

# Die invloed van 'n intervensieprogram op Graad R-opvoeders se ervaring ten opsigte van professionele ontwikkeling in spelgebaseerde geletterdheid

*Grade R educators' experience of their professional development following an intervention programme*

**ANIENIE VELDSMAN EN JUDY VAN HEERDEN**

Departement Vroeë Kinderonderwys

Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria

E-pos: anienie@sants.co.za

E-pos: Judy.vanHeerden@up.ac.za



Anienie Veldsman   Judy van Heerden

**ANIENIE VELDSMAN** is 'n Akademiese Hoof van die Graad R-program by SANTS, 'n Privaat Hoër Onderwysinstelling. Sy is ook 'n voormalige dosent in die Departement Vroeë Kinderontwikkeling aan die Universiteit van Petoria. Sy het modules in vroeë geletterdheid, vroeë gesyferdheid en vroeë kinderontwikkeling onderrig. Anienie was vir ongeveer 12 jaar 'n opvoeder in die Grondslagfase en leerondersteuning. Die grootste gedeelte hiervan was by landelike skole in die Wes-Kaap. Sy voltooi haar MEd graad (spesialisering in leerondersteuning) in 2011 aan die Universiteit van Stellenbosch. Die fokus van haar MEd navorsing was op die professionele ontwikkeling van Intermediêre fase opvoeders om leerders wat op laer vlakke lees en skryf, effektief in hul klasse te kan ondersteun. Laasgenoemde program het daadwerklik tot die verbetering van leerders se geletterdheidsvlakke bygedra. Sy gebruik haar agtergrond, kennis en liefde vir die jong kind op 'n daaglike basis wanneer sy betrokke is by die opleiding van toekomstige opvoeders. Anienie se PhD navorsing fokus op die belangrikheid van 'n spelgebaseerde benadering vir Graad R-leerders. Die navorsing fokus ook op die professionele ontwikkeling van opvoeders deur middel van perseptueel motoriese vaardighede. Anienie is gereeld as gasspreker betrokke by die opleiding van opvoeders en ouers.

**ANIENIE VELDSMAN** is an Academic Head of the Grade R-program at SANTS, a Private Higher Education Institution. She is also a former lecturer in the Department Early Childhood Education at the University of Pretoria. She lectured modules in early literacy, early numeracy and early childhood education. Anienie was an educator in the Foundation Phase and Learning Support for about 12 years. Most of these were at rural schools in the Western Cape. She completed her MEd degree (Specialization in Learning Support) in 2011 at the Stellenbosch University. The focus of her MEd research was on the professional development of Intermediate Phase educators to effectively support learners in their classes that are at lower levels of writing and reading. This program contributed to the improvement of learners' literacy levels. She uses her background, knowledge and love for the young child on a daily basis when she is involved in the training of future educators. Anienie's PhD research focuses on the importance of a play-based approach for Grade R learners. The research also focus on the professional development of educators through perceptual motor skills. Anienie is regularly involved as guest speaker in the training of educators and parents.

**JUDY VAN HEERDEN** is verbonde aan die Departement Vroeë Kinderonderwys in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria, Suid-Afrika. Sy doseer vroeë kinderontwikkeling-modules, asook natuurwetenskap en tegnologie in die Grondslagfase en is 'n studieleier vir nagraadse studente. Vir haar doktorsale tesis het sy navorsing gedoen oor kwaliteit in Suid-Afrikaanse kleuterskole en hoe begunstigdes soos ouers en onderwysers kwaliteit verstaan. Ander navorsingsbelangstellings sluit in: spelgebaseerde leer en kreatiwiteit, asook buitenspel en leer in en deur die natuur. Gespesialiseerde leer- en onderrigbenaderings in die veld van vroeë kinderonderwys soos die Reggio Emilia benadering, lê haar ook na aan die hart. Judy is die outeur van akademiese artikels, mede-outeur van hoofstukke in vakkundige navorsingsboeke en drie handboeke vir onderwys-studente oor wetenskap en tegnologie het ook uit haar pen verskyn. Sy het al talle voordragte by konferensies plaaslik en internasionaal gelewer en bied as vakspesialis-adviseerder gereeld werksinkels aan vir onderwysers. Judy is 'n laureaatwenner vir innovasie-onderwys by die Universiteit van Pretoria vir die ontwikkeling van kurrikulum en leermateriaal.

**JUDY VAN HEERDEN** is a lecturer in the Department of Early Childhood Education in the Faculty of Education at the University of Pretoria, South Africa. She teaches early childhood development modules, as well as natural science and technology and is a supervisor for postgraduate students. For her doctoral thesis, she carried out research on the quality of South African early learning centres and beneficiaries like teachers' and parents' understanding of quality. Other research interests include play based learning and creativity, as well as outdoor play and learning in and through nature. Specialised teaching and learning approaches in the field of early childhood education like the Reggio Emilia approach is also dear to her. Judy is an author of academic articles, co-author of chapters in scholarly books and she wrote three texts books for student teachers on science and technology. She has presented papers at several conferences nationally and internationally and as a specialist adviser often presents workshops for teachers. Judy is a laureate award winner of the University of Pretoria for innovation education for the development of curriculum and learning materials.

## ABSTRACT

### ***Grade R educators' experience of their professional development following an intervention programme***

*This study investigates Grade R educators' experience of their professional development, following an intervention programme. An intervention programme was compiled based on baseline data. The baseline data indicated that the participants' prior knowledge of play-based literacy was very limited. In the baseline data, the participants indicated that they experienced fears and concerns about the use of a play-based approach for Grade R learners. The participants were uncertain about how or whether to plan for play-based literacy, as well as how to identify their learners' challenges through a play-based approach.*

*Participatory action research was chosen as a meta-theoretical paradigm for the study. One of the characteristics of participatory action research is that it is conducted in cycles. Empirical data were collected over a period of eight weeks through the five cycles of participatory action research. The data were generated by means of qualitative data collection methods. These methods included research reflection journals of the participants and the researcher, collaborative discussions, semi-structured focus group interviews, observation, open-ended questions and open-ended interviews.*

*Based on the baseline data collected, and as the study focused on the professional development of educators, two models were chosen as theoretical frameworks. The first models used, were CRASP I and CRASP II, focusing on the professional development of educators through participatory action research. Through participatory action research, educators can*

*do critical self-evaluation about their own knowledge. A critical attitude causes a search for answers and leads to responsibility and a need for professional development. The purpose of the CRASP models is to change educators' attitudes, skills and practices through professional development so that there can be an improvement in learners' learning outcomes.*

*The second model used during the study is the concerns-based model of teacher development. Education changes regularly, and as educators develop fears and worries about their own teaching methods, the concerns-based model of teacher development aims to help educators overcome their fears and concerns about teaching. CRASP I and CRASP II, as well as the concerns-based model of teacher development, have been combined to contribute to the professional development of Grade R educators through play-based literacy.*

*The findings of the study indicate that the participants experienced the intervention programme as very positive. The findings further indicate that through the intervention programme, all the participants have gained insight into the learners' deficits, as well as insight into their own teaching methods. Nine out of ten of the participants in the study indicated that their self-confidence in the utilisation of play-based education had improved to such an extent that following the intervention programme, they understood the value of a spell-based approach and that they could effectively plan for a play-based approach. The participants further pointed out that they had improved their knowledge to such an extent that they could better identify and support learners with challenges. The study, the findings and the recommendations may contribute to the professional development of educators in terms of the teaching of play-based literacy.*

**KEY WORDS:** Play-based literacy, Grade R teacher, professional development, intervention programme, Annual National Assessment, participatory action research

**TREFWOORDE:** Spelgebaseerde geletterdheid, Graad R-opvoeder, professionele ontwikkeling, intervensieprogram, Jaarlikse Nasionale Assessering, deelnemende aksienavorsing

### **OPSOMMING**

Hierdie studie ondersoek die invloed van 'n intervensieprogram op Graad R-opvoeders se ervaring van hul professionele ontwikkeling. 'n Intervensieprogram is saamgestel op grond van basislyndata omtrent deelnemers se voorkennis van spelgebaseerde geletterdheid, die deelnemers se vrese en bekommernisse omtrent die volg van 'n spelgebaseerde benadering vir Graad R-leerders, asook die deelnemers se behoefte betreffende die onderrig van spelgebaseerde geletterdheid. Die intervensieprogram is voorts deur middel van deelnemende aksienavorsing ontwerp. Aangesien die intervensieprogram op die professionele ontwikkeling van opvoeders fokus, is daar van drie modelle as teoretiese raamwerke gebruik gemaak. Die CRASP I- en CRASP II-modelle fokus op die professionele ontwikkeling van opvoeders, terwyl die bekommernissegebaseerde model van onderwysersopleiding opvoeders bewus maak van moontlike vrese en bekommernisse ten opsigte van hul onderrig en hulle dan help om hierdie vrese te oorkom. Empiriese data is deur middel van kwalitatiewe data-insamelingsmetodes gegenereer. Die metodes het navoringsrefleksiejoernale van die deelnemers en die navorser, samewerkende besprekings, semigestruktureerde fokusgroeponderhoude, observasie, oopeindevrae en oopeinde-onderhoude ingesluit. Die bevindinge van die studie dui daarop dat die deelnemers die intervensieprogram baie positief beleef het. Die bevindinge dui verder daarop dat die deelnemers na afloop van die intervensieprogramme meer insig in leerders se agterstande asook insig in hul eie onderrigmetodes gekry het. Die deelnemers aan die studie se selfvertroue in die benutting van spelgebaseerde

onderrig het verbeter sodat hulle meer doelgerig kon onderrig en beplan. Die deelnemers het verder daarop gewys dat hul kennis in so 'n mate verbeter het dat hulle leerders met uitdagings beter kan identifiseer en dienoreenkomstig kan ondersteun. Die studie, bevindinge en aanbevelings kan 'n bydrae lewer tot die professionele ontwikkeling van opvoeders betreffende die onderrig van spelgebaseerde geletterdheid.

## 1. INLEIDING

Die kwaliteit van onderwys in Suid-Afrika, soos gemeet aan leerders se prestasies, bly 'n rede tot kommer en word deur verskeie kenners as skokkend beskryf. Nie alleen word kommer uitgespreek oor die hoë uitvalsyfer uit die onderwys, waar slegs 'n derde van die leerders wat Graad 1 begin, twaalf jaar later in Graad 12 is nie, maar ook die prestasie op verskillende jaarvlakke wek bekommernis. Die resultate van die 2011 Jaarlikse Nasionale Assessering het kommerwekkende resultate getoon. Die uitslae wys daarop dat slegs 35% van Graad 3-leerders op hul ouderdomsvlak kan lees en skryf. 'n Onlangse internasionale studie bevestig die kommer van kenners omtrent leerders in Suid-Afrika se geletterdheid. Tydens die Progressie in Internasionale Leesgeletterdheidstudie kon 78% van Graad 4-leerders in Suid-Afrikaanse skole nie met begrip 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 Progressie in Internasionale Leesgeletterdheidstudie deelgeneem het (Meyer-Jansen 2017:1).

Die redes vir Suid-Afrikaanse leerders se swak geletterdheidsvlakke is legio. Tog word professionele ontwikkeling van opvoeders as een van die redes aangevoer waarom leerders in Suid-Afrika se geletterdheidsuitslae onvoldoende is (Blaide 2009:1; Van Loggenberg 2007:7). Alle beroepe vereis professionele ontwikkeling, en onderwys is geen uitsondering nie. Die reg tot kwaliteit onderwys is een van die fundamentele regte van die demokrasie van Suid-Afrika (Departement van Basiese Onderwys 2005:3). Alhoewel kwaliteit onderwys van verskeie faktore afhang, bly die opvoeder die belangrikste bron in onderwys (Departement van Basiese Onderwys 2005:39; Gracés & Granada 2016:42). 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 die artikel sal daar na “professionele ontwikkeling” as oorkoepelende term verwys word. Ongeag die terminologie wat vir professionele ontwikkeling gebruik word, is die uiteindelijke doel van professionele ontwikkeling om 'n student (opvoeder) se vaardighede te verbeter tot voordeel van die leerders (persone) met wie hulle werk (Jones-Smith 2015:2).

Professionele ontwikkeling kan gesien word as 'n leergeleentheid waartydens professionele kennis en vaardighede verbeter word (Buisse, Winton & Rous 2009:235). Zuber-Skerritt (1992:1) beklemtoon bogenoemde stelling en voeg by dat effektiewe professionele ontwikkeling plaasvind wanneer opvoeders mekaar ondersteun, saam werk, saam leer, asook kritiese denke ontwikkel. 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 pedagogie, 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.

Die Suid-Afrikaanse regering het Operasie Phakisa in 2016 as deel van die Nasionale Ontwikkelingsplan 2030 bekendgestel. Die Nasionale Ontwikkelingsplan sluit, onder andere, die verskaffing van voldoende leer- en ondersteuningsmateriaal in. Een van die hoofkussies van die Nasionale Ontwikkelingsplan 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]. (Department of Basic Education 2014:7)

Die Departement van Basiese Onderwys beplan om teen 2030 doelgerigte professionele ontwikkeling vir opvoeders in plek te stel.

Die belangrikheid van professionele ontwikkeling vir grondslagfase-opvoeders (Grade R-3) in geletterdheid het die afgelope paar jaar baie internasionale aandag geniet (Lane, Prokop, Johnson & Nathan 2013:68). Gegewe die belangrikheid van vroeë geletterdheidsvaardighede en die noodsaaklikheid van opvoeders om professionele ontwikkeling daarin te ontvang, het ons betreklik min goed nagevorsde professionele ontwikkelingsprogramme vir opleiding in ons vroeë geletterdheidsvaardighede op internasionale en nasionale vlak gevind. Die navorsing en programme vir geletterdheid wat wel gevind kon word, 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. 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.” Sheridan et al. (2009:377) en Cardenas et al. (2010:55) meld die beduidende invloed wat opvoeders se professionele ontwikkeling op leerders se vaardighede en veral op jong leerders se geletterdheid het. Hierteenoor word die belangrikheid van spelgebaseerde leer jare lank reeds deur navorsers beklemtoon.

Daarteenoor word spelgebaseerde onderwys se bydrae tot die kind se fisieke, kognitiewe, sosiale ontwikkeling en leer dikwels misken of onderskat. Spel en geletterdheid – minstens op teoretiese vlak – het die potensiaal om hoërorde- kognitiewe prosesse, soos verbeelding, kategorisering en probleemoplossing, te ontwikkel en te ondersteun, maar is ook essensieel in die ontwikkeling van fisieke, laterale en ander fynmotoriese vaardighede. Deur spel word sekere basiese vaardighede ten aansien van perseptueel-motoriese vaardighede vasgelê, wat die aanleer van lees en skryf onderlê. Voorts is spel noodsaaklik vir die sosialisering van die kind.

’n Gebrek aan spelgebaseerde geletterdheid in Graad R is reeds in 2009 deur ’n studie van die Departement van Basiese Onderwys uitgewys. Die studie het getoon dat die oorgrote meerderheid van skole in Gauteng reeds in Graad R met formele leer begin. Hierteenoor beveel navorsers sowel as die Departement van Basiese Onderwys aan dat daar in Graad R van ’n informele, spelgebaseerde benadering gebruik gemaak moet word. Verskeie kenners (Excell & Linington 2011; Nel, Nel & Hugo 2014) is dit eens dat ’n spelgebaseerde benadering noodsaaklik is vir voldoende geletterdheid.

Alhoewel daar verskeie menings bestaan rondom spel as ’n middel tot leer, is daar een komponent waarvoor 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].

Ons as navorsers het dus besluit om 'n intervensieprogram saam te stel wat ondersteuning aan Graad R-opvoeders verskaf betreffende spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereiding (SGGV) wat tot hul professionele ontwikkeling kan bydra. Die intervensieprogram het hoofsaaklik op perseptueel motoriese vaardighede deur middel van spelgebaseerde leer gefokus.

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). In hierdie artikel wil ons, deur middel van 'n kwalitatiewe benadering, Graad R-opvoeders se ervaring van hul professionele ontwikkeling na aanleiding van 'n intervensieprogram in spelgebaseerde geletterdheid weergee.

## 2. DIE TEORETIESE RAAMWERK

Die teoretiese raamwerk wat die program ondersteun is op drie teorieë gegrond. Die teorieë sluit die twee CRASP-modelle van Zuber-Skerritt (1992) wat fokus op professionele ontwikkeling en aksienavorsing asook Fuller (1969) se Bekommernissegebaseerde model van onderwysopleiding vir die professionele ontwikkeling van opvoeders (BGMvOO) in. Die CRASP I- en CRASP II-modelle word vervolgens bespreek.

### 2.1 Die CRASP I- en CRASP II-modelle vir professionele ontwikkeling en aksienavorsing

In die vroeë 90's is die professionele ontwikkeling van opvoeders gereeld gekritiseer weens 'n gebrek aan teoretiese raamwerke. Zuber-Skerritt (1992) het hierdie gaping raakgesien en die CRASP I- en CRASP II-modelle ontwikkel wat spesifiek fokus op die professionele ontwikkeling van opvoeders deur middel van aksienavorsing. Die akronieme vir CRASP I en CRASP II word in die onderstaande tabel verduidelik.

**TABEL 1:** CRASP I EN CRASP II (Zuber-Skerritt 1992:xi)

CRASP I	CRASP II
Critical (and self-critical) collaborative enquiry by	Critical attitude
Reflective practitioners being	Research into teaching
Accountable and making the results of their enquiry public	Accountability
Self-evaluating their practice and engaged in	Self-evaluation
Participative problem-solving and continuing professional development	Professionalism

Die CRASP-modelle verskaf 'n teoretiese raamwerk wat gebaseer is op navorsing, gevallestudies en kritiese refleksie van deelnemende aksienavorsers in die opvoedkunde (Zuber-Skerritt 1992:2). 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. 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. Deelnemende aksienavorsing maak dit ook vir opvoeders moontlik om, deur middel van selfevaluasie, krities omtrent hul kennis te wees. 'n Kritiese

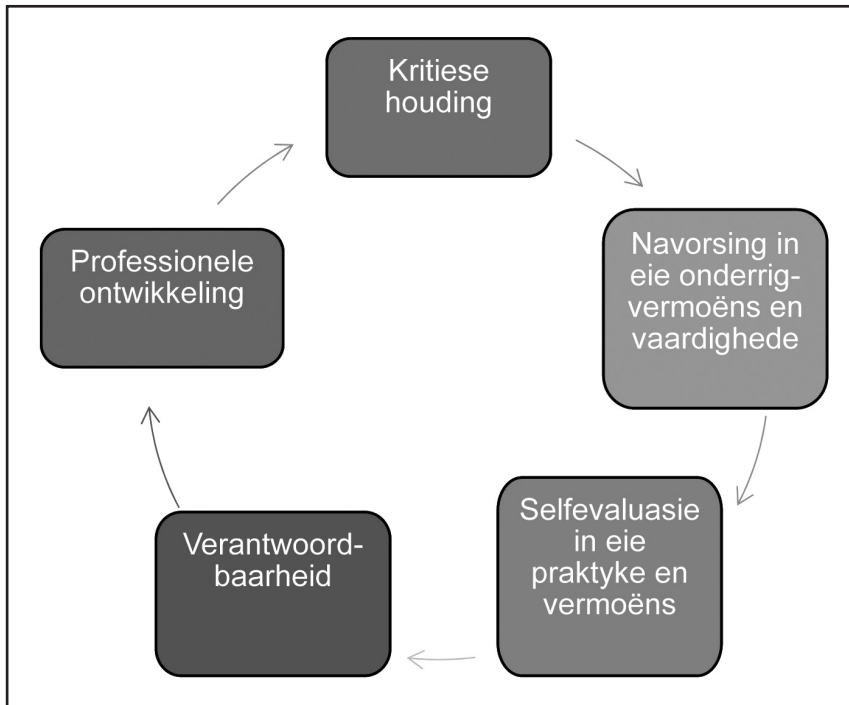


houding veroorsaak 'n soeke na antwoorde en lei tot verantwoordbaarheid en 'n behoefte aan professionele ontwikkeling. Smylie (2014:97) voeg by dat die doel van professionele ontwikkeling deur middel van die CRASP-modelle is om opvoeders se houdings, vaardighede en praktyke te verander sodat daar 'n verbetering in die leeruitkomste 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 Verwerking van CRASP I en CRASP II vir die studie

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



**Figuur 1:** 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 konstruksies 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 is, word daar in die meeste gevalle van deelnemende aksienavorsing (DAN) of aksienavorsing gebruik gemaak om professionele ontwikkeling by opvoeders te verseker aangesien DAN of aksienavorsing teorie en praktyk integreer. In die geval van hierdie studie is opvoeders se kritiese houding en vaardighede jeens hul kennis van perseptueel-motoriese vaardighede (PM) en spelgebaseerde geletterdheid (SGG) deur middel van basislyndata in die vorm van oopeindevrae 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 Petegge 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 – “It is the machine by which the goal can be reached.” 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 asook Fuller (1968) se BGMvOO, wat vervolgens bespreek word, en die teoretiese raamwerk wat vanuit die modelle ontstaan het, word volledig in Afdeling 2.4 bespreek.

### **2.3 Die Bekommernissegebaseerde model van onderwysersopleiding vir die professionele ontwikkeling van opvoeders**

Die tweede model wat die studie ondersteun het, fokus op die fases van bekommernisse wat opvoeders in hul onderwysloopbane ervaar ten opsigte van hul vermoëns en vaardighede. Dié model staan as die (BGMvOO) bekend.

Dié model van onderwysersopleiding is in 1969 deur Frances Fuller ontwikkel. Die doel van die model is die ontwikkeling van vaardighede om vrees en krisis te oorkom (Franeý 2016:2). Ten spyte van die feit dat die model in die 60's ontwikkel is, is dit vandag steeds relevant vir die professionele ontwikkeling van opvoeders aangesien die onderwys gereeld verander en opvoeders regdeur hul loopbane vrees en bekommernisse omtrent hul vermoëns as opvoeders beleef (Both 2010:17). In haar vroeë werk dui Fuller (1968) 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). In die geval van die studie het die deelnemers ook vrees getoon vir die toepassing van 'n spelgebaseerde benadering, aangesien hulle gedink het dat hulle nie voldoende kennis omtrent hierdie benadering gehad het nie.



Fuller se BGMvOO is 'n klassieke fase-teorie waarin daar drie fases voorkom. Die drie fases is 'n ontwikkelingsproses wat ontstaan as gevolg van 'n hiërargie van bekommernisse van opvoeders oor hul eie behoeftes en die behoeftes van hul 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 as eie (“self”), opdrag (“task”) en impak (“impact”) bekend. Volgens Both (2010:7) kan die volgorde waarin die fases voorkom, wissel, of al drie fases kan op een slag teenwoordig wees. Die fases kan hulself ook telkemale in 'n opvoeder se loopbaan herhaal wanneer nuwe probleme of geleenthede hulself voordoen. Die fases kan soos volg uiteengesit word:

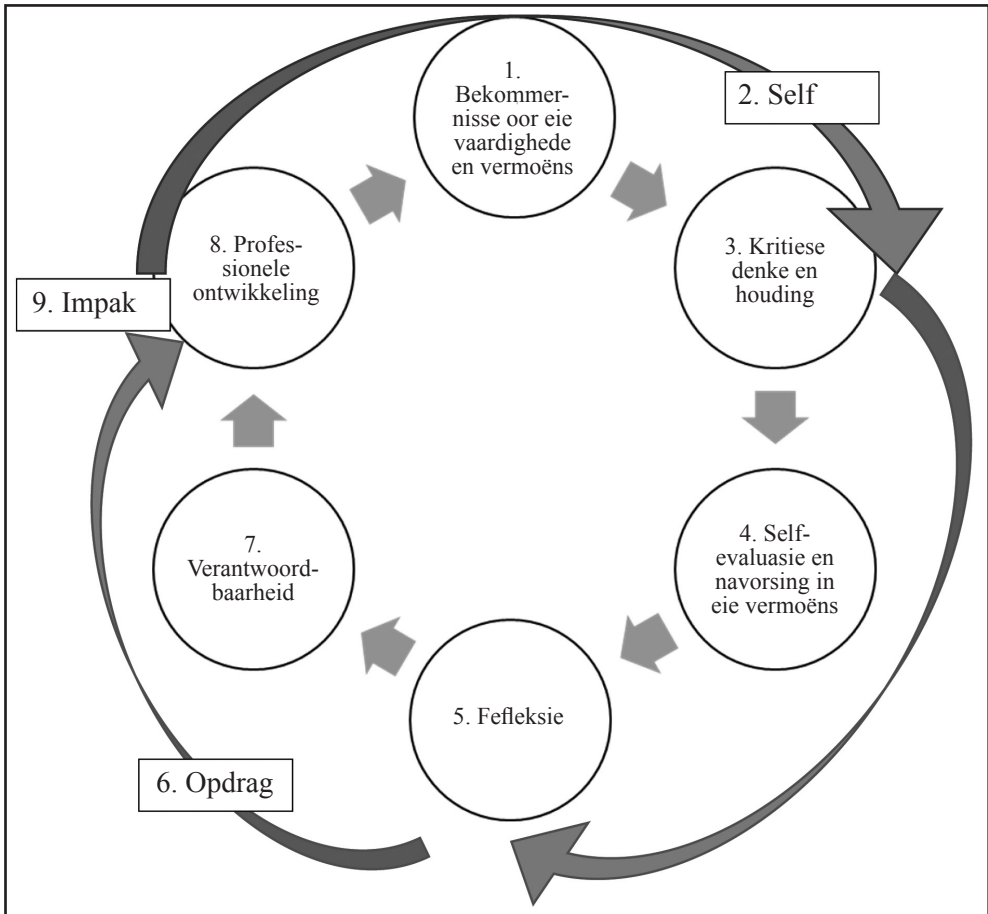
Die eerste tipe bekommernisse wat opvoeders ervaar, is vrees oor hul **eie** vermoëns. Opvoeders reflekteer oor hul eie vermoëns, hetsy of leerders gelukkig is en of hulle, as opvoeders, goeie onderrig verskaf. Vrae wat die bekommernisse kan verwoord, kan die volgende insluit: Is ek 'n goeie opvoeder? 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 bekommernissegebaseerde model van onderwysersopleiding 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 bekommernissegebaseerde model van onderwysersopleiding is **impak**. Impakbekommernisse 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?

## 2.4 Die 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) word Zuber-Skerritt (1992) se CRASP I- en CRASP II-model vir aksienavorsing en Fuller (1969) se BGMvOO saam uitgebeeld.



**Figuur 2:** 'n Teoretiese en konseptuele raamwerk vir professionele ontwikkeling van opvoeders

Vir die doel van hierdie studie kan die twee teorieë nie afsonderlik gebruik word nie aangesien die modelle mekaar aanvul vir die ontwerp van die spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereidingsprogram. Die bostaande figuur bied 'n visuele oorsig oor hoe die modelle van Zuber-Skerrit en dié van Fuller gekombineer is om 'n teoretiese raamwerk vir die professionele ontwikkeling van opvoeders te vorm.

Die raamwerk bestaan uit nege aspekte. Die eerste aspek 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 (Aspek 2). Dit het tot gevolg dat sy kritiese denke en 'n kritiese houding (Aspek 3) teenoor haar vaardighede ontwikkel. Die opvoeder ontleed die situasie waarin sy is, asook haar bekommernisse ten opsigte van haar eie vermoëns en kennis om geletterdheid deur middel van spel aan leerders te kan oordra.

Sy doen verder selfevaluasie (Aspek 4) van haar eie vermoëns. Namate sy haar bekommernisse ontleed, doen sy navorsing in haar eie praktyke en is reflektief (Aspek 5) 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 ondersteuning van opvoeders en die skool of ander instansies asook apparaat. Sodoende kan sy verseker dat die opdrag (Aspek 6) korrek uitgevoer word.

Verantwoordbaarheid (Aspek 7) ontstaan wanneer opvoeders beseft dat hulle verantwoordelik is vir leerders se onderrig, en deur middel van selfevaluatie 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 (Aspek 8). 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 spelgebaseerde geleentheid (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 leerders bespreek. Opvoeders kon dus insaai 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 impak (Aspek 9) op leerders se ontwikkeling hê.

### 3. METODOLOGIE

Die navorsers het op 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering vir die studie besluit. '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 navorsers deur middel van dié benadering wil sin maak van die deelnemers se omgewing.

#### 3.1 Paradigma vir die navorsing

Deelnemende aksienavorsing is as metateoretiese paradigma vir die navorsing gebruik. Volgens Creswell (2015:597) is deelnemende aksienavorsing gemik op die verbetering van kwaliteit of mense se sosiale of gemeenskapsoriëntasie. In deelnemende aksienavorsing is die deelnemers betrokke by die ontwerp sowel as die implementering van die intervensie. Die deelnemers aan dié studie was ook by die ontwerp en implementering van die intervensieprogram betrokke. Die fokus van deelnemende aksienavorsing is verder om die deelnemers te bemagtig en om hulle te help om nuwe kennis te konstrueer om 'n uitkoms te verbeter.

Een van die kenmerke van deelnemende aksienavorsing is dat dit in 'n iteratiewe 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 en behoefte aan spelgebaseerde geleentheid te bepaal. Die data wat deur middel van die behoeftebepaling ingesamel is, het as basislyndata gedien. Die basislyndata is deur middel van oop-eindevrae en samewerkende besprekings ingesamel. Hendricks (2016:97) beveel basislyndata vir deelnemende aksienavorsingstudies aan. McNiff (2002:2) beveel voorts aan dat verskillende mense (deelnemers) deur middel van deelnemende aksienavorsing met verskillende persepsies moet saamwerk om 'n gesamentlike konstruksie te formuleer. Vir die doel van die studie is daar van drie skole se Graad R-opvoeders gebruik gemaak. Die studie het uit 'n totaal van dertien deelnemers bestaan.

### 3.2 Deelnemers en steekproef

Vir die doel van die studie is daar van sneebalseleksie (De Vos et al. 2011) gebruik gemaak. Sneebalseleksie word deur Maree (2016:80) gedefinieer as 'n metode waar die deelnemers hul kontakte gebruik om ander deelnemers na die studie te verwys. Die navorser het aanvanklik beplan om doelgerigte seleksie te gebruik. Twee van die skole wat aanvanklik deel van die studie sou wees was nie beskikbaar tydens die tyd waarin die navorsing gedoen sou word nie, en Skool A het twee ander skole in die omgewing voorgestel. Op dié wyse is Skole B en C by die skole ingesluit.

Die deelnemers aan die studie het uit 13 Graad R-opvoeders (dames) van drie staatskole in Gauteng bestaan. Al drie skole is geleë in 'n minder goeie sosio-ekonomiese voorstad. Die onderstaande tabel verskaf 'n uiteensetting van die deelnemers aan die studie:

**TABEL 2:** Uiteensetting van die deelnemers

SKOOL	DEELNEMER-KODE	GESLAG	DEELNEMER-OUERDOM	ONDERWYS-ONDERVINDING	KWALIFIKASIE VAN DEELNEMER
A	A1	F	65	34	Diploma Junior Primêr
A	A2	F	22	3	Besig met BEd (GF)
A	A3	F	24	6	Besig met BEd (GF)
A	A4	F	26	3	Besig met BEd
A	A5	F	26	6	BEd (GF)
A	A6	F	25	4	Matriek
B	B1	F	48	17	Onderwys-diploma
B	B2	F	35	10	Vlak 5 ECD diploma
B	B3	F	28	1	Besig met BEd (GF)
B	B4	F	46	15	Matriek
C	C1	F	31	10	Besig met BEd (GF)
C	C2	F	54	11	Matriek
C	C3	F	50	25	BEd (GF)

### 3.3 Metodes van data-insameling

Tydens hierdie studie is die volgende metodes as databronne gebruik: navorsingsrefleksiejoernale van die deelnemers en die navorser, samewerkende besprekings, semigestruktureerde fokusgroeponderhoude, observasie, oopeindevrae asook oopeinde-onderhoude. Refleksiejoernale was, in die geval van die studie, 'n goeie metode van verslaggewing waardeur ons, as navorsers, en die deelnemers tentatiewe waarnemings van gebeurtenisse kon neerskryf (vgl. Gray 2013:325). Die deelnemers én die navorsers het weeklikse refleksiejoernale bygehou.

Samewerkende besprekings het ook 'n belangrike deel van die studie en deelnemende aksienavorsing gevorm (vgl. McNiff 2002:4) aangesien die deelnemers tydens die saamwerkende besprekings hul kennis met ander deelnemers kon deel. Daarteenoor voer Hesse-Biber (2010:121) aan dat fokusgroeponderhoude beplan en gestruktureerd is. 'n Fokusgroeponderhoud is 'n informele bespreking tussen geselekteerde individue wat handel oor 'n spesifieke onderwerp. Die fokusgroeponderhoud wat tydens die studie gevoer is, het deur middel van semigestruktureerde vrae plaasvind en het 'n geleentheid geskep om ryk data in te samel. Die deelnemers aan die studie het, soos Nieuwenhuis (2016:90) voorstel, na mekaar geluister en op die ander deelnemers se idees gereageer terwyl hulle nuwe insigte in die fenomeen bekom het.

Vir die doel van hierdie studie is daar ook van observasie gebruik gemaak. Visuele data in die vorm van video-opnames en foto's is tydens die observasie ingesamel. Die data is tydens die daaropvolgende samewerkende besprekings gebruik deurdat die visuele data vertoon is en ek en die deelnemers dit bespreek het. Oopeindevrae is gebruik om basislyndata betreffende die deelnemers se kennis omtrent spelgebaseerde geletterdheid in te samel. Na afloop van die studie het die deelnemers soortgelyke vrae ontvang om te bepaal of die deelnemers se kennis omtrent spelgebaseerde geletterdheid verander het, asook om die deelnemers se ervaring in terme van hul professionele ontwikkeling, indien enige, waar te neem. Daar is ook van oopeinde-onderhoude in die vorm van informele gesprekke gebruik gemaak. Deur middel van oopeinde-onderhoude kon ons 'n dieper begrip omtrent die deelnemers se ervaring betreffende hul professionele ontwikkeling kry.

### 3.4 Data-analise

Die studie het van induktiewe, tematiese data-analise gebruik gemaak aangesien die fokusgroeponderhoude, navorsingsjoernale en oopeindevrae in die vorm van tekste was (vgl. Engelbrecht 2016:117). Engelbrecht (2016:117) beklemtoon dat induktiewe tematiese data-analise 'n tydrawende proses is, maar dat dit absoluut noodsaaklik is dat die data akkuraat en sinvol geanaliseer moet word. Tydens die analiseproses moes daar "indringend en herhaaldelik met die data gewerk word totdat die 'groter prentjie' gesien kan word" (Engelbrecht 2016:117). Dit was noodsaaklik om die bevindinge deurentyd aan die teorie en literatuurstudie te koppel, sodat die navorsingsvraag beantwoord kan word. Tematiese analise 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).

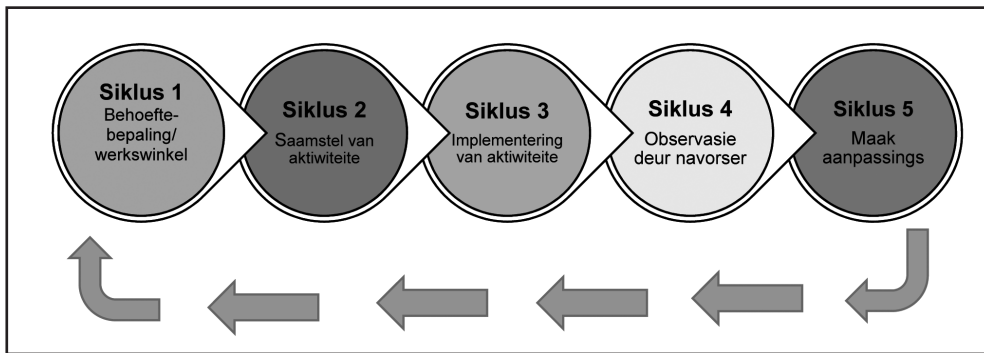
### 3.5 Etiese oorwegings

Tydens die eerste inleidende gesprek van die data-insameling het elke deelnemer 'n deelnemerkode ontvang om anonimiteit te verseker. Die navorsers het alvorens die studie 'n aanvang geneem het, etiese toestemming by die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Pretoria,

asook al die deelnemers, skoolhoofde en ouers van leerders verkry. Volgens Mouton (2002:150) kan navorsing nie veralgemeen word nie; in dié studie was dit ook die geval aangesien die studie by slegs drie skole uitgevoer is. Ten spyte hiervan was dit my doel om nie my bevindinge te veralgemeen nie, maar eerder 'n deurtastende beskrywing van die fenomeen te gee. Die deelnemende aksienavorsing asook die interpretivistiese paradigma het my hierin ondersteun.

### 3.6 Die intervensieprogram

Die navorsing het oor 'n tydperk van agt weke gestrek. Die vyf siklusse van die navorsingsproses is vir ses weke herhaal. Figuur 3 verskaf 'n oorsig oor die verskillende siklusse wat tydens die navorsing voorgekom het.



**Figuur 3:** Die vyf siklusse in die navorsingsproses

Richards en Lockart (1996:12) noem dat deelnemende aksienavorsing in fases, en dus in die vorm van siklusse, plaasvind. Kemmis en McTaggart (2007:275) wys op die belangrikheid van elke stap van die siklus. Hulle noem dat elke siklus 'n manier vir die deelnemers is om intensiewe interaksie met die navorsing te hê deur middel van samewerkende besprekings.

**Siklus 1** – Tydens die eerste samewerkende bespreking is 'n basislynassessering deur middel van selfevaluasie gedoen, waartydens die deelnemers se behoeftes en voorkennis betreffende spelgebaseerde geletterdheid deur middel van oopeindevrae vasgestel is. Die deelnemers het ook aangedui watter bekommernisse (vergelyk met BGMvOO) hulle het in terme van spelgebaseerde geletterdheid en die gebruik daarvan. Namate die deelnemers hul eie vermoëns geïdentifiseer het, kon hulle kritiese denke teenoor hul vaardighede en bekommernisse ontwikkel (vergelyk met CRASP-modelle).

**Siklus 2** – Na aanleiding van die basislynassessering het die navorsers 'n opsomming van die deelnemers se behoeftes, voorkennis en bekommernisse in terme van spelgebaseerde geletterdheid gemaak en is dit met die deelnemers bespreek. Die areas van bespreking vir die daaropvolgende samewerkende besprekings is na aanleiding van die basislynadata geïdentifiseer. Die areas van bespreking het die kern van die intervensieprogram gevorm en uiteindelik tot die intervensieprogram bygedra. Die deelnemers het weekliks aktiwiteite volgens die bepaalde bespreking, voorberei. Deur middel van die voorbereidings het die deelnemers insig bekom in hul eie vermoëns en kennis omtrent SGGV en sodoende verantwoordbaarheid (vergelyk CRASP-modelle) vir hul eie PO aanvaar. Tydens die weeklikse samewerkende besprekings het die deelnemers die geleentheid gekry om die aktiwiteite wat hulle voorberei het, tesame



met die nodige hulpbronne, met die ander deelnemers te deel en, indien nodig, die aktiwiteite te demonstreer. Om te verseker dat die aktiwiteite wat gedemonstreer is, reg vertolk en toegepas word, kon die deelnemers vrae aan mekaar stel. Die navorser het ook elke aktiwiteit tydens die bespreking getik en deur middel van 'n dataprojektor aan die deelnemers vertoon. 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.

Tesame met die demonstrering van aktiwiteite het die navorser saamwerkende besprekings in die vorm van 'n werkwinkel betreffende die bepaalde week se area van bespreking aangebied. Hierdie werkwinkels het inligting omtrent die bepaalde week se bespreking ingesluit, asook die identifisering van leerders met agterstande en weeklikse beplanning vir spelgebaseerde geletertheid.

**Siklus 3** – Die deelnemers het die geleentheid gekry om gedurende die daaropvolgende week die aktiwiteite wat deur die deelnemers en hulself saamgestel is, in hul klasse en op die speelgrond toe te pas. Tydens die toepassing het die deelnemers notas gemaak indien hulle aanpassings en veranderinge aan die aktiwiteite wou maak. Die deelnemers het gedurende die daaropvolgende week die geleentheid gekry om die aanpassings of veranderinge met die ander deelnemers te bespreek.

**Siklus 4** – Gedurende hierdie siklus het ons die deelnemers se skole en klasse besoek en observasie gedoen. Veldnotas is gemaak en visuele data in die vorm van foto's en videonames is gebruik.

**Siklus 5** – Tydens hierdie siklus het die deelnemers die geleentheid gekry om hul waarnemings van die vorige week se aktiwiteite deur middel van samewerkende gesprekke te bespreek. Die visuele data wat tydens die observasie ingesamel is, is tydens dié siklus bespreek. Die deelnemers kon krities oor die aktiwiteite reflekteer. Aanpassings aan aktiwiteite is, waar nodig, gemaak en sommige aktiwiteite is verwyder. Deelnemers het ook die 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 onder mekaar bespreek. Die deelnemers kon ook die bekommernisse wat hul tydens die toepassing van die aktiwiteite ervaar het, deel. Hierdie bekommernisse is bespreek en die deelnemers en die navorser kon ondersteuning bied. Sodoende kon verseker word dat die deelnemers se vrese aangespreek word, hul professionele ontwikkeling (vergelyk CRAPS-modelle) kon ondergaan en hulle sodoende 'n groter impak (vergelyk BGMvOO) in SG kan maak.

### 3.7 Seleksie van temas

Die studie het van induktiewe én deduktiewe tematiese data-analise gebruik gemaak.

Die bestaande teorieë van Zuber-Skerritt (1992) en Fuller (1969) het aan my as navorser 'n raamwerk verskaf waarbinne die data ontleed kon word. Deur middel van deduktiewe ontleding kon die bestaande teorie en agtergrondkennis gebruik word 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. Die ses stappe is gebruik om ons in die identifisering van temas te ondersteun. Alvorens die navorsingstemas geïdentifiseer kon word, het ons eers bekend en vertrouwd met die data geraak deur die data verskeie kere te lees (Stap 1). Namate ons met die data vertrouwd geraak het, het ek kodes oor die hele datastelsel geïdentifiseer. Alvorens ons simbole, name en woorde gebruik het om die aanvanklike kodes te identifiseer, het ek die

kodes met kleurpenne gemerk (Stap 2). Sodoende kon daar ooreenkomste en verskille in die data aangedui word (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 kon die temas gebruik word om die navorsingsvraag te beantwoord (Stap 6).

Tydens die ontleding van al die data is die hooftemas geïdentifiseer. By elke tema het een of twee subtemas na vore getree. Elkeen van die temas is voorgestel deur die uitdrukkings wat deelnemers tydens die studie gebruik het. Die drie hooftemas was 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.”

#### 4. BEVINDINGE

Die verandering in die deelnemers se kennis voor en na die program, asook die deelnemers se waardering vir die professionele ontwikkeling wat hulle ontvang het, is na afloop van die studie geïdentifiseer.

##### 4.1 “Vir die eerste keer verstaan ek hoe ek effektief kan skoolhou, my persepsies het heeltemal verander”

Tien van die deelnemers het aangedui dat hulle kennis van voor die program tot na afloop van die program verbasend verander het. Tydens die vierde week van data-insameling het elf van die deelnemers in hul refleksiejoernale aangedui dat die weeklikse besprekings hulle genoop het om krities omtrent hul eie vermoëns en hul kennis en begrip van SG te reflekteer (vergelyk CRASP-modelle). Een van die deelnemers het daarop gewys dat onderrig vir die eerste keer vir haar sin maak en dat sy nou “die groter prentjie van die belangrikheid van speel sien en verstaan”. Sy het verder gemeld dat sy na afloop van die program verstaan het hoe om die spelgebaseerde geletterdheid toe te pas en hoe om haar kinders effektief te onderrig en sodoende 'n groter impak te maak (vergelyk CRASP-modelle en BGMvOO).

Al die deelnemers het daarop gedui dat hul bekommernisse en vrese in terme van SGG aangespreek is. Een van die deelnemers het haar ervaring soos volg verwoord: “Ek kan eintlik nie glo ek was aan die begin so bekommerd en bang nie. Noudat ek meer kennis het, voel ek asof ek meer selfvertroue ook het” (Vergelyk CRASP-modelle en BGMvOO). Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het daarop gewys dat hulle na afloop van die program bemagtig gevoel het om leerders se uitdagings ten opsigte van spelgebaseerde geletterdheid te identifiseer en die leerders dienooreenkomstig te kan ondersteun. Die meeste van die deelnemers het bygevoeg dat hulle van die kennis wat hulle gedurende die program opgedoen het, met hul kollegas gedeel het (vergelyk CRASP-modelle en BGMvOO).

##### 4.2 “Dit was 'n *eye-opener*, ek kan nie genoeg dankie sê nie”

Al die deelnemers het genoem dat hulle waardering het vir die professionele ontwikkeling wat hulle ondergaan het. Twee deelnemers het verduidelik dat hulle “opgewonde” en “in beheer” voel omdat hul professionele ontwikkeling verbeter het (vergelyk CRASP-modelle). Van die ander deelnemers het verduidelik dat die aktiwiteite wat hulle gedurende die saamwerkende besprekings met mekaar gedeel het, asook die bespreking van die visuele data, tot hul professionele ontwikkeling bygedra het.

## 5. BESPREEKING

In die artikel is dit gestel dat die kwaliteit van onderwys in Suid-Afrika rede tot kommer verleen en dat Graad R inderdaad 'n besondere bydrae kan lewer om die probleem die hoof te bied, en wel deur van spelgebaseerde leer gebruik te maak. Baie Graad R-opvoeders beskik nie oor genoeg kennis omtrent spelgebaseerde leer, die toepassing en beplanning daarvan of die waarde daarvan nie. In hierdie studie is deelnemende aksienavorsing benut om deur middel van vyf siklusse 'n intervensie daar te stel wat die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders ondersteun.

Vanuit die studie was dit duidelik dat die deelnemers deur middel van die intervensieprogram insig in leerders se agterstande, sowel as insig in hul eie onderrigmetodes gekry het. Sodoende kon professionele ontwikkeling betreffende spelgebaseerde geletterdheid plaasvind.

Die deelnemers aan die studie het aangedui dat die verbetering van hul kennis 'n impak op hul selfvertroue gehad het aangesien hulle meer doelgerig kon onderrig en beplan. Die deelnemers het verder daarop gewys dat hul kennis in so 'n mate verbeter het dat hulle leerders met uitdagings beter kon identifiseer en dienooreenkomstig kon ondersteun. Al die deelnemers het aangedui dat hulle professionele ontwikkeling betreffende spelgebaseerde geletterdheid beleef het. Hightower et al. (2011:120) onderskryf ook hierdie bevinding deur daarop te wys dat opvoeders wat aan professionele ontwikkeling deelneem dikwels met meer selfvertroue optree en dus 'n groter bydrae tot leerders se ontwikkeling kan bied.

## 6. SLOTSOM EN AANBEVELINGS

Hierdie studie toon dat Graad R-opvoeders 'n intervensieprogram ten opsigte van spelgebaseerde geletterdheid as positief ervaar het, terwyl dit die impak wat die professionele ontwikkeling op die opvoeders se selfvertroue en kennis gehad het, beklemtoon. Verder beklemtoon die studie die belangrikheid van opvoeders se insae in die areas waarin hulle professionele ontwikkeling wil ontvang. Die areas waarin die deelnemers professionele ontwikkeling betreffende spelgebaseerde geletterdheid wou ontvang, is deur middel van basislyndata saamgestel. Deur middel van die studie is daar bewys dat wanneer opvoeders insae in hul professionele ontwikkeling het, professionele ontwikkeling makliker plaasvind.

Dit is van uiterste belang dat opvoeders voldoende en doelgerigte professionele ontwikkeling ondergaan alvorens hulle die belangrikheid van 'n spelgebaseerde voorbereiding kan verstaan. Die waarde van 'n spelgebaseerde geletterdheid kan slegs maksimaal benut word indien opvoeders professionele ontwikkeling ondergaan oor die korrekte en doelgerigte beplanning en implementering van spelgebaseerde voorbereiding. Alvorens professionele ontwikkeling kan plaasvind, moet opvoeders insae hê in die aspekte van professionele ontwikkeling wat hulle wil ondergaan. Sodoende word hul betrokkenheid en verantwoordbaarheid verseker.

## 7. BIBLIOGRAFIE

- Blaide, S. 2009. Reading still the key to education. *Business Day*, 1 April.
- Both, E. 2010. Reconsidering Fuller's concerns-based model of teacher development: Comparing regular and academic student teachers' changing concerns. Unpublished MEd dissertation. The Netherlands: Utrecht University.
- 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.

- 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.
- 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.
- Creswell, J. 2015. *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson.
- Departement van Basiese Onderwys. 2014. *Jaarlikse Prestasie Plan*. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Department of Basic Education. 2014. *Annual Performance Plan*. Pretoria: Government Printers.
- 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.
- Ebersöhn, L., Eloff, I. & Ferreira, R. 2016. First steps in action research. In Maree (eds). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik, pp. 134-156.
- Engelbrecht, A. 2016. Kwalitatiewe navorsing: Data-insameling en -analise. In Joubert, Hartell & Lombaard (eds). *Navorsing: 'n Gids vir die beginnavorsers*. Pretoria: Van Schaik, pp. 109-127.
- 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.
- Franey, J.J. 2016. *Understanding teacher development theories*. <http://www.developingdifference.com/education-blogs/april-12th-201611> [22 March 2017].
- Fuller, F.F. 1969. Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2):207-226.
- 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, T. 2013. *How to do your research project*. London: Sage.
- Hendricks, C. 2016. *Improving schools through action research*. Boston: Pearson.
- Hesse-Biber, S.N. 2010. *The practice of qualitative research*. London: Sage.
- Jones-Smith, L. 2015. Professional development of teachers on the implementation of response to intervention. (Unpublished DEd thesis). Nova Southeastern University. [http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=fse\\_etd](http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=fse_etd) [10 March 2017].
- Kemmis, S. & McTaggart, L. 2005. Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In Denzin & Norman (eds). *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage, pp. 134-165.
- 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.
- 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.
- Le Cordeur, M. 2016. Aksienavorsing. In Joubert, Hartell & Lombaard (eds). *Navorsing 'n gids vir die beginnavorsers*. Pretoria: Van Schaik, pp. 167-187.
- Maree, K. 2016. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- McNiff, J. 2002. *Action research for professional development: Concise advice for new action research*. <http://www.jeanmcniff.com.arbooklet.asp> [22 May 2016].
- Meyer-Jansen, E. 2017. SA Leerders se leesvermoë swakste uit 50 lande. *Maroela Media*. <http://www.maroelamedia.co.za> [10 Desember 2017].
- Nieuwenhuis, J. 2016. Introducing qualitative research. In Maree (eds). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik, pp. 50-69.
- Mouton, J. 2002. *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Nel, M., Nel, M. & Hugo, A. (eds). 2014. *Learner Support in a diverse classroom*. Pretoria: Van Schaik.
- 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.
- Richards J.C. & Lockhart, C. 1996. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University.

- Smylie, M.A. 2014. Teacher evaluation and the problem of professional development. *Mid-Western Educational Researcher*, 2(26):97-111.
- South Africa. Department of Education. 2005. *Report of the Ministerial Committee on Teacher Education. A national framework for teacher education in South Africa*. Pretoria: Government Printers.
- 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 Education Development*, 20(3):377-401.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. 1990. *Five models of staff development for teachers*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Van Loggenberg, N. 2007. Geletterdheid is bereikbaar in skole ondanks uitdagings. *Volksblad*, 19 Oktober. [www.volksblad.co.za](http://www.volksblad.co.za) [10 April 2016].
- 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].
- Zuber-Skerritt, O. 1992. *Professional development in higher education: A theoretical framework for action research*. London: Kogan Page.