

Taalonderwysers se perspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering vir die 21ste-eeuse leerder

Marné Pedro en Michele van der Merwe

Marné Pedro en Michele van der Merwe, Departement Kurrikulumstudie, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Die fokus van hierdie artikel was op die perspektiewe wat taalonderwysers oor die gebruik van vervlegteleerbenaderings aangaande die taalonderrig van die hedendaagse 21ste-eeuse leerder het. Die twee kernoorwegings wat hierdie navorsing gerig het, was eerstens die beduidende rol wat onderwysers se perspektiewe speel met betrekking tot opvoedkundige hervormingspogings en tweedens vervlegte leer as onderrig- en leerstrategie tot taalonderrig aan die 21ste-eeuse leerder.

Met die tegnologiese vooruitgang wat so kenmerkend van die 21ste eeu is, is dit noodsaaklik om die manier waarop mense leer, te herontwerp en te verander. Binne die kontekstuele raamwerk van die 21ste-eeuse klaskamer moet daar in ag geneem word dat tegnologie deel vorm van die hedendaagse leerder se verwysingsraamwerk. Hierdie veranderende opvoedkundige landskap noop die onderwyser om vernuwend na onderrig en leer te kyk en strategieë te ondersoek vir hoe tegnologie op 'n sinvolle wyse binne die kurrikulumraamwerk geïntegreer kan word sonder om die eienskappe van tradisionele leerervarings te ignoreer. Die doel is om uiteindelik 'n positiewe uitwerking met betrekking tot die aard en kwaliteit van die opvoedkundige ervaring in die taalklas te bewerkstellig.

Gegewe die deurslaggewende rol wat onderwysers se perspektiewe speel ter verwesenliking van die suksesvolle en sinvolle implementering van vernuwend onderrig- en leerbenaderings, het ons deur middel van 'n interpretivistiese gevallestudiebenadering die perspektiewe van agt taalopvoeders van dieselfde skool, wat tans vervlegteleerbenaderings binne die bestaande nasionale kurrikulum integreer, ondersoek. Die insigte wat deur semigestruktureerde onderhoude en 'n fokusgroeponderhoud verkry is, is volgens 'n inhoudsanalise-benadering ontleed om uiteindelik die hoofnavorsingsvraag van hierdie studie te beantwoord, naamlik: Watter perspektiewe huldig taalonderwysers oor die gebruik van vervlegteleermetodes in hulle klaskamers?

Die studie lewer 'n bydrae tot opvoedkundige navorsing deurdat onderwysers se perspektiewe as belangrike oorweging tot suksesvolle opvoedkundige hervormingsbewegings met betrekking tot vernuwendere onderrigleerpraktyke, geïdentifiseer word. Verder lewer hierdie studie ook 'n belangrike bydrae ten opsigte van die aanvaarding van tegnologie-gedrewe opvoedkundige praktyke in die plaaslike Suid-Afrikaanse konteks.

Trefwoorde: 21ste-eeuse leerder; onderwyspraktyk; sosiale konstruktivisme; taalonderwyserperspektiewe; vervlegte leer

Abstract

Teacher perspectives on blended learning as a teaching and learning approach to language teaching for the 21st-century learner

The focus of this study was on the perspectives of language teachers on the use of blended learning approaches with regard to the teaching of the current 21st-century learner. Two core considerations guided this study. The first related to the significant role that the teacher's perspective plays on educational reform efforts, and the second concerned blended learning as a teaching and learning strategy for language teaching.

New technologies can be regarded as synonymous with future-oriented education. With technological advances being so characteristic of the 21st century, it is necessary to redesign and transform the way in which teaching and learning occurs within the classroom. Within the contextual framework of the 21st-century classroom, it should be noted that technology forms part of the overall frame of reference for today's learners. The changing educational landscape urges the teacher to embrace an innovative disposition with regard to teaching and learning, and to explore ways in which technology can be integrated meaningfully within the curriculum framework and be combined with the most valued features of traditional learning experiences to ultimately transform the language classroom in terms of the nature and quality of the educational experience.

The concept of blended learning is widely accepted in the literature as an integrated approach to learning between traditional face-to-face approaches and computer-aided, web-based or online approaches (Olivier 2013:47). Garrison and Kanuka (2004:99) state that a single mode of instructional delivery may not provide sufficient choices, engagement, social contact, relevance and context needed to successfully teach and learn within the contextual framework of the 21st century.

It is clear that taking these views into account within the contextual framework of language teaching, blended learning has the potential to transform the language class into an environment where new, previously unthinkable tasks become possible and the right blend can be used to create a collaborative environment and support constructivist and authentic learning experiences.

On the basis of the above arguments, we identified the following problems that this study took into account:

1) Conflict between integration policies and practices may arise in cases where policies governing technology integration and innovative teaching and learning practices are adopted in schools without the recognition of teacher perspectives.

2) The implementation of innovative approaches to language teaching based in 21st-century teaching and learning practices may create uncertainty in instances where the teacher is not familiar with the necessary pedagogical knowledge and practical skills for technology integration.

The purpose of the study was to contribute to the research that has already been done on blended learning and to expand the field of research, namely the integration of blended learning in high school language teaching. Given the crucial role of teachers' perspectives in ensuring successful and meaningful implementation of innovative teaching and learning approaches, we investigated the perspectives of eight language educators through the lens of an interpretivist case study approach. These language educators currently use blended learning approaches within the parameters of the existing national curriculum.

The insights gained from the semi-structured interviews and from a focus group interview were analysed according to a content analysis approach to ultimately answer the main research question of this study, namely: What perspectives do language teachers have concerning the use of blended learning methods in their classrooms? In order to answer this question, we relied on key informants who have first-hand knowledge of the integration of blended learning within the language teaching space. We purposefully decided which persons would be approached to inquire whether they would participate in the investigation. This ensured that persons who were knowledgeable on the subject were included in the study (Burns and Grove 2001:376).

Language teachers who completed a short course on blended learning at Stellenbosch University were our preferred candidates for the purposes of this study. These key informants comprised grade 8 to 12 language teachers from three language departments, namely Afrikaans Home Language and First Additional Language, English Home Language and First Additional Language and the Department of Foreign Languages at a section 21 high school in the Western Cape. The findings of this study provides a detailed description of the lived experiences of teachers practising blended learning integration in the language classroom.

Borg (2015:2) states that insights gained from the field of psychology elucidate how perspectives exert a significant influence on human action. It can be concluded that studying teacher perspectives is central to gaining insight into the teaching-learning process. According to Levin and Wadmany (2006:159), teacher perspectives can be described as teachers' implicit beliefs about educational issues such as knowledge, teaching, learning and the curriculum. Studying teachers' perspectives is an important facet of many areas of education, including the field of technology integration (Galvis 2012:96).

The study found that divergent factors influence teachers' perspectives. Teachers may maintain a positive attitude towards the integration of learning technology in language teaching, but considerations such as contextual factors related to the practical implementation of blended learning, limited knowledge of the pedagogical principles that are foundational to blended learning approaches, and the omission of teacher involvement during the planning and implementation phases of educational reform efforts are ultimately strong determinants of teachers' classroom practices.

In this study we also make recommendations firstly with regard to bridging contextual factors that bask in blended learning implementation, secondly with regard to modifying blended learning integration policies to enhance teacher engagement and build pedagogical knowledge on innovative teaching methods and, thirdly, with regard to the design of a general planning framework that can be used by teachers during lesson planning to ensure meaningful technology integration.

The study contributes to educational research by establishing the teacher's perspective as an important consideration for successful educational reform movements. The study also makes an important contribution to the adoption of technology-driven educational practices in the local South African context.

Keywords: 21st-century learner; blended learning; perspectives of language teachers; social constructivism; teaching practice

1. Inleiding

Met die snelle tegnologiese vooruitgang wat so kenmerkend van die 21ste eeu is, is dit noodsaaklik om die manier waarop daar onderrig en geleer word, te herontwerp en te vernuwe. Taylor en Van der Merwe (2019:6) stem hiermee saam en stel dit dat “21ste-eeuse tegnologie die landskap van die skoolklaskamer verander [het] en dit noop onderwysers om die gebruik daarvan met nuwe oë te beskou.”

Garrison en Kanuka (2004:97) redeneer dat tegnologie op 'n sinvolle wyse binne die kurrikulumraamwerk geïntegreer moet word. Om hierdie ideaal te kan verwesenlik moet onderwysers toegerus word om beide moderne opvoedkundige leertegnologieë én tradisionele leerervarings effektief binne die kurrikulum te integreer. Dit is slegs deur hierdie sinvolle konvergensie en integrasie dat vervlegte leer 'n transformerende impak op die aard en kwaliteit van die opvoedkundige ervaring sal hê.

Die konsep van vervlegte leer word algemeen in die literatuur aanvaar as 'n geïntegreerde benadering tot leer tussen tradisionele aangesig-tot-aangesig en rekenaargesteunde, web-gebaseerde of aanlyn benaderings (Olivier 2013:47). Navorsing oor vervlegte leer deur Al-Huneidi en Schreurs (2017:1) versterk die argumente van Garrison en Kanuka (2004:99) en stel dit dat 'n enkele modus van onderriglewering moontlik nie genoeg keuses, betrokkenheid, sosiale kontak, relevansie en konteks bied om suksesvolle onderrig en leer binne die kontekstuele raamwerk van die 21ste eeu te fasiliteer nie.

Met hierdie beskouings inaggenome, blyk dit duidelik dat vervlegte leer binne die kontekstuele raamwerk van taalonderrig oor die potensiaal beskik om die taalklas in 'n omgewing te verander waar nuwe, voorheen ondenkbare take moontlik word en die regte kombinasie van vervlegting gebruik kan word om samewerkende, konstruktivistiese en outentieke leerervarings te ondersteun. Hierdie argumente word deur Kukulska-Hulme (2012:74) beaam, wat transformerende onderwys beskryf as 'n leeromgewing waar samewerkende, kreatiewe en kritiese denkvaardighede deur die sinvolle gebruik van tegnologiese instrumente bevorder word.

Die oortuiging dat tegnologie in die hedendaagse Suid-Afrikaanse klaskamer hoort, is beslis ook binne die plaaslike opvoedkundige milieu aanwesig. Die struikelblok is egter dat daar 'n sterk kontras bestaan tussen leer- en onderrigideale wat tegnologie-integrasie behels en deur onderwysbeleidsmakers in Suid-Afrika voorgestel is, en die realiteite en uitdagings wat vervlegteleerpraktisyns in plaaslike klaskamers in die gesig staar. Die Witskrif oor e-Onderwys van 2004 (Departement van Onderwys 2004) omskryf 'n tienjaarplan vir die bevordering van e-leer in Suid-Afrika met die uitgangspunt dat onderwysers en leerders deur middel van inligting- en kommunikasietegnologie (IKT) toegang tot 'n groter akademiese landskap van hulpbronne en idees verkry, ten einde die doelwitte van die nasionale kurrikulum te verwesenlik.

Alhoewel die ideale vir toekomsgerigte onderrig en leer deur middel van tegnologie-integrasie duidelik in die Witskrif oor e-Onderwys uiteengesit word, bestaan daar min ontwikkelingsinisiatiewe wat aan skole die nodige ondersteuning en riglyne bied ter implementering van leerruimtes wat deur e-leerstrategieë gekenmerk word. Gevolglik is die onus op skole geplaas om self strategieë ter integrasie van vernuwende onderrig- en leerpraktyke te ontwikkel. Uiteenlopende tegnologie-integrasieplanne, wat tot die kontekstuele raamwerk van 'n gegewe skoolgemeenskap spreek, word gevolglik deur verskeie skole regoor die land ontwerp en geïmplementeer. Binne hierdie strewende na transformasie om die 21ste-eeuse onderrig- en leerbehoefte van leerders aan te spreek, is dit egter dikwels onderwysers wat as kernrolspelers na vore tree. Die rasionaal vir hierdie studie spruit juis uit hierdie kwessie van onderwyserinisiatief. Met slegs algemene nasionale doelstellings en riglyne met betrekking tot digitale transformasie van die Suid-Afrikaanse klaskamer, word die praktiese transformasie van die onderrig- en leerruimte dikwels aan die onderwyser oorgelaat. Daarom erken ons juis onderwyserperspektiewe en die rol van die onderwyser as kernoorweging ter implementering van vervlegte leer in die plaaslike landskap.

Op grond van die bostaande argumente identifiseer ons die volgende probleme wat met die rasionaal en motivering vir hierdie studie skakel:

- 1) In gevalle waar beleide ten opsigte van tegnologie-integrasie en vernuwende onderrig- en leerpraktyke in skole aangeneem word sonder die erkenning van onderwyserperspektiewe, mag 'n teenstrydigheid tussen die integrasiebeleid en -praktyk ontstaan.
- 2) Die implementering van vernuwende benaderings tot taalonderrig wat in 21ste-eeuse onderrig- en leerpraktyke gesetel is, mag onsekerheid kweek in gevalle waar die onderwyser nie vertrou is met die pedagogiese kennis, asook praktiese vaardighede, van tegnologie-integrasie nie.

Die doel van die studie is om 'n bydrae te lewer tot die navorsing wat reeds oor vervlegte leer gedoen is en om die navorsingsterrein, naamlik die integrasie van vervlegte leer in hoërskooltaalonderrig, uit te brei. Die navorsingsvraag – Wat is taalonderwysers se perspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerstrategie aan die 21ste-eeuse leerder? – is ontwikkel om onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering tot taalonderrig te ondersoek om vas te stel of vervlegte leer sinvol binne die nasionale kurrikulum vir taalonderrig tot voordeel van hedendaagse leerders geïntegreer kan word.

2. Literatuurstudie

2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk bied ons 'n oorsig oor akademiese debatte en literatuur oor aspekte wat verband hou met onderwyserperspektiewe rakende vervlegte leer as 'n 21ste-eeuse onderrig-leerbenadering. Die primêre doel van 'n literatuurstudie is om by te dra tot 'n beter begrip van die aard en betekenis van die probleem wat geïdentifiseer is (Fouché en Delpont 2005:123). Vir die doeleindes van hierdie studie is literatuur geïdentifiseer wat meewerk om hierdie studie se sentrale navorsingsvraag te beantwoord wat sentreer rondom die onderwyser se beskouing oor 21ste-eeuse onderrig- en leerstrategie.

2.2 Vervlegte leer as 21ste-eeuse onderrigleerbenadering

Bath en Bourke (2010:1) se beskrywing maak 'n waardevolle bydrae ter verduideliking van wat vervlegte leer prakties vir die onderrigleeromgewing beteken. Volgens hierdie outeurs word vervlegte leer gerealiseer in onderrig- en leeromgewings waar daar 'n effektiewe integrasie van verskillende modusse, asook modelle van onderrig- en leerstyle, as gevolg van die aanneming van 'n strategiese en sistematiese benadering tot die gebruik van tegnologie bestaan. Die integrasie van onderrigtegnologieë moet egter met die beste eienskappe van aangesig-tot-aangesig-interaksie gekombineer word.

Hierdie beskouing van vervlegte leer word verder verhelder deur Bailey, Ellis, Schneider en Vander Ark (2013:1–8), wat ook beklemtoon dat vervlegte leer 'n ingewikkelde en veelvlakkige proses is, wat impliseer dat daar binne die opvoedkundige konteks heroorweeg moet word hoe die klas gestruktureer word, hoe tyd gebruik word en hoe beperkte hulpbronne toegewys word. Dit is dus nie die doel om bestaande inhoud in 'n nuwe formaat te onderrig nie, maar eerder om 'n transformerende omgewing te skep waardeur kreatiewe, kritiese en komplekse leervaardighede ontwikkel kan word (Garrison en Kanuka 2004:99).

Singh (2003:51–4) beklemtoon dat die regte kombinasie van vervlegting kan verseker dat elke element, afsonderlik en gesamentlik, tot 'n sinvolle leerervaring kan bydra. Garrison en Kanuka (2004:99) opponeer Singh se oortuiging deur te redeneer dat dit nie alleenlik die regte mengsel van tegnologieë of die toenemende toegang tot leer is wat 'n sinvolle leerevaring sal meebring nie. Vervlegte leer handel inherent oor die heroorweging en herontwerp van die onderrig-en-leer-verhouding. Garrison en Kanuka (2004:99) se argumente sluit aan by Osguthorpe en Graham (2003:228) wat noem dat dit belangrik is om te verseker dat die kombinasie die sterkpunte van elke tipe leeromgewing insluit en dat die swakhede so ver as moontlik beperk word.

Hierdie argumente word gerugsteun deur Conradie (2009:77) en Lawrence (2009:84–5) wat albei beklemtoon dat tegnologie 'n belangrike rolspeler kan wees om die taalklas tot 'n 21ste-eeuse leerruimte te transformeer, maar dat navorsing oor hóé tegnologie kreatief in die taalklas geïntegreer kan word, nodig is om onderwysers en beleidmakers in die implementeringsproses te lei en te ondersteun.

Ons is van mening dat die onderwyser 'n onlosmaaklike rol binne die effektiewe uitvoering van vervlegte leer speel en dat kwessies soos byvoorbeeld onderwyserperspektiewe, -bevoegdheid en aanslag met betrekking tot vervlegte leer deur middel van opvoedkundige

navorsing ondersoek moet word. Die onderwyserbelewenis van vervlegte leer binne die taalonderrigruimte is grondliggend tot hierdie studie. Alhoewel vervlegteleerbenaderings volgens Halverson, Graham, Spring, Drysdale en Henrie (2014:20) met toenemende sukses wêreldwyd as onderrigleerbenadering aangeneem word, is dit ons uitgangspunt om plaaslike onderwysers, binne die Suid-Afrikaanse konteks, se perspektiewe ten opsigte van 'n vervlegteonderrigleerbenadering te probeer verstaan.

Vervolgens word 'n kort oorsig oor die kwessie van onderwyserperspektiewe gegee.

2.3 Onderwyserperspektiewe

Ons ondersoek die aard van onderwyserperspektiewe wat 'n beduidende invloed op klaskamerpraktyke uitoefen. Die studie fokus spesifiek op perspektiewe wat verband hou met taalonderwysers se ervaring en perspektiewe ten opsigte van die benutting van 'n vervlegteleerbenadering. Borg (2015:2) voer aan dat daar oor die afgelope dekade 'n oplewing in die bestudering van taalonderwyserkognisie (wat onderwysers dink, weet en glo), en die verhouding van hierdie perspektiewe tot klaskamerpraktyke in die akademiese landskap, was. Volgens hierdie outeur verhelder insigte wat uit die studieveld van sielkunde verkry is hoe perspektiewe 'n beduidende invloed op menslike handeling uitoefen. Die gevolgtrekking kan reeds vroeg gemaak word dat die bestudering van onderwyserperspektiewe sentraal staan tot die verkryging van insigte in die onderrigleerproses.

In hierdie verband voer ons aan dat perspektiewe oor praktyke belangrik is vir die verbetering van opvoedkundige prosesse en dat hierdie perspektiewe volgens Pajares (1992:310) nou gekoppel is aan onderwysers se strategieë om die uitdagings in hul daaglikse professionele lewens te hanteer.

'n Sleutelfaktor wat opvoedkundige navorsing oor onderwysers se perspektiewe noodsaak, is die erkenning dat onderwysers aktiewe denkers en besluitnemers is wat 'n sentrale kurrikuleringsrol rol in die vorming van klaskameraktiwiteite speel en daarom is die bestudering van onderwyserperspektiewe sentraal tot die verkryging van insigte in die onderrigproses. Die literatuur toon ook dat onderrig 'n komplekse en kontekstspesifieke proses is en dit noodsaak die ondersoek van diepgeankerde perspektiewe, waardes en aannames van onderwysers wat vervlegteleerbeleide in die konteks van die klaskamer moet implementeer (Borg 2003:88–9).

Volgens Levin en Wadmany (2006:159) kan onderwyserperspektiewe beskryf word as onderwysers se implisiete oortuigings van opvoedkundige kwessies soos kennis, onderrigleer en die kurrikulum. Die bestudering van onderwysers se beskouing of perspektiewe is 'n belangrike faset van baie areas van die onderwys, ook ten opsigte van tegnologie-integrasie (Galvis 2012:96).

Galvis (2012:96) argumenteer dat daar al bewys is dat onderwysers se perspektiewe die regering en die skool se pogings om rekenaartegnologie te implementeer, kan uitdaag en uiteindelik 'n deurslaggewende impak op die sukses of mislukking van tegnologie-integrasie kan hê. Daarom kan 'n blik op onderwysers se perspektiewe 'n alternatiewe interpretatiewe lens vir navorsers bied, waardeur dieper insigte aangaande onderwysers se beskouing, optrede en gedagtes oor vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering verkry kan word.

Binne die konteks van hierdie studie is dit ook belangrik om die definiëring van onderwyserperspektiewe binne die kontekstuele raamwerk van vervlegteleerintegrasië te omskryf. Kim, Kim, Lee, Spector en DeMeester (2013:77) benadruk wel dat die navorsingsveld wat oor onderwyserperspektiewe met betrekking tot tegnologie-integrasië handel, aansienlik kleiner is as die meer algemene kontekste waarin die waarde van onderwyserperspektiewe ondersoek word.

Ons is egter van mening dat beide die algemene en breë perspektiewe wat onderwysers behou, sowel as perspektiewe spesifiek tot tegnologie-integrasië, as relevant tot hierdie studie beskou kan word. Binne die literatuur aangaande onderwyserperspektiewe oor tegnologie-integrasië bestaan daar egter ook uiteenlopende beskrywings oor hoe onderwyserperspektiewe met tegnologie verbind kan word. Polly, Mims, Shepard en Inan (2010:863–70) verbind onderwyserperspektiewe oor tegnologie-integrasië met die onderwyser se waardebeskouing van tegnologie, spesifiek met betrekking tot die leerproses. 'n Onderwyser wat dus volgens Polly e.a. (2010:863–70) 'n gunstige perspektief oor tegnologie-integrasië het, sal waarskynlik glo dat leerders meer optimaal met behulp van tegnologie kan leer.

Wang, Ertmer en Newby (2004:231–52) beskou weer onderwyserperspektiewe as selfvertroue ten opsigte van tegnologiegebruik. Binne hierdie beskouing tree die onderwyser se vermoë, asook gemaksone met betrekking tot tegnologie-integrasië, op die voorgrond. Park en Ertmer (2008:247–67) redeneer dat onderwysers se perspektiewe oor tegnologie-integrasië direk verband hou met hul waardebeskouing van tegnologie, asook hulle perspektiewe oor onderrig- en leermetodologie. Dit is dan juis met hierdie beskouing van onderwyserperspektiewe aangaande tegnologie-integrasië wat die veelvlakkige en interafhanklike aard van perspektiefvorming en bestaan deur ons beklemtoon word.

Die bestudering van onderwysers se perspektiewe is kompleks, of hierdie perspektiewe nou te make het met tegnologie-integrasië of bloot na algemene opvattinge oor onderrig en leer verwys. Die komplekse kenmerk wat dus hier geopenbaar word, is dat geen enkele perspektief totaal onafhanklik staan van ander perspektiewe nie. Individuele perspektiewe vind hul plek in groter oortuigingsstelsels en bestaan nooit in isolasie nie. Sommige van hierdie perspektiewe kan positief met mekaar verwant wees, terwyl ander mekaar kan weerspreek.

Met hierdie studie beoog ons om taalonderwysers se persoonlike perspektiewe van vervlegte leer te ondersoek en te probeer interpreteer, asook hoe hierdie onderwysers die teoretiese onderbou van vervlegte leer konstrueer en hoe hierdie oortuigings hul onderrigervarings beïnvloed.

Die onderwyserperspektiewe aangaande vervlegteleerbenaderings word binne hierdie navorsing in die teoretiese raamwerk van Vygotsky se sosiale konstruktivisme gegrond, wat die samewerkende aard van leer en die belangrikheid van kulturele en sosiale konteks beklemtoon (Rice en Wilson, 1999:28–29).

2.4 Sosiale konstruktivisme

Schulze (2003:6) beskryf een van die basiese aannames van konstruktivisme, naamlik dat mense aktiewe leerders is en kennis of betekenis vir hulleself moet opbou. Die skepping van kennis uit ervaring en die gebruik van daardie kennis om nuwe leer te ondersteun, verteenwoordig die fundamentele beginsels van enige konstruktivistiese instruksiemodel.

Schulze (2003:6) se omskrywing van konstruktivisme sluit aan by Vygotsky (1978:90) wat veronderstel dat sosiale konstruktivisme 'n leerervaring behels wat 'n verskeidenheid interne ontwikkelingsprosesse aktiveer en wat kan funksioneer slegs wanneer 'n leerder met mense in sy/haar omgewing en in samewerking met sy/haar eweknieë interaksie het.

Thomas en Seeley Brown (2011:50) beklemtoon dat hierdie onderrig- en leerkultuur gesamentlik leer bevorder deur middel van hulle interaksies en deelname in vloeibare verhoudings, wat as gevolg van gedeelde belange en geleenthede ontstaan. In terme van hierdie benadering word onderwysers ook as “leerders” beskou, wat by die konstruksie van betekenis, insluitend dié van vervlegte leer, betrokke is.

Schulze (2003:6) benoem voorts die fundamentele beginsels van konstruktivisme as (a) die gebruik van voorkennis vir nuwe leer; (b) die aktiewe betrokkenheid by die leerproses deur probleemoplossing; en (c) kennis wat voortdurend verander. Hierdie argumente word gegrond op Vygotsky (1978:90) se rasionaal, wat die kognitiewe en fisiese aktiwiteite van die leerproses beklemtoon. Hy beskou leerders as aktiewe organiseerders van hul eie ervarings en beklemtoon die sosiale en kulturele dimensies van die ontwikkeling.

Die term *aktief* in aktiewe leer beteken volgens Pordjono (2002:176) semanties dat leerders aktief in die proses betrokke is om hulle eie kennis op te bou en nie net passief kennis van ander opvoedkundige rolspelers ontvang nie.

In Vygotsky se raamwerk wag onderwys nie bloot passief vir leerderontwikkeling nie, maar hulle dryf daardie ontwikkeling. Onderwysers moet die leerders goed leer ken, sodat hulle die regte vlak van leiding kan bied en dit geleidelik kan onttrek, soos wat die leerder se begrip ontwikkel en hy/sy uiteindelik die taak alleen kan verrig. Schulze (2003:6) beklemtoon dat dit noodsaaklik is vir onderwysers om die vaardighede te ontwikkel wat ag slaan op die leerders se behoeftes om deel te neem binne 'n konstruktivistiese leertraamwerk. Daar word van onderwysers verwag om leerders aktief te betrek; hulle moet op verskillende leervoorkeure reageer deur verskeie kognitiewe netwerke en leerroetes te verskaf, asook konstruktiewe terugvoer op assessering verskaf. Op grond van die leerder se vordering, bied die onderwyser die nodige ondersteuning, brei die omvang van die leerder se kennis uit en laat ruimte toe vir die uitvoer van take wat nie buite die raamwerk van sosiale konstruktivisme moontlik sou wees nie.

Bryman (2012:33) sluit hierby aan deur te argumenteer dat kennis nie nét deur middel van sosiale interaksie gekonstrueer word nie, maar dat die konstruksie van kennis in 'n konstante staat van hersiening, vernuwing en verandering is. Bryman se argument skakel met die moontlikhede wat tegnologie-integrasie binne die taalonderrigruimte bied.

Prickel (2000:4) beklemtoon die interaktiewe betrokkenheid van die persoon in die gesamentlike konstruering van kennis en omskryf hoe dit deur middel van geestelike en fisiese prosesse en binne omgewingsblootstelling gebeur. Pordjono (2002:169) sluit by Prickel (2000:4) aan deur leerders as agente te beskryf, omdat hulle die betrokke pedagogiese aktiwiteit op 'n interne wyse verinnerlik.

Hierdie studie gaan dus van die standpunt uit dat die integrasie van vervlegte leer binne die taalonderrigruimte in die teoretiese veld van sosiale konstruktivisme gegrond word, omdat vervlegte leer volgens ons op ooreenstemmende beginsels as dié van die sosiale konstruktivistiese leerteorie berus.

Hierdie literatuurstudie sal voorts kortliks na beginsels vir 21ste-eeuse onderrig en leer verwys om sodoende die integrasie van vervlegte leer as toekomsgerigte onderrig- en leerbenadering binne die taalonderrigruimte te staaf.

2.5 21ste-eeuse onderrig- en leerbeginsels

Die doel van hierdie studie is om onderwyserperspektiewe oor die integrasie van vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering vir taalonderrig aan die 21ste-eeuse leerder te ondersoek. Om egter die perspektiewe van onderwysers met betrekking tot onderrig- en leervoorkeure van die hedendaagse leerder te bestudeer, het ons 'n stel toekomsgerigte leerbeginsels nodig wat 'n breër raamwerk vir die bestudering van onderwyserperspektiewe kan vorm. Ons het reeds daarop gedui dat onderwysers se perspektiewe oor die opvoedkundige gebruik van tegnologie dikwels verband hou met onder meer hul algemene perspektiewe en beskouings oor onderrig en leer. Dit is vanuit hierdie beskouing wat drie sentrale temas vir toekomsgerigte onderrig en leer geïdentifiseer word, wat as 'n kompas tydens hierdie ontdekkingsreis oor onderwyserperspektiewe kan dien. Hierdie temas is die verpersoonliking van leer, die veranderende rolle van onderwysers en leerders en die integrasie van tegnologie in die onderrigruimte.

Bolstad, Gilbert, McDowall, Bull, Boyd en Hipkins (2012:1–73) plaas klem op 'n verbintenis tot die verpersoonliking van leer, bedoelende 'n stelsel wat rondom die leerder self gebou word, eerder as wat van wat die leerder vereis word om by die stelsel aan te pas. Bolstad e.a. (2012:1–73) omskryf hoe die verpersoonliking van leer gevolglik leerder- en onderwyserrolle herdefinieer. Die toekomstige rol van onderwysers sal verander na dié van gidse, mentors, vriende en vennote van leerders se selfgereguleerde persoonlike en samewerkende leerprosesse. Hierdie nuwe vennootskappe word deur vernuwing en nuwe tegnologie gedryf en kan tot die transformasie van pedagogiese strategieë en die herskikking van leerplanne bydra.

Dit is belangrik vir die doeleindes van hierdie studie om te beklemtoon dat Bolstad e.a. (2012:1–73) se toekomsgerigte onderrig- en leerbenaderings met verwysing na die verpersoonliking van leer en die veranderende rol van onderwysers en leerders in die bestaande Suid-Afrikaanse kurrikulum deur middel van tegnologiegebruik geïntegreer kan word. Die argument wat ons in hierdie verband wil tuisbring, is dat tegnologie bloot as 'n instrument ter vervlegting van leer gebruik kan word, waarmee toekomsgerigte onderrig- en leerbeginsels in die taalonderrigruimte verwesenlik kan word.

Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) (DvO 2011:5) benadruk dat tegnologie doeltreffend en krities gebruik moet word. Daarbenewens argumenteer ons dat die integrasie van tegnologie deur middel van 'n vervlegte-onderrigleerbenadering wel aan die bepaalde kriteria vir tegnologie-integrasie binne die taalonderrigruimte sal voldoen. Die vervlegting van leer behels dat die beste onderrigpraktyke van beide tradisionele én 21ste-eeuse benaderings vermeng word sodat leer op 'n doeltreffende wyse sal geskied.

2.6 Samevatting

Onderwysers speel vanselfsprekend 'n deurslaggewende rol wanneer opvoedkundige veranderinge binne skoolstrukture beplan word. Doll (1996:342) voer aan dat onderwysers se sienings rakende effektiewe onderwys of kwaliteitopvoeding help om kurrikulumverbetering te beplan. Ons vind aanklank by die oortuigings van Doll omdat die infasering van vervlegte leer in die Suid-Afrikaanse klaskamerruimte nie vir 'n nuwe kurrikulum betoog nie, maar

eerder vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering binne die kontekstuele raamwerk van die KABV vir taalonderrig wil aanwend. Die benadering wat dus in hierdie studie gevolg word, is dat onderwysers se perspektiewe oor vervlegte leer binne ander oortuigingstelsels ingesluit word, soos dié wat met die kurrikulum, kennis, leerders en onderrig- en leerbenaderings verband hou.

3. Teoretiese begroning: paradigmatische en epistemologiese beskouings

Navorsing behels normaalweg die soeke na kennis en die verkryging van nuwe insigte binne 'n onbekende of onverkende gebied. Navorsers wat kwalitatiewe navorsing doen, begin dikwels hul ondersoek binne 'n paradigma, met ander woorde, hulle neem sekere aannames of bepaalde wêreldbeskouings as uitgangspunt. 'n Paradigma sluit, volgens Denzin en Lincoln (2000:33), die navorser se epistemologiese, ontologiese en metodologiese beskouings in wat die navorser se navorsingsbenadering tot die studie rig. Alhoewel daar 'n aantal perspektiewe is waaruit navorsers die sosiale werklikheid kan ondersoek en interpreteer, moet hierdie perspektiewe duidelik ten opsigte van ontologie en epistemologie gedefinieer word. Om hierdie verbande duidelik binne die kontekstuele raamwerk van die studie te stel, bied Tabel 1 'n samevattende oorsig oor hierdie studie se epistemologiese, ontologiese en metodologiese beskouings binne 'n paradigmatische begroning.

Tabel 1. Die epistemologiese, ontologiese en metodologiese beskouing van hierdie studie

Paradigma	Ontologie	Epistemologie	Data-insameling
Die interpretivistiese paradigma veronderstel dat 'n unieke perspektief van die geval verkry word deur te poog om te verstaan hoe betekenis in 'n bepaalde konteks ontwikkel.	In hierdie studie rig ons die ontologie wat veronderstel dat baie sosiale realiteite bestaan as gevolg van uiteenlopende menslike ondervindings, insluitende mense se perspektiewe, kennis, interpretasies en ervarings. Deelnemers se persoonlike en subjektiewe ervarings is belangrik.	Gebeure word verstaan deur die proses van interpretasie wat beïnvloed word deur interaksie in sosiale kontekste. Kennis word dus tydens interaksie met ander gekonstrueer.	'n Interpretivistiese gevallestudie is as navorsingsmetode gevolg, waartydens semigestruktureerde onderhoude, 'n fokusgroep en vraelyste as instrumente vir data-insameling gebruik is.

Ons het hierdie studie met 'n postmodernistiese siening benader, wat die menslike persepsie en ervaring as integrale oorwegings met betrekking tot die navorsingsdomein ag (Van Huyssteen 2004:27). Hierdie beskouing plaas die studie gevolglik binne die interpretivistiese paradigma omdat die navorsing gebaseer is op die uitgangspunt dat die onderwyser se wêreld een is van diverse en komplekse verskynsels met veelvlakkige betekenis, interpretasies en ervarings. Die studie poog om te verstaan hoe hierdie betekenis binne 'n bepaalde konteks ontwikkel.

Ons uitgangspunt in hierdie verband word verhelder deur Henning, Van Rensburg en Smit (2004:21) wat die fundamentele aannames van die interpretivistiese paradigma beskryf as:

[i]ndividue wat oor die vaardighede beskik om 'n individuele oordeel te vel en oor die agentskap om hul eie persepsies te vorm en besluite te neem. Daar word aanvaar dat oorsake en gevolge interafhanklik is en dat elke gebeurtenis deel vorm van en verduidelik kan word aan die hand van meervoudige, interafhanklike faktore. Algehele objektiwiteit is 'n uitdaging – juis omdat individue betekenis aan gebeure verleen op grond van hul individuele betekenisstelsels. (Ons vertaling)

Henning e.a. (2004:21) se beskouing sluit by ons uitgangspunt aan om sommige van die perspektiewe of implisiete teorieë van onderwysers ten opsigte van vervlegte leer te interpreteer. Die doelstellings van hierdie studie word dus goed belyne met die aannames van die interpretivistiese paradigma, waar aanvaar word dat mense hul eie subjektiewe en intersubjektiewe betekenis skep soos wat hulle met die wêreld rondom hulle in verbinding tree (Orlikowski en Baroudi 1991:1).

4. Navorsingsontwerp en metodologie

Hierdie afdeling fokus op die navorsingsontwerp en -metodologie wat in hierdie studie gebruik is. Dit bied 'n bespreking van die eienskappe van 'n kwalitatiewe metodologie, gevolg deur die rasionaal vir die aanvaarding van hierdie benadering. Die navorsingsinstrumente en die metodes wat gebruik is vir die insameling en analise van data, insluitend kwessies wat verband hou met integriteit van die navorsing, word voorts bespreek.

4.1 Kwalitatiewe navorsing: die interpretivistiese gevallestudie

Die interpretivistiese paradigma skakel goed met die doelstellings van kwalitatiewe navorsing, wat die werklikheid as sosiaal gekonstrueer en vloeibaar beskou. Kennis is dus altyd onderhandelbaar binne kulture, sosiale instellings en verhoudings met ander mense. Vanuit hierdie perspektief kan waarheid nie as 'n objektiewe werklikheid beskou word nie. Daarbenewens berus kwalitatiewe navorsing op 'n paradigma wat mense as bewuste, selfregerende wesens verklaar, wat voortdurend die sosiale realiteit opbou en herbou (De Villiers en Van der Wal 2004:239).

'n Kwalitatiewe ontwerp is ook volgens Babbie en Mouton (2001:278) buigsaam vir veranderinge “waar en wanneer nodig”. Ons fokus met betrekking tot die ondersoek oor taalonderwysers se perspektiewe aangaande vervlegte leer, berus op die begrip en beskrywing van hierdie sosiale verskynsel en nie op die veralgemening van die bevindinge nie.

Die doelstellings van kwalitatiewe navorsing, soos deur De Villiers en Van der Wal (2004:238) omskryf, word goed belyne met die doelstellings van die gevallestudiebenadering. Vanuit Merriam (1998:6) se perspektief is konstruktivisme die epistemologie wat die kwalitatiewe gevallestudie moet rig. Sy beweer dat die sleutel filosofiese aanname waarop alle soorte kwalitatiewe navorsing gebaseer is, die siening is dat die werklikheid deur individue in wisselwerking met hul sosiale wêreld gebou word (Merriam 1998:6). Sy argumenteer voorts

dat die werklikheid nie 'n objektiewe entiteit is nie, maar dat daar verskeie interpretasie-moontlikhede van die werklikheid is (Merriam 1998:22).

Met hierdie filosofiese aanname as uitgangspunt, gebruik ons 'n gevallestudiebenadering om 'n grondige begrip van die betrokke onderwysers se gegewe situasie of konteks te verkry ten einde die navorsingsvrae te kan beantwoord.

4.2 Skoolagtergrond

Die dorp waarin die betrokke skool geleë is, is een van die oudste dorpe in Suid-Afrika. Die dorp is 'n snelgroeïende dorp wat oor uitstekende top akademiese laer- en hoërskole beskik. Die skole bied gehalte-onderdig met uitstekende geleenthede vir holistiese ontwikkeling met betrekking tot akademiese, sport- en kultuurgeleenthede. Hierdie skole bied ook 'n geweldige ryk kulturele erfenis en lok talle Afrikaans- en Engelssprekende leerders van regoor die land. 'n Unieke skoledorp-gevoel is ook kenmerkend van die dorp omdat die skole so naby aan mekaar geleë is. Die aanwesigheid van goed opgeleide leerkragte en voldoende skoolhulpbronne en -fasiliteite wat binne 'n innoverende en ondersteunde wyer skoolgemeenskap strewe na uitnemende onderdig, is 'n verdere kenmerk wat belangrik is ter oorweging van die betrokke skool se kontekstuele agtergrond

Die hoërskool wat deel vorm van hierdie gevallestudie, is 'n artikel 21-hoërskool in die Wes-Kaap en ressorteer onder die Wes-Kaapse Onderdigdepartement. Daar word al vir meer as 150 jaar onderdig van die hoogste gehalte gelewer en hierdie stelling word gegrond op die 100%-slaagsyfer wat al vir meer as 20 opeenvolgende jaar in die Nasionale Senior Sertifikaat (NSS)-eksamen behaal word. Die skool is 'n tradisieryke skool met 'n wye keuse van vakmoontlikhede, goeie geriewe, goed gemotiveerde leerkragte en 'n beheerraad met die nodige visie. Die skool se beheerraad en personeel erken daarom in die Skoolbeleid vir vervlegteleerintegrasie (Anoniem 2017)¹ 'n noodsaaklikheid om die ongeveer 600 leerders bloot te stel aan die mees moderne onderdigmetodes, hulpmiddels en rekenaartegnologie wat bestaan ten einde leerders optimaal vir die toekoms te bemagtig.

4.3 Steekproefneming

Sleutelbronne van inligting is persone wat deeglik en doelgerig gekies is omdat hulle bepaalde kennis en ervarings binne die betrokke ondersoekveld het (Leininger 1996:38). In die konteks van hierdie studie is hierdie sleutelbronne diegene wat oor eerstehandse kennis van die integrasie van vervlegte leer binne die taalonderrigruimte beskik. Ons het doelgerig besluit watter persone genader sou word en te verneem of hulle aan die ondersoek sal deelneem. Daardeur is verseker dat persone wat kundig is oor die onderwerp in die studie ingesluit word (Burns en Grove 2001:376). Taalonderwysers wat 'n kortkursus oor vervlegte leer aan die Universiteit Stellenbosch voltooi het, was ons voorkeurkandidate vir die doeleindes van hierdie studie. Hierdie sleutelbronne is graad 8–12-taalonderwysers vanuit drie taaldepartemente, naamlik Afrikaans Huistaal en Eerste Addisionele Taal, Engels Huistaal en Eerste Addisionele Taal en Departement Vreemde Tale by 'n artikel 21-hoërskool in die Wes-Kaap. Die redes vir die keuse van graad 8–12-taalonderwysers was, eerstens, dat die gekose skool in die proses was om vervlegte leer te implementeer en, tweedens, omdat een van die navorsers van hierdie studie as praktisyn by die betrokke skool verantwoordelik was om die integrasieproses van hierdie nuwe onderdig- en leerbenadering te monitor en ondersteuning aan die betrokke

deelnemende onderwysers te bied. Aspekte wat oor die betroubaarheid van die navorsing handel, sal onder 4.7 bespreek word.

Die agt onderwysers het tussen 1 jaar en 30 jaar se onderwysondervinding gehad en gevarieerde kwalifikasies wat wissel van 'n basiese diploma in onderrig (twee jaar naskoolse kwalifikasie) tot nagraadse kwalifikasies. Daar was ses vroue en twee mans in die steekproef ingesluit en hul ouderdomme het gewissel van 28 jaar tot 65 jaar. Die onderstaande tabel bied 'n oorsig van deelnemers se ouderdomme:

Tabel 2. Deelnemers se ouderdomme

Deelnemer	Ouderdom
Respondent 1	62
Respondent 2	32
Respondent 3	36
Respondent 4	65
Respondent 5	63
Respondent 6	30
Respondent 7	34
Respondent 8	28

Die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, het vanaf September 2017 vervlegte leer as kurrikulêre strategie aangeneem, met die doelstelling om 21ste-eeuse onderrig- en leerdoelwitte binne bestaande onderwyspraktyke te integreer. Die betrokke skool het gedurende 2017 aan alle personeellede die geleentheid gebied om 'n kortkursus oor vervlegte leer aan die Universiteit Stellenbosch te voltooi, van wie vyf uit die agt die opleiding voltooi het.

4.4 Semigestruktureerde onderhoude

Kwalitatiewe onderhoude is gebruik om data te genereer ten einde die komplekse werklikhede van hierdie studie beter te probeer verstaan. Die tegniek van onderhoudvoering skakel goed met die doelstellings van interpretivisme, aangesien ruimte geskep word vir die subjektiewe samestelling van kennis rondom onderwyserervarings. Dit is dus deur die interaksie van die deelnemers tydens die onderhoudsituasie wat kennis geskep word. Hierdie semigestruktureerde onderhoude verleen ook die moontlikheid om 'n groter begrip te probeer vorm van die denke en perspektiewe van 'n onderwyser. Op hierdie wyse skakel kwalitatiewe onderhoude goed met die ontologie², epistemologie³ en aksiologie⁴ van kwalitatiewe navorsing.

Elke onderhoudsessie het vir ongeveer 'n driekwartier geduur en is ontwerp om onderwysers aan te moedig om vryelik oor vervlegte leer te praat en kwessies te identifiseer wat vir hulle belangrik is. Dit is as waarskynlik beskou dat so 'n relatief spontane gesprek onderwysers se eerlike perspektiewe sou blootlê. Tydens die semigestruktureerde onderhoude het ons die respondente begelei om na te dink oor hul begrip of definisie van vervlegte leer. Die respondente het beskryf hoe tale deur middel van 'n vervlegte-onderrigleerbenadering onderrig en geleer behoort te word. Perspektiewe aangaande hoe hierdie ideale met die deelnemers se eie onderwyspraktyke vergelyk word ook aangespreek. Al die onderhoudsessies is op audioband opgeneem en later getranskribeer.

Daar was vooraf gesprekvoering oor die reëlins van die onderhoude met die deelnemende onderwysers en gepaste tye is gekies wat al die betrokke partye sou pas.

4.5 Fokusgroeponderhoud

Fokusgroepe is 'n vorm van groepinteraksie tussen die navorsers en respondente om data te genereer. In hierdie groepe word mense aangemoedig om nie net die onderhoudvoerder se vrae as groep te beantwoord nie, maar ook met mekaar te praat, vrae te vra, idees uit te ruil en kommentaar te lewer op mekaar se standpunte en ervarings (De Vos 1998:255). Die fokusgroep het uit vier van die deelnemers bestaan wat aan die semigestruktureerde onderhoude deelgeneem het en die sessie het ongeveer 60 minute geduur. Hierdie metode was nuttig vir die verdere verkenning van gedeelde sienings en perspektiewe met betrekking tot vervlegte-leerintegrasie en taalonderrig en -leer van die 21ste-eeuse leerder.

'n Onderhoudskedule met vrae is opgestel om as 'n gids vir die gesprek te dien. Hierdie vrae het die fokusgroepsessie gelei en onderwysers toegelaat om oor probleme te praat en uit te brei oor algemene aspekte van vervlegte leer. Die inligting wat tydens die fokusgroeponderhoud bekom is, was hoofsaaklik gebruik om die data wat vanuit die individuele onderhoude verkry is, te verryk en aan te vul.

4.6 Etiese oorwegings

Die volgende etiese kwessies is in ag geneem gedurende die uitvoering van die gevallestudie-navorsing: egtheid, geloofwaardigheid van die navorsingsverslag, die potensiële magsposisie as beide praktisyn en navorser, asook kwessies van persoonlike privaatheid en bekendmaking. Hierdie kwessies is in ag geneem voor die uitvoer van die studie, tydens die data-insameling en data-analise, met die verslaggewing, asook tydens die deel en stoor van die data.

Die volgende beginsels, gebaseer op Creswell (2003) se werk, is tydens die insameling van data in ag geneem:

- Die skoolterrein is gerespekteer en so min as moontlik versteur. Ons het sensitief opgetree om die impak op en die ontwrigting van die fisiese omgewing te minimaliseer. Ons het alle onderhoude binne 'n spesifieke tydsraamwerk geskeduleer om sodoende nie op die roetine van die skoolskedule van die deelnemers inbreuk te maak nie. Verder het ons die skool se riglyne vir die uitvoer van navorsing volledig gerespekteer.
- Ons het verder verseker dat alle partye vooraf behoorlik ingelig is oor die voordele van die navorsing. Ons het verseker dat alle partye uit vrye wil aan die ondersoek sou deelneem en daarbenewens is toestemmingsbriewe deur alle deelnemende partye onderteken.
- Gedurende die proses van onderhoude kan daar moontlik 'n magswanbalans tussen die dataversamelaars en die deelnemers wees. In hierdie ondersoek is potensiële magswanbalanse oordeelkundig bestuur deur te verseker dat die deelnemers 'n sê het in hoe hulle stellings geïnterpreteer word, hoe krities die deelnemers bevraagteken is en wat die positiewe gevolge van die onderhoud vir die deelnemers en die groepe waaraan hulle behoort, kan wees.
- Gedurende die data-analiseproses het ons sensitiwiteit getoon om nie slegs positiewe resultate uit te lig nie. Ons was nie akademies oneerlik deur belangrike resultate te

weerhou of om die resultate in 'n gunstige lig op die deelnemers of die navorsers se bevindinge te werp nie. Die verslag het die diversiteit van perspektiewe oor die onderwerp akkuraat weergegee.

- Ons het verder die privaatheid van die deelnemers beskerm. Die name van deelnemers is nie gedurende die kodering en die proses van ontleding en optekening bekend gemaak nie.
- Ons het nie outeurskap, bewyse, data, bevindinge of gevolgtrekkings vervals nie. Met die interpretasie van data het ons 'n akkurate weergawe van die inligting verskaf. Ons het ook nie enige data aangepas om die verwagtinge van enige deelnemers in die navorsingsproses te bevredig nie.
- Rou data en ander navorsingmateriaal sal vir 'n geruime tyd deur ons gestoor word nadat die navorsing gepubliseer is.

Etiese klaring is by die betrokke owerhede verkry en toestemming is vir die navorsingsprojek verleen voordat ons enige data ingesamel het:

- i. die WKOD;
- ii. die skoolbeheerliggaam (SBL) van die betrokke hoërskool.

4.7 Betroubaarheid

Kriteria vir betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing is nou gekoppel aan die paradigmatiese begroning van die besondere dissipline waarin 'n bepaalde ondersoek gedoen word. Met die interpretivistiese paradigma as raamwerk, is die volgende stappe gedoen om te verseker dat die navorsing as betroubaar geag word:

1. 'n Aantal proefonderhoude is vooraf deur ons gevoer om te verseker dat die vrae van die onderhoudskedule vir die deelnemers duidelik sou wees. Ons het een hoërskoolonderwyser vanuit die Wes-Kaap en een dosent van die Universiteit Stellenbosch geïdentifiseer met wie hierdie proefonderhoude gevoer is. Op grond van ons ervarings tydens hierdie onderhoude, asook volgens die terugvoer van die twee proefpersone, is die vrae aangepas.
2. Ons is van mening dat dit waardevol is om die mening van kenners in verband met die betrokke navorsinginstrumente in te win. In ooreenstemming met hierdie standpunt het ons die betrokke onderhoudsvrae aan 'n kundige op die gebied van vervlegteleer-integrasie gerig. Die kundige het in 2018 haar tweede doktorsgraad met vervlegte leer as onderwerp verwerf. Namate ons en die betrokke kundige konsensus bereik het oor die geldigheid van die navorsingsvrae van hierdie onderhawige studie se onderhoudskedule, is groter geldigheid aan hierdie studie verleen.
3. Hierdie navorsing dra 'n etnografiese outoriteit, siende dat die navorsers direk in die navorsingsveld aanwesig was, en daarom behoort ons interpretasie van die onderhoude ook as geldig beskou te word.
4. Die betroubaarheid van die navorsing sal verhoog word deur die deursigtige optrede van die navorsers. Die navorsers is eerlik oor wat hulle in die navorsingsveld gedoen het, asook oor hulle aksies met betrekking tot databestuur, -kodering en -analise.

5. Bevindinge

5.1 Inleiding

Voorts beskryf ons die ontleding en bevindinge van die data wat uit die ondersoek voortspruit om die hoofnavorsingsvraag van hierdie studie – Wat is taalonderwysers se perspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerstrategie aan die 21ste-eeuse leerder? – te probeer beantwoord. Die agt deelnemers se response word volgens ’n kode aangedui. Die R staan vir respondent en FD staan vir fokusgroepdeelnemer en elke respondent is genommer soos in Tabel 2 uiteengesit om hulle anonimiteit te beskerm.

Alvorens die bevindinge beskryf word, sal daar eers ’n toeligting wees van die deelnemende onderwysers se insigte en perspektiewe oor vervlegte leer as pedagogiese benadering. Dié stelling is gegrond op ons standpunt dat indien onderwysers ’n oppervlakkige en beperkte verstaan of begrip van vervlegting en die pedagogie van vervlegte leer het, hulle persepsie oor die integrasie van die leerbenadering daardeur beïnvloed mag word. In die woorde van R7: “[J]y moet versigtig wees om ’n leerbenadering aan te neem [...] wat jy nie werklik verstaan nie.”

’n Goeie pedagogiese kennis van vervlegte leer kan verseker dat onderwysers verstaan hoe die gebruik en integrasie van verskeie tegnologieë hulle onderrig moontlik kan verander ten einde groter leerderbetrokkenheid en motivering te bewerkstellig. Indien die onderwyser nie oor die nodige pedagogiese kennis van vervlegte leer beskik nie, sal die onderwyser waarskynlik ook nie in staat wees om ryk en betekenisvolle leerervarings met verwysing na die gebruik van tegnologie in die taalonderrigruimte vir leerders te skep nie. Gevolglik sal beide onderwysers en leerders benadeel word.

5.2 Onderwysers se definiëring van vervlegte leer

Respondent 6 (voortaan R6) maak die volgende opmerkings aangaande haar begrip van vervlegte leer:

Vervlegte leer is digitaal, readily available, byderhand en al [die leerders se] hulpbronne is op een plek om dit vir hulle makliker te maak. In plaas van die groenbord, gebruik jy ander metodes om te kommunikeer sodat dit meer effektief kan wees. Leerders kan sodoende meer betrokke raak en hands-on leer en [leerders] word meer gestimuleer. Die tradisionele metodes word steeds gebruik (dié wat werk), maar op ’n vernuwende manier waarby die leerders aanklank sal vind. Dit gaan oor maklike toegang.

R6 se begrip aangaande vervlegte leer vermeld nie slegs die eienskappe van vervlegte leer wat met tegnologie as ’n aanlyn platform vir leer verband hou nie, maar sluit ook sommige van Bolstad e.a. (2012:1–73) se 21ste-eeuse leerbeginsels in. R6 se verwysing na leerders wat “meer betrokke” by die les kan raak en “hands-on leer”, korreleer met Bolstad e.a. (2012:1–73) se veronderstelling dat 21ste-eeuse leer ’n verandering in die tradisionele onderwyser- en leerderrolle voorstel. Hierdie begrip staan sentraal tot die potensiële ryk en betekenisvolle leerervarings wat deur vervlegte leer geskep kan word en R6 se uitgebreide begrip van hierdie vernuwende onderwyser-leerder-dinamika dui moontlik op die positiewe veranderinge wat in haar klaskamerpraktyk voorkom.

In R7 se beskrywing van vervlegte leer word daar ook aspekte van Bolstad e.a. (2012:1–73) se omskrywing van rolverskuiwing aangetref. R7 beskryf tradisionele leerbenaderings as “die onderwyser [wat] die sentrale punt in die les [is] en die leerders [as] die toeskouers. Vervlegte leer beteken egter dat die leerders eienaarskap oor die inhoud neem en hulle is deelnemers aan die leerproses.” Die verwysing na toeskouers teenoor deelnemers word ook geëggo in R8 se definiëring van vervlegte leer:

In blended learning the learners take more ownership over their work and therefore they figure out more for themselves. In traditional learning the teachers are in charge and the learners only respond to whatever command/exercise they are given.

R6, 7 en 8 lig dus elkeen nie net die vermoë van vervlegteleerintegrasië om die leerder op ’n meer prominente en betekenisvolle wyse by die les betrokke te kry, uit nie, maar lê ook klem daarop dat dié verskuiwing in die onderrig- en leerdinamika verhoogde stimulasie vir die leerder tot gevolg kan hê. Hierdie argumente strook met Pordjono (2002:169) se insigte aangaande die sosiale konstruktivistiese leermodel, waar leerders as aktiewe deelnemers in die leerproses beskryf word en onderwysers se interaktiewe rol beklemtoon word.

In ooreenstemming met Schulze (2003:6) wat veronderstel dat die motivering om te leer, intern deur die leerder gegenerer word, beskryf R6 en R8 vervlegte leer as ’n wyse om die leerder meer verantwoordbaar vir sy/haar studies te maak. Ons is ook van mening dat indien die onus om kennis in te win op die leerder berus, die moontlikhede vir meer omvattende onderrig verhoog word omdat leerders self ook verskeie hulpbronne sal inspan om hulle onderrig te verryk en te verbreed.

In die vervlegteleer konteks verwys hierdie hulpbronne na die vernuwende manier van leer, soos deur R6 genoem, naamlik tegnologie-integrasië. Drie ander respondent, naamlik R2, R3 en Fokusgroepeleerder 2 (voortaan FD) beskou die gebruik van tegnologie in die klaskamer as die sentrale aspek van vervlegte leer. Hierdie respondente verwys na die gebruik van MS PowerPoint-aanbiedings, aanlyn taalspeletjies, aanlyn woordeboeke en leer met behulp van elektroniese toestelle as integraal tot vervlegte leer in die taalonderrigruimte. Alhoewel die gebruik van tegnologie as belangrike boustene vir vervlegteleerintegrasië beskou word, is ’n belangriker oorweging volgens Garrison en Kanuka (2004:99) dat vervlegte leer inherent oor die heroorweging en herontwerp van die onderrig-en-leer-verhouding handel. Tegnologie moet met ander woorde binne die onderrig- en leer konteks deur die onderwyser gebruik word om opvoedkundige doelstellings te bereik wat belyn kan word met die vereistes van 21ste-eeuse onderrig- en leerbeginsels.

Dit blyk dus duidelik aan die hand van die respondente se omskrywings en verstaan van vervlegte leer dat die onderwysers se begrip van vervlegting wissel van ’n basiese verstaan dat vervlegte leer die gebruik van tegnologie in die klaskamer behels, tot dieper insigte wat kwessies soos die verandering in onderwyser- en leerderrolle, verhoogde samewerking tussen leerders, ’n groter verantwoordelikheid om jou eie leer te bepaal en verhoogde leerderstimulasie aanroer.

Alhoewel sommige onderwysers in hulle omskrywings van vervlegte leer verwys het na wyses waarop die aanbieding van hulle onderskeie leerareas deur die gebruik van tegnologie verander kan word, identifiseer ons steeds ’n leemte met betrekking tot ’n volledige begrip van hoe tegnologie sinvol in die onderrigruimte gebruik kan word om die aanbieding van taalonderrig

te vernu. Die deelnemers herken dus met ander woorde sekere kerndoelwitte van die vervlegteleermetode, maar die verbinding tussen die aanbieding van vakinhoud en die gebruik van tegnologie blyk steeds vaag te wees.

Die volgende afdeling is daarmee gemoeid om die hoofnavorsingsvraag van hierdie studie te beantwoord.

5.3 Watter perspektiewe huldig taalonderwysers oor die gebruik van vervlegteleermetodes in hulle klaskamers?

Uit die agt onderwyserdeelnemers is 62,5% positief ingestel oor vervlegteleerpraktyke en noem hulle dat die gebruik van tegnologie die klaskamer “pret” maak (R3 en R8) en die leerproses “verryk” (R3). R2 beskryf hoe tegnologie deel vorm van haar alledaagse persoonlike lewe en meen dat “as jy steeds vandag dink tegnologie het nie ’n rol om in die klas te vertolk nie, dan moet jy weer dink!” R3 beaam ook R2 se stelling deur te noem dat dit “belangrik is om by te bly met die tye”. Hierby sluit R6 aan en stel dit dat sy glo “’n sleutel tot die toekoms van onderrig [is] aanpasbaarheid.”

R8 is van mening dat vervlegteleerpraktyke, veral met die aanleer van ’n nuwe taal, oor baie potensiaal beskik om die klaskamer meer “interaktief” en “pret” te maak en om dan sodoende groter leerderbelangstelling te kweek. Terwyl R8 dit voorstaan dat tegnologie wel ’n plek in die taalonderrigruimte het, is dit terselfdertyd ook haar oortuiging dat tegnologie en aanlyn leer nie die interaksie tussen die onderwyser en die leerder moet vervang nie. Sy beskou die gebruik van tegnologie bloot as ’n hulpmiddel om die aanbieding van lesse af te wissel en ander onderrigleermoontlikhede soos groepswerk en verrykingsaktiwiteite vir leerders moontlik te maak.

Ter aansluiting by die perspektiewe van R8, sê R5: “Ek is ten gunste daarvan dat die jonger geslag [tegnologie] in hulle klasse gebruik, maar solank die interaksie tussen die onderwyser en die leerder behoue bly.” Vir hierdie respondent met meer as 30 jaar onderrigervaring, is “die interaksie tussen die onderwyser en die leerder die belangrikste element van taalonderrig”. Hierdie beskouing strook met Vygotsky (1978) se teorie van sosiale konstruktivisme, naamlik dat kognitiewe strukture hoofsaaklik deur middel van taal en sosiale interaksie gekonstrueer word. R5 het ’n bekommernis met ons gedeel dat tegnologie een van die belangrikste elemente van die onderwys kan bedreig, naamlik die impak wat onderwysers op die lewens van hulle skoliere kan hê. In hierdie verband maak R5 die stelling:

Dit was nog altyd my benadering om van myself te gee en ’n goeie invloed op kinders te wees. Jy werk nie net met vakinhoud nie, maar met die mens. Jy moet probeer om lewenslesse in te werk in elke les wat jy gee. Op die ou einde van die dag is dit die goed wat ’n impak maak en wat leerders onthou.

Uit die waarnemings van R5 blyk dit dat indien tegnologie binne die taalonderrigruimte geïntegreer word, dit op só ’n wyse moet geskied dat die mentorrol van die onderwyser beskerm word en dat tegnologie op ’n verantwoordelike wyse geïntegreer word, wat uiteindelik die interaksie tussen die leerder en die onderwyser verhoog en nie kniehalter nie. Die argumente van R5 sluit aan by Prickel (2000:4) wat die interaktiewe betrokkenheid van die persoon in die gesamentlike konstruering van kennis beaam. Met hierdie perspektiewe stem R7 volkome saam en sê:

Ek dink mens kry baie charismatiese onderwysers, wat nie tegnologie nodig het om 'n kind te stimuleer nie. Jy moet versigtig wees en jy moet jouself vra of jy tegnologie gebruik bloot om die klaskamer lekker te maak, of gebruik jy dit om die leerder se kennis uit te brei?

Alhoewel die meerderheid van die onderwysers saamstem dat die gedeeltelike gebruik van tegnologie in die taalonderrigruimte, dit wil sê om die aanwending van tegnologie “bloot as 'n hulpmiddel te gebruik, wat jou kan help om sekere doelwitte te bereik,” soos bewoord deur FD1, is daar wel 'n paar onderwysers wat nie ten gunste van vervlegte leer in die taalklas is nie. R7 is byvoorbeeld oortuig dat “party onderwysers 'n totale aversie teen tegnologie [het]” en veronderstel dat dit nie wys sal wees om só 'n pedagogiese kopskuif met betrekking tot 'n moderne onderrigbenadering op nie-belangstellende opvoeders af te dwing nie. R4 artikuleer weer haar vrese aangaande die gebruik van tegnologie in die taalklas deur te noem dat sy “definitief ongemaklik voel met tegnologie omdat [sy] nie daarmee grootgeword het met betrekking tot die onderwys nie”.

Hierdie vrese word ook bevestig deur drie ander respondente (R6, FD2 en FD3) wat erken dat hulle 'n bietjie geïntimideerd voel deur tegnologie en beklemtoon dat die infasering van hierdie nuwe praktyk hulle dikwels nutteloos laat voel en derhalwe ervaar hierdie onderwysers dat hulle bekwaamheid as sodanig negatief beïnvloed word. FD3 erken dat die gebruik van klaskamertegnologie haar “angstig [maak] as [sy] voel [sy] is eintlik veronderstel om dit te doen”. Hierby sluit FD1 as volg aan: “Ek dink die wêreld van tegnologie en die moontlikhede wat dit inhou is so groot dat dit intimiderend is en dan is dit makliker om te bly met dit wat jy ken en waarmee jy vertrou is.” Hierdie omskrywings word verhelder deur ons studie se verwysing na Wang e.a. (2004:231–52) se definiëring van onderwyserperspektiewe aangaande tegnologie-integrasie as “selfvertroue ten opsigte van tegnologiegebruik”. Binne hierdie beskouing tree die onderwyser se vermoë, asook gemaksone met betrekking tot tegnologie-integrasie, op die voorgrond.

FD3 beklemtoon dat indien vervlegte leer teen 'n stadiger pas in die skool geïntegreer word, dit dan dalk minder vreesaanjaend sou wees. In hierdie verband sê sy: “Dit is nie 'n vinnige proses nie, maar 'n tydsame een.” R6 beaam ook die veronderstelling dat vervlegte leer op 'n meer organiese wyse by onderwysers moet posvat en dat niemand moet ervaar, soos deur R6 verwoord, dat “jy móét aanpas, en as jy nie aanpas nie, is jy verkeerd”. R3 vat die gedagtes van FD3 en R6 goed saam deur te sê dat “in praktyk neem dit soms 'n bietjie langer [vir opvoeders] om aan te pas en te leer wat werk en wat werk nie. Ons moet ontdek soos wat ons aangaan en nie eensklaps als probeer verander nie, maar verandering stelselmatig integreer.”

Een van die grootste struikelblokke vir die integrasie van tegnologie is dus die onsekerheid wat dikwels gepaard gaan met die gebruik van tegnologie, veral vir diegene wat nie aanvanklik in hulle onderrigloopbaan daaraan blootgestel is nie. Die onsekerhede veroorsaak oënskynlik vrees en alhoewel die meeste onderwysers die waarde van tegnologie-integrasie as 'n hulpmiddel in die taalonderrigruimte raaksien, oorskadu die angs wat deur vernuwing veroorsaak word, die aktiewe en effektiewe infasering van onderrigleertegnologieë in 21ste-eeuse onderrig- en leerpraktyke.

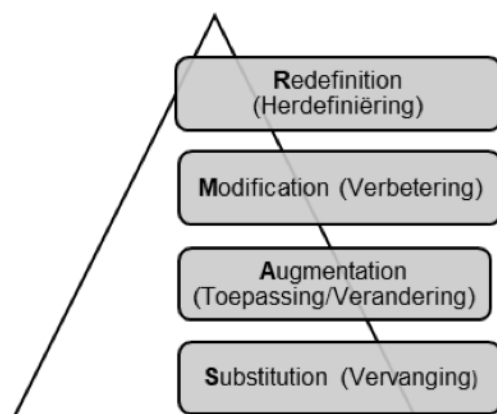
5.4 Die gebruik van tegnologie in die taalonderrigruimte

Tegnologie in die klaskamer kan gebruik word om die leerervaring te verdiep en te verryk. Volgens Strydom (2017:1–2) kan vervlegteleerbenaderings binne die KABV met taalonderrig deur middel van noukeurige beplanning geïntegreer word. Die gebruik van tegnologie binne die raamwerk van die KABV veronderstel dat tegnologie nie bloot as 'n plaasvervanger optree vir tradisionele onderrigmetodes nie, maar 'n transformerende uitwerking op onderrig en leer het.

In hierdie afdeling sal gepoog word om te bepaal hoe die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het tegnologie in hulle lesaanbiedings integreer om uiteindelik die onderrig van luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede, soos ingesluit in die KABV (DvO 2011:9), op 'n vernuwende wyse aan te bied.

Aangesien tegnologie voorsiening maak vir take wat voorheen nie moontlik of uitvoerbaar was nie, kan die SAMR-model (Figuur 1) gebruik word om te bepaal of die integrasie van tegnologie binne die taalonderrigruimte bloot as 'n plaasvervanger vir tradisionele metodes optree en tot watter mate tegnologie werklik aangewend word om leer te herdefinieer. Die model kan nuttig gebruik word om te evalueer tot watter mate die betrokke deelnemers aan hierdie ondersoek 'n vervlegteleerbenadering met betrekking tot taalvaardighede, soos uiteengesit in die KABV (DvO 2011:9), in hul eie praktyk aanvaar het. Die doelstelling vir die sinvolle integrasie van tegnologie is om as 'n instrument op te tree vir die ontwerp van nuwe take wat voorheen nie moontlik was nie.

Puentedura (2015) se SAMR-model, wat ontwerp is om 'n hoë vlak van tegnologiegebruik aan te moedig, kan as 'n spektrum vir tegnologie-integrasie beskou word. Die afkorting SAMR staan vir Substitution (Vervanging), Augmentation (Toepassing/Verandering), Modification (Verbetering) en Redefinition (Herdefiniëring). Aan die een kant word tegnologie gebruik as 'n blote vervanging vir tradisionele gereedskap en aan die ander kant maak tegnologie-ervarings moontlik wat voorheen onmoontlik was. Die onderstaande figuur toon aan dat herdefiniëring, volgens die SAMR-model, die uiteindelijke mikpunt vir beduidende taakherontwerp voorstel:



Figuur 1. SAMR-model (Puentedura, 2015)

Die volgende tabelle (3 tot 6), wat deur ons ontwerp is, dui aan hoe die deelnemers tydens die onderhoude aangedui het watter aspekte van vervlegteleerbenaderings hulle in hul onderskeie klaskamers gebruik om taalonderrig binne die konteks van die KABV te herontwerp. In die

eerste en tweede kolom van elke tabel is 'n oorsig van die tipe vervlegteleerbenaderings wat deur die onderskeie respondente in die klaskamer gebruik is om unieke take te ontwerp. In die derde kolom word die vlak van hierdie onderskeie vervlegteleerbenaderings aangedui, gebaseer op die SAMR-model, ten einde te bepaal of die aanneming van vervlegteleerbenadering s'n sinvolle verandering met betrekking tot die onderrig- en leerdinamika in die taalonderrigruimte teweeg gebring het. In die laaste kolom word die getal respondente aangedui wat hierbinne val.

Tabel 3. Vaardigheid – Luister en Praat

Vervlegteleerbenadering	Omskrywing	SAMR-vlak	Onderwyserdeelnemers wat hierdie metode toepas
Podsending	Moderne verwerkings van Afrikaanse literatuur waarna daar in die klas / by die huis geluister word. Afrikaanse gedigte wat as liedjies verwerk is word vir die leerders gespeel.	Toepassing	3
Padlet	Projek: Crossing Borders. Skakel met 'n internasionale skool waartydens beide skole tradisionele plaaslike liedjies op Padlet plaas en die leerders van die verskillende skole dan interaktief met mekaar skakel.	Herdefiniëring	1
Elektroniese mondeling	Leerders moes in groepsverband 'n elektroniese mondelinge klankopname maak deur gebruik te maak van agtergrond-musiek, klanknabootsing en elektroniese stemeffekte.	Herdefiniëring	1

Tabel 4. Vaardigheid – Lees en Kyk

Vervlegteleer-strategie	Omskrywing	SAMR-vlak	Onderwyserdeel-nemers wat hierdie metode toepas
Blog	Tydens klas is 'n artikel oor herwinning gelees en daarna is 'n blog geskep waarop die leerders een wenk moes skryf. Video's en foto's kon ook daarop geplaas word. Die taak was soortgelyk aan 'n elektroniese plakkaat.	Toepassing	1
Tablet	Lees via 'n aanlyn platform.	Vervanging	1
Beeldprojeksies en videomateriaal	Konteks vir literêre werke wat buite die leerders se verwysingsraamwerk val, word aan leerders geskets deur middel van beeldprojeksies en videomateriaal.	Toepassing	2

Tabel 5. Skryf en Aanbied

Vervlegteleer-strategie	Omskrywing	SAMR-vlak	Onderwyser-deelnemers wat hierdie metode toepas
Google Forms	Google Forms word gebruik om sekere vlakke van aktiwiteite op te stel. Elke keer as 'n leerder 'n sekere kognitiewe vlak se aktiwiteite voltooi het, kan hulle toegang kry tot die skakel van die volgende stel aktiwiteite.	Toepassing	2
Outentieke take op elektroniese platforms	Leerders voltooi 'n transaksionele teks (resensie) op 'n outentieke platform (Tripadvisor). Die onderwyser assesser die taak op die elektroniese platform en klasmaats kan ook aanlyn op mekaar se resensies kommentaar lewer.	Herdefiniëring	1

Sosiale media	Onderwerpe word aan leerders gegee waaroor hulle op sosialemediaplatforms (soos Facebook, Twitter en Instagram) inskrywings moet maak. Leerders kan ook op mekaar se skakels kommentaar lewer.	Toepassing	2
---------------	--	------------	---

Tabel 6. Taalstrukture en -konvensies

Vervlegteleerstrategie	Omskrywing	SAMR-vlak	Onderwyserdeel-nemers wat hierdie metode toepas
<i>Longman-HAT</i> en ander aanlyn taalspeletjies	Taalspeletjies wat ooreenstem met die kurrikulumdoeleindes en waar leerders intyds terugvoering op hulle antwoorde kan ontvang.	Herdefiniëring	3
Woordeboek-toepassings	Leerders gebruik woordeboektoepassings op hulle selfone vir vertaalwerk en redigering van spelling.	Vervanging	5
Omgekeerde-klaskamertegniek	Lesinhoud word op verskeie aanlyn platforms elektronies vir leerders gebied. Daar word verwag dat leerders aktiwiteite by die huis voltooi / deur die lesinhoud werk (soms in samewerking met ander leerders) en dan word konsolidasiewerk in die klas behartig.	Herdefiniëring	2

Die bostaande tabelle illustreer die wyse waarop die deelnemende onderwysers vervlegteleerpraktieke in hulle klaskamers toepas. Die vervlegteleerbenaderings wat deur die betrokke deelnemende onderwysers in die taalonderrigruimte op uiteenlopende wyses toegepas is, kan belyn word met die KABV (DvO 2011:11) se aanbeveling dat onderwysers tydens die onderrig van taalstrukture die volgende beginsels in gedagte moet hou:

- Taalleer behoort so aangebied te word sodat tekste in konteks geskep kan word. Dit het dus betrekking op realistiese taal.

- Die toepassing van taalleer behoort nie beperk te word tot die ontleding van geïsoleerde sinne nie – dit behoort die wyse te verduidelik waarop sinne gestruktureer is om volledige tekste soos stories, opstelle, briewe en verslae, wat leerders lees en skryf, te konstrueer.
- Die gebruik van geloofwaardige materiaal soos dialoë, onderhoude, ens. moet aangemoedig word.

Die analise van die wyse waarop die onderwyserdeelnemers dus vervlegteleermetodes in die klaskamer toepas, dui daarop dat sommige onderwysers tegnologiese gebruik om vlakke van herdefiniëring volgens die SAMR-model te bereik, terwyl ander weer tegnologiese as 'n aanvullende bron aanwend ten einde tradisionele leerpraktyke te moderniseer.

Die argument wat ons in hierdie verband huldig dui daarop dat die optimalisering van vervlegteleerbenaderings volgens die SAMR-model noodsaaklik is om sodoende kwaliteitonderrig en innoverende onderrig te bevorder.

Hiermee verwys ons na onderrig wat 'n sosiale interaktiewe omgewing, die behoefte aan selfgerigteleerruimtes, die noodsaaklikheid om kursusinhoud by leerdervaardighede aan te pas en sodoende beide die leerder en die onderwyser as aktiewe agente in die leerproses te betrek, as sentrale beginsels van onderrig en leer erken. Daar ontstaan dus 'n teenstrydigheid tussen vervlegteleerpraktyke wat in die klaskamer aangewend word en 'n teoretiese motivering vir die onderwysers se praktyke in hierdie verband. Die gevare wat hierdie ont koppeling inhou, behels die aanneming van praktyke wat nie belynd word met die uitkomst van 'n sinvolle vervlegteleeromgewing nie.

5.5 Kontekstuele faktore met betrekking tot vervlegteleerintegrasi binne die taalonderrigruimte

Hierdie afdeling ondersoek en omskryf die verhouding tussen vervlegteleerintegrasi en die kontekstuele faktore wat tegnologiese innovasi rig. Alhoewel die meerderheid van die onderwyserdeelnemers in hierdie studie aangedui het dat hulle positief ingestel is teenoor die integrasi van tegnologiese in die taalonderrigruimte, kom die werklikheid binne die taalonderrigruimte egter nie altyd ooreen met hierdie visie nie. Die moontlike verklaring vir hierdie gaping tussen die visie en die werklikheid, is dat die implementering van tegnologiese dikwels verskeie uitdagings vir die onderwyser inhou. Die volgende is deur die onderwyserdeelnemers voorgelou as remmende faktore van 'n vervlegteleeronderrigbenadering: tyd, infrastruktuur en selfvertroue. Elk van hierdie faktore word vervolgens bespreek.

5.5.1 Tyd

R3 lig die problematiek van tyd soos volg uit:

Ek wens net daar was meer tyd. Dit is 'n groot hekkie. Om vertrou te raak met tegnologiese en hierdie wyse van klasgee het jy tyd en oefening nodig. Met so baie assesserings en gevolglik baie nasienwerk, veroorsaak dit dat daar eenvoudig nie tyd is vir ander goed nie. Daar is nie eers eintlik tyd vir die vaslegging van die werk nie, jy hoop maar almal bly by, want jy moet tog net by die toets uitkom.

Ses onderwyserdeelnemers (R1, R2, R3, R6, R7 en R8) beklemtoon dat daar verskeie faktore is wat bydra tot beskikbare tyd as een van die mees beduidende remfaktore vir die bevordering van vervlegteleerintegrasië. Hierdie faktore verwys na veranderlike lestye as gevolg van aanpassings op die skoolrooster vir die betrokke dag. R1 vertel soos volg dat die skooldag soms onvoorspelbaar is: “Jy kom [by die skool] aan in die oggend en vind uit die periodes is soveel minute korter en dan val jou beplanning deur die mat.” Hierdie stelling word bevestig deur R7, wat stel dat “periodes dikwels wispelturig [is], soms is dit langer, soms korter. Dit maak die onderwyser se beplanning moeilik.”

R8 verduidelik soos volg dat behalwe vir beperkte lestyd, die opstel van elektroniese toestelle met die nodige toegang tot Wi-Fi-kodes ook negatief op kosbare lestyd kan impakteer: “I find it stressful and chaotic.”

Beperkte tyd lei dan tot verhoogde spanning om deur al die kurrikulumvereistes te werk voordat die toets- en eksamentye begin. FD1 sê in hierdie verband:

Ek dink hoe nader mens kom aan die eksamen, hoe meer bewus raak jy van tyd wat min is en dan wil jy net seker maak die inhoud word behandel. Ek dink eksamens en assesserings veroorsaak druk.

Spanning veroorsaak gevolglik dat onderwysers eerder terugval op tradisionele metodes waarmee hulle meer op hulle gemak voel ten einde seker te wees dat alle werk wel betyds met die leerders behandel word. FD2 beaam die argument van FD1 en is van mening dat “ons nie tyd [het] om te speel nie. Ons het werk wat moet klaarkom en daar is nie ruimte om goed aan te bied op wyses wat jy meer met goed buite jou gemaksone eksperimenteer nie.” FD3 beklemtoon ook dat onderwysers nie kreatief oor lesaanbiedings kan dink wanneer daar groot druk as gevolg van beperkte tyd is nie. Die woorde van R1 vertel iets van hierdie druk: “As ek nie gedwing word om so iets te doen nie, sal ek nooit daarby uitkom nie.”

5.5.2 Infrastruktuur

Drie onderwyserdeelnemers (R3, R6 en R7) verwys na die ontwerp van klaskamers wat nie altyd gunstig is vir die integrasië van vervlegte leer nie. R7 verduidelik dat “klaskamers nie so uitgelê [is] om die gebruik van tegnologie te fasiliteer nie”. R7 verduidelik voorts dat vervlegte leer ook samewerking tussen leerders bevorder en dat individuele houtbankies groepswerk belemmer. Hierdie stelling word deur R8 beaam: “My classroom is also not suited for group activities. It feels very unorganized and unstructured.” R6 illustreer hoe “lang klasse [klaskamers] waar kinders ver agtertoe sit, dit moeilik [maak] om almal by die lesse te betrek”. Beide R3 en R6 noem ook dat ’n tekort aan klaskamers beteken dat sommige onderwysers tussen lokale moet wissel, wat ook ’n remfaktor vir die integrasië van tegnologie vir daardie betrokke onderwysers is. Hierdie stelling word gegrond op R3 en R6 se waarnemings dat nie alle klasse noodwendig met die nodige tegnologie toegerus is om vervlegteleerpraktieke te integreer nie.

R7 verwys ook na die internetkonneksie wat nie altyd betroubaar is nie: “Jy sal altyd ’n plan B moet hê en dit skakel weereens met tyd, wat ons nie het nie.” Hierdie faktor word egter onder die onderwyserdeelnemers betwis. R2 behou die volgende siening oor die vereiste infrastruktuur om sinvolle vervlegteleerintegrasië by die betrokke skool waar die studie onderneem is, te bevorder: “Wat infrastruktuur aanbetref, het ons baie goeie fasiliteite.

Internettoegang is maklik en ondersteuning met betrekking tot tegnologie-integrasie is beslis teenwoordig.”

Hierdie siening word soos volg deur R6 ondersteun:

Ek dink ’n voordeel is dat ons redelik baie hulpbronne het wat reeds tot ons beskikking is. Ons het ’n wonderlike leersentrum met baie rekenaars, meeste van die klasse is toegerus met die nodige tegnologie (rekenaars, projektors, luidsprekers) alles wat die onderwyser kan benodig. Ons het natuurlik nie al die hulpbronne wat baie bevoorregte skole het soos tablette vir elke kind of skootrekenaars nie. Ons is wel in ’n baie bevoorregte posisie waar ons baie hulpbronne het wat ons lewe kan vergemaklik as ons dit effektief gebruik.

’n Faktor aangaande die infrastruktuur waaroor vier onderwyserdeelnemers (R2, R6, R8 en FD2) saamstem, is dat die leerdertablette wat in twee lokale gestoor word en deur onderwysers uitgeteken kan word, nie effektief aangewend word nie. Die redes wat deur die onderwyserdeelnemers aangevoer word, is dat die uit- en inteken, asook die opstel van die toestelle, te veel tyd in beslag neem. “Dit is soms net makliker om die harde kopie in hulle hand te druk” (FD2).

R1, 2 en 6 argumenteer dat die onderwyser ook nie kan aanneem dat alle leerders noodwendig slimfone het wat die gebruik van toepassings in die klaskamer moontlik gaan maak nie. Hierdie stelling hou verband met die uiteenlopende en diverse kontekste van Suid-Afrikaanse skole wat ’n beduidende invloed op die integrasie van vervlegteleerpraktyke sal uitoefen. Wanneer aksieplanne vir vervlegteleerintegrasie ontwerp word, is dit van uiterste belang dat die skoolkonteks noukeurig in ag geneem word.

5.5.3 Selfvertroue

’n Verdere kontekstuele faktor wat die implementering van vervlegte leer in ’n skool kan bevorder of beperk, is onderwysers se selfvertroue met betrekking tot die gebruik van tegnologie vir akademiese doeleindes.

R3 lig haar eie selfvertroue oor hierdie aspek soos volg toe:

My eie selfvertroue speel definitief ’n groot rol. Ek voel onseker en simpel om vir hulp te vra. Ek sê nie die mense wat veronderstel is om ons te help is ontoeganklik nie, mens voel net soms jy is eintlik veronderstel om iets al te weet.

R3 se waarneming dat ’n onderwyser se selfvertroue ’n belangrike kontekstuele faktor is om te oorweeg in vervlegteleerintegrasiënavorsing, hou direk verband met die hoofokus van hierdie studie, naamlik dat onderwyserperspektiewe uiteindelik ’n deurslaggewende faktor is vir die integrasie van vervlegte leer in die onderrigleerruimte. Onderwysers se perspektiewe oor vervlegte leer kan beduidend deur hul selfvertroue met betrekking tot die integrasie van tegnologie as onderrig- en leerbenadering beïnvloed word.

Dit is daarom belangrik om ag te slaan op onderwysers se onsekerhede en vrese, soos gekommunikeer deur R6:

Daar is iets van tegnologie wat my bang maak, dit voel asof dit meer werk gaan wees, meer voorbereiding om al die goed te doen. Dalk omdat ek nie so vertrouwd is met die metodes nie. Ek dink nie dit is 'n prioriteit in ons departement om te vernuwe nie, maar eintlik word daar eerder geskop daarteen. Dit word afgemaak as “minder effektief” omdat dit dalk bietjie vreesaanjaend is.

Beide R6 en R7 benadruk inderwaarheid indirek die belangrike rol wat opleiding speel om hierdie vrese te oorbrug en onderwysers se selfvertroue op te bou. R6 sê spesifiek:

Verskillende tipes opleiding [moet] afhangende van waar mense is met betrekking tot die gebruik van tegnologie, aangebied word. Party mense moet dalk eers leer hoe om die instrumente te gebruik en ander moet leer hoe dit opvoedkundig gebruik kan word. Ook om te weet hoe mens bestaande hulpbronne by die skool effektief kan gebruik.

R7 waarsku voorts dat tegnologie en vervlegteleermetodes nie staties is nie. Derhalwe sal opleiding deurlopend moet plaasvind. In hierdie verband sê R7: “Saam met die vooruitgang in tegnologie verander die lesinhoud wat jy volgens hierdie benadering uitwerk en daarom moet jy bereid wees om aan te hou aanpas en verander.”

Soos onderwysers meer vertrouwd raak met vervlegteleerpraktyke en nuwe tegnologie, sal daar al meer innoverende metodes ten opsigte van tegnologie-integrasie ontwikkel. Hierdie ontwikkelings veronderstel dat die professionele ontwikkeling van die onderwyser en die ontwikkeling van nuwe vaardighede wat verband hou met moderne onderrigpraktyke, as 'n kontinuum van ontwikkeling beskou word.

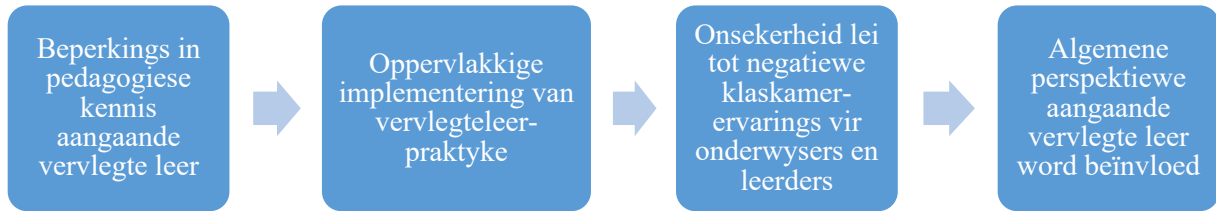
5.6 Samevatting

Binne hierdie afdeling is Garrison en Kanuka (2004:99) se argument beklemtoon dat vervlegte leer inherent oor die heroorweging en herontwerp van die onderrig-en-leer-verhouding handel. Dit het duidelik uit die onderwyserperspektiewe geblyk dat betekenisvolle leerderbetrokkenheid binne die taalonderrigruimte een van die grootste dryfvere vir vervlegteleerintegrasie is. Ons het egter teenstrydighede met betrekking tot die onderwyserdeelnemers se strewe na leerdergesentreerde onderrigleer geïdentifiseer, waar die onderrigideale met betrekking tot die verpersoonliking van leer en die daadwerklike implementering en toepassing van hierdie opvoedkundige ideale binne die taalonderrigruimte verskille toon. In hierdie verband is daar verskeie faktore uitgelig wat teenstrydighede tussen die onderwyserperspektiewe en die uiteindelijke klaskamerpraktyke kan veroorsaak.

In die literatuuroorsig wat in hierdie studie aangebied is, is onder andere na Borg (2015:2) verwys, wat aanvoer dat onderwysers se perspektiewe hul klaskamerpraktyke beïnvloed, met kontekstuele faktore wat 'n belangrike rol speel in die bepaling van die mate waartoe onderwysers in staat is om instruksies wat eenstemmig is met hul perspektiewe te implementeer. Daarbenewens het ons binne hierdie bespreking sommige van die kontekstuele faktore wat 'n invloed op die onderwyserdeelnemers se vervlegteleerpraktyke uitoefen, uitgelig.

In hierdie studie beklemtoon ons dat beperkings in die onderwyser se pedagogiese kennis met betrekking tot vervlegte leer 'n beduidende invloed op onderwyserperspektiewe aangaande die onderrig- en leerbenadering sal uitoefen. Ons identifiseer die volgende kettingreaksie wat

ontstaan wanneer oppervlakkige opvattinge aangaande die onderrig- en leerbenadering die klaskamerpraktyke van die onderwyser onderling inlig:



Figuur 2. 'n Kettingreaksie weens beperkte pedagogiese kennis aangaande vervlegte leer

Verskeie bekommernisse wat deur die onderwyserdeelnemers uitgelig is, spruit gedeeltelik uit beperkte kennis oor die omvang van dié pedagogiese benadering. Hierdie beperkte verstaan van sinvolle vervlegting, met die doel om uiteindelik leerderbetrokkenheid in die konstruering van eie kennis te verhoog, lei dikwels tot negatiewe persoonlike ervarings. Hierdie ervarings kan voortgesette tegnologiese-integrasie kelder en ook die onderwyser en leerder daarvan weerhou om die volle spektrum van moontlikhede wat sinvolle tegnologiese-integrasie bied, te ontsluit.

6. Aanbevelings

Hierdie studie het onderwyserperspektiewe ondersoek wat moontlik 'n invloed kan hê op onderwysers se bereidwilligheid om vervlegteleerpraktyke aan te neem en in die taalklas uit te oefen. Die literatuuroorsig wat in hierdie studie aangebied is, dui daarop dat die invloed wat hul beskouing of perspektiewe moontlik op die verbetering van hul onderrigpraktyke kan uitoefen, wyd gedokumenteer is. Hierdie beskouing is ook skynbaar nou gekoppel aan onderwysers se strategieë om die uitdagings in hulle daaglikse professionele lewens te hanteer (Pajares 1992:310). Schommer-Aikins (2004:22) bevestig dat pogings om opvoedkundige verandering teweeg te bring, soos byvoorbeeld die integrasie van vervlegte leer binne die taalonderrigruimte, nie ten volle sal realiseer tensy spesifieke pogings aangewend word om onderwysers se perspektiewe vas te stel ten einde hierdie kwessie aan te spreek nie.

In die lig van hierdie argumente word daar aanbeveel dat die inagneming van onderwysers se perspektiewe as een van die kernoorwegings ten opsigte van vervlegte leer as onderrig- en leerstrategie deur opvoedkundige beleidshervormers opgeneem word en in beleidsraamwerke geïntegreer word.

6.1 Aanbevelings ter oorbrugging van kontekstuele faktore wat vervlegteleerintegrasie benadeel

Dit blyk vir ons duidelik uit die bevindinge van hierdie studie dat onderwysers binne die konteks van die betrokke skool uiteenlopende kontekstuele faktore moet oorbrug ten einde tegnologiese op sinvolle maniere as onderrig- en leerbenadering in die klaskamer te integreer. Die remfaktore wat deur die onderwyserdeelnemers in hierdie ondersoek omskryf is, is tyd, infrastruktuur en selfvertroue, wat moontlik struikelblokke kan wees. Die volgende

aanbevelings en moontlike oplossings word voorgestel ter oorbrugging van die bogenoemde struikelblokke.

Onderwysers ervaar dat 'n tekort aan tyd die integrasie van vervlegteleerpraktyke inhibeer. Een van die vernaamste kwelpunte wat uit die onderhoudsessies met die onderwyserdeelnemers na vore gekom het, is dat die ekstrakurrikulêre lading, tesame met taalonderwysers se groot hoeveelhede nasienwerk, die kreatiewe herontwerp van lesplanne volgens vervlegteleerstrategieë 'n enorme uitdaging maak. Ons maak die volgende aanbevelings om hierdie uitdaging ten opsigte van tyd te oorkom:

- i. Gestruktureerde tye moet as deel van die amptelike skoolrooster vir vervlegteleer-gemeenskappe toegeken word om te vergader. Binne die skoolkonteks van die deelnemende skool word aanbeveel dat vakgerigte leergemeenskappe op 'n roterende rooster tydens weeklikse saalperiodes vergader. Tydens hierdie byeenkomste kan spesifieke lesplanne aangebied word wat volgens vervlegteleerbenaderings ontwerp is, waarna geleenthede vir kritiese refleksie en leerderterugvoer geskep kan word.
- ii. Daar word aanbeveel dat onderwyserverteenwoordigers, wat 'n leidende rol in die vervlegteleer-klusterkomitees en vakgerigte leergemeenskappe vertolk, tydens die aanvanklike beplanningsfase van vervlegteleerintegrasie studieverlof ontvang om voldoende tyd aan die kurrikulumbepanning van die verlangde vervlegteleerstrategieë te bestee.
- iii. Daar word aanbeveel dat duidelike doelstellings vir vervlegteleerintegrasie in elke vakgroep bepaal word en dat spesifieke tydsraamwerke saamgestel word. Noukeurige beplanning met realistiese tydsraamwerke sal vervlegteleerintegrasie vir die onderwyser vergemaklik en die haalbaarheid van die doelstellings verhoog.

Die tweede kontekstuele faktor wat tydens die onderhoudsessies deur die onderwyserdeelnemers geopper is, is die infrastruktuur wat benodig word vir die suksesvolle integrasie van 'n vervlegteleerbenadering. Die meerderheid onderwyserdeelnemers het saamgestem dat die huidige infrastruktuur, soos 'n goed toegeruste leersentrum met rekenaars en internettoegang, 'n rekenaar, 'n projektor, 'n skerm en internettoegang in byna alle klasse en ongeveer 60 leerdertablette wat deur onderwysers uitgeteken kan word, reeds baie moontlikhede ontsluit met betrekking tot die bevordering van vervlegteleerintegrasie. Struikelblokke wat egter volgens die onderwysers die gebruik van vervlegteleerbenaderings bemoeilik, verwys grootliks na die tradisionele uitleg en organisasie van klasse en onbetroubare Wi-Fi-toegang vir die leerders. Die volgende aanbevelings kan moontlike oplossings hiervoor bied:

- i. Daar word aanbeveel dat onderwysers binne hulle onderskeie dissiplines besluit hoe hulle die klaskamer kan herstruktureer om interaktiewe leer binne klasverband te bevorder. Hierdie planne kan aan die SBL voorgelê word en binne vervlegteleerintegrasieplanne geïntegreer word.
- ii. Daar word aanbeveel dat vervlegteleerklusters en vervlegteleergemeenskappe meer klem op die gebruik van die omgekeerdeklaskamertegniek moet plaas en opleiding bied om onderwysers te ondersteun om hierdie vervlegteleerbenadering te bemeester en effektief in die klaskamer aan te wend. Die omgekeerdeklaskamerbenadering kan onderwysers in staat stel om vervlegteleerbeginsels, soos onafhanklike leer deur tegnologie-gesteunde benaderings, binne die taalonderrigruimte toe te pas sonder die onmiddellike herstrukturering van die fisiese klaskamerruimte.

Onderwysers se onsekerheid oor hulle eie vermoëns om tegnologie met selfvertroue in die klas te integreer, is 'n ernstige remfaktor of struikelblok vir die integrasie van vervlegte leer binne die deelnemende skool. Ons verwys in hierdie verband na Vandeyar en Killen (2006:30) wat argumenteer dat onderwyserperspektiewe as bepalers vir handelingte beskou word omdat dit onderwysers se oordele beïnvloed en daarom is die natuurlike neiging om op maniere op te tree wat daardie perspektiewe versterk. Onderwysers wat min selfvertroue met betrekking tot tegnologiegebruik vir akademiese doeleindes het, mag dus geneig wees om vervlegteleerbenaderings in die klaskamer te vermy, of tegnologie-integrasie te beperk tot die basiese gebruik van MS PowerPoint-aanbiedings en YouTube-video's.

Al die onderwyserdeelnemers aan hierdie studie het saamgestem oor die belangrike rol van opleidingsgeleenthede ter ondersteuning van vervlegteleerintegrasie. Daar word dus aanbeveel dat gestruktureerde opleidingsessies as deel van die beplanningsfase van vervlegteleerintegrasie in skole bygereken word. Hierdie opleidingsgeleenthede moet voorsiening maak vir onderwysers wat moontlik oor uiteenlopende vaardigheidsvlakke met betrekking tot tegnologiegebruik beskik, en hulle van duidelike raamwerke en riglyne voorsien oor hoe vervlegteleerpraktieke met die doelstellings van die KABV belyng kan word. Daar word aanbeveel dat opleidingsgeleenthede die geleentheid aan onderwysers bied om gedeelde doelwitte, verwagtinge en perspektiewe aangaande die integrasie van tegnologie in die klaskamer te ontwikkel. Hierdie gedeelde perspektiewe moet egter ook met leerderperspektiewe belyng word ten einde die optimale integrasie van vervlegteleerpraktieke in die klaskamer te verwesenlik.

Gedurende hierdie opleidingsessies is dit ook belangrik dat onderwysers opgelei word in navorsingsgesteunde opvoedkundige teorieë oor vervlegteleerpraktieke. 'n Breedvoerige teoretiese basis, wat deur kundiges op die gebied van vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering tydens opleidingsgeleenthede met onderwysers gedeel word, is noodsaaklik voordat pogings aangewend word om hierdie vernuwendende benadering in die klaskamer toe te pas. Hierdie argument word gesteun op ons mening dat 'n gebrekkige begrip en teoretiese basis van vervlegte leer tot gebrekkige toepassing van die benadering in die onderrigruimte kan lei. Indien onderwysers slegs 'n oppervlakkige begrip van die teoretiese onderbou van vervlegting het, kan hierdie beperkte begrip uiteindelik ook hulle persepsie oor die geslaagdheid van die leerbenadering beïnvloed. Ons waarneming tydens die onderhoudproses was dat die deelnemende taalonderwysers as kundiges binne hulle vakgebied beskou kan word en dat hulle heeltemal in staat is om, met genoegsame ondersteuning, meer transformerende ideologieë ten opsigte van vervlegteleerpraktieke te ontwikkel en in die taalonderrigruimte toe te pas.

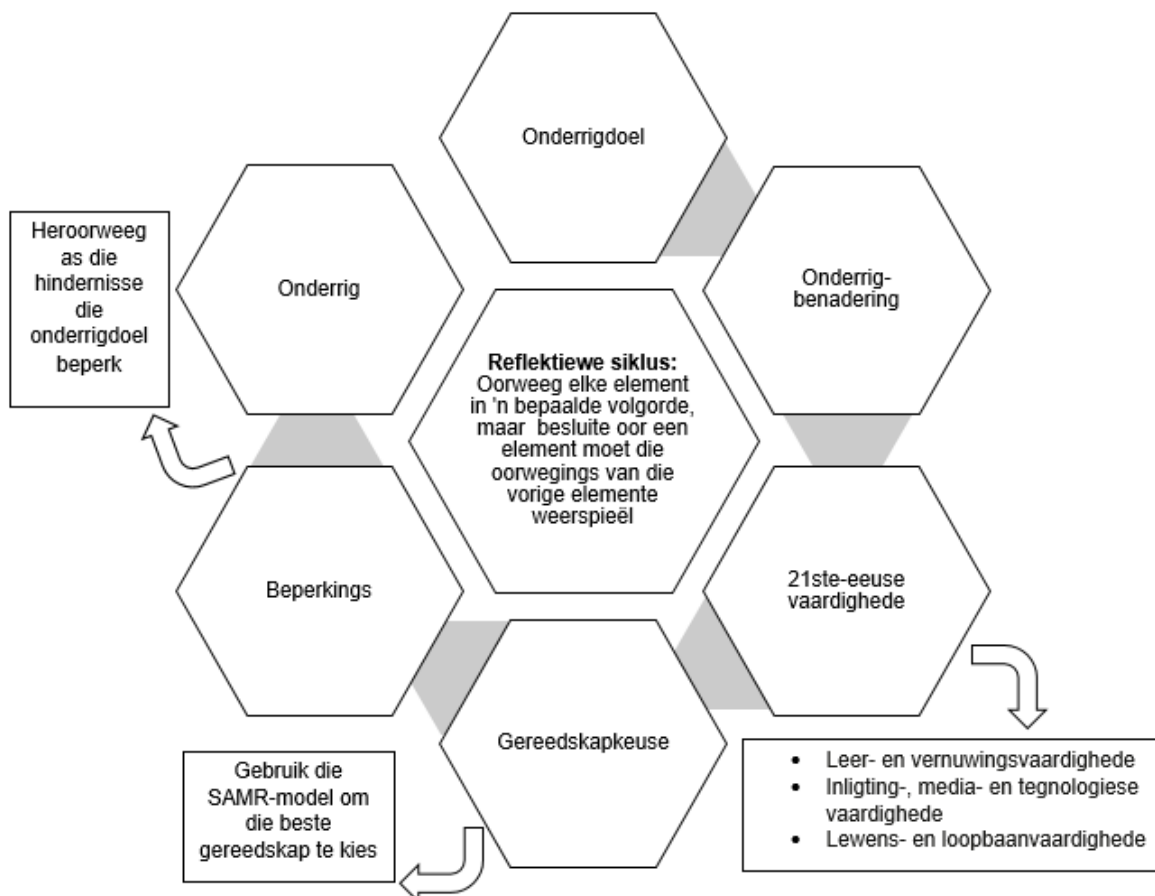
Ter verwesenliking van hierdie doelwit kan hoëronderwysinstellings 'n leidende rol op hierdie gebied speel deur inligting oor die teoretiese aspekte van vervlegte leer en ander tegnologiegedrewe hervormings te verskaf. Hierdie instellings kan 'n verdere rol speel deur samewerkende verhoudings tussen kundiges op die gebied van die vervlegteleermodel en ervare skoolonderwysers te vestig. Kundiges op die gebied van die integrasie van leertegnologie in die klaskamer kan 'n groot rol speel in die uitbou van so 'n teoretiese onderbou, wat weer vir die onderwyser as grondslag kan dien tot 'n meer sinvolle integrasie van vervlegteleerpraktieke.

6.2 'n Raamwerk vir vervlegteleerbenaderings tot taalonderrig

Ons het bevind dat die onderrigbesluite wat onderwysers met betrekking tot die gebruik van digitale tegnologie neem van uiterste belang is vir die sinvolle integrasie van vervlegte leer in die taalonderrigruimte. Daar is bevind dat dit tot die onderwyser en die leerder se nadeel is wanneer die taalles gedryf word deur die tegnologie wat gebruik word, eerder as die leerdoelstellings en die pedagogiese benadering tot die les.

Op grond van die hierdie bevindings is die noodsaaklikheid van 'n praktiese raamwerk vir sinvolle vervlegteleerintegrasie geïdentifiseer. Die doelstelling van hierdie raamwerk is om onderwysers op 'n praktiese en toeganklike wyse gedurende die beplanningsfase van die taalles ten opsigte van vervlegteleerbenaderings te ondersteun. Onderwysers moet ook gedurende hierdie beplanningsfase begelei word om vervlegteleerbenaderings met 21ste-eeuse vaardighede te verbind.

Die volgende voorgestelde raamwerk is deur ons, op grond van Mishra en Koehler (2006) se Tegnologiese Pedagogiese Inhoudskennis- (TPIK-) raamwerk, Ruben Puentedura (2015) se SAMR-model en Hutchison en Woodward (2014) se Tegnologie-integrasiebeplanningsiklus vir Taal en Geletterdheid, ontwerp, en integreer ook die behoeftes van die 21ste-eeuse leerder volgens Partnership for 21st century learning (P21 2007:2):



Figuur 3. Vervlegteleerbeplanningsmodel vir taalonderrig aan die 21ste-eeuse leerder

Drill, Miller en Behrstock-Sherratt (2012:11) het bevind dat sekere oorwegings belangrik is vir opvoedkundige navorsing om onderwysers se praktyk te verbeter. Die navorsers beklemtoon dat dit belangrik is dat opvoedkundige navorsing voorbeelde van die toepaslikheid van die navorsing in werklike klaskamersituasies insluit. Dit kan illustrasies en praktiese voorbeelde insluit oor hoe om die navorsingsbevindinge in die praktyk te realiseer.

Op grond van Drill e.a. (2012:11) se aanbeveling kan die voorgestelde model, soos gevisualiseer in die bostaande vervlegteleerbeplanningsmodel vir taalonderrig aan die 21ste-eeuse leerder (Figuur 3), prakties toegepas word tydens die beplanningsfase van 'n taalles. Hierdie model kan soos volg toegepas word:

Tabel 7. Lesraamwerk op grond van vervlegteleerbeplanningsmodel

Onderrigdoel	Transaksionele skryfwerk (die resensie): Leerders skryf hulle eie aanlyn resensie nadat hulle in groepsverband aanlyn voorbeelde van resensies gelees het en belangrike kenmerke van 'n goeie resensie geïdentifiseer het.
Onderrigbenadering	Digitale leer; sosiale konstruktivisme
21ste-eeuse vaardigheid	Leer- en vernuwingsvaardighede en inligting-, media- en tegnologiese vaardighede
Gereedskapseleksie	Padlet (SAMR-vlak: herdefiniëring) Leerdertablet
Beperkings	Watter kontekstuele faktore sal die doelstellings van die les beperk/steur (byvoorbeeld onbetroubare internettoegang of leerdervaardigheidsvlakke)?
Onderrig	Gaan voort met die les indien die verskeie elemente met die onderrigdoel bely word.

Deur die gebruik van hierdie vervlegteleerbeplanningsmodel (Figuur 3) sal onderwysers bemagtig voel om deeglik te oorweeg hoe en wanneer om digitale gereedskap in hul eie taalklaskamers te gebruik om spesifieke onderrigdoelwitte binne die konteks van die 21ste eeu te behaal. Die beplanningsiklus kan taalonderrysers in staat stel om deur middel van kritiese refleksie die gebruik van vervlegteleerpraktyke met onderrigdoelwitte te integreer. 'n Geleentheid vir professionele ontwikkeling met betrekking tot die beplanning vir vervlegteleerbenaderings tot taalonderrig word ook deur die reflektiewe siklus bevorder.

7. Ter afsluiting

Ons het in hierdie studie bevind dat die integrasie van transformerende onderrig- en leerbenaderings in die taalonderrigruimte afhanklik is van onderwysers se perspektiewe wat in hierdie verband erken en aangerog word. Daarbenewens moet die invloed van onderwysers se persoonlike perspektiewe op hulle onderrigpraktyke nie geringgeskat word nie. Genoegsame geleentheid vir onderwysers om krities oor hulle eie perspektiewe en onderrigpraktyke te reflekteer, moet deur eksterne (nasionale en provinsiale) en interne (skoolverbonde)

beleidshervormers geskep word. Ons standpunt dat hierdie onderwyserperspektiewe 'n uiters belangrike rol speel in die beplannings- en implementeringsfase van vernuwende onderrig- en leerbenaderings ten opsigte van vervlegte leer, is deur hierdie studie bevestig.

Bibliografie

- Al-Huneidi, A. en J. Schreurs. 2017. Constructivism based blended learning in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 7(1):4–9.
- Anoniem. 2017. Skoolbeleid vir vervlegteleerintegrasië.
- Babbie, E. en J. Mouton. 2001. *The practice of social research*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Bailey, J., S. Ellis, C. Schneider en T. Vander Ark. 2013. Blended learning implementation guide. <https://library.educause.edu/resources/2013/2/blended-learning-implementation-guide> (4 September 2017 geraadpleeg).
- Bath, D. en J. Bourke. 2010. Getting started with blended learning. https://www.dkit.ie/system/files/Getting%20started%20with%20blended%20learning%20Griffith%20University%20AU_0.pdf (1 Junie 2019 geraadpleeg).
- Bolstad, R., J. Gilbert, S. McDowall, A. Bull, S. Boyd en R. Hipkins. 2012. Supporting future-oriented learning & teaching – a New Zealand perspective. Verslag aan die Minister van Onderwys, Nieu-Seeland.
- Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2):81–109.
- . 2015. Teacher cognition and language education: Research and practice. https://books.google.co.za/books?hl=en&lr=&id=h9d4BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=borg+teacher+cognition&ots=s0_fIduHzc&sig=COalB4mot-z-qVPxvgnfVMwV3YQ#v=onepage&q=borg%20teacher%20cognition&f=false (25 Mei 2017 geraadpleeg).
- Bryman, A. 2012. *Social research methods*. 4de uitgawe. Oxford: Oxford University Press.
- Burns, N. en S.K. Grove. 2001. *The practice of nursing research: Conduct, critique and utilization*. Philadelphia: Saunders.
- Conradie, T. 2009. Face-to-face talk and synchronous chat as learning tools in tutorial classes. *Journal for Language Teaching*, 43(1):67–82.
- Creswell, J.W. 2003. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 2de uitgawe. Londen, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln. 2000. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Departement van Onderwys. 2004. White Paper on e-Education. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2011. Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring: Afrikaans Huistaal. Pretoria: Staatsdrukker.
- De Villiers, L. en D. van der Wal. 2004. Researching cultural issues in health care. In Tjale en De Villiers (reds.) 2004.
- De Vos, A.S. 1998. *Research at grassroots: A primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik.
- De Vos, A.S., H. Strydom, C.B. Fouché en C.S.L. Delpont (reds.). 2005. *Research at grassroots: For the social sciences and human service professions*. 3de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Doll, R.C. 1996. *Curriculum improvement: Decision making and process*. 9de uitgawe. Boston: Allyn & Baker.
- Drill, K., S. Miller, en E. Behrstock-Sherratt. 2012. Teachers' perspectives on educational research. https://www.researchgate.net/publication/265673454_Teachers'_Perspectives_on_Educational_Research (3 Junie 2019 geraadpleeg).
- Fouché, C.B. en C.S.L. Delpont. 2005. In-depth review of literature. In De Vos, Strydom, Fouché en Delpont (reds.) 2005.
- Galvis, H.A. 2012. Understanding beliefs, teachers' beliefs and their impact on the use of computer technology. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051550.pdf> (20 Maart 2019 geraadpleeg).
- Garrison, D.R. en H. Kanuka. 2004. Blended learning: Uncovering its transformative power in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(1):95–105.
- Halverson, L.R., C.R. Graham, K.J. Spring, J.S. Drysdale en C.R. Henrie. 2014. A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *The Internet and Higher Education*, 20:20–34.
- Henning, E., W. van Rensburg en B. Smit. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hutchison, A. en L. Woodward. 2014. A planning cycle for integrating digital technology into literacy instruction. *The Reading Teacher*, 67(6):455–64.
- Kim, C., M.K. Kim, C. Lee, M. Spector en K. DeMeester. 2013. Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29(1):76–85.
- Kivunja, C. en A.B. Kuyini. 2017. Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5):27–41.
-

- Kukulka-Hulme, A. 2012. Smart devices or people? A mobile learning quandary. *International Journal of Learning and Media*, 4(3-4):73-7.
- Lawrence, D. 2009. CALL and the development of reading skills: Bridging the gap between theory and practice. *Journal for Language Teaching*, 43(1):84-92.
- Leininger, M.M. 1996. *Qualitative research methods in nursing*. Londen: Grune and Stratton.
- Levin, T. en R. Wadmany. 2006. Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2):157-81.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mishra, P. en M.J. Koehler. 2006. Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6):1017-54.
- Olivier, J. 2013. The accommodation of multilingualism through blended learning in two Information Technology classes. *Perspectives in Education*, 31(4):43-57.
- Orlikowski, W.J. en J.J. Baroudi. 1991. Studying information technology in organizations: Research approaches and assumptions. *Information System Research*, 2(1):1-28.
- Osguthorpe, R.T. en C.R. Graham. 2003. Blended learning environments: Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3):227-33.
- Pajares, M.F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3):307-32.
- Park, S.H. en P.A. Ertmer. 2008. Impact of problem-based learning (PBL) on teachers' beliefs regarding technology use. *Journal of Research on Technology Education*, 40(2):247-67.
- Partnership for 21st century learning (P21). 2017. Framework for 21st century learning. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> (25 Mei 2019 geraadpleeg).
- Polly, D., C. Mims, C.E. Shepard en F. Inan. 2010. Evidence of impact: Transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology (PT3) grants. *Teaching and Teacher Education*, 26(4):863-70.
- Pordjono, P. 2002. Active learning: The Dewey, Piaget, Vygotsky, and Constructivist Theory perspectives. *Science Education Journal*, 9(3):163-78.
- Prickel, D. 2000. *The influence of new and emerging theories on teaching practices*. <http://oregonstate.edu/instruction/ed553/donart.html> (19 Junie 2019 geraadpleeg).
- Puentedura, R. 2015. *The SAMR model*. http://hippasus.com/trpweblog/archives/2015/10/SAMR_ABriefIntro.pdf (5 Februarie 2019 geraadpleeg).
-

- Rice, L. en E.K. Wilson. 1999. How technology aid constructivism in the social studies classroom. *The Social Studies*, 90:28–34.
- Schommer-Aikins, M. 2004. Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1):19–29.
- Schulze, S. 2003. The courage to change: Challenges for teacher educators. *South African Journal of Education*, 23(1):6–12.
- Singh, H. 2003. Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6):51–4.
- Strydom, S. 2017. Curriculum redesign: Integrating learning technologies. Ongepubliseerde klasnotas (Learning technologies in the classroom 1–7). Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Taylor, R. en M.F. Van der Merwe. 2019. 'n Behoeftte aan die integrering van tegnologie in die Afrikaans Huistaal-klaskamer om die ontwikkeling van 21ste-eeuse vaardighede te ondersteun: 'n Gevallestudie. *LitNet Akademies*, 16(1):295–340. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2019/06/LitNet_Akademies_16-1_Taylor-VanDerMerwe_295-340.pdf (25 Julie 2019 geraadpleeg).
- Thomas, D. en J. Seely Brown. 2011. A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change. <http://www.newcultureoflearning.com/newcultureoflearning.pdf> (19 Junie 2019 geraadpleeg).
- Tjale, A.A. en L. de Villiers (reds.). 2004. *Cultural issues in health and health care*. Kaapstad: Juta.
- Vandeyar, S. en R. Killen. 2006. Beliefs and attitudes about assessment of a sample of student teachers in South Africa. *Africa Education Review*, 3(1–2):30–47.
- Van Huyssteen, J.W. 2004. *Alone in the world? Human uniqueness in Science and Technology*. Grand Rapids: William B Eerdmans Publishing Company.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, L., P.A. Ertmer en T.J. Newby. 2004. Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3):231–52.

Eindnotas

¹ Die bron is anoniem om die identiteit van die skool en onderwysers privaat te hou.

² Ontologie verwys na die aannames wat ons maak om te glo dat iets van 'n sosiale verskynsel eg is of om daarvan sin te maak (Kivunja en Kuyini 2017:27).

³ In navorsing verwys epistemologie na die verkryging van kennis (Kivunja en Kuyini 2017:27).

⁴ Aksiologie verwys na die etiese kwessies wat in ag geneem moet word tydens die beplanning van 'n navorsingsvoorstel (Kivunja en Kuyini 2017:28).