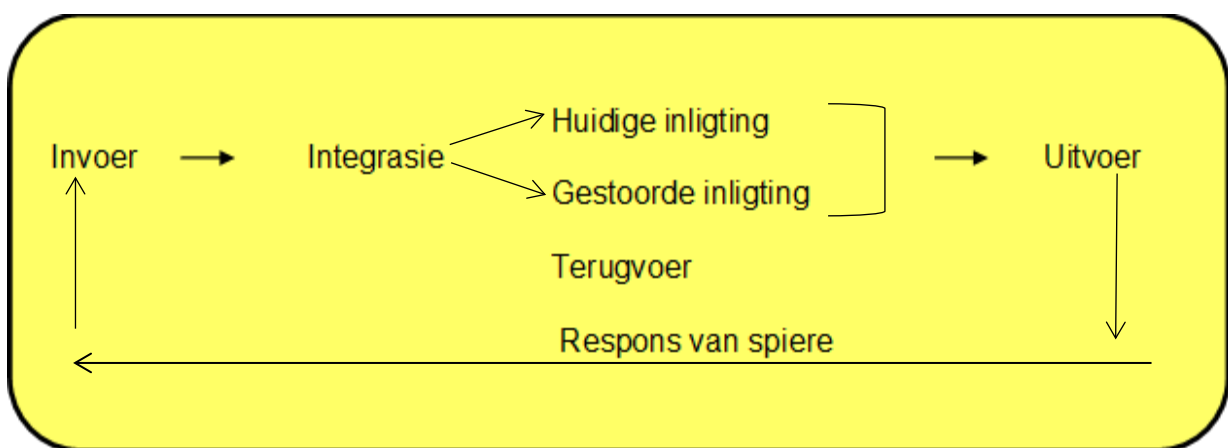
“The early motor or muscular responses of the child, which are the earliest behavioural responses of the human organism, represent the beginnings of a long process of development and learning” (Kephart, 1960:35). Newell C Kephart (1960) se teorie oor die PM ontwikkeling van die kind is een van die teoretiese raamwerke waarop die studie gegrond is. Kephart (1960) is van mening dat leerders eers PM moet ontwikkel alvorens kognitiewe ontwikkeling, en dus ontwikkeling van geletterdheidsvaardighede, kan plaasvind. Kephart (1960) word steeds gereken as die invloedrykste teoretikus met betrekking tot PM vaardighede in jong kinders.

Volgens Kephart se teorie is PM ontwikkeling die resultaat van interaksie tussen die kind en die omgewing (Sherrington, 1990:75). Die vroeë motoriese ontwikkeling of ontwikkeling van spierresponse van 'n kind word as die begin van die proses van ontwikkeling en leer gesien (Kephart, 1971:4). Die kind leer van hom- of haarself en die wêreld deur middel van motoriese verkenning en dit vorm die fondament waarop

kennis gebou word. Kephart het voorgestel dat persepsie en kognisie vanaf 'n motoriese basis ontwikkel en dat hierdie motoriese vaardighede noodsaaklik is vir die kind se intellektuele ontwikkeling. Kephart is verder van mening dat PM vaardighede teen die ouderdom van ses tot sewe jaar volledig ontwikkel is. Hy waarsku egter dat, indien die stadia van perseptuele ontwikkeling nie doeltreffend afgehandel word nie of heeltemal oorgeslaan word, dit vêrreikende gevolge vir die leerder se skolastiese vordering kan inhou (Sherrington, 1990:80).

Elke stadium van PM ontwikkeling beskik oor meer komplekse metodes van dataprocessering (Kephart 1971:3). Aangesien die stadia kwalitatief en kwantitatief verskil, verskil die hoeveelheid data wat tydens elke stadium van ontwikkeling geprosesseer word. Kephart beskou die vroeë motoriese ontwikkeling of ontwikkeling van spierresponse van die kind as die begin van die proses van ontwikkeling en leer. Die kind leer dus van hom- of haarself en sy of haar omgewing deur middel van die interaksie en verkenning van die omgewing. Die interaksie en verkenning vorm daarom die fondament waarop kennis gebou word. Sherrington (1990:80) verwoord dit soos volg: "As motor integration proceeds, mind proceeds."

Die teoretiese basis van Kephart se teorie word aan die hand van die volgende figuur bespreek:



Figuur 4.5: Diagram van terugvoermeganismes in persepsie (Kephart, 1960:50)

Kephart verdeel die proses van sensoriese integrasie in twee afdelings, naamlik integrasie van gelyktydige invoer, asook integrasie van huidige gestoorde inligting. Die twee afdelings word vervolgens bespreek.

- **Integrasie van gelyktydige invoer**

Die reseptors (ouditief, visueel, taktiel en kinesteties) is verantwoordelik vir die sensoriese invoer van inligting wat na die brein oorgedra word (Gallahue & Ozmun, 2011:45). Die integrasie van inligting behels die sensoriese invoer van alle inligting op 'n gegewe tyd.

Hierdie verskillende vorms van energie stel gelyktydige invoerpatrone in verskeie sensoriese velde in eksterne dele van die liggaam op. Die persepsie wat hieruit voortspruit is gebaseer op die totale effek van al hierdie gelyktydige stimulasies en nie net op een geïsoleerde invoerstimuli nie (Smit, 2013:45).

Die funksie van die integrasieproses is dus die integrasie van alle invoere om sodoende 'n totale respons te ontwikkel (Kephart, 1960:50; Smit, 2013:45).

- **Integrasie van huidige gestoorde inligting**

Volgens Kephart (1960) speel die vorige ervarings van die individu 'n rol in die integrasie van huidige gestoorde inligting. Gallahue en Ozmun (2011:45) voer aan dat die integrasieproses die organisering van inkomende sensoriese stimuli en die integrering van die stimuli met gestoorde inligting behels.

- Skandering – Die assosiasiepatroon word geskandeer en in 'n motoriese uitvoerpatroon omgeskakel (Kephart, 1960:52).
- Uitvoer – Die gevolg van bogenoemde skanderingsproses is die uitvoerpatroon van sensuwee-impulse (Kephart, 1960). Die uitvoerpatroon word vanaf die motoriese area van die korteks na die spiere gestuur, waar dit in 'n beweging omgesit sal word (Kephart, 1960:45; Smit, 2005:45).
- Terugvoer – Sodra 'n uitvoerpatroon geskep is en die patroon na die sensuwees en spiere terugvoer word, vind beweging plaas.

4.6.1 Die basis van motoriese ontwikkeling

Soos reeds genoem, beskou Kephart (1960) motoriese ontwikkeling as die basis vir die ontwikkeling van ander vaardighede. Motoriese ontwikkeling ontstaan as gevolg van beweging. Deur middel van voortbeweging word die kind in staat gestel om deur die ruimte te beweeg en dus sy of haar plek in die ruimte te verstaan (ruimtelike

oriëntasie). Die kind ondersoek dus sy omgewing en die verhoudings tussen voorwerpe word ontdek. Kephart (1960:50) beklemtoon die volgende aspekte as basis vir motoriese ontwikkeling en skolastiese sukses:

- Liggaamsbeeld – alvorens die leerder nie 'n akkurate beeld van sy liggaam het nie, sal hy nie die posisie wat sy liggaam in die ruimte beslaan, begryp nie. Dit is dus belangrik dat die leerder 'n duidelike, akkurate en volkome beeld sal hê van sy eie liggaam en van die posisie wat hy in die ruimte beslaan (Kephart, 1960:55). Die liggaam ontvang sekere sensasies deur middel van die vel (taktiel) en van die spiere. Al die sensasies word ineengevleg om 'n liggaamskema of liggaamsbeeld te vorm (Kephart, 1960:54). Die liggaamsbeeld is die punt van oorsprong vir alle ruimtelike verhoudings (Gallahue & Ozmun, 2011:40). “When the knowledge of our own body is incomplete and faulty, all actions for which this particular knowledge is necessary will be faulty too” (Kephart, 1960:50).
- Postuur en balanshandhawing – die postuur is die beginpunt waaruit beweging ontstaan (Kephart, 1960:55). Die kind se verhouding met gravitasie (balans) moet eers stabiel wees alvorens dit as verwysingspunt vir ruimtelike verhoudings gebruik kan word.
- Lateraliteit – indien 'n leerder nie tussen links en regs kan onderskei nie, kan daar geen projeksie van links en regs na buite die liggaam wees nie. Die gevolg is dus dat die leerder byvoorbeeld nie tussen 'n “b” en “d” sal kan onderskei nie aangesien die verskil tussen die twee letters lateraliteit behels (Gallahue & Ozmun, 2011:38).
- Rigtingsin – wanneer 'n leerder bewus is van die linker- en regterkante van sy liggaam (lateraliteit) is hy gereed om hierdie konsepte na sy eksterne ruimte te projekteer (Gallahue & Ozmun, 2011:39).

Namate die vier basiese beginsels ontwikkel is, is die kind in staat om verdere bewegingspatrone baas te raak. Die bewegingspatrone is soos volg:

- Lokomotoriese vaardighede – hoe langer dit vir die kind neem om lokomotoriese vaardighede aan te leer, hoe langer sal dit neem voordat hy ruimtelike verhoudings baasraak.
- Manipulasie of kontak van voorwerpe – deur middel van manipulasie van voorwerpe ontdek die kind die eienskappe van die voorwerp. Met ander

woorde, hoe meer interaksie die kind met voorwerpe het, hoe beter sal die kind dit verstaan. Indien die kind gereeld oor voorwerpe klim en klouter, sal ruimtelike oriëntasie vasgelê word.

- Ontvangs en aandrywing – Kephart (1971:20) beskryf ontvangs as die vaardigheid wat 'n kind benodig om kontak met 'n bewegende voorwerp te maak. Hy vang byvoorbeeld 'n bal. Aandrywing kan gesien word as die aktiwiteit waarmee die kind die voorwerp laat beweeg, soos om die bal te gooi. Kephart (1971:22) verduidelik dat oog-hand-koördinasie ontwikkel deurdat die oog leer om te sien wat die hand voel. Alvorens oog-hand-koördinasie kan plaasvind, moet ontvangs en aandrywing, asook voorgrond-agtergrond-verhoudings eers gevestig wees. Die belangrike aspekte van die omgewing vorm die figuur en die res vorm die agtergrond. Die kind se selektiewe aandag word op die figuur gevestig. Sodra die voorgrond-agtergrond-verhouding gevestig is, kan die kind aandag skenk aan beweging sowel as die perseptuele data wat verband hou met die beweging (Voster, 1994:22). Namate die perseptuele inligting kontinuïteit bereik, ontwikkel die kind 'n metode van dataverwerking wat perseptueel van aard is (Voster, 1994:23). Minder motoriese data word dus versamel en die kind steun meer op perseptuele data wat weer tot intersensoriese integrasie lei, aangesien die kind sy sintuie gebruik vir perseptuele manipulasie. Om die proses van integrasie te vergemaklik, neem een sintuig gewoonlik die leiding. Die grootste gedeelte van die inligting word deur hierdie sintuig versamel. Die visuele kind sal byvoorbeeld makliker met behulp van voorstellings leer (Kephart, 1971:10; Voster, 1994:22). Namate die kind ontwikkel, word die waarneming van verskille en ooreenkomste moontlik. Die kind sal byvoorbeeld nou kan sien dat 'n sirkel 'n wiel kan wees en waarvoor dit gebruik kan word (Voster, 1994:25).

Alhoewel die bydrae van Kephart se teorie deur vele skrywers erken word, is daar ook kritiek teenoor die teorie. Voster (1994:30) voer aan dat Kephart nie die emosionele en sosiale welsyn, en die invloed daarvan op die jong kind se vermoë om effektief te leer, genoeg beklemtoon nie. Voster (1994:35) wys verder daarop dat Kephart die belangrikheid van ouditiewe vaardighede en die rol daarvan in die leerproses onderskat.

Die belangrikheid van PM vaardighede vir die Graad R-leerder vorm nie net die basis van leer en skolastiese sukses nie (Kephart, 1971:205), maar is ook van kardinale belang vir die leerder se sosiale en emosionele ontwikkeling. Tog is dit belangrik dat hierdie vaardighede goed ontwikkel moet word alvorens formele leer kan plaasvind. Burn (2007:3) som dit soos volg op:

Perceptual-motor skills are a fundamental process: We learn to see in varying stages and varying ways; we learn to move and play in varying stages and varying ways; we learn to hear in varying stages and varying ways. No shortcuts can be taken in the developmental processes in any of the sensory modalities, sequentially, logically and according to the development of the human nervous system.

Die assessering van die SGGVP het, soos reeds bespreek, in week 7 plaasgevind. Hiertydens is 'n fokusgroeponderhoud gehou. Die assessering van die professionele ontwikkelingsprogram word in die volgende hoofstuk bespreek.

4.8 SAMEVATTING

Vanuit my eie ondervinding het ek bewus geword dat skole reeds in Graad R met formele geletterdheid begin en dat daar in min skole 'n spelgebaseerde benadering gevolg word. Die rede vir die navorsing was om Graad R-opvoeders bewus te maak van PM vaardighede deur middel van 'n spelgebaseerde benadering vir die ontwikkeling van geletterdheid. Tydens die implementering van die program het opvoeders op 'n weeklikse basis agtergrondinligting ten opsigte van die verskillende komponente van PM vaardighede ontvang. Die opvoeders het hierdie aktiwiteite in hul klasse toegepas en aanpassings is daaraan gemaak. Met die samestelling van die program is daar gepoog om opvoeders se professionele ontwikkeling te verbeter.

In hierdie hoofstuk is daar gefokus op die SGGVP vir die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders. Die verskillende komponente en kernbeginsels van die program is bespreek. In die volgende hoofstuk word die navorsingsbevindinge, gevolgtrekkings, asook aanbevelings vir verdere navorsing bespreek.

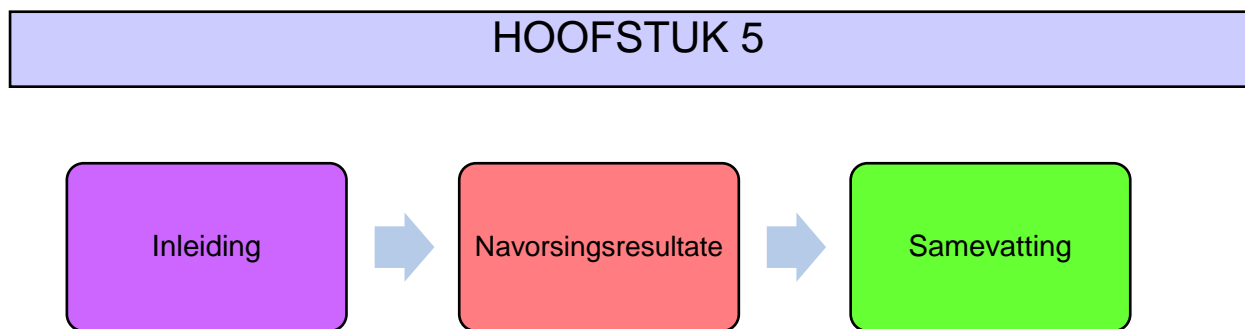
---oOo--

HOOFSTUK 5

RESULTATE VAN DIE NAVORSING

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk bespreek ek die navorsingsresultate van die studie deur die hoof- en subtemas wat vanuit die navorsing ontstaan het, te bespreek. Ek bespreek ook my werkswyse en die tematiese ontleding waarvan ek gebruik gemaak om die rou data te ontleed. Figuur 5.1 verskaf 'n indeling van hoofstuk 5.



Figuur 5.1: Indeling van hoofstuk 5

Vanuit die rou data het die temas en subtemas as bevindinge en navorsingsresultate ontstaan. Verskeie bewysstukke, waaronder transkripsies van die samewerkende besprekings, oopeindvrae, oopeindonderhoude asook 'n fokusgroeponderhoud, navorsingsrefleksiejoernale en veldnotas, is gebruik om die resultate te staaf. Visuele bewysstukke, wat foto's en video's insluit, soos aanbeveel deur Gray (2009:320) en Creswell (2015:129), is gebruik. Foto's en video's wat tydens die implementering van die program geneem is, is tydens die samewerkende besprekings gebruik. Na afloop van elke samewerkende bespreking het die deelnemers en ek as navorser ons eie navorsingsrefleksiejoernale voltooi.

Ek het ook my en die deelnemers se navorsingsrefleksiejoernale van 15/05/2017 tot 26/07/2017 ontleed om die hooftemas wat geïdentifiseer is, te ondersteun.

Oopeindonderhoude is met die deelnemers van Skool A, Skool B en Skool C gevoer. Daar is ook van 'n fokusgroeponderhoud gebruik gemaak. Die deelnemers het tydens die eerste samewerkende besprekings oopeindvrae beantwoord, waartydens ek die deelnemers se kennis omtrent SGG wou bepaal. Na afloop van die fokusgroeponderhoud, gedurende week 7, het die deelnemers soortgelyke oopeindvrae beantwoord om die verandering in kennis en hul professionele ontwikkeling betreffende SGG, indien enige, te bepaal.

Soos reeds in hoofstuk 3 verduidelik, het elkeen van die dertien deelnemers 'n kode, om deelnemeranonimiteit te verseker, ontvang. Die letter aan die begin van die kode stel telkens die skool vanwaar die deelnemer afkomstig is, voor, terwyl die syfer aan die einde van die kode die deelnemer se nommer voorstel, byvoorbeeld A1, B3, en C3. My navorsingsrefleksiejoernaal word as NRJ aangedui, die deelnemers se navorsingsrefleksiejoernale as DRJ, die onderskeie onderhoude met die deelnemers van die skole as OHSA, OHSB en OHSC, die fokusgroeponderhoud as FGO en die oopeindvrae as Vrae 1 en Vrae 2.

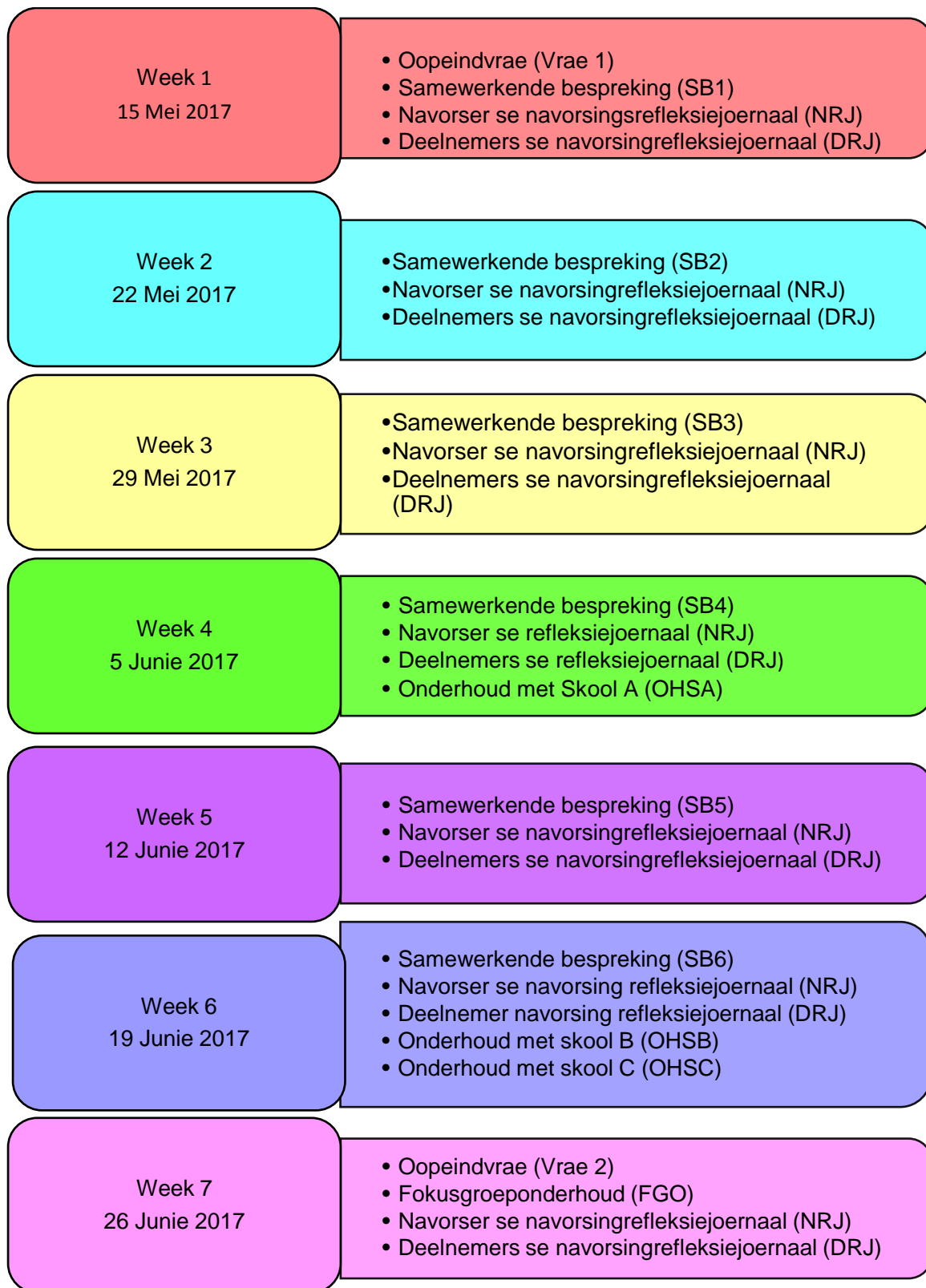
Die formaat waarin die kodes gebruik word, is soos volg: Eerstens word die data-insamelingsmetode aangedui, byvoorbeeld DRJ, NRJ of FGO. Daarna word die datum waarop die data ingesamel is, aangedui, asook die bladsynommer waarop die getranskribeerde data is, byvoorbeeld 15 Mei 2017:1. Die week waarin die data ingesamel is, word laastens aangedui, byvoorbeeld week 1.

Die kodes wat tydens die studie gebruik is, is soos volg:

Tabel 5.1: Kodes soos gebruik in hoofstuk 5

	Kode	Deelnemer	Deelnemerkode
Deelnemerkode Skool A	Skool A	1 – 6	A1, A2, A3, A4, A5, A6,
Deelnemerkode Skool B	Skool B	1 – 4	B1, B2, B3, B4
Deelnemerkode Skool C	Skool C	1 – 3	C1, C2, C3
Navorsingsrefleksiejoernaal, navorser	NRJ		
Navorsingsrefleksiejoernaal, deelnemers	DRJ		
Onderhoud met deelnemers van Skool A	OHSA		
Onderhoud met deelnemers van Skool B	OHSB		
Onderhoud met deelnemers van Skool C	OHSC		
Fokusgroeponderhoud	FGO		
Samewerkende besprekingsessies: week 1-7	SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB6		

Figuur 5.2 verskaf 'n uiteensetting van die tydsraamwerk van data wat ingesamel is, asook die data-analiseproses.



Figuur 5.2: Uiteensetting van die tydsraamwerk van ingesamelde data

5.2 NAVORSINGSRESULTATE

Tydens die ontleding van al die data het ek die hooftemas geïdentifiseer. Elkeen van die temas word voorgestel deur die uitdrukkings wat deelnemers tydens die studie gebruik het, en word in kursief aangedui. Die drie hooftemas is soos volg: “Ouers gee nie vir hulle kinders die geleentheid om te kan vlieg nie”; “Ek is in ’n veilige omgewing, daarom deel ek graag my idees”; en “Dit was ’n eye opener.” By elke tema het een of twee subtemas na vore getree.

Die onderstaande tabel verskaf ’n uiteensetting van die temas en subtemas. Elke tema word met ’n ander kleur voorgestel. Die direkte aanhalings uit die data, asook my inskrywings uit my navorsingsrefleksiejoernaal, word telkens in ’n blok weergegee om die temas wat na vore getree het, te staaf.

Tabel 5.2: Die hoof- en subtemas van die navorsing

TEMAS	SUBTEMAS
Tema 1: <i>“Ouers gee nie vir hulle kinders die geleentheid om te kan vlieg nie.”</i>	Subtema 1.1 Onbetrokke ouers: Ouers se ingesteldheid en houding
	Subtema 1.2 Leerders ondervind hul eie uitdagings
Tema 2: <i>“Ek is in ’n veilige omgewing, daarom deel ek graag my idees.”</i>	Subtema 2.1 Deelnemers se aanvanklike emosionele onsekerheid
	Subtema 2.2 Deelnemers se gevoel van bemagtiging as sosiale lid van ’n gemeenskap van praktisyns
Tema 3: <i>“Dit was ’n eye opener.”</i>	Subtema 3.1 Verandering van deelnemers se kennis en praktyk voor en na die program
	Subtema 3.2 Waardering vir die waarde van professionele ontwikkeling

5.2.1 Tema 1: “Ouers gee nie vir hul kinders die geleentheid om te kan vlieg nie”

Tema 1 weerspieël al dertien deelnemers se menings omtrent ouers se negatiewe houding en onbetrokkenheid by hulle kinders in die spesifieke konteks van die skole. In die konteks van dié studie word daar na ouers verwys as die persone wat primêr vir die kind se versorging verantwoordelik is. Die versorger kan dus die biologiese ouers, ’n oom of tannie, grootouers of peetouers wees.

Tydens die samewerkende besprekings en onderhoude het tien van die deelnemers daarop gewys dat onbetrokke ouers een van die grootste uitdagings is wat hulle beleef. Ouerbetrokkenheid kan bestempel word as die betrokkenheid, versorging of ondersteuning van ’n ouer of versorger ten opsigte van ’n kind se skolastiese, emosionele, sosiale en lewensvaardighede. Dié betrokkenheid verseker dat die kind die nodige aanmoediging, liefde en versorging kry sodat leer en sosiale en emosionele ontwikkeling nie beïnvloed word nie. Wanneer ouers nie betrokke is nie, staan dit as “oueronbetrokkenheid” bekend.

Daar het twee subtemas vanuit tema 1 ontstaan, naamlik onbetrokke ouers en kinders se eie uitdagings. Dit word vervolgens bespreek.

Subtema 1.1: Onbetrokke ouers: ouers se ingesteldheid en houding

Oueronbetrokkenheid en die invloed daarvan op kinders se akademiese prestasies is deur al die deelnemers beklemtoon. Die deelnemers het oueronbetrokkenheid in die volgende afdelings geïdentifiseer: oueronbetrokkenheid weens ouers se swak kognitiewe vermoëns, oueronbetrokkenheid wanneer opvoeders kinders se leemtes aan die ouers uitwys, oueronbetrokkenheid betreffende die swak voorbeeld wat ouers aan hul kinders stel ten opsigte van akademiese deursettingsvermoë, asook oueronbetrokkenheid weens ouers se swak moraliteit en swak finansiële vermoëns.

Vanuit my observasie, soos opgeteken in my navorsingsrefleksiejoernaal (NRJ), was dit duidelik dat die bespreking van oueronbetrokkenheid verskeie emosies by die deelnemers ontlok het. Elke keer wat die deelnemers hierdie onderwerp bespreek het, kon ek die emosies van frustrasie, mismoenigheid en hartseer by die deelnemers waarneem. My joernaalinskrywing (NRJ) verwoord my opsomming hieromtrent:

“Wanneer die deelnemers oor onbetrokke ouers praat, voel dit vir my dat, deur daaroor te praat, die deelnemers dit van hulle harte af wil kry. Die deelnemers is duidelik ontstel en gefrustreerd wanneer hulle oor onbetrokke ouers praat.” (NRJ, 15 Mei 2017:1, week 1)

Gedurende die samewerkende besprekings met die deelnemers van Skool B gedurende week 3 is die besprekingspunt dat ouers lui is, “nie lus is vir die kinders nie” (B2, OHSC, 19 Junie 2017:2, week 6) en dat ouers hul ouerlike verantwoordelikhede op die opvoeders afskuif, verskeie kere deur die deelnemers geopper. Deelnemer B2 het twee keer tydens die onderhoud met Skool C (week 6) en samewerkende besprekings (week 2) ’n soortgelyke stelling gemaak:

“Die ouers is nie lus vir die kinders nie, dis soos ’n speelding, vandag wil jy ’n mamma wees dan later vanmiddag wil jy hom bêre in die kas.” (B2, SB2, 22 Mei 2017:4, week 2)

“Dit [die kind] is nou die juffrou se probleem, dis jou werk om my kind maniere te leer, om hulle gesond te hou, om alles te doen, ek [die ouer] kom haal hulle [die kinders] net in die middag.” (B2, OHSC, 19 Junie 2017:2, week 6)

Twaalf van die deelnemers het tydens die onderhoude (verwys na Figuur 4.2 vir datums) ook daarop gewys dat die ouers onbetrokke is wat hul kinders se **akademiese ondersteuning** betref. Die deelnemers het verduidelik dat daar soms take, “tuiswerk” en rapporte huis toe gestuur word. Die take en “tuiswerk” sluit informele werk in wat ouers met leerders moet doen om die leerders se vaardighede te verbeter en sluit inkleurwerk, grootmotoriese oefeninge, ensovoorts in. Al dertien deelnemers het daarop gewys dat baie ouers nie die “tuiswerk” met die kinders doen nie. Indien die “tuiswerk” wel gedoen word, het ’n ouer boetie of sussie die Graad R-leerder daarmee gehelp en nie die ouer nie. In die meeste gevalle werk die ouers nie, maar was die ouers “net te besig met haar eie goed [selfone, vriende]” (B3, OHSC, 19 Junie 2017:3, week 6). Volgens hierdie deelnemers is die ouers soms nie eers bewus van die tuiswerk nie. Die deelnemers wys verder daarop dat ouers gereeld na afloop van ’n skoolvakansie aandrang op hul kinders se skoolrapporte. Die ouers was ook

onbewus van die rapporte wat gedurende die vakansie in hul kinders se skooltas was.

Agt van die deelnemers het genoem dat ouers onbetrokke is wanneer hul kinders ekstra ondersteuning vanaf ondersteuningsdienste (arbeidsterapeute, sielkundiges of spraakterapeute) moet ontvang. Deelnemer A1 het verduidelik dat sy kinders in haar klas het wat ondersteuning vanaf spraakterapeute en sielkundiges ontvang aangesien die kinders gedragsprobleme of ernstige kognitiewe uitdagings het. Sy verduidelik dat die ouers al verskeie kere nie die sessies bygewoon het nie of dat die ouers glad nie die aktiwiteite doen wat die ondersteuningspersoneel aanbeveel nie:

“Sy [die sielkundige] het vir haar [die ma] aktiwiteite gegee om met die kind te doen en ook aanbeveel dat sy hom na die kliniek neem waar hy nog gratis hulp kan kry, maar die ouer het niks daaraan gedoen nie. Nou wat moet ek doen?” (A1, OHSA, 5 Junie 2017:1, week 4)

Al drie skole se deelnemers is van mening dat ouers 'n baie swak voorbeeld aan hul kinders stel betreffende **akademiese deursettingsvermoë**. Skool B verduidelik dat 'n sekere bevolkingsgroep in hul skool die voorskrifte van die DvBO slaags navolg. Die volgende agtergrondinligting werp lig op die saak. Volgens die DvBO mag kinders slegs een keer in 'n betrokke fase die Graad herhaal. Die Suid-Afrikaanse skolestelsel bestaan uit die volgende fases: Graad R tot Graad 3 (ouderdom 6 jaar – 9 jaar), Graad 4 tot Graad 6 (ouderdom 10 jaar – 12 jaar), Graad 7 tot Graad 9 (ouderdom 13 jaar – 15 jaar) en Graad 10 tot Graad 12 (ouderdom 16 jaar – 18 jaar) (DvBO, 2011:11). Volgens die DvBO se beleid mag kinders nie twee kere in 'n fase 'n Graad herhaal nie, ongeag of die leerder die leeruitkomstes vir daardie Graad bereik het al dan nie (DvBO, 2011:11). Kinders wat reeds 'n Graad in die fase herhaal het, word dus na 'n volgende Graad oorgeplaas. Die deelnemers voer aan dat die DvBO se beleid omtrent kinders se vordering in die meeste van die gevalle die rede is waarom ouers 'n swak voorbeeld betreffende akademiese deursettingsvermoë stel. Die deelnemers voer aan dat ouers daarvan bewus is dat hulle kinders bloot na die volgende Graad bevorder sal word, al het hul kinders nie die Graad se uitkomstes bereik nie. Vanuit die deelnemers se gesprekke was dit duidelik dat hierdie 'n wesenlike probleem by Skool

A en Skool B is. Alhoewel Skool C soortgelyke probleme beleef, is dit in 'n mindere mate. Die deelnemers verduidelik soos volg:

“Weet jy, daar is Graad R-leerders wat sê: ‘Ek hoef nie deur te kom nie, want ons gaan deurgesit word. My ma het vir ons so gesê...’ Ek meen as jy 12 is en jy steeds in Graad 2 – *who cares*, volgende jaar gaan jy Graad 3 toe. Wat maak dit saak of jy nou leer of nie leer nie. So dis hoekom ek dink die ouers gee ook nie regtig om nie, want my kind gaan deur die skool kom, maak nie saak hoe nie.” (B4, FGO, 26 Junie 2017:8, week 7)

“Daai enetjie [leerder] wat gesê het my pa het Graad 1 gedop [nie geslaag nie] so ek kan ook maar dop.” (A5, FGO, 26 Junie 2017:9, week 7)

Deelnemer A3 het tydens die fokusgroeponderhoud gedurende week 7 ook haar ondervinding hieromtrent met die deelnemers gedeel. Sy was 'n klasassistent in 'n Graad R-klas en het probeer om 'n leerder aan te moedig om haar werk te voltooi om sodoende na Graad 1 te vorder. Sy vertel dat sy egter geskok was oor die leerder se gebrek aan akademiese deursettingsvermoë. Die deelnemer is van mening dat die ouers in dié geval verantwoordelik is vir die leerder se swak akademiese deursettingsvermoë. Deelnemer A3 verduidelik soos volg:

“Ek het gedink ek gaan haar [die Graad R-leerder] motiveer deur te sê ‘as jy nie jou werk gaan doen nie dan gaan jy druipe [nie die jaar slaag nie] dan gaan jy weer in Graad R moet wees. En dit gaan nie lekker wees nie’, en sy kyk my so en sê: “My pa sê ek kan maar druipe, dit maak nie saak nie. En daar sit sy net.” (A3, FGO, 26 Junie 2017:9, week 7)

Al dertien deelnemers het gedurende die fokusgroeponderhoud (FGO) gedurende week 7 (26 Junie 2017) ingestem dat die ouers die rede is waarom leerders swak akademiese deursettingsvermoë het. Deelnemer C3 verwoord haar emosies gedurende die fokusgroeponderhoud van week 7 soos volg: “die ouers is die probleem, nie die kind nie” (C3, FGO, 26 Junie 2017:15).

Al dertien deelnemers het verder genoem dat hulle uitdagings beleef betreffende ouers wat **onrealistiese druk en verwagtinge** op hul kinders plaas. Alhoewel al die skole se deelnemers saamgestem het dat die onrealistiese druk wat ouers op hul kinders plaas 'n wesenlike probleem in hul skole is, was die probleem groter in Skole A en C. Tien deelnemers het verduidelik dat wanneer ouers te veel akademiese druk op hul Graad R-kindere plaas, dit die implementering van 'n spelgebaseerde benadering bemoeilik, aangesien ouers aandring op bewyse van formele werk. Skool A en C se deelnemers het daarop gewys dat daar ouers in hul skool is wat vir die opvoeders foto's van kindere se formele werk wys wat die kindere tuis voltooi het. Laasgenoemde plaas uiteraard druk op opvoeders. Die deelnemers is ook van mening dat wanneer ouers onrealistiese druk op hul kindere plaas, dit die kindere demotiveer:

“Ons kry baie druk van ouers wat wil sien wat die kindere gedoen het. Dan neem die ouer vir my 'n foto van die werkskaart met die somme. Dan sê die ouer vir jou: ‘My kind kan dit doen, hoekom doen julle nie dit by die skool nie?’” (C2, SB4, 5 Junie 2017:5, week 4)

“Daar het eendag 'n ouer vir my gesê dat die mamma weier dat die kind aandete kan eet sonder dat hy nie eers die hele alfabet geskryf het nie. Dis hoekom die kind so negatief is oor leer en skool, want hy word geforseer om die goed te doen. Die ouers dink vroeër is beter.” (A4, SB4, 29 Mei 2017:4, week 3)

“Hulle [die ouers] gee hulle kindere Graad 1-werk om te doen en dit belemmer daardie kind.” (A5, SB1, 15 Mei 2017:2, week 1)

Volgens die meeste deelnemers kan oueronbetrokkenheid betreffende swak akademiese ondersteuning toegeskryf word aan **ouers se beperkte kognitiewe vermoëns** en dat die ouers in baie gevalle nie die kindere met hul tuiswerk kán help nie. Die ouers van Skool A en Skool C beskik oor baie beperkte skolastiese opleiding. Tydens 'n onderhoud met die deelnemers van Skool A (OHSA, 15 Mei 2017:1, week 1), asook 'n onderhoud met die deelnemers van Skool C (OHSC, 19 Junie:2, week 6), bevestig hulle dat die meeste van die ouers in Skool A en Skool C in spesiale skole was. Die term “spesiale skole” verwys na aangepaste onderrig, waartydens 'n die fokus op tegniese en praktiese vaardighede was. Die vaardighede het naaldwerk, kookkuns,

meganiese werke, loodgieterswerk, ensovoorts, ingesluit. Die kinders aan die spesiale skole het gewoonlik slegs tot op die ouderdom van sestien skoolgegaan.

Die helfte van die deelnemers het verder op die ouers se beperkte kognitiewe vermoëns uitgebrei en daarop gewys dat hulle in baie gevalle glad nie die SMS-boodskappe wat die ouers skryf, kan verstaan nie. Deelnemer A2 het tydens die oopeindonderhoud gedurende week 4 verduidelik dat sy 'n teksboodskap op haar selfoon van 'n ouer ontvang het wat volgens haar mening "een van die intelligentste ouers in die klas was" (A2, OHSA, 5 Junie 2017:1, week 4). Deelnemer A2 het tydens die oopeindonderhoude gedurende week 5 (OHSA, 5 Junie 2017:1, week 4) verduidelik dat sy uiters geskok was oor die ouer se swak kommunikasie- en skryfvaardighede aangesien sy glad nie die boodskap kon verstaan nie. Die sinskonstruksie, woordeskat en spelling in die SMS-boodskap was uiters swak "en ek het toe maar my eie afleiding gemaak oor wat sy eintlik vir my wou sê" (A2, OHSA, 5 Junie 2017:1, week 4) Die ander deelnemers het uitgebrei op ouers se kommunikasievaardighede en bygevoeg dat die ouers waarmee hulle werk, intellektueel baie swak is:

"Van hulle [die ouers] is op 'n kommunikasievlak soos 'n volwassene, maar intellektueel is hulle agter." (C1, SB1, 15 Mei 2017:2, week 1)

Al die deelnemers het ook daarop gewys dat hulle die ouers gereeld inlig oor hoe hulle hul kinders meer effektief kan ondersteun. Die deelnemers stel informele aktiwiteite of speletjies voor wat ouers met hul kinders kan speel om hul kinders se vaardighede te verbeter. Die deelnemers is van mening dat, indien hulle probeer om aan die ouers te verduidelik hoe hulle die kinders moet ondersteun, die ouers glad nie verstaan wat van hulle verwag word nie aangesien die ouers beperkte kognitiewe vermoëns het:

"Jy kan ook sien as hulle [die ouers] met jou praat, as jy probeer verduidelik hoe om jou kind te help dan is dit, dit is asof dit net verbygaan [die ouers begryp nie]." (B1, OHSB, 19 Junie 2017:5, week 6)

Elf deelnemers het genoem dat ouers onbetrokke is wanneer die opvoeders hul **kinders se uitdagings aan hulle uitwys**. Deelnemer C2, B3 en A1 het gedurende die fokusgroeponderhoud van week 7 dieselfde term gebruik en daarna verwys dat dit wil voorkom asof ouers glad nie “belangstel nie” (C2, B3, A1, FGO, 26 Junie 2017, week 7). Volgens die deelnemers kan laasgenoemde ook aan ouers se beperkte kognitiewe vermoëns toegeskryf word en dat die ouers in baie gevalle nie die omvang van hul kinders se uitdagings of beperkte kognitiewe vermoëns begryp nie. Deelnemer A1 het gedurende die oopeindonderhoud met Skool A gedurende week 5 verduidelik dat daar ’n dogtertjie in haar klas is met ernstige skolastiese en spraakuitdagings. Volgens die deelnemer kan die leerder glad nie opdragte uitvoer nie omdat haar ouditiewe vaardighede en kognitiewe vermoëns beperk is. Die leerder praat ook onverstaanbaar. Die deelnemer het die ouers reeds telkemale omtrent die leerder se probleem ingelig, maar elke keer ontken die ouers die kind se uitdagings omdat die ouers beperkte kognitiewe vermoëns het. Sy verwoord haar waarneming omtrent ouers se beperkte kognitiewe vermoëns soos volg:

“Die ouers se kognitiewe vermoëns is beperk en hulle kan daarom nie insien dat hulle kinders probleme het nie, want die ouer vergelyk die kind se vordering met hoe hulle as kind gevorder het. Ek is 65 jaar oud, in my lewe het ek nog nie so iets gesien nie. Die meeste van die ouers in ons skool was in spesiale skole en hulle insig is daarom beperk.” (A1, OHSA, 5 Junie 2017:1, week 4)

Volgens al drie skole se deelnemers, wil die ouers in baie gevalle nie met hul kinders se uitdagings of beperkte kognitiewe vermoëns gekonfronteer word nie. Indien hulle wel daarmee gekonfronteer word, verlaat hulle die skool en neem hul kinders na ander skole. Die deelnemers meen dat die ouers nie met hul kinders se uitdagings gekonfronteer wil word nie omdat hulle as ouers skuldig voel oor hul moontlike aandeel in hul kinders se uitdagings. Deelnemer B4 verduidelik tydens die fokusgroeponderhoud gedurende week 7:

“Die ding is, sodra jy die probleem aanspreek dan hardloop hulle weg.” (B4, FGO, 26 Julie 2017:15, week 7)

“Want [die] ouer dink dit is hulle skuld dat daar iets fout is [met die kind].” (A5, FGO, 26 Junie 2017:7, week 7)

Al dertien deelnemers verduidelik verder dat hulle, wanneer ouers ingelig word oor hul kinders se uitdagings, die aspek met sensitiwiteit hanteer. Die deelnemers verduidelik dat hulle probeer om, ondanks ouers se besluit om nie hul kinders se uitdagings te aanvaar nie, nie te veel druk op ouers te plaas nie. Een van die deelnemers van Skool C het tydens die samewerkende bespreking gedurende week 4 genoem dat sy, in so 'n geval, vanuit haar eie ondervinding van haar leerders se skolastiese agterstande met die ouers deel. In sommige gevalle het dit 'n baie positiewe uitwerking en aanvaar ouers makliker hul kinders se uitdagings.

Die drie skole se deelnemers het bevestig dat hulle reeds in Graad R die ouers inlig indien hul kinders skolastiese, emosionele of sosiale uitdagings beleef. Gedurende die samewerkende besprekings het die deelnemers verduidelik dat hulle, wanneer die leerders in Graad R is, die ouers herhaaldelik probeer inlig indien daar agterstande is. In baie gevalle woon die ouers nie die afspraak by nie en is hulle dus nie bewus van hul kinders se ernstige agterstande nie. Indien hulle wel die vergaderings bywoon, is daar steeds ouers wat nie hul kinders se agterstande wil erken nie. Wanneer die Graad R-leerders dan na Graad 1 gaan, noem die ouers aan die Graad 1-opvoeders dat die Graad R-opvoeders hulle nie omtrent hul kinders se agterstande ingelig het nie. Die deelnemers was duidelik baie ontsteld toe hulle dit aan my genoem het:

“Dan het die ouers die *audacity* om te sê: ‘maar daai juffrou [Graad R-opvoeder] het nog nooit dit vir my gesê nie. Sy het nie gesê my kind het 'n probleem nie.’ As ons 'n jaar terug saam kon begin werk het aan die probleem was dit nie vandag 'n probleem nie.” (A5, FGO, 26 Junie 2017:6, week 7)

Oueronbetrokkenheid betreffende die **beperkte aspirasies** wat ouers vir hul kinders het, is verder vir al die deelnemers uitdagend. Die meeste deelnemers het verwys na ouers wat nie geleenthere vir hul kinders wil skep om te presteer en bo hul

omstandighede uit te styg nie. Deelnemer A1, verduidelik emosioneel tydens die oopeindonderhoud gedurende week 5:

“Hier is soveel kinders met potensiaal, maar ek weet nie of hulle ooit hulle volle potensiaal gaan ontwikkel nie, want die ouers gaan nie vir hulle kinders die geleentheid gee om te kan vlieg nie.” (A1, OHSA, 5 Junie 2017:1, week 4)

Ouers se beperkte aspirasies vir hulle kinders was duidelik nie net tot 'n spesifieke skool beperk nie. Al drie skole se deelnemers het tydens die fokusgroeponderhoud gedurende week 7 verduidelik dat ouers soms van mening is dat aangesien hulle as ouers self nie goeie akademiese presteerders was nie en hulle daarom nie 'n goeie werk gekry het nie, hul kinders in hulle voetspore gaan volg. Die ouers dink daarom hulle hoef nie beter geleentheid vir hulle kinders te skep nie en wend daarom ook geen poging aan om te verseker dat hul kinders beter geleentheid kan ontvang nie. Die deelnemers het verduidelik dat hulle alles in hul vermoë wil doen om te verseker dat daar beter geleentheid vir die kinders geskep word, maar dat die ouers beperkte aspirasies vir hulle kinders het:

“So ek [die ouers] was 'n *average achiever* of nie so goed nie hy, (die ouer) gaan nie 'n goeie werk kry nie so die kind gaan ook nie, 'n kar kan bekostig nie. Waar ek [opvoeder] die kind kon gehelp het, kon die kind 'n goeie werk gekry het en die ketting gebreek het. Om beter te doen.” (A5, FGO, 26 Junie 2017:8, week 7)

“Ons het nie 'n kar gehad nie [die ouers], so dis *fine* om nie 'n kar te hê nie. Terwyl die pa nou sy kind kilometers moet laat loop, gee hy nie om nie.” (C1, FGO, 26 Junie 2017:8, week 7)

Oueronbetrokkenheid betreffende die **swak morele voorbeeld** wat ouers aan hul kinders stel, is deur al die deelnemers beklemtoon. Skool B het tydens die oopeindonderhoud gedurende week 6 daarop gewys dat kru taal, waaraan die kinders tuis blootgestel word, 'n geweldige uitdaging by hulle skool is:

“As jy hoor hoe praat die ouers met hulle kinders as hulle hulle kom haal... ek wil nie eers vir jou sê nie, die woorde is vieslik.” (B1, OHSB, 19 Junie 2017:5, week 6)

Ek as navorser kon met deelnemer B1 se bydrae gedurende die oopeindonderhoud in week 6, omtrent ouers wat uiters kru taal teenoor hulle kinders gebruik, identifiseer. Ek het tydens die navorsing twee insidente beleef waar ouers kru taal teenoor hul kinders gebruik het. Ek was baie ontsteld hieroor. My navorsingsrefleksiejoernaal verwoord my emosies soos volg:

“Ek was vandag uiters geskok oor die kru taal wat ouers teenoor hulle kinders gebruik het. Ek kon nie glo dat ’n volwassene so met enige iemand kan praat nie, hoeveel te meer ’n kind en hulle eie kinders?” (NRJ, 19 Junie 2017: 1, week 6)

Na aanleiding van ’n vraag oor hoe die kinders daarop reageer as hul ouers kru taal teenoor hulle kinders gebruik, het nege deelnemers daarop gewys dat die kinders gewoon is daaraan en dat baie van die kinders hul ouers se voorbeeld volg betreffende kru taalgebruik:

“Ja, hulle is gewoon daaraan; as ek met hom (die kind) praat oor sy taalgebruik, dan sê hy: ‘My pa praat ook so.’” (B3, OHSB, 12 Junie 2017:5, week 5)

Ouers se ingesteldheid en houding betreffende die **swak morele** voorbeeld wat hulle aan hul kinders stel, was duidelik ook ’n groot uitdaging en nie net tot een skool beperk nie. Tydens die onderhoude en samewerkende besprekings het al dertien die deelnemers verduidelik dat die ouers se swak morele voorbeeld ’n wesenlike probleem is. Die deelnemers meld dat die moeders in die meeste van die gevalle nie met die kinders se vaders getroud is nie. Daar woon soms ook agt tot tien persone in ’n huis en dit veroorsaak verwarring by die kinders oor wie die pa, ouma, tannie of oom is. Die deelnemers was uiters ontsteld toe hulle daarop gewys het dat die moeders

gereeld nuwe verhoudings aanknoop en dat die moeder dan van haar kinders verwag om haar nuwe vriend “pappa” te noem. Ek was geskok en ontsteld toe die deelnemers hierdie stellings gemaak het. Die deelnemers verduidelik:

“Myne is joune, ons s’n, ouma bly saam, oupa bly saam, die kinders weet nie wie is oumas en oupas en wie is ooms en tannies nie, want dis pappa en mamma vir almal. More het ek ’n nuwe kêrel, so nou moet jy ‘pappa’ vir hom sê. Oormôre het ek weer ’n nuwe kêrel so nou is hierdie een nie meer pappa nie, daai is nou pappa.” (B3, OHSB, 19 Junie 2017:3, week 6)

“Die ander ding wat vreeslik is, is dat hoeveel van die kinders dieselfde pa’s of oupas het. Ek het so ’n tyd terug gesien daar is ’n kind in my klas wat saam met een pa skool toe kom en dan weer met ’n ander pa op ’n Vrydag huis toe gaan. Toe ek die kinders begin vra, kom ek agter dat die twee kinders boeties is, met ’n ander ma. Met dieselfde pa met twee of drie verskillende boeties of sussies.” (A1, OHSA, 5 Junie 2017:1, week 4)

Die emosionele en sosiale invloed wat bogenoemde situasie op kinders en hul gedrag het, word breedvoerig in subtema 1.2 bespreek.

Daar is verder melding gemaak van die swak morele waardes betreffende die hoeveelheid kinders wat ’n moeder by verskillende mans het. Die feit dat die moeders geweldig baie kinders het en in die meeste gevalle op ’n baie jong ouderdom swanger raak of reeds baie kinders het, is ook deur die deelnemers uitgewys. Deelnemer B3 was prontuit met haar stelling dat “die jonges soos konyne aantel” (B3, OHSB, 19 Junie 2017:5, week 6). Ek was aanvanklik geskok oor haar stelling, maar namate die deelnemers die kinders se maatskaplike omstandighede verduidelik het en ek my eie waarneming gemaak het, het ek deelnemer B3 se stelling verstaan.

Ouers se **swak finansiële posisie** is verder deur al dertien deelnemers as ’n groot uitdaging uitgewys. Tydens die oopeindonderhoud met die deelnemers van Skool A was dit duidelik dat die skool se ouers ernstige finansiële uitdagings beleef. Deelnemer A3 verduidelik:

“Verskeie van ons kinders woon in opslaan- of houthuisies. Van die kinders se grootste begeerte is om ’n tandeborsel, nuwe skoene en klere te kan ontvang. Die personeel van die skool pak oor vakansies kospakkies vir die gemeenskap, aangesien dit soms die enigste kos is wat hierdie mense ontvang.” (A3, OHSA, 5 Junie 2017:1, week 4)

My navorsingsrefleksiejoernaalinskrywing gedurende week 6 verwoord my emosies na afloop van die gesprek met die die deelnemers van Skool A soos volg:

“Die situasie by die skole, veral Skool A, ruk my elke keer aan my hart. Die armoede en mismoedigheid van die ouers ontstel my geweldig en ek kan nie anders as om emosioneel hieroor te raak nie. Wanneer ek na die ouers se liggaamshouding, hulle oë, hulle gesigte, hulle hande en hulle velle kyk, lyk dit keer op keer vir my asof hierdie mense hoop in die lewe verloor het. Daar was vandag tweedehandse klere wat die ouers by die skool kon kry. Die ry waarin die mense gestaan het, was amper 300m lank. Elkeen met die hoop dat hulle iets sal kry om aan te trek of klere vir hulle kinders. Maak nie saak of dit oud is nie, elke ouer staan met hoop vir iets wat iemand anders nie wou gehad het nie. Vandag, na die werkswinkel, het daar van die broodjies wat ek vir personeel gegee het, oorgebly. Ek het vir die opsigter gevra of hy nie dalk honger is en van die broodjies wil hê nie. Hy was so dankbaar daaroor, het vir my gesê hy gaan dit vanaand vir sy kinders gee om te eet. Ek kon nie help om te huil toe ek daarvandaan ry nie.” (NRJ, 5 Junie 2017:2, week 4)

Ouers se finansiële posisie beïnvloed, volgens tien deelnemers, die manier waarop 'n spelgebaseerde program gevolg kan word. Tydens die samewerkende besprekings en onderhoude het al drie skole daarop gewys dat die ouers glad nie wil hê dat kinders vuil mag word as hulle by die skool is nie. Die deelnemers het verduidelik dat hulle gereeld tydens ouergesprekke die belangrikheid van 'n spelgebaseerde benadering vir Graad R-kindere, én dat kindere dus vuil sal word, aan ouers probeer verduidelik. Tog, volgens die deelnemers verander die meeste ouers nie hul standpunt omtrent kindere wat nie vuil mag word nie. Ek was verslae toe die deelnemers die stelling tydens die samewerkende besprekings gemaak het. Ek het twee kere vir die deelnemers gevra om die stelling te herhaal en die stelling aan my duidelik te maak. Die deelnemer verduidelik:

“Ek het 'n ouer gehad wat 'n seun kom haal het in die middag... dat hy met daai kind baklei omdat hy vuil is. Dan sê ek vir die pa... hy is 'n seun, hy moet vuil wees. As jy 'n skoon kind kry, het hy vandag niks gedoen nie. Maar hy baklei met die kind.”
(B4, SB1, 15 Mei 2017:4, week 1)

My navorsingsrefleksiejoernaal verwoord my emosies hieromtrent:

“Ek kon vandag nie glo toe die die deelnemers vir my sê dat die ouers nie wil hê die kindere vuil mag word nie. Ek het nog nooit van so iets gehoor nie. Ek het die deelnemers 'n paar keer gevra om hulle stellings hieromtrent te herhaal, want ek kon nie glo ek hoor reg nie.” (NRJ, 15 Mei 2017:1, week 1)

Die deelnemers van Skool A het egter tydens die eerste samewerkende bespreking gedurende week 1 verduidelik dat ouers by hul skool se finansiële posisie beslis 'n rol speel wanneer ouers nie wil hê hul kindere mag vuil word nie. Die meeste van die gesinne in Skool A woon in houthuise wat nie oor 'n badkamer beskik nie. Deelnemers A1 verduidelik:

“Ons het ’n ander milieu, want hulle [die gesinne] bly in Wendy’s [houthuise] agter in tuine. So die gesin het 30 minute om die badkamer van die huis te gebruik dan moet hulle uit. In die huis is ’n badkamer wat hulle kan gebruik en dan moet hulle uit. Die gesin is baie keer vyf of ses mense wat die badkamer moet gebruik.” (A1, SB1, 15 Mei 2017:3, week 1)

Die deelnemers van Skool B het egter tydens die samewerkende bespreking gedurende week 2 daarop gewys dat die meeste van die kinders in hul skool in huise woon wat oor badkamers beskik, maar dat hulle ook die probleem ondervind dat ouers nie wil hê hul kinders moet vuil word nie “omdat die ouers net te lui is om die kinders te bad” (B4, SB1, 15 Mei 2017:4). Skool C se deelnemers het verduidelik dat hulle in die verlede soortgelyke uitdagings beleef het, maar dat dit nie tans die geval is nie.

Al die deelnemers het saamgestem dat ouers se finansiële posisies druk op hulle as opvoeders plaas aangesien die ouers nie die nodige finansies het om hul kinders vir ekstra hulp te neem indien die kinders uitdagings beleef nie. Gratis ondersteuningsdienste is by staatshospitale beskikbaar, maar die deelnemers verduidelik dat die ouers soms tot ses maande wag voordat die kinders deur ’n deskundige gevalueer word. Die deelnemers wys tydens die fokusgroeponderhoud gedurende week 7 daarop dat wanneer ’n leerder ’n taalagterstand het, die leerder nie ses maande kan wag voordat hy of sy hulp van ’n spraakterapeut kan ontvang nie. Weens die ouers se finansiële posisie kan hulle nie van private ondersteuningsdienste gebruik maak nie. Die deelnemers wil daarom oor genoeg kennis beskik om self die kinders effektief te kan ondersteun en om sodoende vir die kinders beter geleenthede te kan skep:

“Ons ouers kan nie bekostig vir ’n spesialis om die kind te sien nie, dis hoekom ons [deelnemers] die kennis moet hê om daarom die eerste buffer te kan wees, anders gaan niemand die kind se probleem optel nie. Dit gaan net ’n probleemkind raak.” (C3, FGO, 26 Junie 2017:4, week 7)

Ouers se finansiële posisie het verder ook ’n wesenlike invloed op kinders se toegang tot onderrig. Soos reeds verduidelik, moet die ouers van Skool B en Skool C vir Graad

R-onderrig betaal. Indien die ouers nie die skoolfooie kan betaal nie, kan die ouers versoek word om hul kind uit die skool te verwyder. Laasgenoemde het dan tot gevolg dat ouers van die een skool na 'n ander beweeg. Wanneer die ouers by die betrokke skool agterraak met skoolfooie, word hul kinders weer na 'n ander skool geneem. Die deelnemers van Skool C verduidelik gedurende die oopeindonderhoud van week 6 dat daar in 2017 by hul skool veertien kinders die skool moes verlaat weens agterstallige skoolfooie. Deelnemer C2 verduidelik watter finansiële implikasies die skoolfooie op ouers van Skool C het:

“Ons verloor heelwat kinders. In Graad R verlaat die kinders die skool omdat ouers nie skoolfonds kan betaal nie. Graad R is nie gesubsidieer nie so die ouers moet dit self betaal. Ons skoolfonds is R1 000 per maand. Ek skat daar is ten minste in 'n klas so twee en dink by die ander klas was dit verlede jaar ongeveer vier wat uitgeval het. Hulle gaan rond van skool tot skool. Dan kom hulle Graad 1 terug na ons skool toe, want dan kan die ouers aansoek doen vir vryskelding van skoolfonds.” (C2, OHSC, 19 Junie 2017:3, week 6)

Die ouers se finansiële en maatskaplike omstandighede het my geweldig geraak. Ek was telkemale tydens die samewerkende besprekings en besoeke aan skole emosioneel. 'n Inskrywing uit my navorsingsrefleksiejoernaal gedurende week 7, verwoord my emosies:

“Die armoede van die kinders het my meer ontstel as waarvoor ek myself voorberei het. Ek moes op 'n stadium gedurende die data-insameling vir 'n oomblik stilstaan en myself regruk. Vandag het een van die Graad R-kindere by skool B vir my gesê: “Tannie jy lyk nes my mamma.” Hy het my ingelig dat sy mamma tans in die gevangenis is omdat sy bedrog gepleeg het. Ek was uiteraard geweldig ontsteld. Elke keer wanneer ek deur die gemeenskap ry, kan ek nie help om keer op keer 'n traan af te veer nie.” (NRJ, 26 Junie 2017:3, week 7)

Oueronbetrokkenheid en die invloed daarvan op kinders se PM vaardighede, akademiese vaardighede, sosiale en emosionele vaardighede sal vervolgens in subtema 1.2 bespreek word.

Subtema 1.2: Leerders ondervind hul eie uitdagings

Tydens die eerste samewerkende bespreking het ek aan die deelnemers gevra om aan te dui watter aspekte van PM vaardighede die algemeenste in hul klasse voorkom. Vanuit die terugvoering was dit duidelik dat die meeste kinders uitdagings betreffende PM vaardighede beleef. Tog was dit opvallend dat elke skool se konteks en leerders uitdagings betreffende PM vaardighede verskil. Skool A het tydens die samewerkende bespreking gedurende week 1 daarop gewys dat hul kinders uitdagings ten opsigte van koördinasie beleef. Skool B het ook tydens die samewerkende bespreking gedurende week 1 genoem dat hulle beslis 'n verskil tussen die verskillende bevolkingsgroepe in hul skool se PM vaardighede kan waarneem:

“Die Afrikaanse kinders het 'n baie goeie begrip van hulle liggaam. Ek dink hulle word dalk van kleins af meer gestimuleer. Waar die Engelse [swart] kinders baie meer ritmies is. Hulle kan beweeg; bewegings is nie vir hulle 'n groot probleem nie.”
(B2, SB1, 15 Mei 2017:5, week 1)

Skool C het tydens die samewerkende bespreking gedurende week 1 aangedui dat hulle veral probleme ondervind met lateraliteit, koördinasie en skouerstabiliteit. Hulle het ook genoem dat die meeste van die kinders in hul skool tuis nie genoeg buite speel om voldoende PM vaardighede te verseker nie. My navorsingsrefleksiejoernaalinskrywing gedurende week 4 bevestig die kinders se uitdagings wat PM vaardighede betref:

“Ek is eintlik geskok oor die kinders se swak PM vaardighede. Vandag kon verskeie van die kinders nie balle vang, hop of balle gooi nie. Daar was ook kinders wat nie behoorlik dubbelvoet kon spring nie. Verder is die kinders se skouerstabiliteit uiters swak. Die meeste van die kinders kan glad nie hang nie. Ek het opgemerk dat die swart kinders se ritme uitstekend is, maar dat hulle balans en koördinasie swak is.” (NRJ, 29 Mei 2017:2, week 3)

Tydens die ontwerp van die program, asook tydens die samewerkende besprekings, het ongeveer sewe van die deelnemers daarop gewys dat sommige van die aktiwiteite te maklik vir die kinders sou wees. Tydens die daaropvolgende week se samewerkende besprekings, waar die vorige week se aktiwiteite bespreek is, was die deelnemers telkens verbaas oor die leerders se beperkte PM vaardighede. Tydens die implementering van die aktiwiteite het die deelnemers meer bewus van die kinders se uitdagings betreffende PM vaardighede geword. Van die deelnemers het opgemerk dat sekere aktiwiteite te moeilik vir die kinders was en dat die deelnemers van die aktiwiteite moes aanpas. Vyf van die deelnemers het aangedui dat hulle nie vantevore bewus was van die kinders se PM uitdagings nie. Deelnemer B2 het spesifiek genoem dat daar 'n leerder in haar klas is wat glad nie sy voete van die grond af kan lig om te huppel nie. Sy was nie vantevore van die leerder se ernstige PM uitdagings bewus nie. Ander deelnemers het meer bewus geword dat die kinders in hul klasse nie "regtig met gekruisde bene kan sit nie" (C1, SB5, 12 Junie 2017:2, week 5). Sommige deelnemers het daarop gewys dat die kinders bang is om aan die klimraam te hang, "want hulle weet nie hoe ver hulle voete van die grond af is nie en ons het hulle nooit regtig bewus gemaak hoe hulle die klimraam effektief moet gebruik nie" (B2, SB3, 29 Mei 2017:2, week 2). Die deelnemers som hul waarnemings soos volg op:

"Van my kinders kan net die sakkie met die trap-my-vang opskiet. Dan val die sakkie weer op die grond. Ek dink wat dalk hier uitgekóm het, is dat mens duidelik kan sien waarmee die kinders sukkel. Goed wat jy gedink het hulle kan doen, sukkel hulle eintlik mee. Ek kon nie glo die kinders kan nie die maklike aktiwiteit doen nie. Ek was geskok oor hoe swak hulle vaardighede eintlik is." (C3, SB4, 5 Junie 2017:6, week 4)

"Hulle [die kinders] besef nie waar is langsaan en waar is onder nie. Hulle sukkel baie met ruimtelike oriëntasie." (B4, SB4, 5 Junie 2017:4, week 4)

Die deelnemers van Skool A en Skool C het ook daarop gewys dat die kinders nie nêr PM uitdagings beleef nie, maar ook **kognitiewe uitdagings**. Tydens die week wat die sesde samewerkende bespreking plaasgevind het, was die deelnemers besig met assessering in hul klasse om die skoolrapporte te voltooi. Die deelnemers het telkens daarop gewys dat hulle baie bekommerd is oor die kinders se kognitiewe uitdagings

“en dat baie van die kinders eintlik nie na Graad 1 kan vorder nie omdat hulle nog nie die basiese werk van Graad R kan doen nie” (C2, informele gesprek, 19 Junie 2017:1, week 6). Deelnemer A1 verduidelik dat sy ’n speletjie aan die kinders probeer verduidelik het, maar dat sommige van die kinders se kognitiewe uitdagings en prosesseringstyd van so ’n aard is dat hulle glad nie die speletjie se reëls verstaan het nie:

“Verder is die kinders ook baie stadig van begrip. Ek probeer vanoggend vir hulle verduidelik hoe om vroteier te speel, maar hulle kan dit glad nie insien nie. Hulle kyk net vir my met sulke vaal ogies, hulle verstaan glad nie.” (A1, OHSA, 5 Junie 2017:1, week 4)

’n Joernaalinskrywing oor observasies wat ek tydens week 6 gemaak het, sluit hierby aan. Gedurende week 6 het een van die deelnemers van Skool C vir my gevra om ’n les vir haar klas aan te bied. Ek het verskeie bewegingsaktiwiteite met die kinders gedoen. Een van die aktiwiteite het vereis dat die kinders deur middel van speel en beweging die beginklanke van woorde moes identifiseer. Verskeie van die kinders kon glad nie die opdragte uitvoer nie en dit was duidelik dat daar kinders is met kognitiewe uitdagings. My navorsingrefleksiejoernaalinskrywings was soos volg:

“Die oorgrote meerderheid van die kinders se prosesseringstyd in terme van die uitvoer van opdragte is verskriklik stadig. Dit lyk ook asof die kinders glad nie verstaan het toe ek probeer het om iets vir hulle te verduidelik nie. Die speletjie is baie eenvoudig, maar hulle het sulke dowwe uitdrukkings in hulle oë as ek vir hulle verduidelik. Daar was hier en daar iemand wat verstaan het, maar die oorgrote meerderheid het glad nie verstaan nie. Dit wil ook voorkom asof die kinders nie basiese opdragte verstaan nie.” (NRJ, 26 Junie 2017:1, week 6)

Vanuit die samewerkende besprekings en onderhoude het dit duidelik geblyk dat die ouers se moraliteit 'n wesenlike invloed op die kinders se **emosionele en sosiale vaardighede** het. Tydens my observasie het ek verskeie kere opgemerk dat kinders vyandig en afknouerig teenoor mekaar optree. Na aanleiding van 'n vraag hieromtrent, het die deelnemers verduidelik watter negatiewe invloed ouers se swak moraliteit en onstabiele verhoudings op kinders het. Al die deelnemers het saamgestem dat ouers se onstabiele verhoudings en swak morele voorbeelde hul kinders se gevoel van stabiliteit én gedrag negatief beïnvloed. Alhoewel die ouers aangemoedig word om die klasopvoeder in te lig wanneer daar 'n verandering in hul huislike omstandighede is, wys die deelnemers daarop dat die ouers weinig van hierdie geleentheid gebruik maak. Deelnemer C1 wys gedurende die oopeindonderhoud met die deelnemers van Skool C op die volgende geval:

“[N]a 'n paar dae wat die kind vreeslike gedragsuitvalle het, [sal ons] die ouers vra wat aangaan. Dan vertel die ouers dit gaan nie goed by die huis nie. Dis daardie kinders wat so op die speelgrond baklei en die ander kinders seermaak. Die kinders se huislike omstandighede het 'n baie groot invloed op die kinders.” (C1, OHSC, 19 Junie 2017:2, week 6)

Die ander deelnemers voeg by:

“Die ouers se gedrag beïnvloed die kind se *sense of beloning*, hulle is *clingy* en dié wat nie *clingy* is nie, is bakleierig. Hulle is vernielsugtig, hulle is afknouerig, hulle is bakleierig, hulle is geniepsig.” (B2, OHSB, 19 Junie 2017:3, week 6)

“Hulle soek baie, baie negatiewe aandag.” (B4, OHSB, 19 Junie 2017:3, week 6)

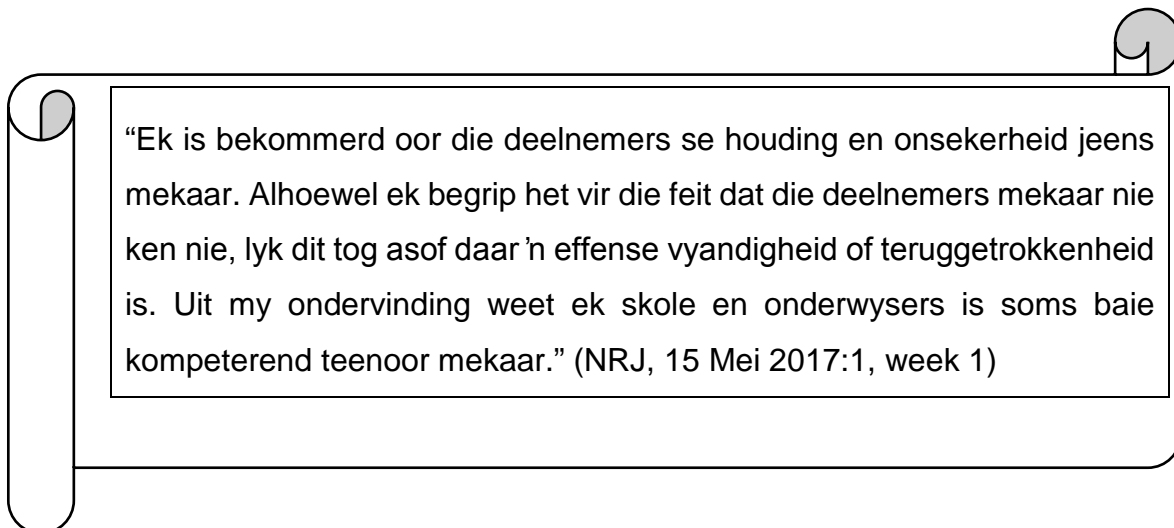
“Daardie kinders wat dit nie tuis kry nie, soek al hoe meer aandag by die skool wat die gedragsuitvalle het. By die huis is hulle ook aan hulle eie genade oorgelaat [die ouers is onbetrokke]. Dan soek hulle die aandag by die skool.” (C3, OHSC, 19 Junie:2, week 6)

5.2.2 Tema 2: “Ek is in ’n veilige omgewing daarom deel ek graag my idees”

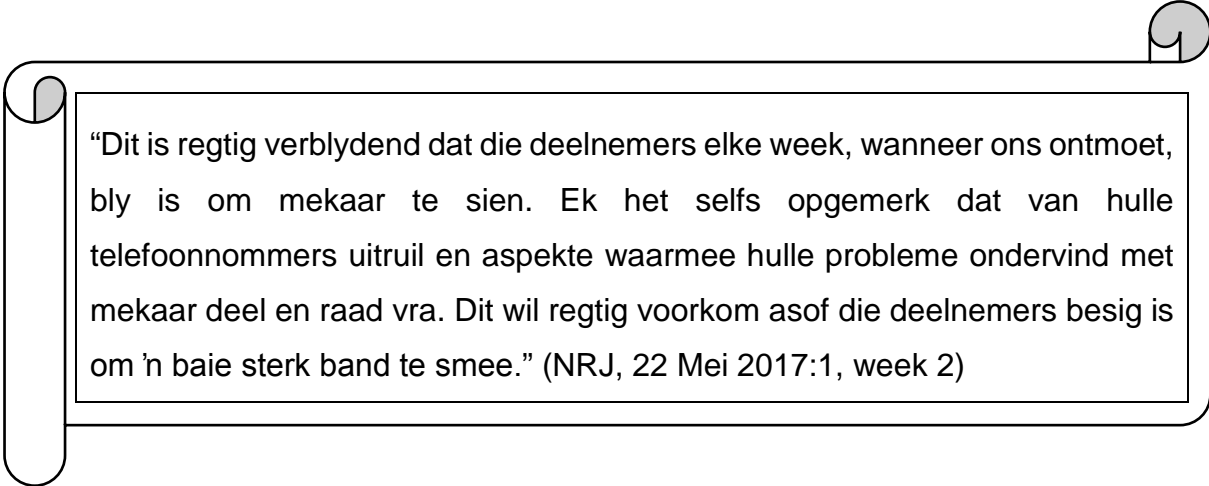
Tema 2 som die emosies wat die deelnemers tydens die ontwerp van die program beleef het op, asook die waarde van die gemeenskap van praktisyns wat gevorm is. Vanuit tema 2 het daar twee subtemas ontstaan. Die deelnemers se aanvanklike emosionele onsekerheid asook die deelnemers se gevoel van bemagtiging as sosiale lid van ’n gemeenskap van praktisyns word vervolgens bespreek.

Subtema 2.1: Deelnemers se aanvanklike emosionele onsekerheid

Tydens die ontwikkeling van die professionele ontwikkelingsprogram het al dertien deelnemers verskeie kere na die emosies wat hulle tydens die ontwikkeling van die program beleef het, verwys. My navorsingsrefleksiejoernaalinskrywing na afloop van die eerste samewerkende bespreking bied meer lig op die deelnemers en my aanvanklike emosionele onsekerheid as navorser:



Namate die deelnemers die weeklikse navorsingsrefleksiejoernale voltooi het, asook tydens my weeklikse observasie, kon ek ’n daadwerklike verandering in hul houdings en gevoel van onsekerheid opmerk. Na afloop van die tweede samewerkende bespreking het ek die volgende inskrywing in my navorsingsrefleksiejoernaal gemaak:



“Dit is regtig verblydend dat die deelnemers elke week, wanneer ons ontmoet, bly is om mekaar te sien. Ek het selfs opgemerk dat van hulle telefoonnommers uitruil en aspekte waarmee hulle probleme ondervind met mekaar deel en raad vra. Dit wil regtig voorkom asof die deelnemers besig is om ’n baie sterk band te smee.” (NRJ, 22 Mei 2017:1, week 2)

Namate daar ’n verandering in die deelnemers se aanvanklike emosionele onsekerheid was, het hulle daarvoor begin reflekteer. Deelnemer C2 het die volgende opmerking gedurende week 5 se samewerkende bespreking gemaak:

“Ek kan eintlik nie glo ons was so skepties en bang om saam met die ander skole te werk nie.” (C2, SB, 12 Junie 2017:5, week 5)

Alhoewel ek nooit my waarneming omtrent die deelnemers se aanvanklike emosionele onsekerheid met hulle gedeel het nie, het die deelnemers spontaan tydens die fokusgroeponderhoud gedurende week 7 na hul aanvanklike emosionele onsekerheid en die verandering in hul emosies verwys. Deelnemer A1 het tydens die fokusgroeponderhoud gedurende week 7 die volgende vraag gevra: “Waarom was ons aan die begin [van die studie] so kompetierend en so bang vir mekaar?”

My vermoedes oor hoekom die deelnemers onseker opgetree het, is tydens die oopeindonderhoude met die skole en die fokusgroeponderhoud bevestig toe verskeie deelnemers daarop gedui het dat skole geweldig kompetierend teenoor mekaar is. Die deelnemers het selfs genoem dat hulle nie graag hul idees met ander skole wou deel nie aangesien die moontlikheid bestaan dat ander skole beter as hulle kon presteer:

“Hulle is ’n skool en ons wil nie regtig graag met mekaar praat nie, want jy weet, netnou doen jy die ding beter as ek.” (A4, FGO, 26 Junie 2017:12, week 7)

“Die skole kompeteer ontsettend teen mekaar.” (B4, OHSB, 19 Junie 2017:3, week 6)

“Ek kom agter van die skole is die onderwysers negatief teenoor ’n ander skool.”
(B3, OHSB, 19 Junie 2017:2, week 6)

“Hulle hou nie van jou nie, daar is sekere geskiedenis of iets wat in die verlede gebeur het, dan hou hulle die stigma teenoor die skool.” (B2, OHSB, 19 Junie 2017:2, week 6)

Die deelnemers se navorsingsrefleksiejoernale het ook ’n duidelike beeld op die positiewe verandering in hul houding jeens mekaar gebied. Agt van die dertien deelnemers het reeds tydens die tweede, derde en vierde week die verandering in hul houding aangeteken. Die deelnemers beklemtoon hul gevoel van veiligheid en geborgenheid en dat hulle nie bang is om hulle idees met die ander skole te deel nie:

“Dit voel vir my ek is in ’n veilige omgewing daarom deel ek graag my ideë.” (C3, DRJ, 22 Mei 2017:3, week 2)

“Ons kan gemaklik gesels oor ons uitdagings. Hierdie is ’n veilige omgewing, waar ons almal dieselfde probleme ondervind en sonder oordeel kan ondersteun.” (B2, DRJ, 29 Mei 2017:7, week 3)

“Ek is nie meer bang om my idees te deel nie.” (C2, DRJ, 5 Junie 2017, week 4)

“Dit voel vir my ek kan my aktiwiteite en idees deel sonder om bang te wees, want ons almal ondersteun mekaar.” (A1, DRJ, 5 Junie 2017:4, week 4)

Die deelnemers het aangedui dat die rede vir die verandering in hul aanvanklike emosionele onsekerheid toegeskryf kan word aan die feit dat die deelnemers dieselfde omstandighede het en dat die waarde van ’n gemeenskap van praktisyne daartoe bygedra het.

Subtema 2.2, naamlik deelnemers se gevoel van bemagtiging as sosiale lid van ’n gemeenskap van praktisyne, word vervolgens bespreek.

Subtema 2.2: Deelnemers se gevoel van bemagtiging as sosiale lid van 'n gemeenskap van praktisyns

Tydens die basislyndata-insameling het deelnemers die uitdagings wat hulle betreffende PM vaardighede en spelgebaseerde leer ondervind, met mekaar gedeel. Alvorens die program begin het, was deelnemers nie bewus daarvan dat die ander skole soortgelyke uitdagings beleef nie. Deelnemers B3 verwoord haar emosies hieromtrent in haar deelnemerrefleksiejoernaal van week 1.

“Ek het regtig nie geweet die ander skole, wat eintlik so naby aan ons skool is, beleef dieselfde uitdagings as ons nie. Ons skole praat omtrent nooit met mekaar nie. Ek is eintlik bly hulle beleef dieselfde uitdagings, want nou is ek nie meer skaam om oor my uitdagings en die arm kinders in ons skool te praat nie.” (B3, DRJ, 15 Mei 2017:2, week 1)

Deur middel van die weeklikse samewerkende besprekings en interaksie is 'n gemeenskap van praktisyns tussen die deelnemers gevorm. Wanneer deelnemers soortgelyke uitdagings en doelstellings beleef, word 'n “veilige” omgewing geskep waarin deelnemers hul gedagtes, vrese en doelwitte met die ander deelnemers kan deel. Al die deelnemers het gemeld dat hulle gemaklik voel om hul idees met die ander deelnemers te deel omdat hulle almal soortgelyke uitdagings beleef. Die deelnemers het ook gemakliker gevoel toe hulle besef het dat die ander deelnemers ook onsekerheid beleef met die hantering van uitdagings in hul klasse.

“[Dis goed] om te hoor hoe ander onderwysers ook min of meer dieselfde struikelblokke het.” (A5, DRJ, 19 Junie 2017:20, week 6)

“Ek is nie meer bang om my idees te deel nie.” (C2, FGO, 26 Junie 2017:12, week 7)

“Ja, ander se behoeftes is dieselfde as ons s'n en almal is onseker oor hoe om dit te benader. Deur te praat daaroor en idees uit te ruil het ons die geleentheid gekry om meer op die kind te fokus en hoe om die kind te help ontwikkel op 'n algehele vlak.” (B2, Vrae 2, 26 Junie 2017:9, week 7)

Die vorming van 'n gemeenskap van praktisyns het daartoe bygedra dat 'n positiewe verwagting by die deelnemers geskep is. Deelnemer A2 het reeds tydens die eerste week die volgende in haar deelnemerrefleksiejoernaal geskryf:

“Dit was vandag baie interessant om met die ander skole se personeel te gesels en te hoor watter uitdagings hulle beleef. Ek is opgewonde oor die besprekings want ek voel ek gaan sommer nog baie leer.” (A2, 15 Mei 2017:3, week 1).

Deelnemer A5 het ook tydens die tweede week die volgende inskrywing in haar deelnemerrefleksiejoernaal gemaak omtrent die positiewe verwagting wat sy het en die bydrae wat die ander deelnemers daartoe lewer:

“Ek voel so opgewonde om by die ander onderwysers te kan leer. Ek besef nou eers hoe baie die ander onderwysers weet en watter ervaring hul met my kan deel. Dit laat my beter voel oor myself as ek hoor dat die ander onderwysers ook min of meer dieselfde uitdagings en struikelblokke as ek het. Dan hoor ek, dit wat ek doen is darem ook reg.” (A5, DRJ, 22 Mei 2017:2, week 2)

Deelnemers C2, C3, C4 en A1 het, onder andere, ook aangedui dat hulle positief voel om deel te wees van 'n sosiale gemeenskap van praktisyns. Hulle verwoord hul emosies in hul deelnemerrefleksiejoernale soos volg:

“Almal werk so goed en lekker saam. Ek kan met gemak gesels oor die uitdagings wat ek beleef en ons kan saam probleem oplos. Die ander deelnemende skole en onself vind dit soms moeilik om met medeonderwysers te praat oor ons bekommernisse, want elkeen is net so besig met sy eie goed. Hierdie is 'n veilige omgewing waar ons almal dieselfde probleem ondervind en sonder oordeel mekaar kan ondersteun.” (B2, DRJ, 29 Mei 2017:7, week 3)

“Ek voel gemaklik en opgewonde om my idees met die ander te kan deel.” (C3, DRJ, 5 Junie 2017:3, week 4)

“Ek voel positief, ek voel of ek meer ingelig voel. En wow, die ander onderwysers het goeie idees.” (C4, DRJ, 22 Mei 2017:3, week 2)

“Ek leer so baie by die ander onderwysers. Ons almal ondersteun mekaar.” (NRJ, A1, 5 Junie 2017:5, week 4)

“Ek voel gemaklik by die ander deelnemers en kan daarom my idees deel.” (C2, DRJ, 5 Junie 2017:12, week 4)

Die deelnemers se navorsingsrefleksiejoernaal, my observasies as navorser, die fokusgroeponderhoud, asook die oopeindonderhoude en oopeindvrae wat aan die einde van die studie voltooi is, het daarop gewys dat die deelnemers aan die studie 'n positiewe invloed op mekaar se ontwikkeling gehad het. Soos reeds in hoofstuk 3 bespreek, is verskeie van die deelnemers tans besig met hul formele onderwysopleiding. Slegs drie van die dertien deelnemers beskik oor formele onderwysopleiding. Die insette wat die verskillende deelnemers tydens die program gebied het, het dus 'n groot bydrae tot die deelnemers se kennisuitbreiding gelewer. Die deelnemers wat wel formele onderwysopleiding het, het daarop gewys dat hulle baie nuwe idees by die jonger deelnemers gekry het.

“Ek is nog jonk en ja verseker het die ander bygedra tot my kennis. Ander onderwysers het baie kennis en ondervinding en om by hulle iets te leer is wonderlik.” (A5, Vrae 2, 26 Junie 2017:42, week 7)

“Ja daar is idees wat ek by die ander deelnemers gehoor het wat ek nog nie gedoen het nie. Gaan dit beslis met my kinders doen. Mens is nooit te oud om te leer nie.” (C3, Vrae 2, 26 Junie 2017:7, week 7)

[Die ander deelnemers] het 'n vreeslike, vreeslike bydrae [tot my professionele ontwikkeling] gelewer.” (A1, FGO, 26 Junie 2017:12, week 7) (deelnemer A1 is 65 jaar oud en het ongeveer 34 jaar onderwysondervinding)

“Elke een van hulle [die deelnemers] het met wonderlike idees gekom wat ek nou toepas in my klas.” (A3, FGO, 26 Junie 2017:12, week 7)

Deelnemer A2 het verder tydens die fokusgroeponderhoud gedurende week 7 melding daarvan gemaak dat hulle mekaar in die toekoms sal kontak indien hul uitdagings beleef. “Nou het ek vrymoedigheid om die ander juffrouens by die skole te kontak. Ons het dan die afgelope paar weke so lekker pad saam met mekaar gestap en by mekaar geleer” (A2, FGO, 26 Junie 2017:13, week 7), waarna deelnemer A5 bygevoeg het: “Ek is so bly elke skool het nie apart deelgeneem aan die studie nie, dit sou heeltemal anders gewees het, en ons sou nooit soveel van onself en by ander geleer het nie” (A5, FGO, 26 Junie 2017:13, week 7).

5.2.3 Tema 3: “Dit was ’n eye opener”

Tema 3 som die professionele ontwikkeling wat die deelnemers gedurende die program ondergaan het, op. Die subtemas wat vanuit tema 3 ontstaan het, sluit die deelnemers se verandering in kennis voor en na afloop van die program, asook hul waardering vir hul professionele ontwikkeling, in.

Subtema 3.1: Verandering in deelnemers se kennis voor en na die program

Vanuit die samewerkende besprekings, oopeindonderhoude, oopeindvrae en fokusgroeponderhoude het tien van die deelnemers aangedui dat hul kennis van voor die program tot na afloop van die program geweldig verander het. Tydens die eerste samewerkende bespreking het ek aan die deelnemers gevra om hul begrip van SGG aan my te verduidelik. Die deelnemers het aanvanklik aangedui dat hul begrip van SGG die vaslegging van woordeskat, sigwoorde of insidentele lees deur middel van fantasie en dans is. Die deelnemers se antwoorde was soos volg:

“Hulle lees insidenteel lees byvoorbeeld sigwoorde teen ’n muur.” (A4, Vrae 1, 15 Mei 2017:2, week 1)

“Leer speel-speel nuwe woorde aan deur toneel, beweging en musiek.” (B1, Vrae 1, 15 Mei 2017:2, week 1)

“Die leerder gebruik spel as vorm om korrek te praat en nuwe woordeskat aan te leer. Veral fantasiespel ontwikkel taal deur verbeeldingspel te bevorder en aan te moedig.” (B2, Vrae 1, 15 Mei 2017:2, week 1)

“Kinders kan woorde by prente sit en noem.” (B4, Vrae 1, 15 Mei 2017:2, week 1)

Namate die deelnemers die verskillende aspekte van PM vaardighede en die invloed daarvan op geletterdheidsvoorbereiding verstaan het, het hul **kennis** omtrent spelgebaseerde voorbereiding **verander**. Al dertien deelnemers verduidelik in hul navorsingsrefleksiejoernale dat hul begrip van SGG en die belangrikheid van speel vir Graad R-kindere heeltemal verander het. Een van die deelnemers het in haar deelnemerrefleksiejoernaal gedurende week 5 daarop gewys dat onderrig vir die eerste keer vir haar sin maak en dat sy nou “die groter prentjie van die belangrikheid van PM-vaardighede sien en verstaan” (A1, DRJ, 12 Junie 2017:17, week 5). Sy meld verder dat sy na afloop van die program verstaan hoe om die aktiwiteite toe te pas en hoe om haar leerders effektief te onderrig – “Ek weet ook nou hoe om dit toe te pas sodat kinders kan leer” (A1, DRJ, 12 Junie 2017:17, week 5). Van die ander deelnemers verduidelik soos volg:

“My persepsie van speel-speel leer het heeltemal verander. Ek het nooit besef hoeveel waarde daar is om kinders te laat speel en hulle op so manier te laat leer nie.” (B3, DRJ, 5 Junie 2017:13, week 4)

“Dit voel vir my daar het ’n nuwe wêreld vir my oopgegaan ten opsigte van hoe om kinders deur middel van speel te laat leer.” (A6, DRJ, 5 Junie 2017:13, week 4)

“Dit is belangrik dat speel die fokuspunt is van alle ontwikkeling. Deur speel word die hele kind ontwikkel op verskeie vlakke. Sonder hierdie [leer deur spel] sal die kind sukkel in Graad 1 met lees en skryf.” (B2, Vrae 2, 26 Junie 2017:2, week 7)

Gedurende die eerste week van data-insameling het die deelnemers oopeindvrae voltooi om hul aanvanklike kennis van SGGV te bepaal. Tydens dié voltooiing van vrae was daar slegs een deelnemer wat aangedui het dat **doelgerigte beplanning** nodig is vir ’n spelgebaseerde benadering.

Al twaalf die ander deelnemers het ’n spelgebaseerde benadering aan leerder-selfontdekking gekoppel. Die deelnemers het daarom aangevoer dat doelgerigte beplanning nie nodig is wanneer ’n spelgebaseerde benadering gevolg word nie.

Namate die program ontwikkel én toegepas is, het deelnemers die waarde van doelgerigte beplanning begin verstaan. Tydens die tweede en derde week het ek opgemerk dat Skool A nie doelgerig vir hul aktiwiteite beplan nie aangesien die deelnemers nie die nodige apparaat vir die aktiwiteite uitgepak het nie. Die deelnemers het ongeorganiseerd voorgekom. Tydens die daaropvolgende samewerkende terugvoering het ek video-materiaal van die ander twee skole gebruik en Skool A sodoende bewus gemaak van die belangrikheid van doelgerigte beplanning. Ek kon tydens die daaropvolgende week 'n duidelike verskil in die beplanning van Skool A se aktiwiteite opmerk. Twaalf deelnemers het die belangrikheid van doelgerigte beplanning vir 'n spelgebaseerde benadering tydens die navorsingsrefleksiejoernale en onderhoudsbelegtinge beklemtoon:

“Onderwysers het 'n doel met elke aktiwiteit.” (A2, DRJ, 26 Junie 2017:19, week 7)

“Deur jou spel so te beplan dat dit fokus op die dinge wat bydra tot die ontwikkeling van geletterdheid, maar op 'n speelse manier.” (A4, DRJ, 26 Junie 2017:19, week 7)

“Vir die eerste keer verstaan ek dat ek 'n plan moet uitwerk vir wat ek wil hê hulle tydens die speelaktiwiteite moet aanleer.” (A2, DRJ, 5 Junie 2017:13, week 4)

“Ek het altyd gedink speel-speel leer is sommer net om die kinders te los dat hulle op hulle eie speel. Nou kyk ek heeltemal anders daarna, want ek besef hoe belangrik dit is dat ek moet beplan vir die speelaktiwiteit.” (C2, DRJ, 5 Junie 2017:19, week 4)

“Vir die eerste keer verstaan ek dat ek 'n plan moet uitwerk vir wat ek wil hê hulle tydens speelaktiwiteite moet aanleer. Ook, dat ek nie baie duur apparaat nodig het nie, maar net dit wat ek het, kan gebruik.” (A1, DRJ, 26 Junie 2017:19), week 7

“Ja. Dit is duideliker hoe al die vaardighede in mekaar skakel. Die een is die voorloper vir die ander een. Beplanning van die aktiwiteite is BAIE belangrik sodat dit doelgerig uitgevoer word.” (C3, DRJ, 12 Junie 2017:17, week 5)

Twaalf deelnemers het daarop gewys dat hulle na afloop van die program bemaagtig voel om leerder se uitdagings ten opsigte van PM vaardighede te **identifiseer** en die kinders dienooreenkomstig te kan **ondersteun**. Hulle het verder genoem dat hulle

bemagtig voel om aktiwiteite volgens die kinders se behoeftes te kan **aanpas**. Tydens die sesde week se samewerkende besprekings is daar op kinders se sensoriese integrasie en die invloed daarvan op geletterdheid gefokus.

Tien deelnemers het aangedui dat hulle vantevore kinders in hul klasse wat voortdurend wou beweeg, met aandaggebrekhiperaktiwiteitsindroom (AGHS) sou klassifiseer. In die meeste van die gevalle sou hulle die kinders klassifiseer sonder enige mediese insette. Namate die deelnemers meer inligting omtrent sensoriese integrasie ontvang het, het hulle aangedui dat hul begrip van AGHS en effektiewe spelgebaseerde ondersteuning vir dié kinders, drasties verander het. Tien van die deelnemers het beklemtoon dat hul kennis na afloop van die program in so 'n mate verbeter het dat hulle kinders wat ook ander PM uitdagings en motoriese agterstande het, effektief deur middel van 'n spelbenadering kan ondersteun. Nege deelnemers het bygevoeg dat hulle van die kennis wat hulle gedurende die program opgedoen het, met hul kollegas gedeel het:

“Die idee hoe om daardie aspek [AGHS] of probleem op te los en hoe dit op 'n manier deur spel opgelos kan word, sonder om 'n kind onnodig te verwys na medikasie.” (A5, Vrae 2, 26 Junie 2017:6, week 7)

“Ek het nou meer kennis van hoe om iets te identifiseer en dan hoe om te ondersteun en te help. Ek weet nou meer hoe belangrik speel is.” (A1, DRJ, 5 Junie 2017:12, week 4)

“Ek kon baie makliker 'n leerder identifiseer wat hulp nodig het en dadelik die aktiwiteite aanpas volgens die behoeftes.” (B2, Vrae 2, 26 Junie 2017:7, week 7)

“Ontwikkeling in hoe kinders leer is nou meer verstaanbaar. Dit maak nou baie 'deure' en moontlikhede om uitvalle meer spesifiek aan te spreek en op te los. Jippie.” (C3, Vrae 2, 26 Junie 2017:4, week 7)

“Ons gebruik maklike uitvoerbare aktiwiteite om die probleme aan te spreek.” (B2, DRJ, 29 Mei 2017:8, week 3)

Tydens die ontwikkeling van die program het ek en die deelnemers sover moontlik probeer om apparaat te gebruik wat maklik bekombaar en goedkoop is. Die deelnemers was telkens verbaas oor die hoeveelheid aktiwiteite wat die kinders met 'n bal, hoepel, boontjiesakkie en klimraam kon doen. Sommige van die aktiwiteite is uitgevoer sonder dat die kinders enige apparaat benodig het. Agt deelnemers het aangedui dat hulle nie beseft het dat 'n eenvoudige aktiwiteit, soos om 'n bal te skop, verskeie PM vaardighede ontwikkel nie. Die deelnemers verduidelik:

“Partykeer het ek ook maar net gedink dis 'n speletjie om hulle besig te hou en ek het nou beseft dat dit alles met geletterdheid te doen, dis om hulle vaardighede te ontwikkel.” (A1, FGO, 26 Junie 2017:1, week 7)

“Dit is voorbereiding om te kan leer deur middel van speel (met of sonder apparaat). Beslis deur bewegings. (C3, Vrae 2, 26 Junie 2017:2, week 7)

“Ook dat ek nie baie duur apparaat nodig het nie, maar net dit wat ek het, kan gebruik.” (A1, DRJ, 5 Junie 2017:13, week 4)

“Ja ek het geleer dat 'n aktiwiteit belangrik is maak nie saak hoe klein dit mag voorkom nie.” (B3, DRJ, 19 Junie 2017:22, week 6)

“Beslis [het my professionele ontwikkeling verbeter]. Ek kan definitief al my kennis gaan toepas en ook vir ander onderwysers raad gee en hulle verleen. Die hele grondslagfase moet hierdie samewerkende bespreking bywoon.” (A3, Vrae 2, 26 Junie 2017:11, week 7)

“Ja. Ek weet na baie meer waar om hulp te verleen en hoe ek ook my kennis kan deel met ander onderwysers.” (A2, Vrae 2, 26 Junie 2017:11, week 7)

Al dertien die deelnemers was aanvanklik huiwerig en skaam om hul aktiwiteite vir die ander deelnemers te demonstreer. Namate daar 'n gemeenskap van praktisyns gevorm het, het die deelnemers gemaklik geraak om hul aktiwiteite met die ander deelnemers te deel en die aktiwiteite te demonstreer. Al dertien die deelnemers het egter daarop gewys dat die **praktiese demonstrering** van die aktiwiteite tydens die

samewerkende besprekings, asook die weeklikse implementering van die aktiwiteite, bygedra het tot hul kennisuitbreiding van SGGV:

“Daar is tipes aktiwiteite [gedemonstreer] waaraan ek nooit gedink het nie. Ek kan dit toepas op my eie klas.” (A2, DRJ, 19 Junie 2017:22, week 6)

“Ek vir die eerste keer agtergekome dat speletjies wat ons vir jare gespeel het, en met die kinders speel ’n uitwerking op geletterdheid het.” (A1, Vrae 2, 26 Junie 2017:11, week 7)

Twaalf van die deelnemers het genoem dat hulle besef het dat eenvoudige aktiwiteite, slegs met geringe aanpassings, steeds effektief is. Volgens dié twaalf deelnemers het laasgenoemde bygedra tot die deelnemers se verbetering in selfvertroue aangesien hulle oor die vermoë beskik om aanpassings aan aktiwiteite te maak en sodoende kinders wat die aktiwiteite te moeilik of te maklik vind, beter te kan ondersteun. Laasgenoemde was duidelik tydens die implementering van die weeklikse aktiwiteite en is ook so in my navorsingsrefleksiejoernaal en tydens die weeklikse observasie aangeteken. Die deelnemers het soms vir aktiwiteite beplan en dan die aktiwiteite tydens die aanbieding verander om kinders vir wie die aktiwiteite uitdagend was, aan te pas. Die deelnemers verduidelik soos volg:

“Ja, baie oulike en nuwe aktiwiteite is aan ons bekend gestel. Selfs ‘ouer’ aktiwiteite is bietjie op ‘gesnooz’ om dit bietjie anders te maak. Baie goeie insig gegee oor skouerstabieleit en waarom dit so belangrik is om dit daagliks te bevorder met ontwikkeling.” (B2, DRJ, 12 Junie 2017:15, week 5)

Subtema 3.2: Waardering vir die waarde van professionele ontwikkeling

Al die deelnemers het genoem dat hulle waardering vir die professionele ontwikkeling het wat hulle ondergaan het. Nege van die deelnemers het my gedurende en na afloop van die program bedank dat hulle deel van die studie kon wees. My navorsingsrefleksiejoernaalinskrywing na afloop van die fokusgroeponderhoud verwoord my emosies omtrent die deelnemers se waardering vir hul professionele ontwikkeling:



“Bykans al die deelnemers het my vandag bedank dat hulle deel van die studie kon wees. Ek kan werklik sien hoe die deelnemers se selfvertroue die afgelope sewe weke verbeter het. Hulle praat met meer gesag oor hoe hulle kinders met probleme kan hanteer en het selfs al ondersteuning aan ander opvoeders in ander grade gebied ten opsigte van spelgebaseerde geletterdheid en PM vaardighede.” (NRJ, 26 Junie 2017:1, week 7)

Deelnemer C3 en B1 het tydens die fokusgroeponderhoud gedurende week 7 verduidelik dat hulle “opgewonde” (C3, FGO, 26 Junie 2017:19, week 7) en “in beheer” (B1, FGO, 26 Junie 2017, week 7) voel omdat hul professionele ontwikkeling verbeter het. Van die ander deelnemers verduidelik watter positiewe bydrae die program tot hul professionele ontwikkeling gelewer het:

“Dit [die program] het jou nie net op hierdie vlak gehelp nie. Jy kan jou geestesbril aansit; hierdie het nou half vir jou ’n ander bril gegee waarmee jy na elke vlak van ’n kind kan kyk. Dit is letterlik, jy sien daai kind en jou kop werk in honderd rigtings, want jy dink jy kan, jy wil nie ophou soek nie.” (A4, FGO, 26 Junie 2017:19, week 7)

“Op ’n hoë ouderdom het ek baie geleer by jou en die ander onderwysers en het ek vir die eerste keer agtergekom dat speletjies wat ons vir jare gespeel het, en met die kinders speel, ’n uitwerking op geletterdheid het.” (A1, Vrae 2, 26 Junie 2017:27, week 7)

Een van die deelnemers het daarop gewys dat sy haar kennis met ouers gaan deel “aangesien hulle graag papierwerk wil sien” (B2, Vrae 2, 26 Junie 2017:42, week 7). Sy het verder genoem dat sy haar onderrigmetodes, na afloop van die program, gaan verander sodat “meer en effektiewe tyd spandeer kan word op praktiese blootstelling en die fokus meer lê op praktiese aktiwiteite waar die kind se ontwikkeling die belangrikste is, dus gaan ons teruggaan na die begin soos vroeë kinderontwikkeling van ons verwag.” (B2, Vrae 2, 26 Junie 2017:42, week 7) Verskeie deelnemers het ook aangedui dat die program tot hul selfvertroue en onderrigbenadering bygedra het:

“Ja verseker! Ek is nie dieselfde juffrou na die samewerkende bespreking nie. Definitief my selfvertroue verander vir die beter.” (B3, Vrae 2, 26 Junie 2017:11, week 7)

“Verseker, ek voel ek is ’n ander juffrou vandat ek die samewerkende besprekings bygewoon het. Ek dink heeltemal anders en help ook die kinders op ’n ander manier.” (A1, DNJ, 12 Junie 2017:18, week 5)

Ja, ek kan met goeie selfvertroue met ouers gesels om saam-saam hulle kleuters te ontwikkel tot sukses.” (B4, Vrae 2, 26 Junie 2017:1, week 7)

“Dit het. Ek kyk met ander oë na my kinders” (A5, Vrae 2, 26 Junie 2017:11, week 7)

Vier van die deelnemers het verder hul waardering teenoor die professionele ontwikkeling wat hulle ondergaan het in briefies aan my geskryf. Ek haal deelnemer A5 se woorde aan:

“Dankie vir jou tyd en kennis wat jy met ons gedeel het. Jy het ons weer geïnspireer om nuwe dinge te probeer. Dit laat mens positief voel, dat jy wel ’n verskil kan maak met die kind wat ’n probleem het.” (A5, Vrae 2, 26 Junie 2017:12, week 7)

Deelnemer C3 het tydens die fokusgroeponderhoud gedurende week 7 voorgestel dat die program vir alle opvoeders tot Graad 3 aangebied moet word, sodat hulle kinders wat nie die nodige PM vaardighede baasgeraak het nie, effektief deur middel van ’n spelgebaseerde benadering kan ondersteun. Deelnemer A4 verduidelik:

“Sê nou daar is ’n kind wat in Graad 3 kom, en hy het al die vlakke gemis en nou kry die juffrou hierdie kind, dan kan ek sê: ‘Ek het hierdie kennis (van die program); kom ek pas my kennis toe.’ Jy pas remediëring toe op daai kind op ’n speelse manier.” (A4, FGO, 26 Junie 2017:15, week 7)

5.3 SAMEVATTING

Na die ontwikkeling van die SGGVP was dit duidelik dat nie net die deelnemers se professionele ontwikkeling verbeter het nie, maar ook hul verhoudings met ander deelnemende skole, asook hul selfvertroue en kennis om kinders wat uitdagings beleef. In die volgende hoofstuk beantwoord ek die navorsingsvrae van die studie. Gevolgtrekkings en aanbevelings sal ook gemaak word.

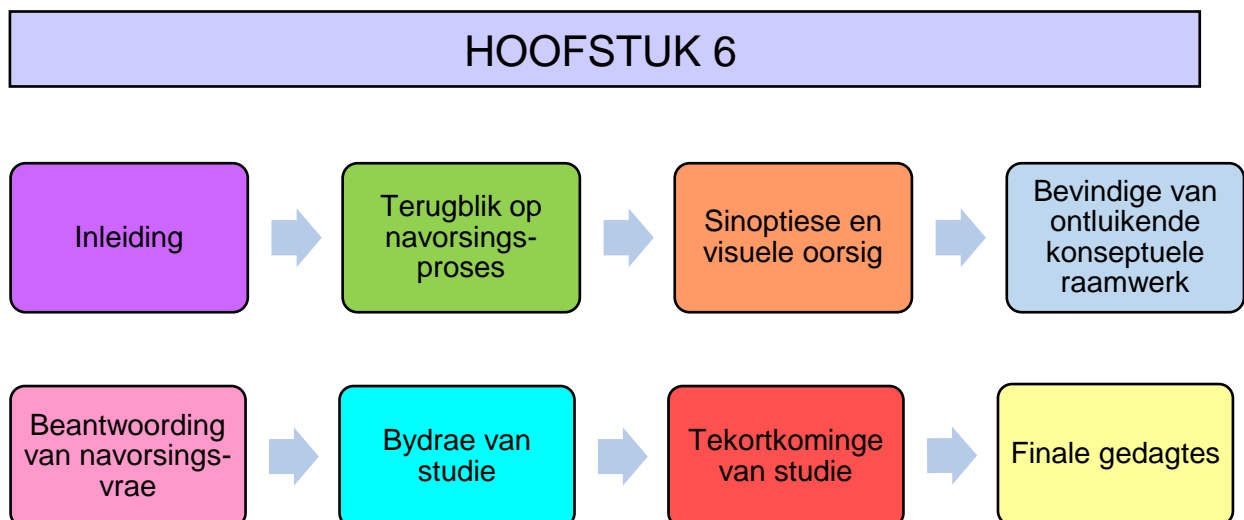
---oOo--

HOOFSTUK 6

NAVORSINGSBEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hoofstuk 5 is die professionele ontwikkelingsprogram, waaronder die kernkonsepte en -aspekte van die program, bespreek. In hierdie finale hoofstuk reflekteer ek eerstens oor die deelnemende aksienavorsingsproses, waarna ek 'n sinoptiese oorsig oor die inhoud van die studie gee. Die bevindinge van die studie, deur middel van die ontluikende konseptuele raamwerk, word ook bespreek. Literatuur wat my bevindinge ondersteun, word aangebied; literatuur wat in teenstelling met my bevindinge was, word bespreek, waarna nuwe insigte wat vanuit die studie ontstaan het, aangebied en geïnterpreteer word. Stildata (data wat in ander studies voorkom, maar wat nie in die studie teenwoordig was nie) word ook bespreek. Daarna word die subnavorsingsvrae en hoofnavorsingsvraag beantwoord, aanbevelings word gemaak en die tekortkominge van my studie word bespreek. Ter afsluiting word my reflektiewe insigte as navorser en my finale gedagtes oor die navorsingsprojek aangebied.



Figuur 6.1: Indeling van hoofstuk 6

6.2 'n TERUGBLIK OP DIE NAVORSINGSPROSES

Hierdie studie het op die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders in die Suid-Afrikaanse konteks gefokus. Die doel van die professionele ontwikkeling was die saamstel van 'n SGGVP met die fokus op PM vaardighede. Deur middel van die literatuur is die teoretiese raamwerk vir die studie gestel, waarbinne die professionele ontwikkeling van die deelnemers plaasgevind het. Vanuit die literatuur was dit duidelik dat daar beperkte internasionale en nasionale professionele ontwikkelingsprogramme bestaan wat gesamentlik op die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders en PM vaardighede van Graad R-leerders fokus. 'n Visuele voorstelling van die navorsingsproses is volledig in Figuur 3.2 aangebied en in Afdeling 3.3 bespreek.

Die literatuur en metodologiese beginsels van DAN het die studie gerig. Deur middel van die vyf siklusse van DAN was daar geleentheid vir die deelnemers om in samewerking met mekaar hul aktiwiteite en ervarings met ander deelnemers te deel. Die data-insamelingsmetodes het my en die deelnemers in staat gestel om die professionele ontwikkelingsprogram te ontwikkel. Die professionele ontwikkelingsprogram het die kern van dié studie gevorm. Vanuit die samewerkende besprekings was dit duidelik dat die deelnemers aan die begin van die studie nie voldoende kennis omtrent 'n spelgebaseerde benadering en die belangrikheid van PM vaardighede vir geletterdheidsvoorbereiding vir Graad R-leerders gehad het nie.

Die uitdagings wat die deelnemers betreffende die volg van 'n spelgebaseerde benadering geopenbaar het, is ook tydens die samewerkende beperkings uitgelig. 'n Veilige omgewing het dit vir die deelnemers moontlik gemaak om hul vrese met ander deelnemers te deel deur middel van die vorming van 'n gemeenskap van praktisyne. Vanuit die deelnemers se navorsingsrefleksiejoernale en onderhoude was dit duidelik dat daar na afloop van die program 'n verandering in hul kennis en professionele ontwikkeling was.

6.3 'n SINOPTIESE OORSIG OOR DIE STUDIE

Hoofstuk 1 dien as inleiding tot die studie en fokus op die rasionaliteit van die studie. Die leser is ook aan die navorsingsprobleem, die belangrikheid van die studie asook die doel van die studie bekendgestel.

Hoofstuk 2 het op die literatuuroorsig en teoretiese beginsels wat die studie en die ontwerp van die SGGVP vir die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders rig, gefokus. Internasionale en nasionale professionele ontwikkelingsprogramme is ook bespreek. Die teoretiese beginsels (CRASP I en CRASP II, die BGMvOO en Kephart se teorie) het my in staat gestel om my eie konseptuele raamwerk vir die ontwikkeling van 'n professionele ontwikkelingsprogram saam te stel.

In **hoofstuk 3** is die navorsingsmetodologie, naamlik DAN bespreek. Die vyf stappe vir DAN het ook aandag geniet. Die metodes van data-insameling sowel as die data-analiseproses is bespreek. My rol as navorser, die etiese oorwegings van die studie sowel as die betroubaarheid van die studie is ter afsluiting bespreek.

In **hoofstuk 4** is die professionele ontwikkelingsprogram wat die kern van die studie gevorm het, bespreek. Die kernkonsepte en kernbeginsels van die program is = bespreek.

In **hoofstuk 5** is die bespreking van die data-analise en tematiese ontledingsproses verduidelik. Vanuit die tematiese ontleding is drie temas geïdentifiseer. Die drie temas is deurtastend bespreek.

Hoofstuk 6 fokus op die ondersteuning van die bevindinge deur middel van literatuurkontrole. Ek beantwoord hier al die navorsingsvrae, maak aanbevelings en bespreek die beperkinge van die studie.

In die volgende afdeling bespreek ek die bevindinge van die studie wat die konseptuele raamwerk betref.

6.4 BEVINDINGE BETREFFENDE DIE ONTLUIKENDE KONSEPTUELE RAAMWERK

Die teoretiese raamwerke van CRASP I en CRASP II van Zuber-Skerritt (1992:2), die BGMvOO van Fuller (1969), asook Kephart (1960) se teorie vir PM ontwikkeling het my gehelp om die konseptuele raamwerk van die studie saam te stel. Die teoretiese en konseptuele raamwerk wat vir die studie gekies is, plaas die Graad R-opvoeder in die middel van die raamwerk. Die hoofdoel van die studie was om 'n SGGVP saam te stel wat op die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders fokus. Die teorie van CRASP I en CRASP II fokus dus op die raamwerk van aksienavorsing en die professionele ontwikkeling van opvoeder. Deur middel van aksienavorsing wou ek as deelnemer nie net die deelnemers se implementering van 'n spelgebaseerde benadering verbeter nie, maar ook 'n bydrae lewer tot die deelnemers se kritiese selfevaluasie en -denke. Kritiese selfevaluasie en -denke, asook kritiese selfrefleksie, vorm 'n belangrike aspek van kennisuitbreiding en dus van professionele ontwikkeling (Smylie, 2014:109).

Die bekommernissegebaseerde model van onderwysersopleiding (BGMvOO) lewer 'n belangrike bydrae tot die konseptuele raamwerk van die studie. Die teorie fokus op die verskillende stadia van bekommernisse wat opvoeders in hul onderwysloopbaan ervaar. Die stadia sluit die deelnemers se eie vermoëns, beskikbare toerusting en die effek van hul onderrig op leerders se ontwikkeling en leer in. Vanuit die studie was dit duidelik dat die deelnemers verskeie bekommernisse en uitdagings betreffende SGGV ervaar het. Die deelnemers het gewys op die invloed wat die uitdagings en bekommernisse wat hulle beleef op die implementering van 'n SGGVP het.

Alhoewel die studie op die professionele ontwikkeling van opvoeders fokus, het ek Kephart (1960) se teorie gekies om te verseker dat die opvoeders die ontwikkeling van PM vaardighede verstaan. Alvorens hulle nie die ontwikkeling verstaan nie, kan hulle nie die kernbeginsels van die program besef en krities daarvoor reflekteer nie. Professionele ontwikkeling kan derhalwe nie plaasvind nie. Vanuit die studie was dit duidelik dat die deelnemers met die aanvang van die studie nie die waarde van PM vaardighede en die ontwikkeling en invloed daarvan verstaan het nie. Daar is tydens die samewerkende besprekings op Kephart se teorie gefokus aangesien dit noodsaaklik was dat die deelnemers die ontwikkeling van PM vaardighede moes

verstaan alvorens hulle die verskillende aspekte van die program kon aanbied. Namate die deelnemers Kephart se teorie verstaan het, het hulle die belangrikheid van PM vaardighede en die ontwikkeling daarvan vir SGGV begryp.

’n Visuele model vir professionele ontwikkeling, soos gebruik in die studie, asook die gebruik van die teoretiese en konseptuele raamwerk word skematies in Figuur 6.2 van die studie voorgestel en bespreek.

In die volgende afdeling word die bevindinge van die studie betreffende bestaande literatuur bespreek.

6.5 BEVINDINGE VAN DIE STUDIE BETREFFENDE DIE BESTAANDE LITERATUUR

In ’n poging om die bevindinge van die studie met literatuur te verifieer, gebruik ek die verskillende temas (soos bespreek in Afdeling 4.2.1 – 5.2.3). Dit word in tabelvorm aangebied. In die onderstaande tabelle stel ek literatuur wat die navorsingsbevindinge ondersteun, ten toon (sien Tabel 6.1 – 6.5). Tweedens word die navorsingsbevindinge wat teenstrydig met die bestaande kennis is, bespreek. Daarna bied ek die aspekte wat in die literatuur gevind word, maar wat afwesig of stil in hierdie studie is, aan. Laastens word nuwe insigte en nuwe bydraes vanuit my bevindinge bekendgestel.

6.5.1 Vergelyking van die resultate met bestaande kennis

Tabel 6.1: Vergelyking van die navorsingsresultate met bestaande kennis: ondersteunende bewyste ten opsigte van leerders se eie uitdagings

Tema 1 “Ouers gee nie vir hulle kinders die geleentheid om te kan vlieg nie” Subtema 1.1: Onbetrokke ouers en hul ingesteldheid en houding		
Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
Karbach <i>et al.</i> (2013:43) Larocque, Kleiman en Darling (2011:115) Nokali, Bachman en Votruba-Drzal (2011:989)	Oueronbetrokkenheid het 'n beduidende invloed op jong leerders se akademiese sukses en kognitiewe ontwikkeling. Ouerbetrokkenheid beïnvloed ook opvoeders wat met dié leerders werk.	In die studie is dit duidelik dat leerders dikwels skolastiese uitdagings weens onbetrokke ouers beleef. Ouers met beperkte kognitiewe vermoëns het 'n invloed op hul kinders se akademiese prestasies gehad.
Vellymalay (2011:48)	Ouers met beperkte kognitiewe vermoëns bied minder akademiese ondersteuning aan hul kinders.	Die onderwyspraktyk van opvoeders wat met leerders vanuit swak sosio-ekonomiese gemeenskappe werk, word ook geraak.

'n Vergelyking van die bevindinge met bestaande kennis word in die volgende afdeling bespreek.

**Tabel 6.2: Vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis:
ondersteunende bewyse ten opsigte van onbetrokke ouers**

Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
Hartas (2011:893)	Ouers wat onbetrokke is by hul kinders, spandeer minder opvoedkundige tyd met hulle. Onbetrokke ouers speel minder saam met hul kinders, lees minder stories en gee minder aandag aan hul kinders se skoolse aktiwiteite.	In die studie spandeer ouers dikwels nie tyd saam met hul kinders om "informele huiswerk" te doen nie. Leerders se PM en geletterdheidsontwikkeling word negatief hierdeur beïnvloed. Oueronbetrokkenheid en die invloed daarvan is, volgens die studie, die oorsaak van ouers se beperkte finansies of langer werksure.
Lacour en Tissington (2011:522)	Ouers met beperkte finansies spandeer minder tyd saam met hul kinders, aangesien hulle langer ure werk.	
Isaiah (2014:10)	"This may be due to the fact that parents see academic performance and discipline of their children as the duty of teachers."	In die studie plaas onbetrokke ouers die verantwoordelikheid wat hulle teenoor hul kinders het ten opsigte van dissipline en akademiese vordering, op die opvoeders.
Isaiah (2014:10)	Ouers wat onbetrokke is, plaas ekstra druk op hul kinders en op opvoeders aangesien ouers in die meeste gevalle oningelig is aangaande hul kinders se vordering en die skool se kurrikulum of benadering.	In die studie beïnvloed onbetrokke ouers opvoeders se ingesteldheid en houding teenoor die onderwys en leerders, asook die uitvoering van 'n bepaalde kurrikulum of benadering. Ouers wat onbetrokke is plaas in die geval van die studie ook onrealistiese druk op hul kinders aangesien hulle nie die skool se bepaalde kurrikulum of benadering verstaan nie.

Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
Isaiah (2014:10)	Onbetrokke ouers wie se kinders skolastiese agterstande het woon in die meeste gevalle nie ouerafsprake by nie.	Onbetrokke ouers wil dikwels nie, ook soos in die geval van die studie, met hul kinders se uitdagings gekonfronteer word nie. Ouers in die studie beskik ook nie oor die kognitiewe vermoëns om die omvang van hul kinders se agterstande te verstaan nie. Die ouers ignoreer dan eerder die agterstande en afsprake.
Vellymalay (2011:48)	Ouers met beperkte kognitiewe vermoëns het minder begrip vir hul kinders se agterstande en het beperkte akademiese aspirasies vir hul kinders.	
Hartas (2011:893)	Ouers met beperkte finansies het in die meeste gevalle beperkte akademiese aspirasies vir hul kinders en stel dikwels nie in hul kinders se akademie of die bepaalde kurrikulum wat gevolg word, belang nie.	Soos in die geval van die studie, is ouers met beperkte finansiële vermoëns nie net onbetrokke by hul kinders nie, maar is hul akademiese verwagting, belangstelling en aspirasies van hul kinders dikwels beperk.
Camodeca en Taraschi (2015:173)	Ouers se akademiese verwagtinge, deursettingsvermoë en swak morele waardes beïnvloed hul kinders se aspirasies.	In die studie is die voorbeeld wat ouers aan hul kinders stel betreffende akademiese aspirasies, deursettingsvermoë en moraliteit belangrik en het dit 'n wesenlike invloed op leerders.

In die geval van die studie is daar duidelike ooreenkomste tussen die bestaande navorsing en die navorsingsbevindinge van die studie. Oueronbetrokkenheid het dus 'n wesenlike invloed op leerders se akademiese prestasies en vordering. Die studie wys verder daarop dat ouers se beperkte aspirasies en swak akademiese deursettingsvermoë ook leerders se akademiese vordering beïnvloed. Dit is verder duidelik dat wanneer ouers onbetrokke is deur byvoorbeeld nie vir ouerafsprake op te daag nie, en dus net hul kinders se agterstande te ignoreer, dit nadelig is vir hul

kinders. Ouers se beperkte kognitiewe vermoëns asook hul beperkte finansies beïnvloed verder hul kinders se akademiese vordering nadelig. Die invloed van ouers se swak moraliteit op leerders se akademiese vordering word verder deur die studie en bestaande navorsing bevestig. Die literatuur wys ook duidelik dat die onderwyspraktyk van opvoeders wat met leerders vanuit swak sosio-ekonomiese agterstande werk, negatief hierdeur beïnvloed word.

Alhoewel leerders se swak PM vaardighede as een van die uitdagings (en temas) wat leerders ondervind, geïdentifiseer is, is die interpretivistiese bespreking van die bestaande kennis tydens die samewerkende besprekings aangeraak.

Tabel 6.3: Vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte van leerders se eie uitdagings

Tema 1		
“Ouers gee nie vir hulle kinders die geleentheid om te kan vlieg nie.”		
Subtema 1.2: Leerders ondervind hul eie uitdagings		
Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
Livonen <i>et al.</i> (2011:336) Pienaar <i>et al.</i> (2013)	Die kritieke tyd vir aanleer van PM vaardighede is die ouderdom drie tot ses jaar.	Leerders in Graad R moet die geleentheid gebied word om PM vaardighede te ontwikkel. As leerders nie tuis die ondersteuning vanaf ouers ontvang om PM vaardighede aan te leer nie, word die opvoeders se onderwyspraktyk negatief geraak. Opvoeders moet dan vir leerders hierdie vaardighede leer wanneer hulle Graad R betree. Opvoeders moet dus oor voldoende kennis omtrent PM vaardighede en die aanleer daarvan beskik.
Pienaar <i>et al.</i> (2013) Nel <i>et al.</i> (2014:158) Krog (2010:58)	PM vaardighede vorm die boublokke van verdere leer.	Leerders met onvoldoende PM vaardighede kan probleme ondervind wanneer hulle aan formele geletterdheid en formele leer blootgestel word.

Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
Erasmus <i>et al.</i> (2015:597) Van Hoorn <i>et al.</i> (2010:942) Naudé en Meier (2016:287) De Wit en Booysen (2011) Gilakanji (2010)	Daar is 'n direkte verband tussen die ontwikkeling van PM vaardighede, lees, skryf en emosionele vaardighede.	Onvoldoende PM vaardighede kan leerders se holistiese ontwikkeling beïnvloed.
Pepler (2015:143) Kruger (2002:32) Raver en Knitzer (2002:144)	Leerders met voldoende PM vaardighede se selfbeeld is hoër.	
Bressan (2007)	Onvoldoende balans kan leerders se beweging beïnvloed.	Onvoldoende balans kan grootmotoriese vaardighede en akademiese prestasie beïnvloed aangesien leerders gou vermoeid en rusteloos raak. Leerders kan ook probleme ondervind om vrylik tussen maats te beweeg aangesien hulle in mekaar kan vashardloop.
Van Biljon en Longhurst (2011)	Onvoldoende balans beïnvloed konsentrasie.	
Naudé en Meier (2016:292)	Onvoldoende balans beïnvloed die aanleer van lateraliteit en ruimtelike oriëntasie.	
Pienaar <i>et al.</i> (2013) Nel <i>et al.</i> (2014:158)	Onvoldoende fynspierkoördinasie kan akademiese sukses beïnvloed.	Fynspierkoördinasie is noodsaaklik vir akademiese sukses in onder andere geletterdheid. Die deelnemers aan die studie is van mening dat die leerders onvoldoende fynmotoriese vaardighede het.

Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
Cameron <i>et al.</i> (2012)	Leerders in Graad R met onvoldoende fynspierkoördinasie presteer gewoonlik onder standaard.	
Erasmus <i>et al.</i> (2015:600) Westendorp <i>et al.</i> (2011:2773)	Onvoldoende fynspierkoördinasie beïnvloed leerder se lees- en skryfvaardighede.	
Meier en Naudé (2016:299)	Lateraliteit dien as fondasie vir rigtingbewustheid en dus lees.	Lateraliteit vorm 'n belangrike element van lees- en skryfvaardighede. Die deelnemers aan die studie het aangedui dat die leerders waarmee hulle werk onvoldoende lateraliteitsvaardighede het.
Hannaway en Veldsman (2016:34) Krog (2010:65) Meier en Naudé (2016:299)	Leerders met swak lateraliteit sal: <ul style="list-style-type: none"> • “b” en “d” omkeer; • onseker wees oor links en regs; • balansprobleme ondervind; en • onnet skoolwerk hê. 	Opvoeders se kennis omtrent lateraliteit en die invloed daarvan op geletterdheid moet voldoende wees sodat hulle leerders effektief kan ondersteun. Opvoeders se onderwyspraktyk moet dus dienooreenkomstig aangepas word om leerders te kan ondersteun.
Krog (2010:62)	Ruimtelike oriëntasie kan nie deur 'n kind aangeleer word deur formele aktiwiteite nie.	Ruimtelike oriëntasie kan slegs deur middel van speel en beweging ontwikkel word.

Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
<p>Nel <i>et al.</i> (2014:147)</p> <p>Naudé en Meier (2016:299)</p> <p>Erasmus <i>et al.</i> (2015:596)</p> <p>Faure <i>et al.</i> (2012:20)</p>	<p>Onvoldoende ruimtelike oriëntasie kan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vermoë om tussen lyne te skryf, beïnvloed; • grootte en posisie van letters en simbole in skryfwerk beïnvloed; • posisie tussen letters, simbole en objekte beïnvloed; • verwarring van “b” en “d”, en “v” en “w” veroorsaak; • veroorsaak dat ’n leerder slegs aan een kant van papier skryf; en • veroorsaak dat ’n leerder sukkel met terme soos “voor”, “agter”, “links” en “regs”. 	<p>Onvoldoende ruimtelike oriëntasie kan probleme in lees- en skryfvaardighede teweegbring.</p>
<p>Westendorp <i>et al.</i> (2011:2773)</p>	<p>Skouerstabiliteit is noodsaaklik vir fynmotoriese vaardighede.</p>	<p>Onvoldoende skouerstabiliteit kan leerders se potloodgreep en skryf- en handvaardighede beïnvloed.</p>
<p>Hannaway en Veldsman (2016:30)</p>	<p>Onvoldoende skouerstabiliteit sal veroorsaak dat ’n leerder sy/haar elmboog optel wanneer geknip en geskryf word. Skryfspoed, potloodgreep en knipvaardighede kan beïnvloed word.</p>	

Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
<p>Faure <i>et al.</i> (2012:16)</p> <p>Hannaford (2005:48)</p> <p>Krog (201:26)</p>	<p>Die vestibulêre en proprioseptiewe stelsel beïnvloed die volgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koördinasie • Persepsie • Balans • Fisieke ontwikkeling • Lae spier-tonus • Fynmotoriese vaardighede • Grootmotoriese vaardighede 	<p>Leerders met onvoldoende vestibulêre en proprioseptiewe stelsels kom dikwels as ongekontroleerd voor en word, in die geval van die studie, deur opvoeders as AGHS-leerders geklassifiseer. Hierdie leerders kan konsentrasieprobleme hê wat hul geletterdheid en dus akademiese prestasies kan beïnvloed.</p>
<p>McBride-Chang <i>et al.</i> (2010)</p> <p>Faure <i>et al.</i> (2012:44)</p> <p>Nel <i>et al.</i> (2014:154)</p>	<p>Leerders met onvoldoende visuele voorgrond-agtergrond-persepsie kan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aandagafleibaar voorkom; • probleme ondervind om voorwerpe tussen ander raak te sien; en • probleme met lees ondervind. 	<p>Onvoldoende visuele en auditiewe voorgrond-agtergrond-persepsie kan veroorsaak dat leerders probleme met geletterdheid ervaar. Hierdie leerders kan ook sukkel om te konsentreer en hul akademiese vordering word dus negatief beïnvloed.</p>
<p>Net <i>et al.</i> (2014:150)</p>	<p>Leerders met onvoldoende auditiewe voorgrond-agtergrond-persepsie kan aandagafleibaar voorkom.</p>	
<p>Haimovitz en Dweck (2016)</p> <p>Camodeca en Taraschi (2015:173)</p> <p>Chiu en Chow (2015:155)</p>	<p>Swak sosio-ekonomiese omstandighede kan leerders se sosiale en emosionele vaardighede negatief beïnvloed.</p>	<p>In die studie is leerders se sosiale en emosionele vaardighede deur ouers se beperkte finansies, asook deur ouers se swak morele waardes beïnvloed.</p>
<p>Berry en Malek (2017:52)</p>	<p>Kinders beleef dikwels uitdagings betreffende emosionele en sosiale vaardighede weens ouers se onbetrokkenheid.</p>	

Die waarde en noodsaaklikheid van PM vaardighede vir verdere akademiese prestasie en in die geval van dié studie vir geletterdheid, word reeds dekades deur verskeie navorsers beklemtoon. Navorsers waaronder Livonen *et al.* (2011:336) asook Pienaar *et al.* (2013) wys die kritiese tyd, ouderdom drie tot ses jaar vir die aanleer van PM vaardighede. Ten spyte hiervan, was dit duidelik vanuit die studie dat die Graad R-opvoeders aan die studie nie die waarde van PM vaardighede vir geletterdheid besef of verstaan het nie. In die geval van die professionele ontwikkelingsprogram is die verskillende aspekte van PM vaardighede in weke verdeel en deelnemers het, gedurende die samewerkende bespreking, volledige inligting ontvang oor die belangrikheid van die bepaalde aspek van PM ontwikkeling vir geletterdheid (sien Addendum H). Dit is daarom uiters noodsaaklik dat opvoeders oor voldoende kennis van PM vaardighede asook die invloed daarvan op geletterdheid moet beskik. Indien opvoeders voldoende kennis het, kan hul onderwyspraktyk dienoreenkomstig aangepas word.

Die emosionele uitdagings wat leerders in die studie ervaar, en ook soos deur ander navorsing bevestig, kan hoofsaaklik aan ouers se beperkte finansies en swak morele waardes toegeskryf word. Die vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis ten opsigte van die deelnemers se aanvanklike emosionele onsekerheid word in die volgende afdeling bespreek.

Tabel 6.4: Vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte deelnemers se aanvanklike emosionele onsekerheid

Tema 2		
“Ek is in ’n veilige omgewing daarom deel ek graag my idees”		
Subtema 2.1: Deelnemers se aanvanklike emosionele onsekerheid		
Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
Conway en Clark (2003:466)	Die BGMvOO help opvoeders om hul vrese ten opsigte van onderwys te identifiseer.	In hierdie studie kon die deelnemers hul vrese ten opsigte van SGGV en die implementering daarvan identifiseer en kon professionele ontwikkeling plaasvind.
Both (2010:17)	Die BGMvOO het ten doel om opvoeders te help om hul vrese te oorkom en vaardighede te ontwikkel. Deur bewus te word van hul vrese, kan professionele ontwikkeling by opvoeders plaasvind.	
Zuber-Skerritt (1992:2)	DAN en die teorie van CRASP II en CRASP II ontwikkel deelnemers se vaardighede wat bydrae tot hul professionele ontwikkeling en selfrefleksie.	In die studie het die CRASP-I- en CRASP II-teorie tot deelnemers se kritiese denke, navorsing in hul eie denke, verantwoordbaarheid, selfevaluasie en -refleksie het tot professionele ontwikkeling bygedra.

Met die aanvang van die studie was dit duidelik dat die deelnemers aanvanklike emosionele onsekerheid beleef het. Deelnemers was bang om hul emosies met ander deelnemers te deel. Namate die deelnemers meer vertrouwd met mekaar geraak het, het hul “veilig” begin voel en was hulle nie meer bang om hul idees met mekaar te deel

nie. Sodoende het 'n gemeenskap van praktisyne ontwikkel. Die deelnemers se gevoel van bemagtiging as sosiale lid van 'n gemeenskap van praktisyne word vervolgens bespreek.

Tabel 6.5: Vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis: Deelnemers se gevoel van bemagtiging as sosiale lid van 'n gemeenskap van praktisyne

Tema 2 “Ek is in 'n veilige omgewing daarom deel ek graag my idees” Subtema 2.2: Deelnemers se gevoel van bemagtiging as sosiale lid van 'n gemeenskap van praktisyne		
Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
Minor <i>et al.</i> (2016:4)	“A key feature in teacher professional development are collective participation of teachers.”	Deur die vorming van 'n gemeenskap van praktisyne kon die deelnemers aan die studie met mekaar se vrese assosieer en kon professionele ontwikkeling makliker plaasvind. Die vorming van 'n gemeenskap van praktisyne het die deelnemers gehelp om professionele ontwikkeling omtrent SGGV te ondergaan en sodoende hul onderwyspraktyk te verbeter.
Greene (2004:10) Sheridan <i>et al.</i> (2009:379)	Samewerkende verhoudings en gemeenskap van praktisyne tussen Graad R-opvoeders is belangrik vir professionele ontwikkeling en dra by tot die verbetering van hul vaardighede en onderwyspraktyk	
Gray, Kruse en Tarter (2016:875)	Tydens die vorming van gemeenskappe van praktyk deel opvoeders hul vrese en ondervindings met ander. 'n Gemeenskap van praktisyne skep 'n gevoel van vertrouwe by deelnemers.	

Namate 'n gemeenskap van praktisyne gevorm is en die deelnemers met mekaar se vrese kon assosieer, het hul vrese minder geword. Die deelnemers het 'n kritiese houding ingeneem oor hul gebrek aan kennis aangaande SGGV en die waarde van PM vaardighede. Deelnemers het verantwoordbaarheid vir hul eie leer en ontwikkeling aanvaar en professionele ontwikkeling kon dus plaasvind.

'n Vergelyking van die navorsingsbevindinge met bestaande kennis betreffende die verandering in deelnemers se kennis word in die volgende afdeling bespreek.

Tabel 6.6: Vergelyking van die navorsingsbevindinge met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte van die verandering in deelnemers se kennis voor en na die program

Tema 3 “Dit was ’n eye-opener”		
Subtema 3.1: Verandering in deelnemers se kennis voor en na die program		
Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
Minor <i>et al.</i> (2016:10)	Professionele ontwikkeling verander die manier waarop opvoeders onderrig.	In die studie het professionele ontwikkeling meegebring dat opvoeders se kennis verander en hulle daarom leerders se agterstande vinniger kan identifiseer.
Hamre, Pianta, Burchinal, Field, LoCasale-Crouch en Downer (2012)	Opvoeders wat deelneem aan professionele ontwikkeling se beplanning en die ondersteuning aan leerders verbeter.	Professionele ontwikkeling het opvoeders verder in staat gestel om meer doelgerig te beplan en te onderrig en hul houding teenoor leerders en die onderwys het dus verbeter.
Minor <i>et al.</i> (2016:13)	“Prior knowledge plays a critical role in teacher learning.”	Professionele ontwikkelingsprogramme moet, soos in die geval van die studie, in so ’n mate aangepas word dat dit voorsiening maak vir opvoeders se voorkennis.
Kamalova <i>et al.</i> (2016:280)	Deelnemers se insae in areas wat hulle deur middel van professionele ontwikkeling wil ontwikkel, is belangrik.	Dit is belangrik dat deelnemers insae het in die aspekte wat tydens professionele ontwikkeling bespreek word. In die geval van die studie het die deelnemers se insae in die aspekte wat bespreek is hul vrese en voorkennis in ag geneem. Sodoende kon meer effektiewe professionele ontwikkeling plaasvind.

Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
Cohen (1990:311)	Gereelde terugvoering en observasie en demonstrasies is noodsaaklik alvorens professionele ontwikkeling kan plaasvind.	Die sukses van professionele ontwikkeling word beïnvloed deur 'n gebrek aan terugvoering, observasie en demonstrering oor wat verbeter moet word. Tydens die studie was dit duidelik dat die terugvoering van deelnemers, die demonstrering van aktiwiteite en die observasie tot hul professionele ontwikkeling bygedra het.
Smylie (2014:97)	“One of the major factors associated with the lack of impact on PD are the opportunities for teachers to learn and improve their practice and to evaluate that.”	Die deelnemers het wekeliks tydens die samewerkende besprekings geleentheid gehad om hul aktiwiteite met ander deelnemers te deel en dit aan die deelnemers te demonstreer.
Fletcher en Zuber-Skerritt (2008:25)	Deur professionele ontwikkeling ontwikkel deelnemers se kritiese denke.	Kritiese denke stel, soos in die studie, opvoeders in staat om die waarde en behoefte aan professionele ontwikkeling te besef.
Zuber-Skerritt (1992:2)	Deur middel van kritiese denke ontwikkel deelnemers 'n behoefte aan professionele ontwikkeling.	
Smylie (2014:79)	Deelnemers se verantwoordbaarheid is belangrik vir professionele ontwikkeling.	Wanneer deelnemers verantwoordbaarheid aanvaar kan professionele ontwikkeling plaasvind. In die geval van die studie het deelnemers verantwoordbaarheid aanvaar deurdat hulle die weeklikse aktiwiteite voorberei en in hul klasse toegepas en dus hul onderrig verbeter het.

Die waarde van professionele ontwikkeling en die invloed daarvan op opvoeders se kennis en onderrig is reeds deur verskeie navorsers bevestig. Vanuit die studie was dit duidelik dat die deelnemers deur professionele ontwikkeling insig in leerders se

agterstande, maar ook insig in hul eie onderrigmetodes gekry het. Deur middel van professionele ontwikkeling het die deelnemers die belangrikheid van SGGV en die invloed van PM vaardighede begryp. Die deelnemers aan die studie het ook aangedui watter impak die verbetering van hul kennis deur middel van professionele ontwikkeling op hul selfvertroue gehad het aangesien hulle meer doelgerig kon onderrig en beplan. Tog beklemtoon verskeie navorsers, soos Minor *et al.* (2016:13) en Kamalova *et al.* (2016:280), dat dit noodsaaklik is vir deelnemers om insae te hê in hul professionele ontwikkeling. Soos reeds in Afdeling 5.2 bespreek, het die deelnemers die kernkonsepte van die professionele ontwikkelingsprogram saam bepaal. Sodoende is die program volgens die deelnemers se behoeftes en voorkennis betreffende SGG en PM vaardighede aangepas.

Die deelnemers het voorts verantwoordbaarheid aanvaar deurdat hulle weeklikse aktiwiteite volgens bepaalde temas moes voorberei. Smylie (2014:97) voer aan dat verantwoordbaarheid 'n kernaspek van professionele ontwikkeling is. Professionele ontwikkeling kon verder verseker word deurdat die deelnemers hul eie en die ander deelnemers se aktiwiteite kon evalueer en waarneem. Volgens Fletcher en Zuber-Skerritt (2002:25) en Smylie (2014:97) verseker observasie en evaluasie professionele ontwikkeling.

'n Vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis betreffende die deelnemers se waardering vir professionele ontwikkeling word in die volgende afdeling bespreek.

Tabel 6.7: Vergelyking van navorsingsbevindinge met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte van die deelnemers se waardering vir professionele ontwikkeling

Tema 3 “Dit was ’n eye-opener” Subtema 3.2: Waardering vir die waarde van professionele ontwikkeling		
Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking
Kamalova <i>et al.</i> (2016)	Opvoeders wat professionele ontwikkeling ervaar, kan makliker aanpassings aan programme maak omdat hulle beter en meer kennis het.	In die geval van die studie het professionele ontwikkeling daartoe bygedra dat opvoeders self inisiatief kon neem om gedurende die program aktiwiteite te kon aanpas en sodoende leerders meer effektief te kon ondersteun.
Wang, Hui-YinHsu en Coster (2014:104)	Opvoeders wat professionele ontwikkeling ervaar se houding teenoor die onderwys en hul leerders is beter. Professionele ontwikkeling verbeter opvoeders se selfvertroue.	Professionele ontwikkeling het ’n positiewe invloed op die deelnemers se houding teenoor leerders wat hulle onderrig, asook die onderwys in geheel en hul selfvertroue, ongeag die sosiaal-maatskaplike uitdagings waarmee die deelnemers gekonfronteer word.

Die deelnemers aan die studie het duidelike waardering vir hul professionele ontwikkeling getoon. Die deelnemers bevestig verder Kamalova *et al.* (2016:280) se siening omtrent die waarde van professionele ontwikkeling en die voordele wat dit vir opvoeders en leerders inhou. Die deelnemers aan die studie het aangedui dat hul houding teenoor leerders en die onderwys verbeter het en dat hulle meer selfvertroue het weens hul professionele ontwikkeling.

Die literatuur wat in hierdie afdeling aangebied is, bevestig die bevindinge van die studie. Die literatuur beklemtoon dat ouerombetrokkenheid, ouers se finansiële posisie, ouers se morele waardes en akademiese deursettingsvermoë ’n wesenlike invloed op leerders se skoolprestasies, en dus op geletterdheid, het. Die

literatuur en bevindinge van die studie wys verder daarop dat PM vaardighede van uiterste belang is vir voldoende geletterdheid. Verder stem die literatuur en bevindinge van die studie ooreen rakende die belangrikheid van 'n gemeenskap van praktisyns en die bydrae daarvan op deelnemers se professionele ontwikkeling en emosionele sekerheid. Laastens is daar 'n ooreenstemming tussen die literatuur en die studie betreffende die waarde wat professionele ontwikkeling tot opvoeders se kennis, selfvertroue en houdings bygedra het.

In die volgende afdeling word die bevindinge wat teenstrydig is met bestaande kennis bespreek.

6.5.2 Vergelyking van bevindinge wat teenstrydig is met bestaande kennis

Tydens die literatuurstudie het dit na vore gekom dat navorsing wat in die 1980's en 1990's gedoen is, daarop wys dat daar geen duidelike verband tussen oueronbetrokkenheid en leerders se akademiese vordering is nie (Milne, Meyers, Rosenthal & Ginsburg, 1986:152; Reynolds, 1992:442). Bevindinge aan dié studie, asook onlangse navorsing, wys teenstrydige resultate teenoor die navorsing wat in die 1980's en 1990's gedoen is. Soos reeds genoem, het navorsing deur onder andere Karbach *et al.* (2013:43), Larocque *et al.* (2011:115), Isaiha (2013:10) en Hartas (2011:893), asook die deelnemers aan die studie, gemeld dat daar wel 'n duidelike verband tussen ouerbetrokkenheid en leerders se akademiese vaardighede is.

6.5.3 Stildata

Ek beskryf stildata as data wat ek verwag het, maar wat nie prominent in my studie na vore gekom het nie. Twee van die dertien deelnemers (deelnemer A1 en C3) het gedurende 'n informele gesprek gedurende week 1 genoem dat hulle te veel kinders in hul klasse het om doelgerigte onderrig en SGG te verseker. Vanuit my waarneming was die klasse van Skool A wel vol. Die meeste van Skool A se klasse bestaan uit 45 leerders. Skool C se klasse bestaan uit ongeveer 30 leerders. Geen van die ander deelnemers het egter gedurende die studie na oorvol klasse verwys nie.

'n Studie deur Heystek en Terhoven (2014:624) wat in Suid-Afrikaanse skole uitgevoer is, dui op die negatiewe invloed wat oorvol klasse op opvoeders se professionele

ontwikkeling, selfvertroue asook leerderprestasie het. Mulaudzi en Mashau (2016:109) wys in hul studie op die invloed van oorvol klasse op opvoeders se effektiwiteit en die volg van spesifieke benaderings soos, in die geval van die studie, 'n spelgebaseerde benadering. Die direkte verband tussen oorvol klasse in die GF, professionele ontwikkeling van opvoeders en leerderprestasie word deur Frost en Little (2014:91) beklemtoon. Hul studie is in 776 klasse uitgevoer en het ongeveer 5 088 leerders in die GF betrek; die studie wys daarop dat indien klasse oorvol is, leerderprestasie en professionele ontwikkeling negatief beïnvloed word.

Tydens die vergelyking van die bestaande kennis met die resultate van die studie is daar nuwe insigte uit my bevindinge geïdentifiseer. Die nuwe insigte word in die volgende afdeling bespreek.

6.5.4 Nuwe insigte

Die onderrig van 'n SGGVP met die gebruik van PM vaardighede wat terselfdertyd op die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders fokus, is as een van die nuwe insigte na afloop van dié studie geïdentifiseer. Daar is die afgelope dekade baie navorsing gedoen oor die belangrikheid van professionele ontwikkeling vir opvoeders, asook die waarde van 'n spelgebaseerde benadering vir die Graad R-leerder en PM vaardighede vir geletterdheid (vergelyk Afdeling 2.4). Ten spyte van die navorsing wat gedoen is, kon ek weinig internasionale en nasionale programme vind waar professionele ontwikkeling en 'n SGGV deur middel van PM vaardighede geïnkorporeer is nie. Die meeste van die PM programme wat ek kon vind, fokus slegs op die ontwikkeling van die kind se vaardighede en nie die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders en die belangrikheid van 'n spelgebaseerde benadering én PM vaardighede nie.

'n Groot taak rus op die skouers van die Graad R-opvoeders in die volg van 'n spelgebaseerde benadering en om leerders voor te berei vir formele leer in Graad 1. Tog was dit duidelik vanuit die studie dat opvoeders nie genoeg kennis omtrent SGG en PM vaardighede gehad het nie. Daarom is dit van kardinale belang dat opvoeders voldoende professionele ontwikkeling moet ondergaan om die waarde van PM vaardighede vir geletterdheid te verstaan en effektiewe en korrekte onderrig daarvan te verseker.

Verdere insigte wat gedurende die studie en na afloop van die studie na vore gekom het, is die effek wat die DvBO op die volg van 'n spelgebaseerde benadering het. Soos reeds bespreek in Afdeling 1.1, meld die KABV dat opvoeders in Graad R 'n spelgebaseerde benadering moet volg met die klem op die ontwikkeling van PM vaardighede. Ten spyte hiervan, is sommige van die deelnemers aan dié studie van mening dat hulle beperkte ondersteuning en professionele ontwikkeling betreffende 'n spelgebaseerde benadering vanaf die DvBO ontvang. Die deelnemers het aangevoer dat alle Graad R-leerders aan die begin van hul Graad R-jaar formele werkboeke in gesyferdheid en geletterdheid van die DvBO ontvang en dat Graad R-opvoeders hierdie boeke moet gebruik. Die deelnemers het verder bygevoeg dat die amptenare van die DvBO hierdie boeke besigtig wanneer hulle skole besoek. Laasgenoemde is teenstrydig met die NKV en word in Afdeling 6.7.3 verder bespreek. Ander nuwe insigte aan die studie word volledig in die volgende afdeling bespreek.

6.5.4.1 Nuwe insigte betreffende professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders, opvoeder se insae in hul professionele ontwikkeling asook die waarde van 'n gemeenskap van praktisyns

Vanuit die studie was dit duidelik dat die opvoeders aan die studie nie oor genoeg kennis omtrent die waarde van 'n spelgebaseerde benadering asook PM vaardighede vir geletterdheid beskik het nie. Slegs een deelnemer aan die studie het met die aanvang van die program die gebruik van 'n spelgebaseerde benadering vir geletterdheid verstaan. Die studie het nuwe insigte aan my verskaf betreffende die belangrikheid van opvoeders se insae in hul eie professionele ontwikkeling asook die rol van DAN. Die deelnemers aan die studie kon deur middel van 'n behoeftebepaling aandui watter aspekte van PM ontwikkeling en SGG hulle as problematies beskou. Daarvolgens is die uitkomst van die deelnemers se professionele ontwikkeling aangepas. Die deelnemers het dadelike "ingekoop" by die professionele ontwikkeling aangesien dit in hul behoeftes voorsien het.

Die program het verder voorsiening gemaak vir die ontwikkeling van verantwoordbaarheid asook kritiese denke en refleksie deur middel van die siklusse van DAN. Die waarde van 'n gemeenskap van praktisyns was ook een van die insiggewendste aspekte van die studie. Dit het vir my as navorser baie duidelik geword hoe belangrik 'n gemeenskap van praktisyns is vir professionele ontwikkeling. Vanuit

my agtergrond as opvoeder was ek bewus van die kompetisie wat daar tussen skole en opvoeders bestaan, maar was dit meer insiggewend om te beseef hoe kompetisie selfs tussen opvoeders kan verander wanneer hulle as deel van 'n gemeenskap van praktisyns werk en ontwikkel. Deur middel van die gemeenskap van praktisyns het opvoeders beseef dat die ander deelnemers dieselfde vrese en vrae het en kon hulle by mekaar leer. Die deelnemers het deur middel van die gemeenskap van praktisyns nie meer in kompetisie met die ander deelnemers gestaan nie, maar 'n samewerkende verhouding het tussen die deelnemers ontstaan. Dit was verder duidelik dat die deelnemers aan die studie ook die waarde van 'n gemeenskap van praktisyns beseef het. Deelnemer C3 (C3, FGO, 29 Junie 2017:5, week 7) verwoord haar waarneming hieromtrent soos volg:

Die skole kompeteer ontsettend teen mekaar en die skole en onderwysers is negatief teenoor mekaar.

Na afloop van die program was deelnemer A1 (FGO, 29 Junie 2017:4, week 7) se reaksie die volgende:

Ek verstaan nou dit is makliker om saam te beplan oor hoe om 'n probleem om te los. Anders gaan jy op jou eie trant aan, want ons almal (elke skool) sit met dieselfde probleem. Ons kan mekaar netsowel help.

6.5.4.2 Nuwe insigte betreffende die apparaat wat vir die volg van spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding benodig word

Die deelnemers asook ek as navorser het verder tot die beseef gekom dat daar weinig apparaat benodig word om 'n SGGVP wat op die ontwikkeling van PM vaardighede vir Graad R-leerders fokus, te implementeer. Vir die ongeveer 450 aktiwiteite wat tydens die program saamgestel is, is daar hoofsaaklik van boontjiesakkies, springtoue en 'n klimraam gebruik gemaak (sien Addendum E). Deelnemer C3 het tydens die samewerkende bespreking van week 4 die nuwe insigte wat sy na aanleiding van die beperkte apparaat wat benodig word, soos volg verwoord:

Ek kan nie glo dat ons nie baie duur apparaat nodig het nie. Ek kan regtig dit wat ek het, gebruik (C3, SB4, 5 Junie 2017:4, week 4).

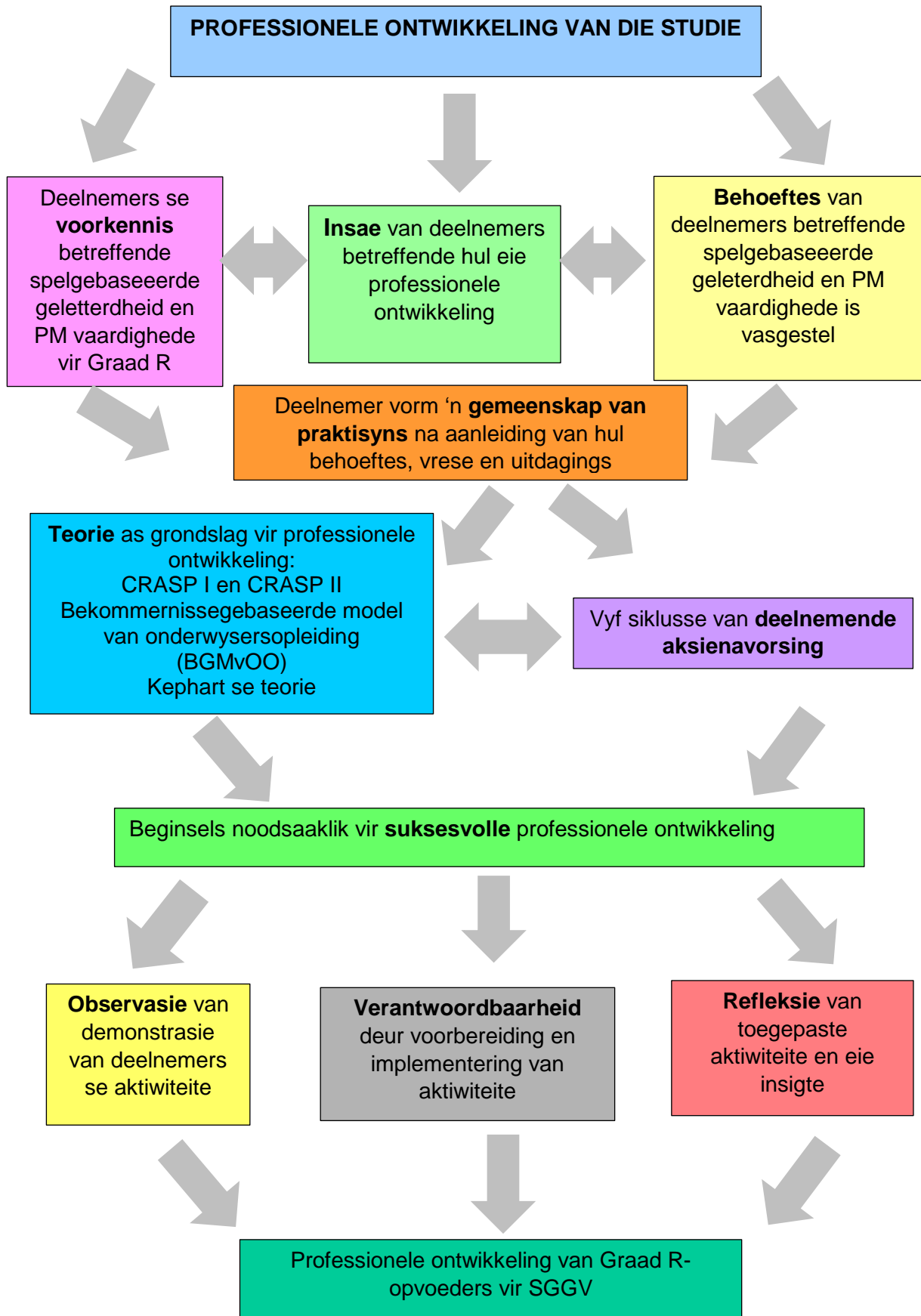
Die beperkte apparaat wat vir die volg van die program benodig word, word verder in Afdeling 6.7 bespreek as 'n besondere bydrae wat die studie tot die vakgebied gelewer het.

6.5.4.4 Nuwe insigte betreffende die invloed van bepaalde bevolkingsgroepe op leerders se akademiese vordering

Oueronbetrokkenheid en die invloed daarvan op die akademiese vordering van leerders, ongeag hul bevolkingsgroep, is tydens die studie as tema geïdentifiseer. Dit is egter opvallend dat die een bevolkingsgroep se oueronbetrokkenheid en die impak daarvan op leerders se akademiese vordering groter is as die ander bevolkingsgroep wat ook deel van die primêre deelnemers (Graad R-leerders) gevorm het. Vanuit die gesprekke met die deelnemers, asook deur my eie waarneming, was dit duidelik dat die sosio-ekonomiese omstandighede van 'n spesifieke bevolkingsgroep aansienlik swakker is as dié van 'n ander groep. Hierdie betrokke bevolkingsgroep se morele waardes is, volgens die deelnemers, baie swakker, hul ondersteuning aan hul kinders is minder en die ouers se kognitiewe vermoëns is meer beperk.

Daarteenoor is die ander bevolkingsgroep se akademiese deursettingsvermoë swakker, alhoewel dit by beide bevolkingsgroepe problematies is. Hierdie insig word verder breedvoerig in Afdeling 6.7.5 bespreek.

Figuur 6.2 bied 'n skematiese voorstelling aan oor die model vir professionele ontwikkeling soos wat dit op die studie van toepassing was.



Figuur 6.2: 'n Skematiese voorstelling van professionele ontwikkeling van die studie

Deur middel van 'n behoeftebepaling is die deelnemers aan die studie se **voorkennis** betreffende SGGV en PM vaardighede vir Graad R vasgestel. Deelnemers kon **insae** lewer in die aspekte van PM vaardighede wat hulle as problematies beskou. Ek as navorser kon die deelnemers se **behoefte**s betreffende SGG en PM vaardighede vasstel. Deelnemers het besef dat hulle almal dieselfde vrese en uitdagings beleef en 'n **gemeenskap van praktisyns is gevorm**. Die **teorieë** van CRASP I, CRASP II, die BGMvOO en Kephart se teorie het die grondslag van die deelnemers se professionele ontwikkeling gevorm. Die teorieë tesame met die vyf stappe van deelnemende aksienavorsing het tot die **sukksesvolle** professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders bygedra. Die beginsels in die studie wat verder bydra tot die deelnemers se professionele ontwikkeling is **verantwoordbaarheid** van deelnemers om weekliks aktiwiteite voor te berei en in hul klasse aan te bied, **observasie** van aktiwiteite wat deelnemers weekliks aanbied en **refleksie** na afloop van die aanbieding van aktiwiteite vir die professionele ontwikkeling. Bogenoemde beginsels het bygedra tot die professionele ontwikkeling **van Graad R-opvoeders betreffende SGGV**.

6.6 BEVINDINGS BETREFFENDE DIE NAVORSINGSVRAE

In die volgende afdeling word die subvrae wat die studie gerig het, beantwoord. Die antwoorde word met literatuur geverifieer. Daarna beantwoord ek die hoofnavorsingsvraag van die studie.

6.6.1 Subvraag een

Wat is die uitdagings wat opvoeders ervaar ten opsigte van spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding?

Onbetrokke ouers en die invloed daarvan op leerders se akademiese vordering asook sosiale en emosionele vaardighede word deur verskeie navorsers beklemtoon (Camodeca & Taraschi, 2015:173; Isaiah, 2014:10; Karbach *et al.*, 2013:43; Larcoque *et al.*, 2011:115). In die geval van hierdie studie is onbetrokke ouers, sowel as ouers se finansiële posisie, as hoofredes aangevoer waarom 'n spelgebaseerde benadering 'n uitdaging vir die opvoeders van die deelnemende skole is.

Verskeie navorsers, waaronder Chiu en Chow (2015:140), bevestig die invloed van laer sosio-ekonomiese omstandighede op leerders se akademiese prestasies asook sosiale en emosionele vaardighede. Die deelnemers aan die studie het die ouers se sosio-ekonomiese omstandighede en oueronbetrokkenheid as hoofrede aangevoer waarom daar nie van 'n spelgebaseerde benadering gebruik gemaak kan word nie. Ses van die deelnemers het aangevoer dat die meeste van die leerders se sosio-ekonomiese omstandighede van so 'n aard is dat die houthuise waarin hulle woon nie oor badkamers beskik nie. Die gesinne word 30 minute per dag toegelaat om die huis se badkamer te gebruik. Uit die aard hiervan is daar bloot nie genoeg tyd om die ses tot agt persone wat in die houthuis woon, geleentheid te bied om te bad nie. Die ouers verkies dus dat hul kinders nie vuil moet word by die skool nie. Die ander deelnemers het aangevoer dat ouers bloot nie lus is om hul kinders te bad nie en dat die ouers daarom nie 'n spelgebaseerde benadering ondersteun nie.

Die opvoeders het ook aangevoer dat oueronbetrokkenheid dikwels teweegbring dat ouers nie leerders met basiese informele "tuiswerk" ondersteun nie. Leerders ondervind dus PM en geletterdheidsuitdagings weens oueronbetrokkenheid (vergelyk Afdeling 4.2). Uit die aard van die ouers se onbetrokkenheid word daar meer druk op die Graad R-opvoeders geplaas om 'n spelgebaseerde benadering te volg, aangesien die ouers nie bewus is van die bepaalde kurrikulum wat die skool volg nie en ook nie van die voordele wat die bepaalde kurrikulum inhou nie (vergelyk Afdeling 4.2.1). Hierteenoor bevestig Camodeca en Taraschi (2015:173) die invloed wat ouers se beperkte akademiese verwagtinge, swak akademiese deursettingsvermoë en swak morele waardes op leerders kan hê. Ouers se beperkte akademiese verwagtinge en swak akademiese deursettingsvermoë, asook ouers se swak morele waardes en die invloed daarvan op leerders is as uitdagings in die volg van 'n spelgebaseerde benadering in hierdie studie geïdentifiseer.

6.6.2 Subvraag twee

Hoe kan leerinhoud saam met opvoeders ontwerp word om hul kennis van spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding, asook die onderrig daarvan, te verbeter?

DAN is gebruik om deur middel van 'n samewerkende verhouding 'n professionele ontwikkelingsprogram vir Graad R-opvoeders saam te stel. Die leerinhoud van die program is na aanleiding van die deelnemers se behoeftes en voorkennis betreffende PM vaardighede bepaal (vergelyk Afdeling 5.2). Dit was van kardinale belang dat die deelnemers insae in die kernkonsepte van die program moet hê (Kamalova *et al.*, 2016:280). Omdat die deelnemers se agtergrond en voorkennis betreffende SGG en PM vaardighede verskil het, is daar met die aanvang van elke samewerkende bespreking agtergrondkennis omtrent die bepaalde week se tema verskaf (sien Addendum I).

Die inligting is aan die deelnemers vertoon en hulle het ook afskrifte hiervan ontvang. Op so 'n wyse kon daar verseker word dat die deelnemers se agtergrondkennis verbeter word (Minor *et al.*, 2016:13). Die deelnemers het verantwoordbaarheid aanvaar en voor elke samewerkende bespreking aktiwiteite volgens die bepaalde week se temas voorberei. Laasgenoemde het teweeggebring dat die leerders se kennis omtrent die temas van PM vaardighede verbeter het. Volgens Smylie (2014:97) kan professionele ontwikkeling slegs plaasvind wanneer deelnemers verantwoordbaarheid aanvaar. Om verdere kennisuitbreiding te verseker het die deelnemers die geleentheid gehad om die vooraf voorbereide aktiwiteite met die ander deelnemers te deel en, indien nodig, te demonstreer.

Na aanleiding van my observasies by die deelnemers se skole, is terugvoering aangaande die aktiwiteite gegee. Sodoende kon die deelnemers hul kennis uitbrei deur na visuele voorbeelde van die ander skole se implementering van aktiwiteite te kyk. Aktiwiteite is ook na afloop van die implementering bespreek alvorens aanpassings gemaak is. Cohen (1990:311) wys op die belangrikheid van gereelde terugvoering en observasie vir professionele ontwikkeling. Die deelnemers kon dus hul vaardighede toepas en kritiese denke ontwikkel en verbeter om professionele ontwikkeling te verseker (Smylie 2014:97; Zuber-Skerritt 1992:2).

6.6.3 Subvraag drie

Watter verandering is daar in die opvoeders se kennis oor spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding voor en na die intervensie?

Tydens die eerste inleidende samewerkende bespreking is 'n behoeftebepaling by die deelnemers gedoen betreffende SGGV en PM vaardighede. Twaalf van die dertien deelnemers se aanvanklike begrip van SGG het die vaslegging van woordeskat, insidentele lees deur middel van fantasie en dans, asook die lees van sigwoorde ingesluit. Slegs een deelnemer het aangedui dat sy SGGV aan beweging koppel. Namate die deelnemers meer kennis omtrent die gebruik van PM vaardighede as SGGV ontvang het, het hul kennis hieromtrent verbeter. Die meeste deelnemers het deur middel van die onderhoude en navorsingsrefleksiejoernale aangedui dat hul kennis van SGGV drasties verander het.

Die deelnemers het aanvanklik ook 'n spelgebaseerde benadering aan leerontdekking gekoppel en daarop gewys dat hulle nie regtig vir 'n spelgebaseerde benadering hoef voor te berei nie. Tydens die implementering van die aktiwiteite het die deelnemers egter aangedui dat hul kennis in so 'n mate verander het dat hulle die waarde van doelgerigte beplanning vir 'n spelgebaseerde benadering besef en begin implementeer het. Die deelnemers het tot die gevolgtrekking gekom dat hulle leerders meer effektief kan onderrig en ondersteun indien hulle hul spelgebaseerde aktiwiteite doelgerig beplan.

Die deelnemers het verder daarop gewys dat hul kennis in so 'n mate verbeter het dat hulle leerders met PM uitdagings beter kan identifiseer en dienooreenkomstig kan ondersteun. Die deelnemers het ook genoem dat, deur middel van die demonstrering en implementering van die weeklikse aktiwiteite, hulle gemakliker voel om aanpassings aan aktiwiteite te maak na aanleiding van leerders se struikelblokke en vaardigheidsvlakke. Al die deelnemers het aangedui dat hulle professionele ontwikkeling betreffende 'n SGGVP beleef het. Die deelnemers het daarop gewys dat hul selfvertroue verbeter het en dat hulle ander kollegas makliker kan ondersteun, ouers beter kan inlig en leerders meer effektief kan ondersteun. Hightower *et al.* (2011:120) wys daarop dat opvoeders wat aan professionele ontwikkeling deelneem, dikwels met meer selfvertroue optree en dus 'n groter bydrae tot leerders se ontwikkeling kan bied.

In die volgende afdeling beantwoord ek die hoofnavorsingsvraag wat hierdie studie gerig het.

6.6.4 Hoofnavorsingsvraag

Hoe kan 'n spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereidingsprogram bydra tot die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders?

Vir die doel van hierdie studie is daar van DAN gebruik gemaak om 'n SGGVP wat op die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders kan fokus, saam te stel. Die teorieë van Zuber-Skerritt (1992:2) vir professionele ontwikkeling deur middel van DAN, asook die BGMvOO van Fuller (1969) wat op professionele ontwikkeling van opvoeders fokus, is gebruik. Deur middel van die SGGVP, die navorsingsmetodologie asook die teoretiese raamwerk van die studie het die opvoeders verskeie vaardighede ontwikkel. Nie net is die opvoeders se kennis betreffende SGGV en die belangrikheid en gebruik van PM vaardighede vir geletterdheidsvoorbereiding verbreed nie, maar het die opvoeders ook die belangrikheid van doelgerigte beplanning vir SGGV besef. Die deelnemers se selfvertroue is ook in so 'n mate deur die professionele ontwikkeling verbeter dat hulle aangedui het dat hulle leerders met uitdagings, asook kollegas en ouers makliker ondersteun.

Die deelnemers het belangrike vaardighede ontwikkel betreffende verantwoordbaarheid en kritiese denke en refleksie. Die Graad R-opvoeders het voorts professionele ontwikkeling beleef na aanleiding van die gemeenskap van praktisyns wat tussen die deelnemers gevorm is. Die opvoeders se vertroue in die ander deelnemers het so verander dat vriendskappe tussen die deelnemers gevorm is. Die opvoeders het ook aangedui dat hulle die deelnemers van die ander skole in die toekoms sal ondersteun betreffende SGGV asook ander aspekte met betrekking tot onderrig.

Ek het daarom, tydens die professionele ontwikkeling en gedurende die ontleding van die data, tot die insig gekom dat die SGGVP wat tydens die studie saamgestel is, nie net merkwaardige professionele ontwikkeling vir die Graad R-opvoeders teweegbring het nie, maar dat die deelnemers aan die studie meer vertroue in hulself en die ander deelnemers verkry het.

6.7 BESONDERE BYDRAE VAN DIE STUDIE TOT DIE VAKGEBIED

Daar is deur middel van die program gepoog om Graad R-opvoeders se kennis omtrent SGGV en die waarde van PM vaardighede vir Graad R-leerders te versterk. Alhoewel die KABV deur alle departementele skole in Suid-Afrika as rigtingwyser gebruik moet word en alle Graad R-opvoeders dus 'n spelgebaseerde benadering behoort te volg, is die realiteit dat daar menige skole is wat oor beperkte hulpmiddels en apparaat beskik. Hierdie skole mag dan dink dat hulle nie 'n spelgebaseerde benadering met die fokus op PM vaardighede kan volg nie omdat hulle oor beperkte apparaat en hulpmiddels beskik. Om te verseker dat dié professionele ontwikkelingsprogram deur alle skole in Suid-Afrika gevolg kan word, is daar in die saamstel van die aktiwiteite van maklik bekombare apparaat gebruik gemaak. Skole wat steeds probleme ondervind, kan die apparaat wat vir die volg van die program benodig word, ook vanuit afvalmateriaal maak. Dit is dus moontlik dat hierdie program gevolg kan word in skole wat nie oor voldoende fondse en infrastruktuur beskik nie.

Die studie bied verder 'n besondere bydrae tot die belangrikheid van 'n gemeenskap van praktisyns vir die professionele ontwikkeling van opvoeders. Vanuit die studie is dit baie duidelik dat opvoeders en skole dikwels met mekaar kompeteer. Daarteenoor het die studie beklemtoon dat indien opvoeders saamwerk, hulle by mekaar kan leer en professionele ontwikkeling sodoende verseker kan word. Die model vir professionele ontwikkeling, soos wat dit op die studie van toepassing was, is visueel uitgebeeld in Figuur 6.2.

Die studie het die belangrikheid van opvoeders se insae in die areas waarin hulle professionele ontwikkeling wil ontvang, beklemtoon. Wanneer opvoeders insae in hul professionele ontwikkeling het, aanvaar hulle verantwoordbaarheid en kan professionele ontwikkeling makliker plaasvind. Die studie het verder getoon watter bydrae deelnemerrefleksie, -demonstrasie en -observasie op professionele ontwikkeling het.

Die studie lewer verder 'n bydrae betreffende die invloed van sekere kulture op oueronbetrokkenheid. 'n Aanbeveling met betrekking tot verdere navorsing word in Afdeling 6.7.5 bespreek.

Laastens bied die studie 'n blik op die invloed van oueronbetrokkenheid op leerders se akademiese prestasies. Die invloed van onvoldoende finansies op leerders se ontwikkeling en leer is ook bespreek.

6.7.1 Aanbeveling een: Voldoende professionele ontwikkeling aan Graad R-opvoeders betreffende spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding

Ek beveel graag die volgende aan betreffende professionele ontwikkeling vir Graad R-opvoeders met betrekking tot spelgebaseerde voorbereiding en PM vaardighede:

- Opvoeders moet voldoende en doelgerigte professionele ontwikkeling ondergaan alvorens hulle die belangrikheid van 'n spelgebaseerde voorbereiding kan verstaan.
- Opvoeders moet voldoende professionele ontwikkeling ondergaan om korrekte beplanning en implementering van spelgebaseerde voorbereiding en PM aktiwiteite te verseker.
- Opvoeders moet insae hê in die aspekte van professionele ontwikkeling wat hulle moet ondergaan. Sodoende word hul betrokkenheid en verantwoordbaarheid verseker.
- Dit is van uiterste belang dat die professionele ontwikkeling voorsiening moet maak om verantwoordbaarheid by die deelnemers te skep.
- Deelnemers aan professionele ontwikkeling moet die geleentheid gebied word om kritiese denke deur middel van evaluasie en implementering van die program te ervaar.
- 'n Gemeenskap van praktisyns is uiters belangrik vir professionele ontwikkeling. Daarom beveel ek sterk aan dat opvoeders van verskillende skole saam deelneem aan professionele ontwikkeling.
- Verder is dit belangrik dat wanneer 'n gemeenskap van praktisyns gevorm word, die navorser of aanbieder van die professionele ontwikkeling tyd daaraan moet spandeer om deelnemers se vrese waar te neem. Sodoende kan aanpassings gemaak word om die deelnemers se vrese te bekamp en die effektiwiteit van professionele ontwikkeling te verseker.
- Twee of drie skole kan samewerkend saamwerk en die probleemareas wat hul skole betreffende PM ontwikkeling ervaar, in vier kwartale verdeel.

- Opvoeders van die skole kan dan samewerkend en doelgerig vir die ontwikkeling van hierdie areas beplan.
- Opvoeders word aangemoedig om gebruik te maak van die materiaal en apparaat wat hulle beskikbaar het.
- Opvoeders deel, demonstreer en bespreek die aktiwiteite wat hulle beplan het met kollegas van ander skole.

6.7.2 Aanbeveling twee: Bepaling deur die DvBO vir doelgerigte professionele ontwikkeling

Vanuit die studie was dit duidelik dat indien opvoeders insae het in hul eie professionele ontwikkeling, hulle meer doelgerig en verantwoordbaar is. Vanuit my ondervinding as opvoeder, asook kurrikulumadviseur, het ek gevind dat opvoeders en adviseurs baie min insae het in die professionele ontwikkeling wat aangebied word. Alvorens professionele ontwikkeling aan opvoeders verskaf kan word, kan die DvBO van die volgende model gebruik maak om opvoeders se behoeftes betreffende professionele ontwikkeling te bepaal:

- Elke distrikskantoor kan 'n behoeftebepaling by die skole in die distrik doen om opvoeders se behoeftes betreffende professionele ontwikkeling te identifiseer.
- Elke skool kan hul opvoeders se behoeftes betreffende 'n sekere afdeling aandui, byvoorbeeld geletterdheid, 'n spelgebaseerde benadering, dissipline, doelgerigte beplanning, ensovoorts.
- Die behoeftebepaling word deur die skool opgesom en na die betrokke skool se distrikskantoor verwys.
- Elke distrikskantoor kan die verskillende skole se behoeftebepaling in kategorieë plaas om te sien watter professionele ontwikkeling nodig is. Amptenare van die distrikskantoor kan 'n bepaalde distrik se behoeftes hiervolgens bepaal.
- Professionele ontwikkeling kan hiervolgens aangebied word.
- Gemeenskappe van praktyk kan gevorm word om te verseker dat opvoeders of skole met dieselfde behoefte aan professionele ontwikkeling mekaar ondersteun.

6.7.3 Aanbeveling drie: Voldoende professionele ontwikkeling aan vroeëkindertontwikkelingsentra

Vroeëkindertontwikkelingsentra is die voedingsbron van Graad R-klasse en laerskole. Ongelukkig is nie alle personeel in die vroeëkindertontwikkelingssektor gekwalifiseer nie. Die rede hiervoor is tweeledig: personeel aan die sentra word nie finansieel vir hul werk vergoed nie, wat tot gevolg het dat opgeleide opvoeders eerder die formele skoolsektor betree waar hul salarisse beter is. Tog is dit van die uiterste belang dat personeel aan die vroeëkindertontwikkelingsentra voldoende opleiding moet ontvang aangaande 'n spelgebaseerde benadering en PM ontwikkeling. Verskeie universiteite in Suid-Afrika is tans besig met 'n samewerkende program waar studente 'n formele BEd-kwalifikasie in vroeëkindertontwikkeling en -onderrig kan ontvang. Dit sal egter 'n paar jaar neem voordat alle personeel aan vroeëkindertontwikkelingsentra voldoende opleiding ontvang het.

Ek stel daarom voor dat daar effektiewe, doelgerigte pogings aangewend word om professionele ontwikkeling vir personeel van die sentra te verseker. Die professionele ontwikkeling moet ook na aanleiding van die bepaalde sentrum of sentra se opleidingsbehoefte saamgestel word. Die onderwerpe vir professionele ontwikkeling kan die volgende insluit:

- Basiese ontwikkeling van kinders van nul tot vyf jaar oud.
- Kennis en ontwikkeling van die verskillende ontwikkelingsmylpale.
- Effektiewe gebruik van die skool of skole se beskikbare apparaat.
- Skepping van apparaat uit afvalmateriaal.
- Ontwikkeling van PM vaardighede deur middel van 'n spelgebaseerde benadering.
- Ondersteuning met die saamstel van 'n dagprogram om te verseker dat daar voldoende tyd beskikbaar is vir die ontwikkeling van gestruktureerde motoriese vaardighede.
- Aanpassing aan die skool se beskikbare program na aanleiding van die behoeftes van die betrokke skole en personeel, leerders en gemeenskap.

6.7.4 Aanbeveling vier: Doelgerigte pogings om ouers in te lig aangaande die bepaalde kurrikulum of benadering wat deur skole gevolg word

My voorstel is dat alle Graad R-ouers aan die begin van die akademiese jaar ingelig moet word omtrent die bepaalde kurrikulum of benadering wat in die skool gevolg word. Ouers kan verder 'n beleid onderteken om te erken dat hulle kennis neem van die benadering. Ek beveel verder aan dat ouers wat werkloos is, opgelei word as vrywillige ondersteuningspersoneel en hulp kan verleen tydens die implementering van SGGV, PM aktiwiteite, asook ander informele aktiwiteite.

6.7.5 Praktiese maatreëls om te verseker dat 'n spelgebaseerde benadering in skole gevolg word waar ouers se finansiële vermoëns die benadering beïnvloed

Vanuit my ondervinding as opvoeder in landelike skole, is ek oortuig daarvan dat praktiese maatreëls ingestel kan word om te verseker dat 'n bepaalde skool steeds die kurrikulum of benadering van hul keuse kan volg. Ek stel daarom graag die volgende voor:

- Alle leerders kan twee ekstra stelle klere, wat duidelik gemerk is, na die skool bring.
- Indien leerders nie ekstra stelle klere het nie, kan 'n program in plek gestel word waar skole uitreikaksies met meer goeie skole het en klere op so 'n manier ingesamel word.
- Skole kan ook deur middel van borgskappe vir elke kind 'n stel klere by die skool hou wat hulle dus sal dra tydens die duur van 'n skooldag. Sodoende word verseker dat die klere waarmee die leerders skool toe kom, nie vuil of beskadig kan word nie.
- Skole kan deur middel van borgskappe of uitreikaksies 'n wasmasjien bekom.
- Leerders wie se klere baie vuil is se klere kan by die skool in die wasmasjien gewas word. Sodoende word verseker dat die ouers nie die leerders se klere tuis hoef te was nie.
- Die klasassistent of ander assistente, asook werklose ouers wat as vrywilligers by die skool help, kan hiervoor gebruik word.

- Skole kan ook verseker dat die leerders se hande, voete en gesigte skoongemaak word voordat hul ouers hulle kom haal.

6.7.6 Aanbeveling ses: Opleiding en praktiese implementering van perseptueel-motoriese vaardighede aan onderwysstudente

Alhoewel die meeste tersiêre onderwysinstansies die belangrikheid van PM vaardighede beklemtoon, sal ek die volgende voorstel:

- Programme vir die verbetering van leerders se PM vaardighede behoort deur studente saamgestel te word. Studente moet aanbeveel word om nie duur apparaat by die program in te sluit nie, maar eie hul eie apparaat te ontwikkel.
- Studente kan deur middel van gemeenskapsprojekte by skole betrokke raak en na aanleiding van skole se behoeftes, programme aanbied.

6.7.7 Aanbeveling sewe: Verdere navorsing

Ek beveel graag die volgende areas vir verdere navorsing aan:

- Die invloed van leerders met onvoldoende PM vaardighede se geletterdheidsvlakke en akademiese prestasies in die GF asook in die IF.
- Die invloed van arm ouers in die groter Suid-Afrika se finansiële posisie, waardes en onvoldoende akademiese deursettingsvermoë op jong, wit leerders in Suid-Afrika.
- Die waarde van 'n gemeenskap van praktisyns en die invloed daarvan op professionele ontwikkeling.
- Verdere navorsing oor die rol van SGG en professionele ontwikkelingsprogramme vir opvoeders in die GF.

6.8 TEKORTKOMINGE TEN OPSIGTE VAN DIE STUDIE

Hierdie studie is slegs by drie skole vanuit 'n arm gemeenskap in die groter Tshwane-metropool, Suid-Afrika, uitgevoer. Alhoewel twee van die skole dubbelmedium (Afrikaans en Engels) was, was al die deelnemers aan die studie Afrikaanssprekend. Dit het tot die volgende tekortkominge gelei.

Indien hierdie studie uitgevoer sou word by skole wat slegs Engelssprekende leerders het of in 'n ander voorstad geleë is, sou die resultate moontlik kon verskil het. Soos reeds aangedui, is die studie tydens die tweede skoolkwartaal uitgevoer. Die deelnemers het teen die sesde week moeg voorgekom aangesien hulle gedurende daardie week assessering in hul klasse moes doen. Die deelnemers moes ook gedurende die volgende week hul rapporte inhandig. 'n Ander tekortkominge of leemte van die studie was dat vyf van Skool A se deelnemers besig was met hul kwalifikasie in BEd en gedurende week 4 tot 7 eksamen geskryf het. Dit het tot gevolg gehad dat dit soms gebeur het dat een of twee deelnemers 'n sessie nie bygewoon het nie of nie die aktiwiteite kon toepas nie, aangesien die deelnemers met studieverlof was. Dit was daarom baie moeilik om tydens die implementering van die aktiwiteite voldoende video-opnames én foto's te neem van waar leerders die aktiwiteite toegepas het. Dit het soms gebeur dat ek tydens 'n sessie meer foto's of meer video-opnames gemaak het aangesien ek nie albei op dieselfde tydstip kon doen nie.

Ek het aanvanklik twee ander skole genader om deel van die studie te wees. Die Graad R-opvoeders aan een van daardie skole het egter die besluit om nie deel van die studie te wees nie, geneem sonder om hul hoof hieroor te raadpleeg. Ek het met die hoof kontak gemaak daaromtrent aangesien hy nie bewus was van die opvoeders se besluit nie. Die hoof wou sy personeel dwing om aan die studie deel te neem. Konflik het ontstaan tussen die skoolhoof en sy personeel. Die hoof het my later gekontak en verskoning aangebied vir sy personeel se gedrag. Ek het hom egter ingelig dat ek op kort kennisgewing 'n ander skool moes nader en dat die betrokke skool wat ek genader het, ingestem het om aan die studie deel te neem.

6.9 BETROUBAARHEID VAN DIE STUDIE

Volgens Mouton (2002:150) kan navorsing nie veralgemeen word nie. In hierdie studie was dit ook die geval aangesien die studie slegs by drie skole uitgevoer is. Ten spyte hiervan, was dit my doel om nie my bevindinge te veralgemeen nie, maar eerder 'n grondige beskrywing van die fenomeen te gee. Die DAN asook die interpretivistiese paradigma het my hierin ondersteun. Daar is egter 'n moontlikheid van oordraagbaarheid binne die raamwerk van die kwalitatiewe metodologie. Die redes hiervoor is soos volg: opvoeders sal die program en die aktiwiteite van PM

vaardighede in soortgelyke gevalle kan gebruik waar hulle PM vaardighede wil onderrig en ek het die fenomeen, konteks en probleem van die studie deeglik bespreek.

Om die betroubaarheid van die studie te verhoog het ek 'n diepgaande bespreking van die kernkonsepte, kernelemente en die proses van die program probeer gee. Die konsepte, elemente en prosesse van die program is geanker in die literatuur en teorie wat geraadpleeg is. Die program sal verder beskikbaar gestel word aan die deelnemers en ander opvoeders wat belangstelling toon in SGGV. Die program sal verder van waarde kan wees in soortgelyke gevalle waar opvoeders PM vaardighede moet onderrig. Ten spyte van die beperkinge van die studie, beskou ek die studie as bemoedigend betreffende die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders in die volg van SGGV.

6.10 FINALE GEDAGTES

Die studie het nie net tot my insigte as navorser bygedra nie, maar het ook 'n blywende verandering in my as mens teweeggebring. Die studie het my in staat gestel om met verskeie navorsers, internasionaal en nasionaal, akademië, opvoeders, ouers, kollegas en veral met Graad R-opvoeders te kommunikeer en gedagtes uit te ruil. Die kwalitatiewe benadering en interpretivistiese benadering wat in die studie gevolg is, het my as navorser in staat gestel om antwoorde vir my vrae te kry en 'n dieper begrip en kennis van die deelnemers se alledaagse omgewing te verkry. Die navorsingsmetodologie, naamlik DAN, het my in staat gestel om by die deelnemers se behoeftes te kon aanpas. Die waardevolle bydrae van die vyf siklusse van DAN het daartoe bygedra dat ek en die deelnemers die program saam kon ontwikkel. Deur middel van DAN en die studie kon ek die deelnemers bemagtig deurdat hulle hul eie kennis kon konstrueer om nuwe kennis te vorm (Merriam, 2010:4).

Deur middel van die studie het ek opnuut bewus geword van die belangrikheid van speel vir die jong kind en die invloed daarvan vir die ontwikkeling van geletterdheid. Die waarde van professionele ontwikkeling en PM vaardighede, die vorming van 'n gemeenskap van praktisyns en die noodsaaklikheid dat die deelnemers die "rigting" van hul professionele ontwikkeling moet aandui, het vir my as navorser uitgestaan.

Die keuse van die deelnemers en die area waarin die navorsing plaasgevind het, het verder 'n groot rol in die verandering van my denke en selfontwikkeling gespeel. Die omstandighede waarmee die deelnemers aan die studie op 'n daaglikse basis gekonfronteer word, het vir my as motivering gedien om 'n sukses van die studie te probeer maak. Die waardering in die deelnemers se selfontwikkeling en die openhartige wyse waarop die deelnemers my elke week ontvang het, het vir seker 'n blywende indruk op my gemaak. Ek het onlangs weer die deelnemende skole besoek en dit was verblydend om te sien watter verbeterings daar op hul speelgrond aangebring is om 'n spelgebaseerde benadering en die ontwikkeling van PM vaardighede verder te verseker.

Deur middel van die studie is ek ook op 'n daaglikse basis (soms uurliks) deur my eie feilbaarheid en afhanklikheid van mense gekonfronteer. Ek het opnuut bewus geword van hoeveel daar is om van die lewe te leer, asook van veral die deelnemers in die spesifieke gemeenskap en skole waarin hul werk, my gesin en my studieleiers se liefde, ondersteuning en aanmoediging. Dit is my wens dat die program nie net die taak van Graad R-opvoeders betreffende die volg van 'n SGGV sal fasiliteer nie, maar dat dit ook die lewens van vele Graad R-leerders sal aanraak sodat daar vir hulle 'n beter toekoms verseker kan word.

Verder hoop ek dat hierdie program as rigtingwyser sal dien om die waarde van professionele ontwikkeling te beklemtoon, asook die belangrikheid van 'n gemeenskap van praktisyns vir die professionele ontwikkeling van opvoeders.

Ek haal graag die woorde van Robert John Heehan aan:

“The most valuable resource that all teachers have is each other. Without collaboration our growth is limited to our own perspectives.” Robert John Heehan

Ek sluit af met die woorde van Deelnemer A1 (NRJ, 29 Julie 2017, week 7):

“Liewe Anienie. Jy het ons denkwyse, onderrig en eintlik ons hele “onderwys” lewe kom verander. Dankie dat jy ONS gekies het om deel van jou studie te kon wees. Dankie dat jy weekliks jou kennis, passie, maar ook jou hart met ons gedeel het. Dankie ook dat jy ons elkeen se bydrae as waardig gesien het, en dat jy ons nooit laat voel het asof ons minder kennis as jy het nie. Ons het nie net baie by jou geleer oor die belangrikheid van speel nie, maar jy het ons gehelp om anders na ons kollegas te kyk, die beste in mekaar raak te sien en by mekaar te wil leer. Hierdeur het ons ook baie van onself geleer. Dit is jou droom dat die program mense en kinders se lewens gaan aanraak, jy en die program het dit reeds begin doen.”

---oOo---

- Andrews, M. 2016. *Deeper*. Word Music, LLC, Mesmerized Music (ASCAP).
Beskikbaar by <https://www.youtube.com/watch?v=wHeD01uZlgg> [Besoek op 6 April 2016].
- Azzi-Lessing, L. 2010. Meeting the mental health needs of poor and vulnerable children in early care and education programs. *Early Childhood Research and Practice*, 12(1):14-31.
- Bandura, A. 1997. *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Berry, L. & Malek, E. 2017. Caring for children: Relationships matter. *South African Child Gauge 2017*. [Aanlyn] Beskikbaar by http://www.ci.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/367/Child_Gauge/South_African_Child_Gauge_2017/Child_Gauge_2017-Caring_for_children-Relationships_matter.pdf [Besoek op 15 Desember 2017].
- Basson, M. & Le Cordeur, M. 2017. Professionele ontwikkeling vir Afrikaans huistaalonderwysers ter bevordering van leesbegrip van niemoedertaalsprekers. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 4 (2017): 1037-1056.
- Blaide, S. 2009. Reading still the key to education. *Business Day*, April 1.
- Blaikie, N. 2003. *Analyzing Quantitative Data*. Londen: Sage Uitgewers.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2007. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education.
- Both, E. 2010. Reconsidering Fuller's concerns-based model of teacher development: comparing regular and academic student teachers' changing concerns. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Nederland: Utrecht Universiteit.

- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77-101.
- Bressan, E. 2007. *Perceptual-motor learning student study handbook*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch Uitgewers.
- Brett, H.K. 2016. The cascade model of teachers' continuing professional development in Kenya. *Journal Cogent Education*, 3(1). [Aanlyn] Beskikbaar by <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2331186X.2016.1139439> [Besoek op 12 Mei 2017].
- Brewer, J.A. 2007. *Introduction to early childhood education: preschool through primary school*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Bruce, T. 2010. *Time to play in early childhood education*. Londen: Sage Uitgewers.
- Bruwer, M. 2015. Professional development of Grade 1 teachers to promote school readiness in an inclusive education context. Ongepubliseerde PhD-navorsingsvoorstel. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Burn, R. 2007. *Anatomy of a problem. Reading and language difficulty*. [Aanlyn] beskikbaar by <http://www.theautismcentre.co.uk/reading-and-autistic-child.html> [Besoek op 12 April 2017].
- Burton, A.W. & Miller, D.E. 1998. *Movement skill assessment*. New York: Human Kinetics.
- Buysse, V., Winton, P.J. & Rous, B. 2009. Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28:235-243.
- Camera, L. 2016. The new federal standards are the largest revision of the early-childhood education program since 1975. US News. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.usnews.com/news/articles/2016-09-01/head-start-gets-sweeping-overhaul> [Besoek op 17 Februarie 2017].

- Cameron, C.E., Brock L.L., Murrah W.M., Bell L.H., Worzalla S.L., Grissmer D. & Morrison F.J. 2012. Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development*, 83(4):1229-44.
- Camodeca, M. & Taraschi, E. 2015. Like Father, Like Son?: The Link Between Parents' Moral Disengagement and Children's Externalizing Behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1):173-191.
- Cano Flores, M. & Garcia Lopez. T. 2010. Collaborative research: An experience in the development of an educational project. *Ciencia Administrativa*, 5:61-67.
[Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/colaborativa2010-1.pdf> [Besoek op 2 Junie 2017].
- Carcary, M. 2009. The research audit trial – enhancing trustworthiness in qualitative inquiry. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 7(1):11-24.
[Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.ejbrm.com/search/index> [Besoek op 2 June 2017].
- Cardenas, M.L., Gonzalez, A. & Alvarez, J.A. 2010. The professional development of English teachers in exercise: Some conceptual considerations for Colombia in service English teachers professional development: Some conceptual views for Colombia. *Folios*, 31:49-67.
- Carlson, A.G., Rowe, E. & Curby, T.W. 2013. Disentangling fine motor skills relations to academic achievement: The relative contributions of visual-spatial integration and visual-motor coordination. *Journal of Genetic Psychology*, 174(5):514-533. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.tandfonline.com/loi/vgnt20> [Besoek op 27 September 2017].
- Chambers, D. 2014. 80% of Grade 4s can't read, literacy survey reveals. *Times Live*, bl. 1. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://www.timeslive.co.za/news/south-africa/2017-12-05-80-of-grade-4s-cant-read-literacy-survey-reveals/> [Besoek op 22 Februarie 2017].

- Chiu, M.M., & Chow, B.W.Y. 2015. Classmate characteristics and student achievement in 33 countries: Classmates' past achievement, family socioeconomic status, educational resources, and attitudes toward reading. *Journal of Educational Psychology*, 107(1):152-169.
- Clarke, R.M. 2015. *Family life and school achievement: why poor black children succeed or fail*. Chicago: Universiteit van Chicago Uitgewers.
- Cohen, D.K. 1990. A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3):311-329.
- Cole, A.L. & Knowles, S.L. 2000. *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Conner, L. & Duncan, J. 2013. Introduction. In J. Dunan & L. Conner (reds.), *Research Partnership in Early Childhood Education (1-3)*. New York: Palgrave Macmillan.
- Conway, P. & Clark. C. 2003. The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerned-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19:465-482.
- Creswell, J. 2015. *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearsons Education.
- Darling-Hammond, L. & McCLaughlin, M.W. 1995. Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8):597-604.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2011. *Research at Grass Roots: For the Social Sciences and Human Service Professions*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- De Witt, M.W. & Booyesen, M. 2011. *Die sosialisering van die klein kind*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Delcayx, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G. & Van Petege, P. How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education Volume*, 36:1-11.

- Dennison, P. 2016. *Brain Gym® International*. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.braingym.org/history> [Besoek op 26 Desember 2017].
- Departement van Basiese Onderrig. 2011. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring: Graad R-3. Lewensvaardigheid*. Pretoria: Staatsdrukkers
- Departement van Basiese Onderwys. 2002a. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 Beleid Oorsig*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Basiese Onderwys. 2002b. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 Beleid. Tale: Huistaal Afrikaans*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Basiese Onderwys. 2014. *Annual Performance Plan*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Basiese Onderwys. 2017. Annual National Assessments. [Aanlyn] Beskikbaar by [http://www.education.gov.za/Curriculum/AnnualNationalAssessments\(ANA\).aspx](http://www.education.gov.za/Curriculum/AnnualNationalAssessments(ANA).aspx) [Besoek op 10 April 2017].
- Department of Basic Education. 2009a. *Report on the Annual National Assessment of 2011*. Staatsdrukkers, Pretoria: South Africa.
- Department van Onderwys. 2001. Education White Paper 6: Special Needs *Education: Building an Inclusive Education and Training System*. Staatsdrukkers: Pretoria.
- Diaz-Maggioli, G. 2004. *Teacher-centered Professional Development*. New York: ASCD.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. *Educational psychology in social context. Challenges of development, social issues & special need in Southern Africa. A teacher's resource*. Kaapstad: Oxford Universiteitsuitgewers.

- Du Plessis, E. 2016. Etiese aspekte in navorsing. In I. Joubert, C. Hartell & K. Lombaard (reds.), *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers* (73-82). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Ebersöhn, L., Eloff, I. & Ferreira, R. 2016. First steps in action research. In K. Maree (red.), *First steps in Research* (134-156). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Embury. 2017. *Teacher qualifications*. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://www.embury.co.za> [Besoek op 27 Maart 2017].
- Engelbrecht, A. 2016. Kwalitatiewe navorsing: data-insameling en -analise. In I. Joubert, C. Hartell & K. Lombaard (reds.), *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers* (109-127). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Erasmus, M. 2012. Riglyne vir 'n PM intervensieprogram om die leergereedheid van Graad -R-leerders te verhoog. Ongepubliseerde PhD-verhandeling. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.nwu.ac.za> [Besoek op 20 Maart 2016].
- Erasmus, M., Van Rensburg, O., Pienaar, A.E. & Ellis, S. 2015. The effect of a perceptual-motor intervention programme on learning readiness of Grade R learners from South African deprived environments. *Early Child Development and Care*, 186(4):596-611.
- Evan, B.C., Coon, D.W. & Ume, E. 2011. The use of theoretical frameworks as a pragmatic guide for mixed methods studies: a methodological necessity. *Journal of Mix Methods Research*, 5(4):276-292. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/PMC/articles/PMC3285373/> [Besoek op 1 Mei 2017].
- Excell, L. & Linington, M. 2011. Move to literacy: fanning emergent literacy in early childhood education in a pedagogy of play. *South African Journal of Childhood Education*, 2:27-45.
- Faber, H. 2013. Die rol van die Klanke, Klinkers en Klawersprogram op Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid. Ongepubliseerde PhD-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

- Faber, T. 2017. SA kids struggle with literacy. *Times Live*. [Aanlyn] Beskikbaar by www.timeslive.co.za [Besoek op 14 Februarie 2017].
- Faure, M., James, S., Kleyn, E., Hittler, T., Maree, G., Reahead, K., Thorn, L., Van der Byl, S. & Van Oordt, M. 2012. *Is ek reg vir skool?* Pretoria: Pearson Education.
- Fletcher, M.A. & Zuber-Skerritt, O. 2008. Professional development through action research: Case examples in South African Higher Education. *Systemic Practice and Action Research*, 21:73-96.
- Fontana, A. & Frey, J.H. 1998. Interviewing: The art of science. In N.K. Dezin & Y.S. Lincoln (reds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (47-78). Thousand Oaks: Sage Uitgewers.
- Franey, J.J. 2016. *Understanding Teacher development theories*. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.developingdifference.com/education-blogs/april-12th-201611> [Besoek op 22 Maart 2017].
- Frost, M. & Little, A.W. 2014. Children's learning practices in Ethiopia: observations from primary school classes. *Oxford Review of Education*, 40(1):91-111.
- Fuller, F.F. 1969. Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2):207-226.
- Fuller, F.F. 1970. *Personalized education for teachers: An introduction for teacher educators*. Austin: Universiteit van Texas, Austin, Research Development Center for Teacher Education.
- Fuller, F.F. 1974. A conceptual framework for a personalized teacher education Program. *Theory into Practice*, 13(2):112-122.
- Fuller, F.F., Parsons, J.S. & Watkins, J.E. 1974. *Concerns of teachers: Research and reconceptualization*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Association, Chicago, IL.

- Fulton, S. & Krainovich-Miller, B. 2010. Gathering and appraising the literature. In G. LoBiondo-Wood & J. Haber (reds.), *Nursing Research: Methods and Critical Appraisal for Evidence-Based Practice* (67 - 92). St Louis: Mosby Elsevier.
- Gabbard, C. 2000. Outcome-based preschool physical education. *International Journal of Physical Education*, 37(1):17-23.
- Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. 2011. *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. Boston: McGraw-Hill.
- Ganga E. & Maphalala M. 2015. The questionnaire approach. In C. Okeke & M. van Wyk (reds.), *Educational research: An African approach* (316 - 330). Kaapstad: Oxford Universiteitsuitgewers.
- Garcés, A.Y.C. & Granada, L.M. 2015. The Role of Collaborative Action Research in Teachers' Professional Development. *Teachers' Professional Development*, 18(1):39-54.
- Gathumbi, A.W., Mungai, N.J. & Hintze, D.L. 2013. Towards comprehensive professional development of teachers: The case of Kenya. *International Journal of Process Education*, 5:3-14.
- Gilakjani, A.P. 2010. Visual, auditory, kinaesthetic learning styles and their impacts on English language teaching. *Journal of Studies in Education*, 60(4):792-833.
- González, A. 2003. Who is educating EFL teachers: A Qualitative Study of in-service in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14):153-172.
- Gracés, A.Y.C. & Granada, L.M. 2015. The role of collaborative action research in teachers professional development. *Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1):39-53.
- Gray, D.E. 2014. *Doing Research in the real world*. Londen: Sage Uitgewers.
- Gray, E., Kruse, S. & Tarter, C.J. 2016. Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6):737-749.

- Gray, T. 2013. *How to do your research project*. Londen: Sage Uitgewers.
- Greene, K. 2004. Professional development in inclusive early childhood settings: Can we create communities of practice through lesson study? Ongepubliseerde DEd-verhandeling. North Carolina: Universiteit van North Carolina.
- Haimovitz, K. & Dweck, C.S. 2016. Parents' Views of Failure Predict Children's Fixed and Growth Intelligence Mind-Sets. *Sage Journals*, 27(6):859-869
- Hall-Kenyon, K.M., Bullough, R.V., MacKay, K.L. & Marshall E.E. 2014. *Early Childhood Education Journal*, 42:153-162.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, 2012. A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Education Research Journal*, 49:88-123.
- Hannaford, C. 2005. *Smart moves. Why learning is not all in your head*. Salt Lake City, Utah: Great River Books.
- Hannaway, D. & Veldsman, G.C. 2016. *Leergids: JMB 124. Menslike Bewegingstudies*. Departement van Vroeë Kinderonderwys. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N. & O'Sullivan, M. 2011. Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: Emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41:669-683.
- Hartas, D. 2011. Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6):893-914. [Aanlyn] Beskikbaar by [http://wrap.warwick.ac.uk/3406/1/WRAP_Hartas_BERJ_paper_2010_\(2\).pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/3406/1/WRAP_Hartas_BERJ_paper_2010_(2).pdf) [Besoek op 7 November 2017].

- Hartel, C. & Bosman, L. 2016. In I. Joubert, C., Hartell & K. Lombaard. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers* (19-51). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Hay, D. 2005. Making learning visible: the role of concept mapping in higher education. *Journal Studies in Higher Education Volume*, 33:194-220
- Hayes, D. 2000. Cascade training and teachers' professional development. *ELT Journal*, (54):135-145.
- Head Start Early Learning Outcomes Framework. 2015b. Early Childhood Knowledge and Learning Center. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/sr/approach/elof> [Besoek op 17 Februarie 2017].
- Head Start Program Fact Sheet. 2015a. Early Childhood Knowledge and Learning Center. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.acf.hhs.gov/ohs/about/head-start> [Besoek op 10 Desember 2016].
- Head Start Strengthening Professional Development. 2014a. Early Childhood Knowledge and Learning Center. [Aanlyn] Beskikbaar by https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic/Dual%20Language%20Learners/prof_dev/staff/StrengtheningPro.htm [Besoek op 10 Desember 2016].
- Head Start. 2015. About Head Start. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.acf.hhs.gov/ohs/about/head-start> [Besoek op 9 Desember 2016].
- Head Start: CLASS®. 2016a. Early Childhood Knowledge and Learning Center. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/sr/class>. [Besoek op 13 Desember 2016].
- Head Start: Foundation for Staff Development. 2016c. Early Childhood Knowledge and Learning Center. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/grants/monitoring> [Besoek op 17 Februarie 2017].

- Head Start: Mentoring for Head Start and Early Head Start. 2015c. Early Childhood Knowledge and Learning Center. [Aanlyn] Beskikbaar by https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/operations/mang-sys/human-resources/manage_art_00405_081205.html [Besoek op 13 Desember 2016].
- Head Start: Monitoring Reviews. 2016b. Early Childhood Knowledge and Learning Center. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/grants/monitoring> [Besoek op 18 Februarie 2017].
- Head Start: State(s) of Head Start guide to the state profiles. 2016d. Early Childhood Knowledge and Learning Center. [Aanlyn] Beskikbaar by http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/12/HS_Full_Reduced.pdf [Besoek op 19 Februarie 2017].
- Hefer, E. 2005. Die vroeë identifisering van neurosielkundige leerversteurings by Graad 1-leerders. Pretoria: Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.up.ac.za> [Besoek op 10 Mei 2016].
- Heidemann, S. & Hewitt, D. 2010. *Play: The pathway from theory to practice*. New York: Redleaf Uitgewers.
- Hemmeter, L.M, Ostrosky, M. & Fox, L. 2006. Social and emotional foundations for early learning: a conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4):583-601.
- Hendricks, C. 2016. *Improving schools through action research*. Boston: Pearson Uitgewers.
- Hendricks, V.F. 2006. *Mainstream and formal epistemology*. Cambridge Universiteitsuitgewers.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

- Hesse-Biber, S.N. 2010. *The practice of qualitative research*. Londen: Sage Uitgewers.
- Heystek, J. & Terhoven, R. 2014. Motivation as critical factor for teacher development in contextually challenging underperforming schools in South Africa. *Journal Professional Development in Education*, 41(4):624-639. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2014.940628> [Besoek op 26 Desember 2017].
- Hightower, A.M., Delgado, R.C., Lloyd, S.C., Wittenstein, R., Sellers, K. & Swanson, C.B. 2011. *Improving student learning by supporting quality teaching: Key issues, effective strategies*. Editorial Projects in Education Research Centre.
- Hildebrand, V. 2011. *Guiding young children*. New York: Macmillan College Publishing Co.
- Hirschheim, R., Klein, H.K. & Lyytinen, K. 1995. *Information systems development and data modeling: conceptual and philosophical foundations*. New York: Cambridge Universiteitsuitgewers.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. 2008. Why play is learning. In R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.V. Peters & M. Boivin (reds.), *Encyclopedia on early childhood development* (bl. 1-7). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.cclcca.ca/pdfs/ECLKC/encyclopedia/Hirsh-Pasek-GolinkoffANGxpCSAJE.pdf> [Besoek op 10 Maart 2017].
- Imenda, S. 2014. Is there a conceptual difference between theoretical and conceptual frameworks? *Journal of Social Science*, 38(2):185-195. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://pdfs.semanticscholar.org/4b40/2748598965cf7618a6a7ba7f416782f27ca2.pdf> [Besoek op 1 Mei 2017].

- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. 2005. Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10):1-28.
- Irungu, M.N. & Mercy, M. 2013. Evaluation of strengthening of mathematics and science in secondary education (SMASSE) program. A case study of Murang'a south district, Kenya. *International Journal of Education Learning and Development*, 1(1):46-60. [Aanlyn] Beskikbaar by http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/evaluation-of-strengthening-of-mathematics-and-science-in-secondary-education-_smasse_-program.-a-case-study-o.pdf [Besoek op 16 April 2017].
- Isaiah, M.N. 2014. Parental involvement in the junior secondary schools and its effects on teachers' job dissatisfaction. *International review of social sciences and humanities*, 4(2):1-12
- Iverson, J.M. 2010. Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37(2):229-261.
- Janesick, V.J. 2016. *"Stretching" exercises for qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Uitgewers.
- Jason, L.A., Keys C.B., Suarez-Balcazar, Y., Taylor, R.R. & Davis, M.I. 2004. *Participatory Community Research: Theories and Methods in Action*. Psycbooks. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2003-88379-000/> [Besoek op 10 Junie 2017].
- JICA. 2008. *Effective technical cooperation for capacity development*. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://www.jica.go.jp/cdstudy/about/output/pdf/Kenya.pdf> [Besoek op 12 April 2017].
- Johnson, B. & Christensen, L. 2012. *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. Londen: Sage Uitgewers.
- Johnson, L.B. 18 Mei 1965. *Remarks on Project Head Start*. [Besoek op 18 Februarie 2017].

- Jones-Smith, L. 2015. Professional development of teachers on the implementation of response to intervention. (Ongepubliseerde DEd-verhandeling). Nova Southeastern University. [Aanlyn] Beskikbaar by http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=fse_etd [Besoek op 10 Maart 2017].
- Joubert, I., Bester, M., Meyer, E., Evans, R. & Phatudi, R. 2015. *Geletterdheid in die Grondslagfase*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Kamalova L.A., Kochagina, G.I. & Bulatbaeva, K.N. 2016. Professional Self-Affirmation of a Teacher as a Functional Activity System. *International Society of Educational Research Mathematics Education*, 11(1):279-290.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, J. & Spinath, F.M. 2013. Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23:43-51. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475212000734> [Besoek op 3 Augustus 2017].
- Kemmis, S. & McTaggart, L. 2005. Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In Denzin, L. & Norman, K. (reds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londen: Sage Uitgewers.
- Kennedy, A. 2005. Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2):235-250.
- Kephart, N.C. (1964). Perceptual-motor aspects of learning disabilities. *Exceptional Children*, 31:201-206.
- Kephart, N.C. 1960. *The slow learner in the classroom*. Columbus, Ohio: Charles E Merrill Books.
- Kephart, N.C. 1971. *The slow learner in the classroom*. Ohio: Charles E. Merrill.

- Koen, M. 2008. Bemagtig opvoeders vir onmiddellike mobilisasies van grondslagfase-leerders se geletterdheid. *LitNet Akademies Jaargang*, 5(2):20-31.
- Koester, C. 2014. Have You Heard of Brain Gym®? [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.movementbasedlearning.com/articles/articles/braingymarticle.html>. [Besoek op 26 Desember 2017].
- Krog, S. & Kruger, D. 2011. Movement programmes as a means to learning readiness. *South African Journal for Research in sport, Physical Education and Recreation*, 3(3):73-87.
- Krog, S. 2010. Movement programmes as a means to learning readiness. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. [Aanlyn] Beskikbaar op <http://www.unisa.ac.za> [Besoek op 20 Mei 2016].
- Kruger, E. 2002. Die invloed van 'n motories fundamentele vaardigheidsprogram op die fisieke en kognitiewe ontwikkeling van die Graad 1 kind. Ongepubliseerde DPhil-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.up.ac.za>. [Besoek op 20 Maart 2016].
- Lacour, M. & Tissington, L.D. 2011. The effects of poverty on academic achievement Education research and reviews. *Education Research and Reviews*, 6(7):522-527. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/31F3BFB6129> [Besoek op 3 Augustus 2017].
- Lane, C., Prokop, M.J., Johnson, E., Podhajski, B. & Nathan, J. 2013. Promoting early literacy through the professional development of preschool teachers. *Early Years: An International Research Journal*, 34:67-80
- Langora, L. 2010. A re-examination of Fuller's Concerned Based model of teacher development. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://www.slideshare.net/leolangaro/the-fullers-model> [Besoek op 22 Maart 2017].

- Larocque, M., Kleiman, I. & Darling, S.M. 2011. Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3),115-122. [Aanlyn] Beskikbaar by [http://parented.wdfiles.com/local--files/family_engagement/Parent%20Inv%20-%20Missing%20link.pd] [Besoek op 22 Augustus 2017].
- Laszlo, J.I. & Bairstow, P.J. 1985. *Perceptual-motor behaviour: developmental assessment and therapy*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Laverty, S. M. 2003. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3):21-35
- Le Cordeur, M. 2016. Aksienavorsing. In I. Joubert, C. Hartell & K. Lombaard (reds.),. *Navorsing 'n gids vir die beginnavorsers* (167-187). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Leedy, P.D. & Omrod, J.E. 2013. *Practical research: Planning and design*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Liehr, P. & Smith, R.N. 1999. Middle range theory: Spinning research and practice to create knowledge for the new millennium advances in nursing science, *Nursing Theory for the 21st Century*, 21(4):81-91.
- Liew, J. 2012. Effortful control, executive functions, and education: Bringing selfregulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6(2):5-11.
- Liew, J., McTigue, E.M., Barrois, L. & Hughes, J.N. 2008. Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, (23):515-526.
- Livonen, S., Sääkslahti, A. & Nissinen, K. 2011. The development of fundamental motor skills of four- to five-year-old preschool children and the effects of a preschool physical education. *Early Child Development and Care*, 181(3):335-343

- Logan, S.W., Robinson, L.E., Wilson, A.E. & Lucas, W.A. 2011. Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: care, health and development*, 38(3):305-315.
- Lombaard, K. 2016. Steekproefneming. In I. Joubert, C. Hartell & K. Lombaard (reds.), *Navorsing 'n gids vir die beginnervorsers* (93-106). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Maree, K. & Pietersen, J. 2016. Sampling. In K. Maree (red.), *First steps in research* (192-202). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Maree, K. 2016. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Mason, J. 2002. *Qualitative research*. Londen. Sage Uitgewers.
- Matshipi, M.G., Mulaudzi, N.O. & Mashau, T.S. 2016. Causes of Overcrowded Classes in Rural Primary Schools. *Journal of social science*, 51(1-3):109-114.
[Aanlyn] Beskikbaar by
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09718923.2017.1305568>
[Besoek op 26 Desember 2017].
- Maxwell, D. 2015. *Top-Down? Why teacher professional development needs to be Bottom-Up*. [Aanlyn] Beskikbaar by
<https://drjonmaxwell.wordpress.com/2015/03/11/top-down-why-teacher-professional-development-needs-to-be-bottom-up> [Besoek op 30 Junie 2017].
- Mayan, M.J. 2001. *An introduction to qualitative methods: A training module or student sand professionals*. Alberta: International Institute for Qualitative Methodology: Universiteit van Alberta.
- McBride-Chang, C., Zhou, Y., Jeung-Ryeul, C., Aram, D., Levin, I. & Tolchinsky, I. 2011. Visual spatial skill: A consequence of learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109:256-262.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. *Research in Education: A conceptual Introduction*. New York: Addison Wesley Longman.

- McNiff, J. 2002. *Action research for professional development: Concise advice for new action research*. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.jeanmcniff.com.arbooklet.asp> [Besoek op 22 Mei 2016].
- McNiff, J. 2017. *Action research for professional development. Concise advice for new researchers*. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>. [Besoek op 30 Junie 2017].
- Merriam, S.B. 2010. *Qualitative research in practice: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey Bass Uitgewers.
- Meyer-Jansen, E. 8 Desember 2017. SA Leerders se leesvermoë swakste uit 50 lande. *Maroela Media*. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.maroelamedia.co.za> [Besoek op 10 Desember 2017].
- Miller, E. & Almon, J. 2009. Crisis in the Kindergarten. Why children need to play in school. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.imaginationplayground.com> [Besoek op 21 Mei 2016].
- Milne, A.M., Meyers, D.E., Rosenthal, A.S. & Ginsburg, A. 1986. Single parents, working mothers, and the educational achievement of elementary school children. *Sociology of Education*, 59:125-139.
- Minor, C., Desimone, E., Caines Lee, L.M. & Hochberg, E. 2016. Insights on how to shape teacher learning policy: The role of teacher content knowledge in explaining differential effects of professional development. *Education Policy Analysis Archives*, 24(61):2-33.
- Moller, G. & Pankake, A. 2013. *Lead with me: a principal's guide to teacher leadership*. New York: Eye on Education.
- Morrow, L.M. 2011. *Literacy development in the early years*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mouton, J. 2002. *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

- Mugweni, R.M. & Dakwa, F.E. 2013. Exploring the Implementation of 'Education for All' in Early Childhood Development in Zimbabwe: Successes and Challenges. *Case Studies Journal*, Oktober:1-9.
- Mwangi, N.I. & Mugambi, M. 2013. Evaluation of strengthening of mathematics and science in secondary education (SMASSE) Program. A case study of Murang'a South District, Kenya. *International Journal of Education Learning and Development*, 1:46-60.
- National Department of Education. 1997. Illustrative learning programme for Grade R (Reception Year). *Draft Discussion Document*. Department van Onderwys, Pretoria: Staatsdrukker.
- Naudé, M. & Meier, C. 2016. *Teaching life skills in the foundation phase*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Nel, M., Nel, M. & Hugo, A. (red.), 2014. *Learner Support in a diverse classroom*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Ngozo, A. 2015. Department to train unqualified Grade R teachers *Centurion Record*, 6 Augustus. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://rekordcenturion.co.za/54062/departement-to-train-unqualified-grade-r-teachers/> [Besoeek op 10 Desember 2017]
- Nieuwenhuis, J. 2016. Introducing qualitative research. In K. Maree (red.), *First steps in research* (50-69). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Nokali, N.E. Bachman H.J. & Votruba-Drzal, E. 2011. Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3):988-1005. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/PMC/articles/PMC2973328/pdf/nihms-248792.pdf> [Besoeek op 2 Augustus 2017].
- Omarjee, L. 2017. More than 50% of SA's population is living in poverty. *Times Live*. Beskikbaar by www.timeslive.co.za [Besoeek op 14 April 2017].

- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*, 3de uitgawe. Thousand Oaks: Sage Uitgewers.
- Pavier, A. 2017. Gesprek met deelnemers. Plaasgevind op 12 Junie 2017.
- Pepler, A. 2015. *Graad R in perspektief*. Stellenbosch: Sun Media.
- Pianta, R.C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D.M., Clifford, R.M., Early, D.M. & Barbarin, O. 2005. Features of pre- kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3):144-159
- Pienaar, A.E., Badenhorst, R. & Twisk, J.W.R. 2013. Relationships between academic performance and perceptual-motor skills in first grade South African learners: NW-CHILD study. *Child Care Health*, 40:370-378.
- Pill, A. 2005. Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10(2):175-188.
- Potgieter-Groot, L.C. 2010. Strategieë vir opvoeders van leerders met emosionele en gedragsbehoefte binne insluitende onderwys, ontwikkel deur 'n aksie-navorsingsproses. Ongepubliseerde PhD-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Prinsloo, Y. 2013. Geletterdheidsintervensie en onderwysers se taal van onderrigpraktyke: aksie-navorsing in plattelandse skole. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J. & Lussier, K. 2012. Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: An analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *Curriculum Journal*, 23:409-502.
- Raver, C.C. & Knitzer, J. 2002. *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among*

three- and four-year-olds. New York, NY: National Center for Children in Poverty.

Reading Recovery. 2017. *Reading Recovery*. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://www.ucl.ac.uk/international-literacy/reading-recovery> [Besoek op 15 April 2017].

Reynolds, A.J. 1992. Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7:441-462.

Richards J.C. & Lockhart, C. 1996. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge Universiteitsuitgewers.

Savides, M. 2017. South African schools have 5,139 teachers who are unqualified or under-qualified. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://www.businesslive.co.za/bd/national/education/2017-06-06-sa-teachers-not-qualified-or-teaching-the-wrong-subjects> [Besoek op 10 Desember 2017].

Schreuder, G.L. 2014. Teacher professional development: The case of quality teaching in accounting at selected Western-Cape Secondary schools. Ongepubliseerde DEd-tesis. Kaapstad: Kaap Peninsula Universiteit van Tegnologie.

Schwandt, T.A. 2007. *The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry*, 3de uitgawe. New Delhi: Sage Uitgewers.

Sealie, S. 2017. Persoonlike onderhoud deur: A Veldsman (13 Mei 2017).

Seaman, J.A., DePauw, K.P., Morton, K.B. & Omoto, K. 2003. *Making connections. From theory to practice in adapted physical education*. Arizona: Holcomb Hathaway.

Seefeldt, C., 1980. *Teaching young children*. Prentice Hall.

Sheridan, S.M., Edwards, C.P., Marvin, C.A. & Knoche, L.L. 2009. Professional development in early childhood programs: process issues and research needs. *Early Educ Dev*, 20(3):377-401.

- Sherrington, R. 1990. Man on his nature. *The British Medical Journal*, 1(4758):70-91
- Silverman, D. 2010. *Doing qualitative research. A Practical Handbook*, 3de uitgawe. Londen: Sage Uitgewers.
- Skibbea, L.E., Connor, C.M., Morrison, F.J. & Jewkes, A.M. 2011. Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26:42-49.
- Smit, A. 2005. Die effek van 'n perseptueel-motoriese stimulasieprogram op die kognitiewe ontwikkeling van kleuters. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. [Aanlyn] Beskikbaar by www.nwu.ac.za [Besoek op 10 Mei 2016].
- Smit, A. 2013. Die effek van 'n perseptueel-motoriese stimulasieprogram op die kognitiewe ontwikkeling van kleuters. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Noordwes-Universiteit.
- Smylie, M.A. 2014. Teacher evaluation and the problem of professional development. *Mid-Western Educational Researcher*, 2(26):97-111.
- South Africa. Department of Basic Education. 2011c. *Report on the Annual National Assessment of 2011*. Staatsdrukkers: Pretoria.
- South Africa. Department of Basic Education. 2014a. *The ministerial task team report on the National Senior Certificate (NSC)*. Staatsdrukkers: Pretoria.
- South Africa. Department of Education. 2005. *Report of the Ministerial Committee on Teacher Education. A National Framework for Teacher Education in South Africa*. Pretoria: Staatsdrukkers:
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. 1990. *Five models of staff development for teachers*. Pennsylvania: Pennsylvania Staatsuniversiteit.
- Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 1989. *School fee exemption policy*. Pretoria: Staatsdrukkers.

- Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2017. *South African Schools Act: National norms and standards for school funding: Amendment*. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2011. *Kurrikulum Assessering Beleidsverklaring (KABV). Gr R-3*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Swart, E. & Pettipher, R. 2005. A Framework for Understanding Inclusion. In E. Landsberg (red.), *Addressing Barriers to Learning. A South African Perspective* (1-17). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Taylor, S.J., Bogdan, R. & DeVault, M. 2015. *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. Londen: John Wiley & Sons.
- Thomas, G. 2009. *How to do your research project: a guide for students in education and applied social sciences*. Los Angeles: Sage Uitgewers.
- Thomas, I. & Dyer, B. 2007. *The problem of poor listening skills*. Utah: Weber Staatsuniversiteit.
- Tracey, J.R. & Del Nero, N.K. 2011. Best practices in literacy: preschool, kindergarten. In L.B. Gambrell & L.M. Morrow (reds.), *Best practices in literacy instruction* (54-99). New York: Guilford Press
- UNESCO. 1951. World Education Forum. Dakar, Senegal. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> [Besoek op 7 Maart 2017].
- UNESCO. 2002. An International strategy to put the Dakar framework for action on education for all into operation. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126631eo.pdf> [Besoek op 6 Maart 2017].
- UNESCO/BANGKOK. 2013. Asia and Pacific Programme of Education for All (APPEAL). [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.unescobkk.org/education/appeal/> [Besoek op 6 Maart 2017].

- US Department of Health and Human Services. Administration on Children, Youth and Families, Head Start Bureau. 2003. *The Head Start Leaders Guide to Positive Child Outcomes*. Washington, DC. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://www.researchconnections.org/childcare/resources/3469/pdf> [Besoek op 5 Maart 2015].
- Van Biljon, A. & Longhurst, G.K. 2011. Effects of a kinderkinetic programme on the gross motor abilities in pre-school children. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 17(3):441-449.
- Van Hoorn, J.F., Maathuis, C.G.B., Peters, L.H.J. & Hadders-Algra, M. 2010. Handwriting, visiomotor integration and neurological condition at school age. *Developmental Medicine, & Child Neurology*, 52:941-947.
- Van Loggenberg, N. 2007. Geletterdheid is bereikbaar in skole ondanks uitdagings. *Volksblad*, 19 Oktober 2007. [Aanlyn] Beskikbaar by www.volksblad.co.za [Besoek op 10 April 2016].
- Veldsman, G.C. 2011. 'n Evaluasie van 'n geletterdheidsondersteuningsprogram vir die Intermediêre Fase. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. [Aanlyn] Beskikbaar by www.sun.ac.za [Besoek op 12 Mei 2017].
- Vellymalay, K.S.N. 2011. A Study of the relationship between Indian parents education level and their involvement in their children's education. *Kajian Mayaysia*, 26(2):47-65. [Aanlyn] Beskikbaar by [http://web.usm.my/km/29\(2\)2011/Art3_KM29-2.pdf](http://web.usm.my/km/29(2)2011/Art3_KM29-2.pdf) [Besoek op 2 Augustus 2017].
- Vermunt, J.D. 2009. *Professionalisering in het onderwijs: leren en laten leren*. Lecture in the context of the chair regarding educational innovation and collaboration at the University of Antwerp. Donderdag 19 Februarie, 2009.
- Voster, H.J. 1994. Die gebruik van die Beery-ontwikkelingstoets en die natekentoets as meetinstrumente van visueel-motoriese integrasie by 'n groep voorskoolse kinders. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van

Stellenbosch. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://www.sun.ac.za> [Besoek op 20 Mei 2016].

- Wahyuni, D. 2012. The research design maze: understanding paradigms, cases, methods and methodologies. *Journal of applied management accounting research*, 10(1):69-80
- Walliman, N. 2005. *Your undergraduate dissertation*. Londen: Sage Uitgewers.
- Wand, Y. & Weber, R. 1993. On the ontological expressiveness of information systems analysis and design grammars. *Journal of Information Systems* 3(4):217-237.
- Wang, S.K., Hui-YinHsu, T. & Coster, D. 2014. Professional development to enhance teachers' practices in using information and communication technologies (ICTs) as cognitive tools: Lessons learned from a design-based research study. *Computers & Education*, 79:101-115.
- Warren, D. & Haisken-DeNew, J.P. 2013. Early bird catches the worm: the causal impact of pre-school participation and teacher qualifications on year 3 national NAPLAN cognitive tests. *Melbourne Institute Working Paper Series Working Paper No. 34/13*. Melbourne: Universiteit van Melbourne.
- Wasik, B.A., & Hindman, A. H. 2011. Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2):455-469.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2004. *Reading Policy*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J. & Vissch, C. 2011. The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6):2773-2779.
- World Bank. 2001. *World development report 2001: Attacking poverty*. Washington, DC: Wêreldbank.

World Bank. 2008. *Education for all in Bangladesh. Where does Bangladesh stand in achieving the EFA. Goals by 2015?* Bangladesh Development Series. Paper No. 24. Washington: Wêreldbank.

Worldometers, 2017. *Kenya population live*. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://www.worldometers.info/world-population/kenya-population/> [Besoek op 18 April 2017].

Yahya, R. 2014. *Play and learning: experiences and perspectives of immigrant mothers and bicultural children in Canada*. Ongepubliseerde DEd-tesis. Kanada: Universiteit van Sheffield. [Aanlyn] Beskikbaar by <https://www.theses.whiterose.ac.uk> [Besoek op 20 Mei 2016].

Zapeda, S.J. 2012. *Professional development: what works*. New York: Eye on Education.

Zuber-Skerritt, O. 1992. *Professional development in higher education – a theoretical framework for action research*. Londen: Kogan Page.

