

DIE IDENTIFISERING VAN LEESHINDERNISSE IN AFRIKAANS
MOEDERTAAL IN DIE GRONDSLAGFASE IN DIE
NOORDWES-PROVINSIE

AA van Rhyu

**Verhandeling voorgelê vir die graad *Magister Educationis* in Leerderondersteuning
aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit**

Studieleier: Prof P du Toit

November 2006

DANKBETUIGINGS

Ek spreek graag my opregte dank en waardering uit teenoor:

My studieleier, prof. P. Du Toit vir haar professionele leiding en wetenskaplike kundigheid.

Die NRF vir hulle beurstoekenning.

My familie en vriende vir hulp, belangstelling en ondersteuning op vele maniere.

Christa, Gerhard en Hester vir liefde en ondersteuning.

My man, Malan vir liefde, geduld, hulp, ondersteuning en aanmoediging.

SOLI DEO GLORIA!

OPSOMMING

Volgens die Witskrif 6 oor Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte, asook die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, moet onderwysers van leerders in die Grondslagfase in staat wees om hindernisse wat leerders in enige van die leerareas ondervind, te identifiseer en om die nodige ondersteuning in die oplossing van die hindernisse te bied. Die doel van die studie is om te bepaal watter kundigheid Grondslagfase-onderwysers toon in die identifisering van leeshindernisse in Afrikaans moedertaal.

'n Literatuurstudie is gedoen oor die ontwikkeling van die huidige inklusiewe onderwysbeleid, die Leerprogram vir Geletterdheid in die Grondslagfase, die ontwikkeling van geletterdheid en taal, en leeshindernisse.

Tydens die empiriese ondersoek is data ingesamel om die kundigheid en vaardighede van Grondslagfase-onderwysers in die identifisering van leeshindernisse in Afrikaans moedertaal te toets. Die data is ingesamel met behulp van 'n vraelys met oop vrae oor die identifisering van leeshindernisse in die Grondslagfase. Die voltooide vraelyste is kwalitatief geanaliseer. Die resultate van die empiriese studie is vergelyk met die literatuurstudie, en daar is bevind dat die Grondslagfase-onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het, nie oor voldoende kennis beskik om leeshindernisse in Afrikaans moedertaal te identifiseer nie.

Met hierdie studie is die behoefte aan en die noodsaak van indiensopleiding van Grondslagfase-onderwysers in die identifisering van leeshindernisse en die ondersteuning aan leerders met leeshindernisse beklemtoon.

ABSTRACT

According to Education White Paper 6 on Learners with Special Educational Needs, and the Revised National Curriculum Declaration, teachers in the Foundation Phase should be able to identify barriers that learners experience in any field of learning. They should also be able to provide support for such barriers. The purpose of this study is to determine what expertise Foundation Phase teachers display in the identification of reading barriers experienced by learners with Afrikaans as home language.

A literature study was done on the development of the current policy of inclusive education, on the Literacy Learning Programme for the Foundation Phase, the development of literacy and language, and on reading barriers.

During the empirical study data were accumulated to assert the knowledge and skills of the Foundation Phase teachers in the identification of reading barriers. The data were gathered by means of open ended questionnaires on the identification of reading barriers in the Foundation Phase. The completed questionnaires were qualitatively analysed. The results of the empirical study were compared to the literature study, and it was found that the teachers who participated in the study do not have adequate knowledge and skills to identify reading barriers in Afrikaans as home language.

This study accentuated the necessity of in-service training for Foundation Phase teachers in the identification of reading barriers and in supporting learners experiencing such barriers.

INHOUD

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL VAN STUDIE, METODOLOGIE, BEGRIPSVERKLARING EN PROGRAM VAN STUDIE

	BLADSY
1.1. INLEIDING	1
1.2. PROBLEEMSTELLING	4
1.3. DOELSTELLING	5
1.4. NAVORSINGSMETODOLOGIE	
1.4.1 Navorsingsontwerp	5
1.4.2 Meetinstrument	6
1.4.3 Populasie en steekproef	7
1.4.4 Implementering van die empiriese ondersoek	7
1.5. KONSEPBESKRYWING	8
1.6. PROGRAM VAN STUDIE	9

HOOFSTUK 2

AFRIKAANSE MOEDERTAALONDERRIG IN DIE GRONDSLAGFASE SUID-AFRIKA

2.1 INLEIDING	11
2.2 DIE ONDERWYSBEDELING IN DIE GRONDSLAGFASE IN SUID-AFRIKA	11
2.2.1 Die ontwikkeling van die huidige onderwysbeleid	11
2.3 DIE HERSIENE NASIONALE KURRIKULUM VIR DIE GRONDSLAGFASE: GRADE 1-3	
2.3.1 Inleiding	15

INHOUD (Vervolg)

2.3.2	Geletterdheid in die Grondslagfase	15
2.4	DIE ASSESSERING VAN LEERUITKOMSTE 1 TOT 6 IN DIE GELETTERDHEIDSPROGRAM VAN DIE GRONDSLAGFASE	
2.4.1	Assessering	24
2.4.2	Assesseringstandaarde	27
2.4.3	Bespreking van die assesseringstandaarde	47
2.5	SAMEVATTING	58

HOOFTUK 3

DIE ONTWIKKELING VAN GELETTERDHEID EN TAAL EN MOONTLIKE LEESHINDERNISSE WAT IN DIE GRONDSLAGFASE VOORKOM

3.1	INLEIDING	59
3.2	DIE ONTWIKKELING VAN GELETTERDHEID	59
3.2.1	Taalontwikkeling	59
3.2.2	Ontwikkeling van geletterdheid	60
3.2.3	Leesontwikkeling	62
3.2.3.1	Die leesproses	63
3.2.3.2	Die stadiums van lees	68
3.3	BENADERINGS IN LEESONDERRIG	71
3.4	LEESHINDERNISSE	
3.4.1	Faktore wat leeshindernisse veroorsaak	74
3.4.1.1	Intrinsieke faktore	74
3.4.1.2	Ekstrinsieke faktore	74
3.4.2	Manifestasie van leeshindernisse	74
3.5	SAMEVATTING	76

INHOUD (vervolg)

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1	INLEIDING	77
4.2	DOELSTELLING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	77
4.3	NAVORSINGSMETODOLOGIE	77
4.3.1	Navorsingsontwerp	77
4.3.2	Meetinstrument	80
4.3.3	Populasie en steekproef	92
4.4	IMPLEMENTERING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	93
4.5	RESULTATE	94
4.6	BESPREKING VAN DIE RESULTATE	102
4.7	OPSOMMING	107

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDING	108
5.2	SAMEVATTING	108
5.3	GEVOLGTREKKING	109
5.3.1	Gevolgtrekkings vanuit die literatuurstudie	109
5.3.2	Gevolgtrekkings van die empiriese studie	111
5.3.3	Geïntegreerde gevolgtrekkings uit die literatuur- en empiriese studies	112
5.4	AANBEVELINGS	112
5.4.1	Departement van Onderwys	112
5.4.2	Onderwysers	113
5.4.3	Ouers en leerders	114
5.4.4	Gemeenskap	114

INHOUD (vervolg)

5.5	OPSOMMING	115
BIBLIOGRAFIE		116

LYS VAN ADDENDA

	BLADSY
ADDENDUM A: Vraelys	125
ADDENDUM B: Versoek aan die Noordwes Departement van Onderwys vir toestemming vir die uitvoer van die navorsingsprojek by skole in die Noordwes-Provinsie	135
ADDENDUM C: Brief vanaf die Noordwes Departement van Onderwys waarin toestemming verleen word vir die uitvoer van die navorsingsprojek by skole in die Noordwes-Provinsie	138
ADDENDUM D: Brief aan die hoofde van skole wat by die navorsingsprojek betrek word.	140

LYS VAN TABELLE:

	BLADSY
TABEL 1: ASSESSERINGSTANDAARDE: Leeruitkoms 1: Luister	27
TABEL 2: ASSESSERINGSTANDAARDE: Leeruitkoms 2: Praat	30
TABEL 3: Assesseringsvorm vir assesseringstandaard 8 van Leeruitkoms 2: Praat (Graad 1)	32
TABEL 4: ASSESSERINGSTANDAARDE: Leeruitkoms 3: Lees en kyk	33
TABEL 5: Assesseringstabel vir die assessering van groepwerk in ‘n Leesaktiwiteit (Graad 1-3)	37
TABEL 6: Assesseringstabel vir prestasie-assessering van ‘n leesaktiwiteit (Graad 3)	37
TABEL 7: ASSESSERINGSTANDAARDE: Leeruitkoms 4: Skryf	38
TABEL 8: Assesseringstabel vir die assessering van skriftelike werk	41
TABEL 9: ASSESSERINGSTANDAARDE: Leeruitkoms 5: Dink en Redeneer	42
TABEL 10: ASSESSERINGSTANDAARDE: Leeruitkoms 6: Taalstruktuur en –gebruik	44
TABEL 11: VERGELYKING TUSSEN KWALITATIEWE EN KWANTITATIEWE NAVORSING	79

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL VAN STUDIE, METODOLOGIE, BEGRIPSVERKLARING, EN PROGRAM VAN STUDIE

1.1 INLEIDING

In navolging van die internasionale Salamanca-verklaring van onderwys vir almal het inklusiewe onderwys in Suid-Afrika ontwikkel deur middel van 'n aantal dokumente wat gelei het tot die aanvaarding en implementering van inklusiewe onderwys (Departement van Onderwys, 2001a:5, Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 1997:16, Landsberg, E., 2005:62). Die belangrikste van hierdie dokumente is:

- Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet No. 84 van 1996) wat bepaal dat alle leerders die reg het om toegang tot kwaliteit onderwys, sonder diskriminasie te hê en
- Kurrikulum 2005 (K2005) wat ontwikkel is as die “voertuig” waarmee inklusiewe, kwaliteit onderrig aan elke inwoner van Suid-Afrika beskikbaar gestel word.

Volgens die Departement van Onderwys se Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2002b:1) moet onderwysers van leerders in die Grondslagfase in staat wees om probleme of struikelblokke wat leerders in enige van die leerareas ondervind, te identifiseer en om die nodige ondersteuning in die oplossing van die probleme te bied. Die beleid oor die ontwikkeling van die professionele bevoegdhede van elke onderwyser in kurrikulumontwikkeling en assessering is in Witskrif 6 oor Spesiale Onderwysbehoefte (SA, 2001c:49) beskryf: “We will require that all curriculum development, assessment and instructional development programmes make special effort to address the learning and teaching requirements of the diverse range of learning needs, and that they address barriers to learning that arise from language and the medium of instruction; teaching style and pace; time frames for the completion of curricula; learning support materials and equipment; and assessment methods and techniques.”

Hierdie studie vorm deel van 'n groter navorsingsprojek waarvan die uiteindelijke doel die indiensopleiding van Grondslagfase-onderwysers in die identifisering van leerprobleme in die Grondslagfase is. Die studie het ook meriete vanuit 'n wetlike oogpunt aangesien die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996:11) openbare skole verplig om leerders met spesiale onderwysbehoefte sover redelikerwys uitvoerbaar, binne die inklusiewe onderwysbeleid te akkommodeer. Indien inklusiewe onderwys suksesvol deurgevoer wil word, is doelgerigte indiensopleiding van onderwysers in die identifisering van leerprobleme in die Grondslagfase noodsaaklik. Alvorens hierdie opleiding egter aan onderwysers verskaf kan word, moet eers bepaal word hoedat Grondslagfase-onderwysers tans leerprobleme in die Grondslagfase identifiseer.

Dit is egter nie die enigste beweegrede vir die korrekte identifisering van leerprobleme nie. Dit is juis in die Grondslagfase wat Geletterdheid die belangrikste leerarea is. Soos Rohl en Rivalland (2002:19) aandui, is daar 'n noodsaaklikheid vir "...early identification of literacy difficulties, early intervention and other forms of support...", indien die uitkomst ten opsigte van die Geletterdheidsarea bereik wil word soos dit in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2002b:42) asook in die Gespreksdokument oor vroeë kinderontwikkeling in 'n inklusiewe onderwysstelsel (Departement van Onderwys, 2002a:12) beskryf word. Vroeë identifisering kan ook help met die bepaling van die primêre lokus van die leerprobleem, veral indien die groot diversiteit van leerders met leerprobleme, spesifiek geletterdheidsprobleme, in ag geneem word.

Vygotsky (Dodici, B., Draper, D. & Pieterse, C.A. 2003:125; Herb, 1997:24; Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysse, M.I. 2005:63), het bevind dat die kognitiewe ontwikkeling van die jong kind in 'n groot mate ook afhang van sy/haar sosiale interaksie met lede binne sy/haar kultuur. Leer vind, volgens Vygotsky eerstens binne die sosiale konteks plaas en daarna word dit as persoonlike vaardigheid deur die kind geïnternaliseer.

Lapp, D., Flood, J., Moore, K. & Nicols, M (2005:14) haal die werk van verskeie navorsers aan, wat dit beklemtoon dat die blootstelling van kinders aan die funksionele gebruike van geletterdheid in hulle ouerhuise 'n betekenisvolle effek op latere leer-en leessukses uitoefen. Die verkryging van taal deur kinders hang in 'n groot mate af van die sosiale, kulturele en taalryke omgewing waarin hulle hul gedurende hulle eerste lewensjare bevind. Die kind se voorskoolse ervarings met taal deur middel van mondelinge taal (praat en luister), asook sy/haar blootstelling aan gedrukte media (lees en skryf), vorm die grondslag van geletterdheid (Dodici *et al*, 2003:124; Gibson, 1989:28-30; Vacca, 1991:68; Yeomans, 1999:34).

Uit die voorgaande is dit duidelik dat die sosio-ekonomiese status, kultuur en beskikbaarheid van en blootstelling aan gedrukte media in die kind se vroeë ontwikkeling 'n groot invloed uitoefen op die verkryging van voor-geletterdheidsvaardighede en die uiteindelijke leer- en leesvaardigheid van die kind. Dit het tot gevolg dat die leerders wat aan die begin van elke jaar tot Graad 1 toetree, se voorkennis en voor-geletterdheidsvaardighede op baie verskillende vlakke van ontwikkeling is. Voor-geletterdheidsvaardighede vorm die grondslag van lees en aangesien leerders die skool met wisselende vlakke van voor-geletterdheidsvaardighede betree, is dit noodsaaklik dat onderwysers in die Grondslagfase in staat moet wees om leer- en leeshindernisse te identifiseer en die nodige leerderondersteuning te verskaf.

Die belangrikheid van die vermoë van elke individu om te kan lees, kan nie genoeg beklemtoon word nie. Lerner (2006:373) beskryf die vermoë om te kan lees as "...so critical to success in our society that reading failure not only constitutes an educational problem, but it also rises to the level of a major health problem." Richek, soos aangehaal deur Landsberg *et al* (2005:132) beklemtoon dit verder: "...society suffers when citizens cannot read adequately. People with low reading levels comprise many of the unemployed, high school dropouts, the poor, and those convicted of crimes. The problems of our schools, the growth of poverty, and the loss of family values all show some association with poor reading."

Snow (2000:46) wys ook op die voordeel van vroeë identifisering deurdat dit vir baie leerders die moontlikheid van langtermynprobleme uitskakel. Dus is die beginsel van 'vroeg begin, vroeg gewin' steeds van toepassing. Felton en Pepper (1995:405) ondersteun ook vir Rohl en Rivalland (2002:19) in die opsig dat vroeë identifisering effektiewe intervensie tot gevolg sal hê.

Suid-Afrika beskik oor elf amptelike tale, waarvan Afrikaans een is. Hoewel dit die ideaal is dat elke leerder, veral in die Grondslagfase, in sy/haar moedertaal onderrig word, is dit nie wat in die praktyk gebeur nie. Baie leerders ontvang onderrig in 'n eerste addisionele taal en sommige selfs in 'n tweede addisionele taal. Volgens die HNKV se Teacher's Guide for the Development of Learning Programmes: Foundation Phase (DvO, 2003:21), moet hierdie aspek altyd deur onderwysers in ag geneem word en hul lesbeplanning en voorbereiding moet daarby aanpas. Onderwysers in die Grondslagfase sowel as personeel by die skoolhulpdienste meen egter dat hulle nie toegerus is om die nodige ondersteuning aan sodanige leerders te gee nie (TO, 2002).

Leer- en leesprobleme kan ook ontstaan as gevolg van onderrig in 'n tweede of derde addisionele taal. Vir die doel van hierdie studie sal slegs gekonsentreer word op Afrikaanse moedertaalsprekers wat onderrig in Afrikaans ontvang en wat leesprobleme in Afrikaans ondervind, aangesien die ander studies in hierdie groter projek op taalprobleme in tale as addisionele vak fokus.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Teen bogenoemde agtergrond kom die volgende probleemvraag na vore:

Watter kundigheid toon Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie in die identifisering van leeshindernisse in Afrikaans Moedertaal?

Hieruit kan die volgende subvrae gevra word:

- Watter leeshindernisse ervaar Grondslagfase-leerders met Afrikaans as moedertaal in die Noordwes-Provinsie?

- Hoe identifiseer Grondslagfase-onderwysers sodanige leeshindernisse?

1.3 DOELSTELLING

Die hoofdoel van hierdie studie is om te bepaal watter kundigheid Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie toon in die identifisering van leeshindernisse in Afrikaans Moedertaal.

Hieruit is die sub-doelstellings ook om te bepaal -

- watter leeshindernisse Grondslagfase-leerders met Afrikaans as moedertaal in die Noordwes-Provinsie ervaar;
- hoe Grondslagfase-onderwysers sodanige leeshindernisse identifiseer.

1.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.4.1 Navorsingsontwerp

'n Empiriese ondersoek sal onderneem word om inligting te versamel oor die kundigheid en vaardigheid van Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie in die identifisering van leesprobleme in Afrikaans Moedertaal.

Hierdie ondersoek sal gebaseer word op 'n oorsig oor die ontwikkeling van die huidige onderwysbeleid asook die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring waarmee inklusiewe onderwys in skole geïmplementeer word. Geletterdheid in die Grondslagfase asook die assessering en assesseringstandaarde wat deur die HNKV vasgestel is, word bestudeer. 'n Literatuurstudie sal in hoofstuk 3 oor die leesontwikkeling en leeshindernisse in Afrikaans Moedertaal in die Grondslagfase gedoen word.

Die empiriese navorsing sal 'n steekproef behels van onderwysers in die Grondslagfase in die Noordwes-Provinsie, oor hulle identifisering van Afrikaans Moedertaal-leeshindernisse, soos wat hulle dit self beskryf in 'n oop vraelys oor hulle kundighede en vaardighede oor leeshindernisse. Die navorsing sal kwalitatief van aard wees want die

resultate sal geanaliseer word in terme van temas oor die onderwysers se identifiseringsvaardighede en -kundighede, soos dit uit die vraelyste na vore kom.

Kwalitatiewe navorsing word deur Myers (1997:1) beskryf as navorsing wat die gebruik van kwalitatiewe data soos onderhoude, dokumente en deelnemerobservasie-data insluit, om sodoende sekere sosiale verskynsels te verstaan en te verduidelik. Volgens Leedy en Ormrod (2001:102) is die doel van kwalitatiewe navorsing om die fenomeen wat bestudeer word, te beskryf, te verduidelik, te ondersoek en om die gevolgtrekkings wat uit die studie na vore kom, te implementeer. Data-insameling is met behulp van klein, inligtingryke steekproewe, observasie en onderhoude gedoen. In hierdie studie is die fenomeen wat bestudeer word, die identifisering van leeshindernisse in Afrikaans Moedertaal in die Grondslagfase. Die kwalitatiewe data wat uit die studie voortkom, sal tematies bestudeer en beskryf word.

1.4.2 Meetinstrument

Die data sal versamel word met behulp van 'n vraelys met oop vrae oor Grondslagfase-onderwysers se identifisering van leesprobleme (sien Addendum 1, p.124). Die geldigheid en betroubaarheid van hierdie vraelys is reeds tydens die loodsstudie van die groter navorsingsprojek vasgestel.

Die vraelys sal versprei word aan Grondslagfase-onderwysers wat onderskeidelik Graad 1-, Graad 2- en Graad 3-leerders onderrig. Elke een sal ook 'n video, wat 'n opname van 'n groeponderrig-situasie bevat, ontvang. Elke onderwyser moet 'n aangeduide leerder op die video-opname observeer en daarna die vraelys met vrae oor die aard en assessering van die leerder se spesifieke probleme of leeshindernisse, voltooi.

Die vraelys bestaan uit oop vrae. Die doel van oop vrae is om aan die deelnemer die geleentheid te gee om sy/haar persoonlike mening te gee oor die volgende:

- watter leeshindernisse Grondslagfase-leerders met Afrikaans as moedertaal in die Noordwes-Provinsie ervaar;
- hoe Grondslagfase-onderwysers sodanige leeshindernisse identifiseer en assesseeer.

1.4.3 Populasie en steekproef

Omdat dit prakties onmoontlik is om die totale populasie van Graad 1-, 2- en 3-leerders in die Grondslagfase in al die primêre skole in die Noordwes-Provinsie in te sluit by die studie, sal 'n steekproef van die populasie geneem word. Die teikenpopulasie vir hierdie studie is onderwysers in die Grondslagfase van primêre skole in die Noordwes-Provinsie, met Afrikaans as onderrigmedium. 'n Gerieflikheidsteekproef van primêre skole in die Noordwes-Provinsie, stedelik sowel as landelik, sal geneem word, veral gefokus op die Potchefstroom-distrik, omdat die distrik verteenwoordigend is van die wye populasie Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie. Drie onderwysers per skool, een elk vir Graad 1, Graad 2 en Graad 3, met Afrikaans as medium van onderrig, sal geïdentifiseer word om die vraelys te voltooi. Drie skole met Afrikaans as medium van onderrig in die Potchefstroom-distrik is in die steekproef ingesluit.

Die statistiese ondersteuningsdiens van die Noordwes-Universiteit het aanbeveel dat hierdie hoeveelheid skole en onderwysers voldoende is omdat daar met inligting wat tydens kwalitatiewe studies oor 'n spesifieke onderwerp ingesamel word, gou 'n versadigingspunt bereik word.

1.4.4 Implementering van die empiriese ondersoek

'n Brief is aan die Onderwysdepartement gestuur waarin toestemming gevra word vir die uitvoer van die navorsingsprojek (sien Addendum B, p.143). 'n Brief vanaf die Noordwes-Departement van Onderwys (sien Addendum C, p.146) waarin toestemming verleen word vir die uitvoer van die groter navorsingsprojek, sal ook skriftelik (sien Addendum D, p.148) aan elke betrokke skoolhoof voorgelê word. Die deelname van die skool aan die projek sal sodoende bevestig word.

Elk van die deelnemende onderwysers sal ook 'n videoband saam met die vraelys ontvang. Op hierdie videoband word 'n klassituasie weergegee waarbinne 'n spesifieke leerder, met Afrikaans as medium van onderrig en wat leeshindernisse ervaar, figureer. Elke deelnemende onderwyser moet na die video kyk en daarna die vraelys oor die

identifisering en ondersteuning van die spesifieke leerder wat leeshindernisse met Afrikaans ervaar, voltooi.

Die vraelyste en videobande sal by elke skool afgelewer word. Daarna sal die drie deelnemende onderwysers van elk van die drie skole 'n week kry om in hulle persoonlike tyd na die video te kyk en die vraelyste te voltooi. Na verloop van 'n week sal die video's en voltooide vraelyste weer persoonlik by die skole gaan haal word. Die voltooide vraelyste sal kwalitatief deur die navorser geanaliseer word. Die voltooide oop vraelyste sal ontleed word vir die kundigheid van die onderwysers wat uit hulle antwoorde na vore kom met betrekking tot die leeshindernisse van Afrikaanssprekende Grondslagfase-leerders.

Die resultate wat met hierdie analise verkry word, sal volledig in hoofstuk 4 bespreek word.

1.5 KONSEPBESKRYWING

Identifisering: “(The) recognition of a disability or difficulty, according to it’s defining characteristics or nature.” (Donald *et al*: 2000:319). Die Concise Oxford Dictionary (1982:495) omskryf “identification” as “...to establish identity of; recognize; select by consideration”. Identifisering is dus om bepaalde fenomene (in die geval van hierdie verhandeling is dit leeshindernisse) in die Grondslagfase van moedertaallesers in die Noordwes-Provinsie) vas te stel (te identifiseer).

Leeshindernisse: Indien 'n leerder probleme ondervind om 'n geskrewe taal mondeling te interpreteer, ondervind hy/sy leeshindernisse.

Moedertaal: Volgens die HAT (2005:727) is moedertaal die taal waarin 'n mens leer praat het; jou eie taal.

Grondslagfase: Volgens die HAT (2005:342) beteken grondslagfase die eerste drie skooljare; vroeër bekend as kindertuin. In die HNKV (DvO, 2002b:19) word die Grondslagfase as die eerste jare van die algemene onderwys- en opleidingsprogram beskryf. Die Grondslagfase sluit Graad R, Graad 1, Graad 2 en Graad 3 in. Tydens die Grondslagfase word die fondament vir verdere leer gelê deur te fokus op primêre vaardighede, kennis en waardes.

Leerder: 'n Leerder is 'n persoon wat die kennis wat hy/sy verkry deur inligting wat aan hom/haar verskaf word deur opvoeders, boeke, waarneming en eie ervaring, opneem en in sy/haar geheue berg. Volgens die HNKV (DvO, 2002b:1) moet leerders gelei word om kennis deur kritiese en kreatiewe denke en selfontdekking te verwerf.

Noordwes-Provinsie: Een van die nege provinsies van Suid-Afrika. Die Noordwes-Provinsie is geleë in die noordweste van Suid-Afrika en word begrens deur die provinsies Limpopo, Gauteng, Noord-Kaap en die Vrystaat.

1.6 PROGRAM VAN STUDIE

In hoofstuk 1 word die inleiding tot die studie, die probleemstelling, doel, metodologie, beperkings, begripsverklarings en program van die studie bespreek.

In hoofstuk 2 word die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika, met spesifieke verwysing na Afrikaans moedertaalonderrig in die Grondslagfase, bespreek.

Die assesseringstandaarde vir die leerprogram Geletterdheid in die Grondslagfase word ook ondersoek.

Hoofstuk 3 bevat 'n literatuurondersoek na die leesontwikkeling en die voorkoms van leeshindernisse in Afrikaans moedertaal in die Grondslagfase.

In hoofstuk 4 word die resultate van die empiriese ondersoek beskryf.

In hoofstuk 5 word die resultate van die empiriese ondersoek geïntegreer met die literatuurstudie (literatuurkontrole) en gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak.

HOOFSTUK 2

AFRIKAANS MOEDERTAALONDERRIG IN DIE GRONDSLAGFASE IN SUID-AFRIKA

2.1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die onderwysbedeling in Suid-Afrika ten opsigte van die Grondslagfase (grade 1 tot 3) bespreek. Daar sal veral gefokus word op die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (DvO, 2002b). Die Geletterdheidsleerprogram asook die assessering van geletterdheid in die Grondslagfase sal bespreek word.

2.2 DIE ONDERWYSBEDELING IN DIE GRONDSLAGFASE IN SUID-AFRIKA

2.2.1 Die ontwikkeling van die huidige onderwysbeleid

Die Grondwet van Suid-Afrika (1996) het vereis dat onderwys getransformeer en gedemokratiseer word in ooreenstemming met die waardes van waardigheid, gelykheid, menseregte en vryheid, sonder rassisme of seksisme. Die Grondwet het dus gelei tot 'n onderwysbedeling wat toegang waarborg vir onderrig deurdat elkeen die reg het tot onderrig en dit sluit volwasse basiese onderrig in (DvO, 2001c:4).

Sodanige onderwysbedeling kom neer op 'n onderwysbeleid van inklusiewe onderwys soos dit ook internasionaal funksioneer, gebaseer op die Salamanca-verklaring van Onderwys vir almal (Swart & Pettipher, 2005:8). In navolging van die Salamanca-verklaring het inklusiewe onderwys in Suid-Afrika ontwikkel deur middel van die volgende dokumente wat gelei het tot die aanvaarding en implementering van inklusiewe onderwys (DvO, 2001c:5, Donald *et al*, 1997:16, Landsberg, 2005:62):

- In die *Witskrif vir Onderwys en Opleiding vir 'n Demokratiese Suid-Afrika: Eerste stappe vir die Ontwikkeling van 'n nuwe Sisteem, Februarie 1995* word gespesifiseer dat die onderwys hulpdienste vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes geïntegreer moet wees in die onderwys en nie as 'n aparte eenheid van onderwys moet funksioneer nie.

- Die *Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (SAKO) Wet (1995)* maak voorsiening vir die skep van die *Nasionale Kwalifikasiesraamwerk (NKR)* wat lewenslange onderrig ten doel het. Die NKR poog om voorsiening te maak vir onderwysgeleenthede vir alle leerders ongeag hulle ouderdom, omstandighede, geslag en vlak van onderwys en opleiding.
- Die afdeling in die *Suid-Afrikaanse Grondwet (1996)* wat handel oor menseregte, stip die regte van elke persoon in die land uit. Die beleid van die Onderwysdepartement moet hierdie regte respekteer en dit is ook so in die Onderwysbeleid vervat.
- Die *Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet No. 84 van 1996)* bepaal dat alle leerders die reg het om toegang te hê tot kwaliteit onderwys, sonder diskriminasie. Skoolgaan is verpligtend vir kinders van 7 tot 14 jaar. Volgens hierdie wet word openbare skole ook verplig om sover moontlik leerders met spesiale onderwysbehoefte te akkommodeer.
- Die *Nasionale Kommissie vir Spesiale Onderwysbehoefte en Opleiding (NKSOO)* en die *Nasionale Komitee vir Ondersteuningsdienste in die Onderwys (NKOO)* het in 1997 hulle finale verslag vrygestel nadat hulle landswyd met alle belanghebbendes in die onderwys onderhandel het. In hierdie verslag word baie klem gelê op kwaliteit onderrig vir almal.
- Die *Wet op die Indiensneming van Onderwysers* is in 1998 in werking gestel om die professionele, etiese en morele verpligtinge en bevoegdheid van onderwysers te reguleer.
- Die *Witskrif 6 vir Onderwys: Spesiale Onderwysbehoefte: Bou van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsstelsel* is in 2001 gepubliseer. Volgens hierdie witskrif word die implementering van inklusiewe onderwys oor 'n periode van 20 jaar beplan.
- Die *konsepsie: implementering van inklusiewe onderwys* is in 2002 ontwikkel in samewerking met alle rolspelers landswyd.
- *Kurrikulum 2005 (K2005)* is ontwikkel as die “voertuig” waarmee inklusiewe, kwaliteit onderrig beskikbaar gestel word aan elke inwoner van Suid-Afrika. Kurrikulum 2005 het in 1998 in werking getree in Graad 1, gevolg deur Graad 2 in 1999. Die beplanning was dat Graad 1-9 in 2002 hierdie kurrikulum sou volg en Graad 10-12 in 2005, vandaar die benaming K2005. Groeiproebe het egter

daartoe gelei dat die minister van onderwys in Februarie 2000 'n kommissie aangestel het om K2005 te hersien en die hersiene weergawe van K2005 (HNKV) het in Mei 2002 verskyn.

Inklusiewe onderwys en opleiding word deur die Departement van Onderwys (2001c:6-7), Donald *et al* (1997:19-22) en Swart & Pettipher (2005: 3-16) gedefinieer as:

- die erkenning van die feit dat alle kinders kan leer en dat hulle ondersteuning nodig het;
- die toerusting van onderwysstrukture, -sisteme en -metodes om in die onderrigbehoefte van leerders te voorsien;
- die erkenning en respektering van verskille tussen leerders as gevolg van ouderdom, geslag, etniese verband, taal, finansiële agtergrond, gebreke, vigs of ander oordraagbare siektes;
- erkenning van die feit dat leer ook plaasvind by die huis, in die gemeenskap en binne formele en informele omstandighede;
- die verandering van houdings, gedrag, onderwysmetodes, kurrikulums en die omgewing om in die behoeftes van alle leerders te voorsien;
- verhoging van die deelname van al die leerders aan die kultuur en kurrikulum van onderwysinstellings en die ontbloting en uitwissing van hindernisse wat in die pad van suksesvolle leer staan;

Daar word veral gefokus op veranderinge wat nodig is vir die akkommodering van alle spesiale onderwysbehoefte (Swart & Pettipher, 2005:18).

Uitkomsgebaseerde onderwys vorm die grondslag van inklusiewe onderwys in die onderwyskurrikulum in Suid-Afrika. Deur die daarstelling van uitkomste wat aan die einde van die proses bereik moet word, strewende dit daarna om alle leerders toe te rus om hulle vermoëns tot die maksimum te ontwikkel. Die HNKV het die leeruitkomste vir Grade R-9 gebaseer op kritieke uitkomste wat deur die Grondwet geïnspireer is.

Die **kritiese uitkomste** is op alle leerareas van toepassing en behels dat leerders in staat moet wees om:

- probleme te identifiseer en op te los en om besluite te neem deur gebruik te maak van kreatiewe en kritiese denke;
- effektief saam met ander te werk as lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap;
- hulself en hulle aktiwiteite verantwoordelik en effektief te bestuur;
- inligting te kan versamel, analiseer, organiseer en te evalueer;
- effektief te kommunikeer deur gebruik te maak van visuele, simboliese en/of verskillende taalvaardighede;
- wetenskap en tegnologie effektief en krities te gebruik en verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander te openbaar;
- die wêreld te sien as 'n stelsel van verwante sisteme en in te sien dat probleemoplossing nie in isolasie staan nie.

Volgens statistiek in Witskrif 6 oor Spesiale Onderwysbehoefte (DvO, 2001c:9) het die Wêreldgesondheidsorganisasie bereken dat tussen 2.2% en 2.6% van leerders in wêreldwye skoolsisteme as leerders met spesiale onderwysbehoefte geïdentifiseer kan word. As hierdie syfers op die Suid-Afrikaanse skoolpopulasie toegepas word, toon dit aan dat daar ongeveer 400 000 (6.5%) leerders met spesiale behoeftes in die onderwyssisteem moet wees. Huidige statistiek (DvO, 2001c:9) toon aan dat net 64 200 (0.52%) leerders met spesiale onderwysbehoefte geakkommodeer word. Hiervolgens word omtrent 280 000 leerders met spesiale onderwysbehoefte nie geakkommodeer nie of het heelwat van hulle al uit die skoolsisteem verdwyn.

Aangesien hierdie studie handel oor die identifisering van leeshindernisse in Afrikaans Moedertaal in die Grondslagfase, sal daar vervolgens gefokus word op die Hersiene Nasionale Kurrikulum vir die Grondslagfase (DvO, 2002b).

2.3 DIE HERSIENE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING: GRADE 1-3

2.3.1 Inleiding

Die Grondslagfase (Graad 1 tot Graad 3) bestaan uit drie leerprogramme naamlik Gesyferdheid, Geletterdheid en Lewensoriëntering. Die leerprogramme strek oor die hele fase (Graad 1, Graad 2 en Graad 3) en voorsien 'n raamwerk vir die beplanning, organisering en bestuur van die klaskamer vir elke graad. Die werkskedule en die lesbeplanning vloei voort uit die leerprogram. Die werkskedule is 'n jaarprogram. Hierdie jaarprogram dui aan hoe onderrig, leer en assessering in 'n spesifieke graad sal plaasvind. Die lesbeplanning vloei direk voort uit die werkskedule en beskryf in detail die onderrig, leer en assessering wat in die spesifieke graad moet plaasvind.

Die leerprogramme in die Grondslagfase (Geslyferdheid, Geletterdheid en Lewensoriëntering) moet almal bydra tot die totale ontwikkeling van die leerder (Onderwysergids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme: Grondslagfase, DvO, 2003:27). Hierdie leerprogramme moet:

- aktiwiteite ontwikkel wat nodig is om die leeruitkomste te bereik;
- 'n raamwerk vir die interpretering van assesseringstandaarde voorsien;
- leiding gee vir die beplanning van die verkryging van kennis vir ontwikkeling van vaardighede en die vorming van norme en waardes;
- leiding gee oor hoe om elke leerder te assesser, en verslag te lewer daarvan;
- die leerder se ontwikkeling deur die fase aantoon.

Omdat hierdie studie oor lees handel, sal daar verder in die studie gefokus word op die leerprogram Geletterdheid in die Grondslagfase, aangesien leesvaardigheid onder Geletterdheid ressorteer.

2.3.2 Geletterdheid in die Grondslagfase

Die HAT beskryf geletterdheid as: "In staat wees om te lees" en "geleerd, belese, met kennis van die kennis van die letterkunde" (2005:277). In die algemene Afrikaanse

spreektaal verwys geletterdheid na die vermoë om te kan lees en skryf. Binne die Suid-Afrikaanse Skoolkurrikulum (DvO, 2003:41) word geletterdheid gedefinieer as die kognitiewe proses wat 'n persoon in staat stel om te lees, te skryf en wiskundige berekenings te doen. Volgens die HNKV (2002b:146) vorm geletterdheid deel van 'n algemene vermoë om sin van 'n mens se wêreld te maak. Hierdie term is uitgebrei om verskillende soorte geletterdheid in te sluit (DvO, 2003:41):

- Kulturele geletterdheid: Die kulturele, sosiale en ideologiese waardes wat dien as verwysingsraamwerk.
- Kritiese geletterdheid: Die vermoë van die leser om krities te reageer op die inhoud, bedoeling en moontlike effek van die teks op hom of haar.
- Visuele geletterdheid: Die vermoë om beelde, tekens, prente en nie-verbale lyftaal te interpreteer.
- Media geletterdheid: Die vermoë om media (koerante, tydskrifte, televisieprogramme en rolprente) se onderliggende boodskap in te sien en te interpreteer.
- Numeriese geletterdheid: Die vermoë om syfers te gebruik en te interpreteer.
- Rekenaargeletterdheid: Die vermoë om 'n rekenaar te kan gebruik.

Dit is opvallend dat die lees van die geskrewe woord, veral selflees en die voorlees van stories om 'n liefde vir lees te kweek, glad nie in bogenoemde soorte geletterdheid vervat word nie. In hoofstuk 3 sal uitgebrei word op die manier waarop lees in die Grondslagfase ontwikkel moet word.

Die onderrig van lees is egter wel in die HNKV oor die Grondslagfase vervat. Die doelwit wat die geletterdheidsleerprogram daarstel is om leerders toe te rus om effektief in geskrewe of visuele formaat te kan kommunikeer. Leerders moet aan die einde van die Grondslagfase in staat wees om:

- inligting te verwerk;
- idees en inligting te verwoord en oor te dra;
- hulself en hulle wêreld te verstaan en bewus te word van hoe taal vir verskillende redes gebruik word, byvoorbeeld om saam met ander mense te werk, te ontspan en om verhoudings tussen mekaar, die gesin en die gemeenskap op te bou;

- inligting te verkry deur waarneming, lees en skryf;
- hulle gedagtes en idees kreatief uit te druk deur middel van verskillende kunsvorms.

In Suid-Afrika is daar 11 amptelike tale naamlik, Afrikaans, Engels, isiNdebele, isiXhosa, isiZulu, Sepedi, Sesotho, Setswana, SiSwati, Tshivenda en Xitsonga. Bykomend tot die elf amptelike tale is ook twee tale wat deur die Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad (PANSAT) en die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad (SAFSERT) goedgekeur is, naamlik Suid-Afrikaanse Gebaretaal en Braille.

As gevolg van die veeltaligheid van ons land, is een van die doelwitte van die Departement van Onderwys (2002b:4) om te sorg dat leerders 'n hoë vlak van taalbevoegdheid in ten minste twee tale bereik.

Die Departement van Onderwys se taal-in-onderwys-beleid volg die volgende benadering tot veeltaligheid in die Grondslagfase (DvO, 2002b:4-5):

- Leerders se moedertaal moet sover as moontlik, veral gedurende die Grondslagfase, vir die doel van leer en onderrig gebruik word;
- Alle leerders leer hul huistaal en minstens een addisionele amptelike taal;
- Leerders raak bevoeg in 'n addisionele taal, terwyl hulle huistaal gebruik en ontwikkel word;
- Die huistaal-assesseringstandaarde aanvaar dat leerders wat skool begin (Graad R of 1) die taal kan verstaan en kan praat. Hierdie bevoegdheid word veral ten opsigte van die verskillende soorte geletterdheid (vergelyk bo) uitgebou.

Die leeruitkomstes in die Geletterdheidsleerprogram vir Afrikaans Huistaal, Grade 1 tot 3 word vervolgens bespreek. In die Geletterdheidsleerprogram vir Graad 1 tot Graad 3 is daar ses hoofleeruitkomstes:

- Luister
- Praat
- Lees en kyk
- Skryf

- Dink en redeneer
- Taalstruktuur en –gebruik

Die eerste vier leeruitkomste dek vyf verskillende taalvaardighede (luister, praat, lees, kyk en skryf). In leeruitkoms 5 word die leerder geleer om sy/haar moedertaal te gebruik om mee te dink en te redeneer. In leeruitkoms 6 word die leerder meer geleer van die eienskappe van die taal, naamlik klanke, woorde en grammatika (DvO, 2002b:6).

Die inhoud van die kennis en vaardighede wat as mikpunt aan die einde van elke graad gestel word, word volledig uiteengesit in die assesseringstandaarde wat vir elk van die uitkomste in elke graad daargestel word. Dit word in paragraaf 2.4.2 beskryf.

Kurrikulum 2005 gaan uit van die volgende veronderstellings waarop die Geletterdheidsprogram van die Grondslagfase steun (DvO: 2002b:11):

- Leerders wat met Graad 1 begin, het reeds baie luister- en praatkennis wat hulle opgedoen het in hulle eerste lewensjare.
- Die kultuur en tradisies waarin hulle grootgeword het, vorm 'n deel van hulle taalkennis.
- Die beginsel van onderrig en leer van geletterdheid in Kurrikulum 2005 is dat taalontwikkeling 'n geleidelike en gebalanseerde proses is wat verbetering behels. Foute vorm 'n natuurlike deel van die proses en hoe meer geleentheid die leerders kry vir die ontwikkeling van hulle taalkennis- en vaardighede, hoe beter sal hul geletterdheidsvaardighede word.
- Kurrikulum 2005 se geletterdheidsleerprogram beweeg spesifiek ten opsigte van lees weg van 'n leesgereedheidsbenadering. Volgens die leesgereedheidsbenadering is leerders nie gereed vir lees en skryf voordat vaardighede soos ouditiewe en visuele onderskeiding en die ontwikkeling van klein en groot motoriese vaardighede tot op 'n sekere vlak plaasgevind het nie. Volgens die benadering van Kurrikulum 2005 hoef hierdie vaardighede nie in plek te wees voordat 'n leerder kan begin lees en skryf nie en kan en behoort hierdie vaardighede gedurende 'n kind se vroeë leerervaringe ontwikkel te word.

Dit word deur Joubert *et al* (2006:72) beklemtoon dat die leesgereedheidsbenadering nie 'n plek het in die HNKV nie en die outeur haal dan die HNKV (2002b:11) aan: “In hierdie kurrikulum word 'n ‘gebalanseerde benadering’ tot geletterdheidsontwikkeling gevolg. Dit is ‘gebalanseerd’ omdat dit met die leerders se vormende geletterdheid begin, dit hulle by die lees van die regte boeke betrek, hulle vir werklike doeleindes laat skryf en omdat dit aandag aan die klanke skenk. Volgens Joubert *et al* (2006:78) behoort die volgende aspekte van lees in die gebalanseerde benadering voor te kom:

- Voorlees: wanneer daar aan die leerders voorgelees word, leer hulle wat lees behels en hoe dit moet klink.
- Begeleide lees: die leerders word gewoonlik in groepe verdeel en hulle word dan groepsgegewys deur die onderwyser onderrig in 'n bepaalde vaardigheid.
- Selfstandige lees: Dit is wanneer die leerder op sy/haar eie met 'n boek omgaan. Dit moet daagliks plaasvind.
- Saamlees: Wanneer die hele klas, of 'n groep of twee maats dieselfde teks lees. Dit kan met of sonder die leiding van die onderwyser plaasvind.

Die voorskoolse omstandighede van kinders in Suid-Afrika is wyd uiteenlopend en uniek. As gevolg van sosio-ekonomiese omstandighede wat armoede, 'n gebrek aan behuising en toegang tot basiese dienste insluit, morele verval, 'n kultuur van misdaad en konflik, middelafhanklikheid en die geweldige impak van die MIV/VIGS-pandemie is leerderbetrokkenheid by en sukses wat behaal word met onderrig baie wisselend. Prinsloo (2005:28) voeg hierby ook armoede, swak gesondheid, wanvoeding, ontbering van voorregte, agterstande in onderwys, swak gemeenskapstoestande (informele nedersettings), en kommunikasie- en taalagterstande, as redes vir die gebrek aan blootstelling aan ontwikkeling van die kind. Le Roux, Engelbrecht, Cock en Mohr (in Prinsloo, 2005:28) sluit hierby aan: “Education in the poverty-stricken communities of South-Africa is hampered by the lack of order in communal structures, a culture of vandalism, a short-term orientation towards time, a powerful and negative peer group influence (e.g. on the Cape Flats and in inner city slums), a non-stimulating milieu, insecurity, language deficiencies, poor orientation towards school. The result is a negative academic self-concept, relatively low levels of drive, an accumulated scholastic

backlog, diffuse personality structure, an unmet need for expression, creativity that is alien to the school situation, social awkwardness and discomfort in the school situation.”

Hierdie probleme word nie deur die Departement van Onderwys misken nie. Daarvan is die Witskrif 6 oor onderwys aan leerders met spesiale behoeftes (DvO, 2001c) asook die Gespreksdokument oor vroeë kinderontwikkeling (DvO, 2002a) duidelike bewyse. Die doel van hierdie dokumente is om aan elke kind in Suid-Afrika die geleentheid te gee vir optimale onderwysgeleenthede. Dit sluit die vestiging van voorskoolse vaardighede en leergereedmaking in. Die einddoel is dat elke kleuter in Suid-Afrika, ongeag sy/haar omstandighede en agtergrond teen die tyd wat hulle skoolpligtige ouderdom bereik, oor die basiese vaardighede sal beskik wat nodig is vir suksesvolle leer. Dit is 'n strewende van die Onderwysdepartement om voorskoolse onderrig beskikbaar te stel aan elke vyf- en sesjarige kind in Suid-Afrika (DvO, 2002a:6) en sodoende te verseker dat elke skoolpligtige kind leergereed is.

Dit is daarom noodsaaklik dat die leerders wat leer- en/of leesprobleme ervaar as gevolg van deprivasie en ander faktore tydens hulle vormingsjare, se probleme in die Grondslagfase vroegtydig geïdentifiseer en aangespreek word. Dit is dan ook die doel van hierdie studie om te bepaal hoedat Grondslagfase-onderwysers wat onderrig aan Moedertaalleerders gee, leeshindernisse identifiseer.

Die ses leeruitkomstes wat vir Geletterdheid in die Grondslagfase gestel word, word vervolgens uiteengesit (DvO, 2002b:13-14; DvO, 2003:43-47):

Leeruitkoms 1: Luister

Die leerder is in staat om vir inligting en genot te luister en gepas en krities binne 'n wye verskeidenheid situasies te reageer

Om te luister is 'n verstandsaktiwiteit. Dit sluit denke, verstaan en redenering in. Wanneer leerders begin om 'n taal aan te leer, gebeur dit hoofsaaklik deur te luister. Aanvanklik is die leerder se vermoë om die taal te verstaan beter as sy vermoë om die taal te praat. Die luistervaardighede waarmee die Graad R of Graad 1-leerder skool toe

kom, moet verfyn en uitgebrei word. Deur te luister na stories, rympies, liedjies en ander verbale aktiwiteite, word 'n belangrike fondasie gelê vir geletterdheidsontwikkeling. Die leerder se bewustheid van en kennis van klanke word versterk.

Leeruitkoms 2: Praat

Die leerder is in staat om doeltreffend en met selfvertroue in gesproke taal binne 'n wye verskeidenheid situasies te kommunikeer.

Om te praat vorm 'n belangrike deel van 'n leerder se persoonlike, sosiale en kulturele ontwikkeling. Deur te praat verbind die leerders dit wat hulle leer met hulle voorkennis. Deur daaglikse gebeure op 'n sistematiese en beplande manier by lesmateriaal te betrek, word die leerproses bespoedig. Aktiwiteite soos rympies en sang help om die leerder se selfvertroue met verbale taalgebruik te versterk. Deurlopende en positiewe aanmoediging en ondersteuning is van groot belang. Leerders behoort ook te leer om met mense met spraak- en gehoorgebreke te kommunikeer en sensitief vir hul behoeftes te wees.

Leeruitkoms 3: Lees en kyk

Die leerder is in staat om vir inligting en genot te lees en te kyk en krities op die estetiese, kulturele en emosionele waardes in tekste te reageer.

Lees vir betekenis is die hoofdoel van hierdie leeruitkoms. Lees is noodsaaklik vir taalontwikkeling, om te leer skryf, vir genot, persoonlike groei en om oor die wêreld te leer. Die belangrikste taak vir die Grondslagfase-onderwyser is om seker te maak dat al die leerders kan lees.

Die leerders het strategieë nodig wat aan hulle onderrig moet word om die "kode" van lees te ontsluit en om met begrip te lees. Hulle moet leer hoe om prente en ander grafiese besonderhede te interpreteer sodat hulle sin kan maak uit visuele en multimedia tekste.

Die leerders moet ook onderrig word hoe om inligting op te spoor en te gebruik, om 'n proses of 'n argument te volg en om begrip te hê van dit wat hulle lees en dit toe te pas.

Die klaskamer moet die leerder stimuleer deurdat dit 'n mediaryke en kleurvolle omgewing moet wees.

Leeruitkoms 4: Skryf

Die leerder is in staat om verskillende soorte feitlike en verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes te skryf.

Die leerder word geleer om sy gedagtes, gevoelens en idees uit te druk deur dit neer te skryf en om sodoende die outeur te wees van dit wat hy skryf. Om te leer skryf hou veel meer in as om handskrif te leer, al is dit wel nodig dat leerders sal leer om die letters op 'n leesbare manier te vorm - hulle moet ook leer hoe om spelling, leestekens en teksstruktuur te gebruik sodat ander mense kan verstaan wat hulle skryf.

Leeruitkoms 5: Dink en redeneer

Die leerder is in staat om taal vir dink en redeneer te gebruik en inligting vir leer te verkry, verwerk en gebruik.

Dink en redeneer is noodsaaklik vir die hele kurrikulum. Tale maak dit vir leerders moontlik om in al hulle ander vakke te leer. Leerders moet blootgestel word aan geleenthede om die noodsaaklike taalvaardighede maar ook die kognitiewe vaardighede te ontwikkel wat hulle in staat sal stel om die taal te gebruik en toe te pas. Hulle moet die vermoë ontwikkel om verskillende soorte ervarings en tekste te skep, te evalueer en ook hoe om op verskillende tekste te reageer. Onderliggend aan die gebruik en toepassing van die taalstruktuur leer die leerders ook hoe om inligting wat noodsaaklik is vir leer te identifiseer, te verwerk en te gebruik.

Die taalaspekte wat leerders in staat stel om te dink en te redeneer moet voortdurend deur die onderwysers gefasiliteer, vasgelê en gekonsolideer word. Leerders moet leer hoe om die inligting wat hulle in die verskillende leerareas kry, te ontsluit, verwerk en te gebruik. Die leerders moet hierdie leervaardighede - dink en redeneer - in alle leerareas kan toepas.

Leeruitkoms 6: Taalstruktuur en –gebruik

Die leerder ken en is in staat om die klanke, woordeskat en grammatika van die taal te gebruik om tekste te skep en te interpreteer.

Hierdie leeruitkoms hanteer die kern van taalkennis, klanke, woorde en taalleer in tekste. Hierdie kennis word in werking gestel deur die voorgaande vyf leeruitkomste: Luister, praat, lees en kyk, skryf asook dink en redeneer. Leerders sal terme soos “klank”, “woord”, “sin” en “punt” leer ken en gebruik. Dit sal hulle in staat stel om na te dink oor hoe woorde gespel word, hoe leestekens gebruik word en hoe sinne gevorm word.

Leerders in die Grondslagfase moet blootgestel word aan verskillende soorte inligting – fiksie sowel as nie-fiksie. In Grade R en 1 speel verbeelding en fantasie ’n groot rol. Soos die leerders deur die Grondslagfase vorder, sal hulle geleidelik agterkom dat inligting op verskillende wyses, afhangende van die doel naamlik om in te lig of om te vermaak, hanteer word. Geleenthede moet vir leerders geskep word om:

- te luister, vrae te vra en voorspellings te maak;
- om op visuele leidrade soos plakkate en kennisgewingborde in die omgewing te reageer;
- om te onderskei tussen die verskillende tipes inligting, naamlik feit of fantasie en hoe om toegang tot hierdie inligting te verkry.

Die Departement van Onderwys ((2003:47) beklemtoon dat al ses leeruitkomste ewe belangrik is en dat hulle interafhanklik van mekaar funksioneer. Wanneer taal gebruik word, word kennis, vaardighede en waardes gebruik om verbale uitdrukking te gee.

’n Sentrale beginsel van die Geletterdheidprogram is die integrasie van alle aspekte van taal deur die skepping en interpretering van tekste. Dit beteken dat die leeruitkomste luister, praat, lees en kyk, skryf, dink en redeneer asook taalstruktuur en –gebruik, geïntegreer word in die gebruik van tekste. Sodoende word geletterdheid weer met die ander leerprogramme verbind.

Vervolgens word die assessering van leeruitkomste 1 tot 6 in die geletterdheidsleerprogram van die Grondslagfase bespreek.

2.4 DIE ASSESSERING VAN LEERUITKOMSTE 1 TOT 6 IN DIE GELETTERDHEIDSPROGRAM VAN DIE GRONDSLAFASE

In hierdie afdeling word assessering self beskryf, daarna die assesseringstandaarde en laastens word die assessering bespreek.

2.4.1 Assessering

“Assessering in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) is ’n deurlopende en beplande proses van inligting oor leerderprestasie soos teen die assesseringstandaarde van die leeruitkomste gemeet. Dit vereis duidelik gedefinieerde kriteria en ’n verskeidenheid gepaste strategieë om onderwysers in staat te stel om opbouende terugvoering aan leerders te gee en om aan ouers en ander belangstellendes verslag te doen.” (DvO, 2002b:136). In uitkomsgebaseerde onderrig neem die assessering van leer ’n baie belangrike plek in. Voordat onderrig plaasvind, bepaal die onderwyser al watter uitkomste die leerder behoort te bereik. Die onderwyser moet die leerder help en lei om aan die assesseringstandaarde se vereistes te voldoen.

Deurlopende assessering is die belangrikste metode waarvolgens assessering in die HNKV plaasvind. Dit dek al die assesseringsbeginsels van uitkomsgebaseerde onderwys en verseker dat assessering aan die volgende vereistes voldoen (DvO, 2002b:137)

- *Assessering vind oor ’n tydperk en voortdurend plaas:* Leer word gereeld geassesseer en die rekords van leerders se vordering word regdeur die jaar bygehou.
- *Assessering ondersteun die leerder se groei en ontwikkeling:* Leerders raak aktiewe deelnemers aan die leer- en assesseringsproses, verstaan die kriteria wat vir assesseringsaktiwiteite gebruik word, is betrokke by selfevaluering, stel hul eie individuele doelwitte, besin oor hul leerproses en ervaar sodoende ’n verbetering in hul selfbeeld.
- *Assessering verskaf terugvoering oor leer en onderrig:* Dit sluit in: gepaste vraagstelling, mondelinge of skriftelike kommentaar deur die onderwyser wat fokus

op dit wat deur 'n assesseringsaktiwiteit bereik moes word, en aanmoediging van die leerders.

- *Maak voorsiening vir geïntegreerde assessering:* Dit kan beteken dat meer as een verwante leeruitkomst in 'n enkele aktiwiteit gebruik word en dat verskeie assesseringsmetodes gekombineer word om te assesseer.
- *Gebruik strategieë wat voorsiening vir 'n verskeidenheid leerderbehoefes maak (taal, fisiek, sielkundig, emosioneel en kultureel).* Deurlopende assessering gee onderwysers geleentheid om sensitief vir leerders met spesiale onderwysbehoefes te wees en om leerstruikelblokke met behulp van 'n buigsame benadering te oorkom.
- *Maak voorsiening vir sommerende assessering:* Die verskillende resultate wat met behulp van assesseringsaktiwiteite versamel word, verskaf 'n geheelbeeld van 'n leerder se vordering oor 'n bepaalde tydperk. Sommerende assessering moet aan die begin van die jaar deeglik beplan word sodat dit 'n verskeidenheid assesseringsaktiwiteite byvoorbeeld oefeninge, take, projekte, skool- en klastoetse insluit.

Die HNKV (2002b:136) beklemtoon dat: "...die hoofdoel met die assessering van leerders is om hulle individueel te laat groei en ontwikkel, om leerders se vordering te monitor en om hul leer te fasiliteer". Verdere gebruike van assessering is:

- *Grondlynassessering van vroeëre leer:* Hierdie tipe assessering word gewoonlik aan die begin van 'n graad/fase gebruik om vas te stel wat die leerder reeds weet. Sodoende kan die leerprogramme en leeraktiwiteite deur die onderwyser beplan word.
- *Diagnostiese assessering:* Dit word gebruik om vas te stel wat die aard en oorsaak van spesifieke leerders se struikelblokke is en dit dan op te volg met gepaste ondersteuning.
- *Formatiewe assessering:* Die leer- en onderrigproses word hierdeur gemonitor. Dit word gebruik om die onderwyser en leerder oor die leerder se vordering in te lig om sodoende leer te verbeter. Klem word gelê op opbouende terugvoering.

- Sommerende assessering gee 'n geheelbeeld van 'n leerder se vordering op 'n gegewe tydstip byvoorbeeld aan die einde van 'n kwartaal, 'n jaar of wanneer die leerder van skool verander.
- Sistematiese assessering word gebruik om die gepastheid van die onderwysstelsel te evalueer. Sistematiese assessering word aan die einde van elke fase (grondslagfase, intermediêre fase en senior fase) van die Algemene-Onderwys- en Opleidingsband uitgevoer. Die Algemene Onderwys- en Opleidingsband is die tien verpligte skooljare vir elke leerder in Suid-Afrika. 'n Verteenwoordigende steekproef skole en leerders word provinsiaal of nasionaal vir sistematiese assessering gekies.

Daar bestaan 'n wye verskeidenheid assesseringstegnieke waarvan die onderwyser gebruik kan maak, afhangende van die doel van assessering. Die assesseringstegnieke word ook bepaal deur die spesifieke leerarea. Die assesseringstegnieke wat by elke leerarea gebruik word, moet 'n verskeidenheid geleenthede vir die leerder insluit om verkryging van kennis, vaardighede, waardes en houdings te demonstreer (DvO, 2003:17). Assesseringstegnieke wat gebruik kan word is: (DvO, 2003:17; Bouwer, 2005:59):

- Portefeulje-assessering: 'n Portefeulje sluit 'n verskeidenheid van 'n leerder se werk in en gee 'n gebalanseerde weergawe van wat hy/sy kan doen.
- Deurlopende assessering: Moontlike probleme word in 'n vroeë stadium geïdentifiseer en dit verskaf 'n gebalanseerde beeld van die leerproses.
- Self-assessering: Help met die ontwikkeling van metakognisie en die stel van doelwitte.
- Toetse: Waardevol indien aangewend word vir positiewe terugvoer oor korrekte en goeie antwoorde.
- Kontrolelyste: Fokus dikwels op probleemareas byvoorbeeld gedrag wat dui op aandagafleibaarheid.
- Waarneming: Die monitering van leergedrag en emosionele reaksies.
- Interaksie: Direkte kommunikasie gee aan die onderwyser groter insig en begrip van die leerder se vordering en dien as aanmoediging en stimulering vir die leerder.
- Assessering van 'n spesifieke leerarea.

- Take en projekte.
- Rolspel.
- Mondelinge vrae.

Die assesseringstandaarde vir die ses leeruitkomste naamlik luister, praat, lees en kyk, skryf, dink en redeneer asook taalstruktuur- en gebruik word vervolgens weergegee soos voorgeskryf in die HNKV (2002b, Graad R-9, Tale, Afrikaans Huistaal: 26-57). Die assesseringstandaarde van al ses uitkomste word hieronder beskryf, aangesien die HNKV, soos reeds hierbo gestel, aantoon dat die onderwyser voorsiening moet maak vir geïntegreerde assessering (van al die uitkomste), wat kan beteken dat meer as een verwante leeruitkomste in 'n enkele aktiwiteit gebruik word. Geïntegreerde assessering gee onderwysers ook geleentheid om sensitief vir leerders met spesiale onderwysbehoefte te wees en om sodoende leerstruikelblokke te identifiseer en oorkom. Geïntegreerde assessering verskaf 'n geheelbeeld van 'n leerder se vordering oor 'n bepaalde tydperk. (Al ses uitkomste en die assessering daarvan word ook as sulks aangebied in die lig van die empiriese ondersoek, waar van die onderwysers verwag word om enige van die uitkomste wat nie voldoende deur die leerders op die videos bereik word nie, te kan identifiseer, al handel die vraelys oor leesprobleme van die leerders op die videos. Die aanname van die empiriese ondersoek is dat die onderwysers kennis behoort te dra van al die uitkomstes, soos dit geïntegreerd met lees kan voorkom, sodat enige onderwyser tydens 'n leesperiode al ses moontlike uitkomste kan identifiseer.)

Vervolgens word elk van die ses uitkomste in 'n aparte tabel weergegee.

2.4.2 Assesseringstandaarde.

TABEL 1: Leeruitkoms 1: Luister

Die leerder is in staat om vir inligting en genot te luister en gepas en krities binne 'n wye verskeidenheid situasies te reageer.		
Assesseringstandaarde: Die leerder het die uitkomste bereik wanneer die leerder die volgende doen:		
Graad 1	Graad 2	Graad 3
1. Luister aandagtig na instruksies en aankondigings	1. Luister vir 'n langer tydperk aandagtig en	1. Luister aandagtig en reageer op 'n stel uitgebreide

<p>en reageer op 'n gepaste manier.</p> <p>2. Toon gepaste luistergedrag deur te luister sonder om te onderbreek, respek vir die spreker te toon en beurte te neem om te praat en vrae te stel om duidelikheid te verkry.</p> <p>3. Luister met genot na kort stories, rympies, gedigte en liedjies uit verskillende kulture en toon begrip:</p> <p><i>a. luister vir die hoofidee en belangrike besonderhede in die storie;</i></p> <p><i>b. voer dele uit 'n liedjie, rympie of storie op;</i></p> <p><i>c. doen mee aan refreine;</i></p> <p><i>d. teken 'n prent van die storie en skryf 'n paar woorde daarby;.</i></p> <p><i>e. plaas prente in die regte volgorde en pas onderskrifte by prente;</i></p> <p><i>f. beantwoord oop vrae oor die storie;</i></p> <p><i>g. druk eie gevoelens oor die storie uit;</i></p> <p><i>h. herhaal die volgorde van idee.</i></p> <p>4. Luister na, geniet en reageer gepas op raaisels en grappies.</p>	<p>reageer op 'n stel ingewikkelde instruksies.</p> <p>2. Toon gepaste luistergedrag deur respek vir die spreker te toon, beurte te neem om te praat, vrae te stel om duidelikheid te verkry en, indien gepas, kommentaar te lewer op dit wat gehoor is.</p> <p>3. Luister met genot na stories, gedigte, liedjies en ander mondelinge tekste en toon begrip:</p> <p><i>a. luister vir die onderwerp of hoofidee;</i></p> <p><i>b. luister vir besonderhede;</i></p> <p><i>c. voorspel wat gaan gebeur;</i></p> <p><i>d. vertel 'n reeks gebeurtenisse of idees in 'n teks oor;</i></p> <p><i>e. beantwoord vrae oor 'n mondelinge teks;</i></p> <p><i>f. druk gevoelens oor 'n mondelinge teks uit en gee redes</i></p> <p><i>g. bepaal oorsaak en gevolg in 'n mondelinge teks.</i></p> <p>4. Luister na, geniet en reageer gepas op raaisels en grappies.</p>	<p>instruksies gepas vir sy / haar vlak.</p> <p>2. Toon gepaste luistergedrag deur respek vir die spreker te toon, beurte te neem om te praat, vrae te stel om duidelikheid te verkry en dit wat gehoor is, op te som of kommentaar daarop te lewer.</p> <p>3. Herken en toon respek vir verskillende taalvariëteite.</p> <p>4. Luister met genot na stories, gedigte, liedjies en ander mondelinge tekste</p>
---	--	--

5. Luister na boodskappe en dra dit korrek oor.

6. Ontwikkel

klankbewustheid:

- a. onderskei tussen verskillende klanke, veral aan die begin en einde van woorde;
- b. herken sommige rymwoorde in algemene rympies en liedjies soos "Wielie, Wielie Walie, die aap sit op die balie";
- c. herken meervoude ("-e" en "-s") en "ge-" aan die begin van werkwoorde in die verlede tyd.

5. Luister na 'n spreker wat hy/sy nie kan sien nie (soos oor die telefoon) en reageer op vrae en instruksies.

en toon begrip:

- a. luister vir die onderwerp of hoofidee;
- b. luister vir besonderhede;
- c. voorspel wat gaan gebeur;
- d. vertel 'n reeks gebeurtenisse of idees in 'n teks oor;
- e. beantwoord vrae oor 'n mondelinge teks;
- f. druk gevoelens oor 'n mondelinge teks uit en gee redes daarvoor;
- g. bepaal oorsaak en gevolg in 'n mondelinge teks.
- h. teken prente om begrip van 'n mondelinge teks te illustreer en skryf dit in eie woorde.

5. Luister na, geniet en reageer gepas op raaisels en grappies.

6. Luister na 'n spreker wat hy/sy nie kan sien nie (soos oor die radio, interkom), en reageer op vrae en instruksies. en instruksies.

TABEL 2: Leeruitkoms 2: Praat

Die leerder is in staat om vrymoedig en doeltreffend in gesproke taal binne 'n wye verskeidenheid situasies te kommunikeer.		
Assesseringstandaarde: Die leerder het die uitkomste bereik wanneer die leerder die volgende doen:		
Graad 1	Graad 2	Graad 3
1. Gesels oor eie ervarings, gevoelens en nuus.	1. Gesels oor persoonlike ervarings en algemener nuusgebeure.	1. Gesels oor persoonlike ervarings en algemener nuusgebeure en druk gevoelens en menings daaroor uit.
2. Dra idees oor deur interessante beskrywings en aksiewoorde te gebruik.	2. Gebruik taal verbeeldingryk vir pret en fantasie (soos om grappe en raaisels te vertel, woordspelletjies te speel en eie rympies op te maak).	2. Gebruik taal verbeeldingryk vir pret en fantasie (soos om grappe en raaisels te vertel, eie gedigte en kodetaal te skep.
3. Sing, resiteer, mimiek en voer liedjies, rympies en gedigte op.	3. Skep en vertel eenvoudige stories met 'n begin, middel en einde deur beskrywende taal te gebruik en herhaling te vermy.	3. Skep en vertel eenvoudige stories met 'n begin, middel en einde deur beskrywende taal te gebruik herhaling te vermy en elemente van intrige en karakterisering te gebruik.
4. Gebruik taal verbeeldingryk vir pret en fantasie.	4. Neem deel aan klas- en groepbesprekings: <ul style="list-style-type: none"> a. <i>inisieer onderwerpe tydens groepbesprekings;</i> b. <i>neem beurte en stel gepaste vrae;</i> c. <i>stel idees voor en brei daarop uit;</i> d. <i>toon sensitiwiteit vir ander se regte en gevoelens;</i> e. <i>lewer terugvoering oor groep se werk;</i> f. <i>stel vrae om duidelikheid en inligting te verkry;</i> g. <i>beantwoord vrae en gee redes;</i> h. <i>gee opbouende terugvoer aan ander.</i> 	4. Gebruik verskillende gesigsuitdrukkings en gebare wanneer hy/sy 'n storie vertel.

<p>5. Dra boodskappe oor.</p>	<p>5. Stel maniere voor om probleme op te los.</p>	<p>5. Neem deel aan klas- en groepbesprekings:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a. inisieer onderwerpe tydens groepbesprekings;</i> <i>b. neem beurte en stel relevante vrae;</i> <i>c. stel idees voor en brei daarop uit;</i> <i>d. toon sensitiwiteit vir ander se regte en gevoelens;</i> <i>e. maak 'n opsomming van 'n groep se werk;</i> <i>f. stel vrae om duidelikheid en inligting te verkry;</i> <i>g. beantwoord vrae en gee redes vir antwoorde;</i> <i>h. gee opbouende terugvoer aan ander.</i>
<p>6. Vertel eie ervarings in volgorde oor.</p>	<p>6. Gebruik gepaste taal vir verskillende doeleindes (soos verskonings, uitnodigings) en met verskillende mense (voer onderhoude, doen rolspel).</p>	<p>6. Voer onderhoude met mense vir 'n spesifieke doel.</p>
<p>7. Vertel 'n bekende kort storie wat 'n begin, middel en einde het, indien nodig, met behulp van prente.</p>	<p>7. Gebruik gepaste volume en intonasie – praat byvoorbeeld saggies met 'n maat in die klas en harder op die speelgrond.</p>	<p>7. Doen mondelinge aanbiedings (soos oor 'n gegewe onderwerp onderhoude gevoer, terugvoering oor 'n velduitstappie);</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a. Ontwikkel klasriglyne vir 'n goeie aanbieding met steun en hulp van die onderwyser;</i> <i>b. beskryf wat hy/sy gaan aanbied en hoe;</i> <i>c. gebruik visuele hulpmiddele om mondelinge aanbiedings aan te vul;</i> <i>d. gebruik basiese strategieë om luisteraars te boei (maak bv.</i>

<p>8. Dra tot klas- en groepbesprekings by:</p> <p>a. <i>neem beurte, stel vrae en toon sensitiwiteit vir ander se regte en gevoelens;</i></p> <p>b. <i>doen na groepwerk namens die groep verslag;</i></p> <p>c. <i>reageer op vrae wat deur luisteraars gestel word.</i></p> <p>9. Gebruik taal gepas vir verskillende geleenthede en met verskillende mense:</p> <p>a. <i>voer 'n onderhoud met 'n volwasse besoeker aan die klas;</i></p> <p>b. <i>rolspeel relevante situasies, soos om nuwe maats te maak;</i></p> <p>c. <i>wissel stemtoon en volume.</i></p>		<p><i>oogkontak);</i></p> <p>e. <i>wissel volume en stemtoon.</i></p> <p>8. Raak betrokke by gesprekvoering as 'n sosiale vaardigheid.</p>
--	--	--

- Onderstaande voorbeeld van 'n assesseringsvorm word deur Joubert (2006:62) voorgestel as 'n voorbeeld van 'n assesseringsvorm. Hierdie assesseringsvorm is van toepassing op assesseringstandaard 8 van Leeruitkoms 2: Praat (Graad 1):

TABEL 3: Assesseringstandaard 8 van Leeruitkoms 2: Praat (Graad 1).

Klaslys	Gesels oor eie ervaringe, gevoelens en nuus	Dra idees oor deur interessante beskrywings en aksiewoorde te gebruik	Sing resiteer, mimiek en voer liedjies, gedigte en rympies op	Sing, resiteer, mimiek en voer liedjies, gedigte en rympies op
Naam				
Naam				
Naam				
Naam				

Naam	
Assesseringskodes	
4	Die leerder se uitvoering van die taak het die vereistes vir die leeruitkoms in die graad oortref.
3	Die leerder se uitvoering van die taak het aan die vereistes vir die leeruitkoms in die graad voldoen.
2	Die leerder se uitvoering van die taak het gedeeltelik aan die vereistes vir die leeruitkoms in die graad voldoen.
1	Die leerder se uitvoering van die taak het nie aan die vereistes vir die leeruitkoms in die graad voldoen nie.

Bostaande assesseringskodes is die Nasionale Kodes wat deur die HNKV (2002:141) voorgestel word vir gebruik by assessering van leerders se vordering.

TABEL 4: Leeruitkoms 3: Lees en kyk

Die leerder is in staat om vir inligting en genot te lees en te kyk en krities op die estetiese, Kulturele en emosionele waardes in tekste te reageer.		
Asseseringstandaarde: Die uitkomst is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:		
Graad 1	Graad 2	Graad 3
<p>1. Gebruik visuele leidrade om betekenis te skep:</p> <p>a. <i>voorspel na aanleiding van 'n boekomslag waaroor die storie handel.</i></p> <p>b. <i>gebruik illustrasies om die betekenis van stories te interpreteer en vertel 'n storie;</i></p> <p>c. <i>interpreteer inligting, insluitend eenvoudige tabelle en grafiese beelde wat in die gedrukte media en advertensies aangetref word, soos almanakke en roosters; (MIV/VIGS plakkate).</i></p> <p>2. Rolspeel lees:</p> <p>a. <i>hou die boek met die regte kant bo</i></p> <p>b. <i>blaai die bladsye op</i></p>	<p>1. Gebruik visuele leidrade om betekenis te skep:</p> <p>a. <i>voorspel na aanleiding van 'n boekomslag waaroor die storie handel.</i></p> <p>b. <i>ten opsigte van beelde, die gedrukte media en advertensies:</i></p> <p>i. <i>interpreteer die hoofboodskap,</i></p> <p>ii. <i>identifiseer die doel, teikengroep en waar dit aangetref word,</i></p> <p>iii. <i>druk persoonlike reaksie op beelde in druk en die media uit.</i></p> <p>2. Skep betekenis uit geskrewe teks:</p> <p>a. <i>lees 'n storie alleen of saam met die onderwyser en:</i></p> <p>i. <i>beskryf die hoofgedagte,</i></p>	<p>1. Gebruik visuele en prente-leidrade om betekenis te skep:</p> <p>a. <i>lees grafiese tekste soos prente, foto's, kaarte, vloeddiagramme en:</i></p> <p>i. <i>verduidelik die betekenis en doel daarvan mondelings en skriftelik.</i></p> <p>ii. <i>gebruik die inligting op 'n gepaste manier, soos 'n kaart vir rigting.</i></p> <p>ii. <i>evalueer die beelde in terme van ontwerpkenmerke en doeltreffendheid.</i></p> <p>2. Skep betekenis uit geskrewe teks:</p> <p>a. <i>lewer kommentaar op 'n storie of gedig wat hy/sy gelees het en toon begrip</i></p>

- die regte manier om;
 c. kyk na woorde en prente;
 d. gebruik prente om idees te vorm.

- ii. identifiseer kernbesonderhede (soos hoofkarakters, volgorde van gebeure ruimte/agtergrond),
 iii. identifiseer en bespreek kultuurwaardes in die storie,
 iv. identifiseer die verband tussen oorsaak en gevolg (waarom iets in 'n storie gebeur),
 v. maak gevolgtrekkings,
 vi. dui aan of hy/sy van die storie hou of nie, en waarom;

- b. lees tekste van 'n effens ingewikkelder vlak (eenvoudige fiksie en nie-fiksie boeke, eenvoudige aanwysings, uitnodigings en groetekaartjies, woordraaisels ens).

3. Skep betekenis uit geskrewe teks:

- a. lees 'n storie saam met die onderwyser en:
 i. bespreek die hoofidee;
 ii. identifiseer die besonderhede (bv. hoofkarakters, volgorde van gebeure ruimte/agtergrond);
 iii. sê of hy/sy daarvan hou en waarom.

3. Herken en skep betekenis uit letters en woorde in langer tekste:

- a. lees met toenemende spoed en vlotheid;
 b. lees hardop en gebruik die korrekte uitspraak en gepaste klem;
 c. gebruik klank- en ander woordherkennings- en begripsvaardighede soos klanke, kontekstuele leidrade en die

deur vrae oor die volgende te beantwoord:

- i. hoofidee;
 ii. kernbesonderhede soos hoofkarakters, volgorde van gebeure, ruimte/agtergrond, kultuurwaardes,
 iii. die verband tussen oorsaak en gevolg,
 iv. gevolgtrekkings (soos: wat leer ons uit hierdie storie/fabel?),
 v. het hy/sy van die storie gehou? Waarom of waarom nie?
 b. lees instruksies wat met hul ware belangstelling en behoeftes verband hou;
 c. lees 'n wye verskeidenheid redelik komplekse tekste soos fiksie en nie-fiksie boeke, inhoudsopgawes en indekse.

3. Lees tekste op hulle eie en gebruik 'n verskeidenheid strategieë om betekenis te skep:

- a. lees 'n geskrewe teks vlot en met begrip:
 i. spreek woorde akkuraat uit tydens luidlees,
 ii. lees ekspressief met gepaste klem, pouse en intonasie tydens luidlees,
 iii. gebruik woordherkennings- en begripsvaardig-

	<p><i>maak van voorspellings ten einde 'n teks te verstaan;</i></p> <p><i>d. gebruik selfkorrigeringsstrategieë soos herlees, pousering, die oefen van woorde voor hy/sy dit hardop sê.</i></p>	<p><i>hede om onbekende tekste te lees soos klanke, kontekstuele leidrade, voorspelling.</i></p> <p><i>iv. gebruik 'n verskeidenheid metodes om lees outomaties te monitor en te verbeter, soos herlees, lees verder, pousering, oefen die woorde voor hy/sy dit hardop sê.</i></p>
<p>4. Herken letters en woorde en skep betekenis uit geskrewe teks:</p> <p><i>a. lees eenvoudige geskrewe stof (etikette, stories ens. Vir verskillende doeleindes);</i></p> <p><i>b. lees eie skryfwerk en dié van klasmaats;</i></p> <p><i>c. gebruik klank- en woordherkenningsvaardighede om nuwe of onbekende woorde in konteks te dekodeer byvoorbeeld visuele leidrade soos woord- en letterpatrone, prentleidrade, kontekstuele leidrade en letter- en klankverhoudings).</i></p>	<p>4. Ontwikkel klankbewustheid:</p> <p><i>a. herken vokaalklanke wat uit twee letters bestaan soos in "moet", "deur" en diftonge soos "ou", "ei", en "ui";</i></p> <p><i>b. herken twee- en drieletterkombinasies aan die begin en einde van woorde, soos "str", "-nd";</i></p> <p><i>c. herken die eerste klank en laaste deel van die laaste deel van die lettergreep in meer komplekse patrone soos "dr-oom", "str-oom";</i></p> <p><i>d. herken meer komplekse woordfamilies, soos "troon", "kroon";</i></p> <p><i>e. herken bekende rymwoorde, soos "raai", "saai", "laai";</i></p> <p><i>f. herken 'n toenemende aantal hoëfrekwensie sigwoorde.</i></p>	<p>4. Lê klankkennis vas:</p> <p><i>a. herken dat dieselfde klank op verskillende maniere gespeel kan word, soos in "hart", "hard", "lei", en "ly";</i></p> <p><i>b. herken dat 'n enkelvokaal óf kort óf lank uitgespreek kan word, soos in "bom", "bome";</i></p> <p><i>c. herken wanneer dubbelkonsonante nodig is om 'n vokaalklank kort te hou, soos in "blomme", "katte";</i></p> <p><i>d. herken verdere diftonge, soos "eeu", "ooi", "aai".</i></p>
<p>5. Ontwikkel klankbewustheid</p>	<p>5. Lees vir inligting en genot:</p>	<p>5. Lees vir inligting en genot:</p>

- | | | |
|---|--|---|
| <p>a. herken en benoem alfabet letters;</p> <p>b. verstaan die verskil tussen lettername en letterklanke;</p> <p>c. verstaan dat lettername dieselfde bly, maar dat die klanke wat dit voorstel, kan verander;</p> <p>d. verstaan die letter-klank verhoudings van die meeste enkelkonsonante en kort vokale in woorde soos "mat" en "bal";</p> | <p>a. lees prenteboeke en eenvoudige stories van eie keuse;</p> <p>b. toon waardering vir stories uit ander kulture;</p> <p>c. begin die woordeboek gebruik om woorde se spelling en betekenis na te gaan;</p> <p>d. lees 'n verskeidenheid tekste vir genot, soos tydskrifte, strokiesprente, nie-fiksie-boeke.</p> | <p>a. kies boeke, fiksie en nie-fiksie, en sê waarvan hy/sy hou en nie hou nie;</p> <p>b. lees en waardeer boeke deur skrywers uit verskillende kulture oor 'n verskeidenheid kontekste en verhoudings;</p> <p>c. lees verskillende soorte tekste, soos strokiesverhale, tydskrifte, koerante;</p> <p>d. ontwikkel woordeskat deur 'n</p> |
| <p>e. verdeel eenvoudige woorde met enkelbeginkonsonante en kort vokale (KVK-patroon) in die eerste klank en die tweede deel van die lettergreep soos "k-at", "m-at", "v-at", "w-at";</p> <p>f. herken tweeletterkombinasie aan die begin van woorde, soos "gr-oen", "bl-om";</p> | | <p>woordeboek te gebruik en 'n persoonlike woordeboek saam te stel.</p> <p>e. gebruik die inhoudsopgawe indeks, kernwoorde, opskrifte en bladsynommers om inligting te vind;</p> <p>f. speel woordspeletjies wat kennis van woordeskat en spelling uitbrei;</p> |
| <p>g. herken sommige hoëfrekwensiewoorde soos "die", "n", "met", "ek", "jou", insluitende sy/haar eie naam en gedrukte teks in die omgewing.</p> | | <p>g. identifiseer en vind inligtingsbronne soos lede van die gemeenskap, biblioteekboeke;</p> <p>h. begin om mondelinge, geskrewe en visuele tekste vir sosio-kulturele waardes, houdings en veronderstellings te ontleed (soos in 'n advertensie vir seepoeier, gesels oor op wie dit gerig is en die rolle wat deur mans en vroue gespeel word).</p> |

6. Lees vir inligting en genot:
*a. lees prentboeke met
 eenvoudige onderskrifte.*

Die volgende assesseringsvorme word deur Joubert (2006:105) voorgestel om leerders se leessukses te assesser: in 'n groep waar al die lede van die groep in 'n koor saamgelees het en daarna die teks bespreek het:

TABEL 5: Assessering van groepwerk in 'n leesaktiwiteit (Graad 1-3)

Kode: ■ baie goed bereik ▲ uitkoms bereik ○ in 'n mate bereik - nie bereik nie				
Name van groeplede				
Geniet die aktiwiteit.				
Akkommodeer groeplede.				
Lees saam.				
Openbaar volgehoue konsentrasie.				
Neem deel aan bespreking van teks.				
Algemeen:				

Assessering van 'n individuele leerder se leesprestasie, sowel as terreine waar nog hulp verleen moet word kan soos volg in 'n vorm weergegee word:

TABEL 6: Prestasie-assessering. Leesaktiwiteit. Beantwoording van vrae oor nie-fiksie (Graad 3).

Naam:		Datum:			
Leerder kan:	1	2	3	4	Kode
met volgehoue konsentrasie lees	Die leerder se aandag fluktueer En hy/sy kan nie die leestaak baas-raak nie.	Die leerder lees Met konsentrasie Maar neem lank om die taak te voltooi.	Die leerder lees met konsentrasie en voltooi leestaak binne die bestemde tyd.	Die leerder lees met konsentrasie en is gouer as die ander klaar met die taak.	
vrae beantwoord oor 'n gelese nie-fiksie teks	1 Kan nie die vrae beantwoord nie. Bemeester nie die inhoud nie.	2 Die leerder kan, Met hulp, vrae beantwoord.	3 Die leerder beantwoord die meeste vrae korrek.	4 Die leerder beantwoord al die vrae korrek met entoesiasme.	
	1 Die leerder kan nie	2 Die leerder kan, met	3 Die leerder kan	4 Die leerder kan	

afleidings maak en redes verskaf	redes vir antwoorde gee of afleidings maak nie.	Hulp, redes vir antwoorde gee en afleidings maak.	redes vir antwoorde gee en afleidings maak.	Etlke redes vir antwoorde gee en Oorspronklike afleidings maak.	
----------------------------------	---	---	---	---	--

Sleutel: 1 -- het uitkoms nie bereik
3 -- het die uitkoms bereik

2 -- het die uitkoms gedeeltelik bereik
4 -- het uitkoms oortref

TABEL 7: Leeruitkoms 4: Skryf.

Die leerder is in staat om verskillende soorte feitlike verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes te skryf.		
Assesseringstandaarde: Die uitkomst is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:		
Graad 1	Graad 2	Graad 3
<p>1. Skryf toenemend leesbaar:</p> <p><i>a. hanteer skryfinstrumente soos kryt en potlode doeltreffend;</i></p> <p><i>b. oefen lettervorming en handskrifvaardighede, die trek van patrone, die natrek en naskryf van woorde;</i></p> <p><i>c. vorm letters van die alfabet suksesvol.</i></p> <p>2. Doen pre-skryfaktiwiteite:</p> <p><i>a. skep en gebruik tekeninge as fokus vir skryfwerk;</i></p> <p><i>b. reageer op 'n prent deur eenvoudige sinne te skryf;</i></p> <p><i>c. bespreek onderwerpe en idees vir skryfwerk met maats (in pare of groepe).</i></p> <p>3. Skryf vir verskillende doeleindes:</p> <p><i>a. stel lyste saam;</i></p> <p><i>b. skryf eenvoudige byskrifte of onderskrifte vir teke-</i></p>	<p>1. Skryf toenemend leesbaar:</p> <p><i>a. hanteer skryfinstrumente doeltreffend;</i></p> <p><i>b. vorm letters duidelik en maklik;</i></p> <p><i>c. skryf met groter gemak en spoed as gevolg van gereelde oefening.</i></p> <p>2. Gebruik pre-skryfstrategieë om 'n skryfstuk te begin:</p> <p><i>a. neem deel aan dinkskrum-aktiwiteite om idees vir skryf te kry;</i></p> <p><i>b. deel idees met klasmaats en onderwyser;</i></p> <p><i>c. kies 'n onderwerp met persoonlike betekenis om oor te skryf.</i></p> <p>3. Skryf 'n konsepweergawe van 'n skryfstuk vir verskillende doeleindes:</p> <p><i>a. skryf verskillende soorte tekste:</i></p> <p><i>i. lyste soos take vir die</i></p>	<p>1. Skryf leesbaar:</p> <p><i>a. skryf maklik en met toenemende spoed as gevolg van gereelde oefening;</i></p> <p><i>b. voltooi 'n skryftaak binne 'n gegewe tyd.</i></p> <p>2. Gebruik pre-skryfstrategieë om 'n skryfstuk te begin:</p> <p><i>a. gebruik verskeie pre-skryfstrategieë om inligting te versamel en 'n onderwerp te kies (soos hou 'n dinkskrum, vrye skryf, gesels met maats, visuele beelde);</i></p> <p><i>b. begin om 'n skryfstuk te beplan.</i></p> <p>3. Skryf 'n konsepweergawe van 'n skryfstuk vir verskillende doeleindes:</p> <p><i>a. kies 'n teksformaat gepas vir die doel en teikengroep (soos 'n dagboekinskrywing om gevoe-</i></p>

<p>ninge;</p> <p>c. <i>skep eenvoudige tekste soos verjaardagkaartjies (met geskrewe en visuele teks);</i></p> <p>d. <i>gebruik eenvoudige strategieë om inligting te verkry en op te teken, soos om 'n opname te doen van hoeveel tale in 'n groep gepraat word;</i></p> <p>e. <i>organiseer inligting in 'n eenvoudige grafiese vorm soos 'n diagram of rooster;</i></p> <p>f. <i>versamel gepaste prente en grafika om teks te illustreer.</i></p>	<p><i>week,</i></p> <p>ii. <i>eenvoudige ekspressiewe tekste soos bedankingskaartjies en briewe,</i></p> <p>iii. <i>eenvoudige informatiewe tekste soos resepte,</i></p> <p>iv. <i>eenvoudige vertellings van persoonlike ervaringe en gebeurtenisse,</i></p> <p>v. <i>eenvoudige stories,</i></p> <p>vi. <i>gedigte en liedjies,</i></p> <p>vii. <i>skryf 'n titel wat die inhoud weerspieël.</i></p>	<p><i>lens oor 'n gebeurtenis op te teken);</i></p> <p>b. <i>skryf 'n reeks kort tekste vir verskillende doeleindes (soos stories bestaande uit een of twee paragrawe, eenvoudige boekresensies, resepte, briewe, dialoë, aanwysings);</i></p> <p>c. <i>skryf, waar gepas, 'n titel wat die inhoud weerspieël.</i></p>
<p>4. Skryf 'n konsepweergawe van 'n skryfstuk en hersien dit:</p> <p>a. <i>dra idees by tot die skryf van 'n groepstorie (aanklik skryf die onderwyser dit neer);</i></p> <p>b. <i>hersien 'n konsepweergawe van die groepstorie om dit duideliker en interessanter te maak;</i></p> <p>c. <i>skryf en lees eie konsepweergawe aan die onderwyser en klasmaats en begin die hersiening daarvan.</i></p>	<p>4. Hersien skryfstukke:</p> <p>a. <i>bespreek eie en ander se skryfstukke om terugvoering te gee en te ontvang;</i></p> <p>b. <i>probeer om eie skryfwerk te redigeer (soos verwyder of voeg woorde by om betekenis duideliker te stel en gaan spelling en punktuasie na);</i></p> <p>c. <i>hersien eie skryfwerk na bespreking met ander.</i></p>	<p>4. Hersien skryfstukke:</p> <p>a. <i>bespreek eie en ander se skryfstukke om terugvoering te gee en te ontvang;</i></p> <p>b. <i>redigeer eie skryfwerk (soos skrap of voeg woorde by om betekenis duidelik te stel, herangskik sinne, gaan woordorde na, gaan spelling en punktuasie na);</i></p> <p>c. <i>hersien eie skryfwerk nadat terugvoering ontvang is.</i></p>
<p>5. Skryf sodat ander kan verstaan:</p> <p>a. <i>gebruik letters om enkele woorde en kort sinne te vorm;</i></p> <p>b. <i>laat ruimtes tussen woorde;</i></p> <p>c. <i>gebruik links-na-regs en</i></p>	<p>5. "Publiseer" skryfstukke (maak dit "publiek"):</p> <p>a. <i>deel werk met ander deur dit hardop te lees en/of in die klas uit te stal;</i></p> <p>b. <i>maak eie boeke of klasbloemlesings.</i></p>	<p>5. "Publiseer" skryfstukke (maak dit "publiek"):</p> <p>a. <i>deel werk met ander deur dit hardop te lees en/of in die klas uit te stal;</i></p> <p>b. <i>deel skryfwerk met bedoelde teikengroep, soos die gesin of</i></p>

<p><i>bo-na-onder-oriëntering</i> wanneer hy/sy skryf;</p> <p>d. <i>skryf eie sinne, waar nodig met die steun van 'n skryf-raam;</i></p> <p>e. <i>begin om basiese punktuasies te gebruik (hoofletters en punte).</i></p> <p>6. Begin woordeskat opbou en begin woorde spel sodat ander dit kan lees en verstaan:</p> <p>a. <i>skryf woorde wat verskillende mense, plekke en dinge voorstel;</i></p> <p>b. <i>spel algemene woorde korrek;</i></p> <p>c. <i>probeer om onbekende woorde te spel deur kennis van klanke te gebruik (vormende spelling):</i></p> <p>d. <i>bou eie woordbank op en stel persoonlike woordeboeke saam.</i></p>	<p>6. Bou woordeskat op en begin woorde spel sodat ander dit kan lees en verstaan:</p> <p>a. <i>eksperimenteer met woorde uit eie taalervaring;</i></p> <p>b. <i>spel algemene woorde korrek;</i></p> <p>c. <i>gebruik homofone toenemend korrek (soos lei/ly, vlei/vly);</i></p> <p>d. <i>probeer om onbekende woorde te spel deur kennis van klanke te gebruik;</i></p> <p>e. <i>bou 'n woordbank en persoonlike woordeboek op;</i></p> <p>f. <i>gebruik 'n woordeboek om woorde se spelling en betekenis na te gaan.</i></p> <p>7. Gebruik gepaste grammatikale strukture en skryfkonsensies en skryf sodat ander kan verstaan:</p> <p>a. <i>gebruik skryframe vir verskillende soorte sinne en teksstrukture;</i></p> <p>b. <i>gebruik basiese punktuasie (hoofletters en punte);</i></p> <p>c. <i>eksperimenteer met verskillende leestekens soos uitroptekens en/of vraagtekens;</i></p> <p>d. <i>gebruik sommige vertelteg-nieke (soos: "Lank, lank</i></p>	<p><i>maats (soos briewe, boodskappe, aanwysings);</i></p> <p>c. <i>maak eie boeke of bloemlesings.</i></p> <p>6. Bou woordeskat op en spel self woorde:</p> <p>a. <i>varieer woordeskat interessantheidshalwe en vir spesifieke doel;</i></p> <p>b. <i>eksperimenteer met en gebruik woorde uit stories, leesstukke, die media, grappe en klasmaats en ander se mondelinge taal;</i></p> <p>c. <i>bou 'n woordbank op en stel 'n persoonlike woordeboek saam;</i></p> <p>d. <i>gebruik 'n woordeboek om spelling en woordbetekenis na te gaan;</i></p> <p>e. <i>gebruik kennis van klanke en spelreëls om onbekende woorde te skryf.</i></p> <p>7. Gebruik gepaste grammatikale strukture en skryfkonsensies en skryf sodat ander kan verstaan:</p> <p>a. <i>begin om sinne in paragrawe te groepeer;</i></p> <p>b. <i>gebruik punktuasies gepas (hoofletters, punte, kommas, vraagtekens, uitroptekens);</i></p> <p>c. <i>pas kennis van grammatika toe;</i></p> <p>d. <i>gebruik die vertelstruktuur;</i></p> <p>e. <i>gebruik informatiewe teksstrukture soos eksperimente;</i></p> <p>f. <i>pas kennis van ander tekste as</i></p>
---	--	---

	<i>gelede...", die einde...:); e. gebruik sommige informasionele teksstrukture soos resepte; f. pas kennis van grammatika toe.</i>	<i>model vir eie skryf toe.</i>
--	--	---------------------------------

Die volgende assesseringstabel word deur Joubert (2006:213-214) voorgestel vir gebruik by die assessering van skriftelike werk:

TABEL 8: Assessering van skriftelike werk

Asseseringskodes
4 - Die leerder se woordgebruik, spelling en sinskonstruksie is uitstekend. Die aanvoeling vir spelling en woorde wat nog nie aangeleer is nie, is in die meeste gevalle korrek. Die inhoud van selfstandige werk spreek van uitstekende oorspronklikheid en taalvaardigheid.
3 - Die leerder spel die aangeleerde woorde goed, maar ondervind probleme met onbekende woorde. Sy/haar woordgebruik en sinskonstruksie is redelik, maar hy/sy is nie baie oorspronklik as dit by skryfwerk kom nie. Soms is sy/haar oorspronklikheid goed, maar baie spelfoute word gemaak.
2 - Hierdie leerder kan aangeleerde woorde redelik korrek spel, maar hy/sy pas dit nie toe op sy/haar werk nie. Sy/haar woordgebruik en sinskonstruksie is taamlik gebrekkig. Hy/sy lewer gewoonlik nie verbeeldingryke skryfwerk nie. Die leerder se praat- en leesvermoë is gewoonlik ook ondergemiddeld.
1 - Die leerder spel nog onvoldoende, sinskonstruksie is onvoldoende en hy/sy kan nie kreatiewe skryfwerk lewer nie. So 'n leerder se mondelinge kommunikasie en leesvermoë is gewoonlik nog onvoldoende.

Naam	Werkstuk			Datum
	Bereik uitkoms met onderskeiding	Bereik uitkoms goed	Bereik uitkoms bevredigend	Nog nie bereik nie
Woordgebruik				
Spelling				
Sinskonstruksie				
Oorspronklik				
Taalvaardig				

TABEL 9: Leeruitkoms 5: Dink en redeneer

Die leerder is in staat om taal vir dink en redeneer te gebruik en inligting vir leer te verkry, verwerk en gebruik.		
Asseseringstandaarde: Die uitkomste is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:		
Graad 1	Graad 2	Graad 3
<p>1. Gebruik taal om konsepte te ontwikkel:</p> <p>a. toon ontwikkelende kennis van begrippe van hoeveelheid, grootte, vorm, rigting, kleur, spoed, tyd, ouderdom, volgorde.</p> <p>b. verstaan en gebruik konseptuele taal uit verskillende leerareas nodig op hierdie vlak en ter voorbereiding van die volgende vlak.</p> <p>2. Gebruik taal om te dink en te redeneer</p> <p>a. verstaan en gebruik taal vir logika en redenasie, soos oorsaak en gevolg;</p> <p>b. klassifiseer inligting (soos groepeer verskillende soorte diere);</p> <p>c. identifiseer dele van 'n geheel (soos dele van 'n fiets);</p> <p>d. identifiseer ooreenkomste en verskille deur gepaste taal te gebruik (soos "net soos", soos "dieselfde as" soos "anders as").</p>	<p>1. Gebruik taal om konsepte te ontwikkel:</p> <p>a. verstaan en gebruik konseptuele taal uit verskillende leerareas nodig op hierdie vlak en ter voorbereiding van die volgende vlak.</p> <p>2. Gebruik taal om te dink en te redeneer</p> <p>a. verstaan en gebruik taal vir logika en redenasie, soos oorsaak en gevolg, logiese volgorde;</p> <p>b. gebruik hoërorde denke en die meegaande taal, soos maak afleidings, pas kennis toe, evalueer (soos "Ek dink", "Ek wonder");</p> <p>c. identifiseer ooreenkomste en verskille (soos "net soos", "eenders", "anders as");</p> <p>d. vergelyk dinge.</p>	<p>1. Gebruik taal om konsepte te ontwikkel:</p> <p>a. verstaan en gebruik konseptuele taal uit verskillende leerareas nodig op hierdie vlak en ter voorbereiding van die volgende vlak.</p> <p>2. Gebruik taal om te dink en te redeneer</p> <p>a. verstaan en gebruik taal vir logika en en redenasie, soos oorsaak en gevolg, die maak van gevolgtrekkings;</p> <p>b. gebruik hoërorde denke en die gepaardgaande taal, soos die vorming van hipoteses ("Ek dink dit sou ..." "As ... dan ...");</p> <p>c. gebruik taal om ooreenkomste en verskille te beskryf en om inligting te ontleed, te vergelyk en te konstateer.</p>

3. Gebruik taal om te ondersoek:
- stel vrae en soek verduidelikings;*
 - verskaf verduidelikings en oplossings;*
 - gebruik eenvoudige strategieë om inligting te verkry en op te teken, soos die uitvoer van 'n opname van hoeveel tale in 'n groepie gepraat word of om relevante inligting in tekste te vind;*
 - bou en voltooi prent- en woordraaisels.*

4. Verwerk inligting
- organiseer inligting in 'n eenvoudige grafiese vorm (soos 'n tabel, tydlyn).*

3. Gebruik taal om te ondersoek:
- stel vrae en soek verduidelikings verskaf oplossings en alternatiewe;*
 - gebruik kennis uit 'n verskeidenheid bronne om relevante materiaal te kies en is in staat om redes vir keuse te gee;*
 - gebruik eenvoudige strategieë om inligting te verkry en op te teken, (soos om met 'n volwassene of ouer leerder se hulp in 'n biblioteek te soek).*

4. Verwerk inligting
- kies spesifieke inligting uit 'n teks en verwerk dit;*
 - organiseer inligting in 'n eenvoudige grafiese vorm (soos 'n diagram, rooster).*

3. Gebruik taal om te ondersoek:
- stel vrae om duidelikheid te verkry, soek verduidelikings, stel alternatiewe voor ("As ek dit doen, dan ... ", "Wat van...", "Ons kan probeer om...").*
4. Doen eenvoudige navorsing
- stel vrae wat die taak help definieer en nodige inligting help verkry (soos: Wat moet ons weet/doen/kry ...?; Waar kan ons die inligting kry?);*
 - beplan die stappe van 'n taak en ken verantwoordelikhede toe (soos wat moet gedoen word en wie wat moet doen).*
 - gebruik eenvoudige strategieë om inligting te verkry*
 - stel gepaste vrae,*
 - voer onderhoude en maak opnames,*
 - soek inligting in 'n biblioteek (met hulp van 'n volwassene of ouer leerder);*
 - staaf en verduidelik argumente deur redes en bewyse te verskaf;*
 - som inligting op en bied dit op*

		<p>'n interessante manier aan.</p> <p>5. Verwerk inligting</p> <p>a. organiseer en teken inligting op verskillende maniere op</p> <p>i. kies inligting en maak aantekeninge,</p> <p>ii. teken kopkaarte,</p> <p>iii. konstrueer tabelle, diagramme en vloei-diagramme;</p> <p>b. orden inligting en plaas dit onder hofies;</p> <p>c. gebruik taal om ooreenkomste en verskille te beskryf en om inligting te ontleed, te vergelyk en te konstateer.</p>
--	--	--

TABEL 10: Leeruitkoms 6: Taalstruktuur en -gebruik

Die leerder ken en is in staat om die klanke, woordeskat en grammatika van die taal te gebruik om tekste te skep en te interpreteer.		
Asseseringstandaarde: Die uitkomste is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:		
Graad 1	Graad 2	Graad 3
<p>1. Bring klanke in verband met letters en woorde</p> <p>a. verdeel gesproke woorde in lettergrepe;</p> <p>b. gebruik klanke om woorde te lees en te spel.</p>	<p>1. Bring klanke in verband met letters en woorde</p> <p>a. gebruik klanke om minder bekende woorde te spel.</p>	<p>1. Bring klanke in verband met letters en woorde</p> <p>a. gebruik klanke om moeilike woorde te spel;</p> <p>b. gebruik enkel- en dubbelkonsonante en -vokale korrek, soos in droom/drome: kop/koppe;</p> <p>c. gebruik die t- en d-slotklank korrek, soos in brood, geld, ruit, maat.</p>
<p>2. Werk met woorde</p> <p>a. weet waar 'n geskrewe woord begin en eindig en 'laat spasies tussen woorde;</p>	<p>2. Werk met woorde</p> <p>a. spel bekende woorde korrek;</p> <p>b. gebruik alledaagse skryftekens (kappie en deelteken);</p>	<p>2. Werk met woorde</p> <p>a. gebruik sommige spelreëls om korrek te spel;</p> <p>b. gebruik skryftekens korrek</p>

- | | | |
|---|---|---|
| <p>b. spel sommige bekende woorde korrek;</p> <p>c. vorm en gebruik die meervoud, verkleinwoorde en geslagsvorme van bekende woorde;</p> <p>d. verstaan en gebruik bekende trappe van vergelyking;</p> <p>e. groepeer woorde, soos woorde wat rym.</p> <p>3. Werk met sinne</p> <p>a. skryf eenvoudige sinne oor 'n spesifieke onderwerp, soos: <i>Ansie het 'n resies gewen;</i></p> <p>b. gebruik skryfkonvensies: 'n hoofletter in eiename en aan die begin van 'n sin;</p> <p>c. gebruik die teenwoordige en verlede tyd korrek;</p> <p>d. gebruik selfstandige naamwoorde, persoonlike voornaamwoorde (<i>ek, jy, hy, sy, ens.</i>) en voorsetsels korrek.</p> | <p>c. gebruik 'n woordeboek om spelling na te gaan;</p> <p>d. vorm en gebruik die meervoud, verkleinwoord en teenoorgestelde geslag van woorde;</p> <p>e. gebruik trappe van vergelyking;</p> <p>f. verstaan en gebruik voorvoegsels en agtervoegsels;</p> <p>g. verstaan en gebruik sommige sinonieme en antonieme.</p> <p>3. Werk met sinne</p> <p>a. gebruik 'n verskeidenheid sinsoorte (vraagsinne, stel-sinne, uitroepe);</p> <p>b. gebruik die teenwoordige, verlede en toekomstige tyd korrek;</p> <p>c. verbind twee enkelvoudige sinne met 'n voegwoord ("<i>en</i>", of "<i>maar</i>") soos: <i>Johan het die glas laat val en dit het gebreek;</i></p> <p>d. gebruik die ontkennde vorm korrek, soos: <i>Ek slaap nie. Hy wil dit nie doen nie; Moenie lelik wees nie;</i></p> <p>e. verstaan en gebruik selfstandige naamwoorde, adjektiewe, besitlike voor-naamwoord (<i>myne, hare,</i>) werkwoorde en voorsetsels korrek;</p> <p>f. gebruik skryfkonvensies korrek: <i>die punt, vraagteken en die komma.</i></p> | <p>(deelteken en kappie);</p> <p>c. gebruik verskeie bronne om om spelling na te gaan;</p> <p>d. verstaan en gebruik adjektiewe (algemene verboë vorme, trappe van vergelyking en intensiewe vorme);</p> <p>e. gebruik voor- en agtervoegsels om woorde te bou;</p> <p>f. verstaan en gebruik verdere sinonieme en antonieme.</p> <p>3. Werk met sinne</p> <p>a. gebruik 'n verskeidenheid soort sinne (stel-, vraag-, uitroep- en bevelsinne);</p> <p>b. gebruik woordorde korrek in korter en langer sinne;</p> <p>c. gebruik gepaste tye;</p> <p>d. gebruik verbindingswoorde in eenvoudige sinne en in meer komplekse sinne soos om oorsaak en gevolg uit te druk, soos: <i>Ek hou van haar, want sy is altyd vriendelik;</i></p> <p>e. gebruik die ontkennde vorm korrek, soos: <i>Ek is nie vaak nie; Moenie bekommerd wees nie; Ons wil nie meer speel nie;</i></p> <p>f. verstaan en gebruik selfstandige naamwoorde, adjektiewe, voornaamwoorde (persoonlik en besitlik), werkwoorde, bywoorde en voorsetsels korrek.</p> <p>g. gebruik sterker / ander vorme van woorde in eie skryfwerk soos <i>staar</i> i.p.v. <i>kyk</i>; <i>woedend</i> i.p.v. <i>kwaad</i>;</p> <p>h. gebruik skryfkonvensies korrek (hoofletters soos in name van lande, titels van boeke en</p> |
|---|---|---|

<p>4. Werk met tekste:</p> <p>a. <i>orden teks, soos deur woorde soos "dan", "toe", "daarna" in 'n vertelling te gebruik;</i></p> <p>b. <i>praat oor tekste (soos stories) deur woorde soos "begin", "middel", en "einde" te gebruik.</i></p> <p>5. Gebruik taal vir interaksie:</p> <p>a. <i>gebruik taal om hoflikheids-vorme uit te druk (soos om beleefde versoeke te rig);</i></p> <p>b. <i>verander stemtoon na gelang van doel;</i></p> <p>6. Ontwikkel kritiese taalbewustheid:</p> <p>a. <i>herken byvoorbeeld die verskil tussen taal wat in die klaskamer gebruik word en taal wat maats gebruik wanneer hulle speel;</i></p> <p>b. <i>ondersoek waarom verskillende taalvorme in verskillende kontekste gebruik word.</i></p>	<p>4. Werk met tekste:</p> <p>a. <i>skakel sinne om paragrawe te vorm;</i></p> <p>b. <i>orden teks, soos deur woorde soos "eers", "toe", "uiteindelik" te gebruik;</i></p> <p>c. <i>identifiseer die kenmerke van verskillende soorte tekssoorte (soos 'n storie, instruksies, vertelling).</i></p> <p>5. Gebruik taal vir interaksie:</p> <p>a. <i>gebruik taal om hoflikheids-vorme uit te druk (soos om jammer te sê).</i></p> <p>6. Ontwikkel kritiese taalbewustheid:</p> <p>a. <i>bespreek byvoorbeeld woorde wat algemeen gebruik word om meisies en seuns te beskryf (soos "mooi", "sterk") en kleure wat met meisies en seuns geassosieer word.</i></p> <p>b. <i>bespreek die effek van hierdie beskrywings en of 'n mens hierdie taal behoort te gebruik of nie.</i></p>	<p><i>name van maatskappye, die komma, punt, vraagteken en uitroepeteken);</i></p> <p>i. <i>herken en gebruik algemene afkortings, soos mnr., mev., me., mej., dr.</i></p> <p>4. Werk met tekste:</p> <p>a. <i>skakel sinne om paragrawe te vorm en gebruik die tye van die werkwoord konsekwent.</i></p> <p>5. Gebruik taal vir interaksie:</p> <p>a. <i>gebruik taal om hoflikheids-vorme uit te druk (soos om verskonings aan te bied).</i></p> <p>6. Ontwikkel kritiese taalbewustheid:</p> <p>a. <i>ondersoek byvoorbeeld hoe, met wie en watter doel die klas informele taal en sleng gebruik.</i></p>
---	--	--

Vervolgens word die assesseringstandaarde van elke leeruitkoms bespreek.

2.4.3 Bespreking van die assesseringstandaarde

Leeruitkoms 1: Luister:

Luister en hoor het 'n groot impak op leer (DvO, 2003:43) omdat dit altyd geïntegreer is met die res van die leeruitkomste in die Grondslagfase:

- Om te *hoor* is 'n aktiwiteit van die oor. Die kwaliteit van 'n leerder se gehoor is wel belangrik vir leer, maar om te *luister* is 'n breinaktiwiteit. 'n Leerder kan dus *hoor*, maar dis nie vanselfsprekend dat hy/sy *luister* nie. Luistervaardighede behels om te kan dink, verstaan en redeneer;
- Die aanleer van 'n taal geskied hoofsaaklik deur luister;
- Aan die beginstadium van die aanleer van 'n taal verstaan die leerder baie meer van 'n taal as wat hy/sy in staat is om te praat (DvO, 2003:43).

Swak sosio-ekonomiese omstandighede en die dikwels gepaardgaande disfunksionele gesinne, gebrek aan dissipline en 'n voortdurende oorlewingstryd, soos onder andere by 2.3.2 beskryf, het soms tot gevolg dat voorskoolse kinders nie oor voldoende luistervaardighede beskik soos om te luister na opdragte van meerderes, dit te verstaan en uit te voer met hulle toetredende tot Graad 1 nie. Hiermee saam ontbreek gepaste luistergedrag soos om ander 'n kans te gee om te praat en vir tye stil te sit en te konsentreer ook dikwels. Omdat hierdie vaardighede 'n belangrike invloed op die res van die assesseringstandaarde by Leeruitkoms 1 het, kan dit langer as die Grondslagfase-jare neem om al die assesseringstandaarde van Leeruitkoms 1 te bereik indien leerders nie beskik oor bogenoemde vaardighede wat gewoonlik in 'n gebalanseerde gesinsopset tydens die voorskoolse jare vasgelê word nie. Ekstra tyd wat spandeer moet word om hierdie gedrag by leerders te vestig, kan aanvanklik baie van die formele onderrigtyd in beslag neem en die leerders se vordering rem.

Leerders is ook, in die tyd waarin hulle grootword, baie meer visueel as auditief ingestel as gevolg van die groot rol wat televisie en rekenaarspeletjies in hul lewens speel. Dit word verder versterk deurdat ouers en onderwysers opdragte dikwels herhaal. Die kind leer dat dit nie nodig is om die eerste maal te luister nie aangesien die opdrag herhaal sal word.

Die volgende soorte luister word deur Joubert (2006:26-27) geïdentifiseer:

- Eenvoudige luister: Om die bron van klank te identifiseer sonder om spesifieke betekenis daaraan te koppel, byvoorbeeld iets wat val, voëls wat sing of 'n telefoon wat lui;
- Onderskeidende luister: Sekere geluide word met mekaar vergelyk om ooreenkomste en verskille te identifiseer byvoorbeeld hoë en lae note in musiek of woorde met verskillende begin-, eind- of middelklanke;
- Vertolkende luister: Interpretasie van wat gehoor word. Vaardighede soos om betekenis af te lei, gevoelens te interpreteer en gevolgtrekkings te maak is nodig om vertolkend te kan luister;
- Luister vir inligting: Leerders is in staat om feite, name en ander inligting wat in 'n leesstuk gehoor is, te herhaal. Leerders is ook in staat om mondelinge aanbevelings of instruksies uit te voer;
- Luister om idees te organiseer: Dit is die vermoë om na 'n storie of leesstuk te luister en die gebeurtenisse in die regte volgorde te herhaal, om aspekte in 'n gesprek op te som of om verskillende stellings in 'n nuwe aanbieding te organiseer;
- Luister vir hoofpunte: Die identifisering van kerninligting;
- Luister om uiteenlopende standpunte te identifiseer, sluit in: Die ontwikkeling van sensitiwiteit vir stemtoon en ook die identifisering van die emosie wat met 'n spesifieke stemtoon gepaard gaan asook die vermoë om op te let na verskille in idees en standpunte wanneer na besprekings geluister word;
- Kritiese luister: Om in staat te wees om dit waarna geluister word, te analiseer. Dit sluit in: die opweeg van idees om die mees geskikte te kies; weersprekende stellings te herken; sensitiwiteit om vooroordeel, stereotipering, oordrywing, onwaarhede en botsende uitsprake en idees in mondelinge tekste te identifiseer en te evalueer.
- Kreatiewe luister: Om gevoelswaarde toe te ken aan dit waarna geluister word.

Verskillende soorte luister kan gelyktydig plaasvind.

Dit is belangrik om luisterassessering in 'n verskeidenheid van situasies te laat plaasvind om 'n ware weerspieëling van die leerder se luistervaardigheid te kry. Tydens die Grondslagfase kan leerders die beste geassesseer word deur hulle:

- optrede byvoorbeeld om verbale instruksies uit te voer;
- deelname byvoorbeeld om saam te sing;
- toepaslike gebruik van formele taal byvoorbeeld om iemand te groet of te bedank;
- toepaslike gebruik van eenvoudige een- of tweewoord-antwoorde (DvO, 2003:43).

Leeruitkoms 2: Praat

Om te praat vorm 'n belangrike deel van 'n leerder se sosiale, kulturele en persoonlike ontwikkeling. Deur te praat word dit wat die leerder alreeds weet verbind met dit wat hy/sy besig is om te leer. Om die praatvaardighede van leerders te ontwikkel, moet daaglikse lewenservarings op 'n sistematiese manier in die daaglikse onderrig van Grondslagfase-leerders geïntegreer word (DvO, 2003:44).

Die gebrek aan blootstelling aan taalervarings op informele vlak (elke dag se gesprekke tussen die leerder en sy familie en gemeenskap) kan veroorsaak dat leerders in een klas se kommunikasievaardighede op verskillende vlakke van funksionering is. In sommige gesinne word kommunikasie net gebruik vir gewone funksionering (vraag –antwoord/ opdragte) terwyl daar van dieper kommunikasie (gevoelens, emosionele ervarings) nie sprake is nie. Emosionele deprivasie waar daar nie tussen gesinslede kommunikasie (verbaal en/of nie-verbaal) oor gevoelens is nie, kan in gesinne voorkom ongeag die sosio-ekonomiese stand van die gesin. Leerders wat uit sulke gesinne kom mag dit moeilik vind om oor eie ervarings en/of gevoelens te praat en moontlik aanvanklik nie oor die toepaslike woordeskat beskik om ervarings en gevoelens te beskryf nie (punt 1 van die assesseringstandaarde). Hierdie leerders sal baie ekstra blootstelling in die klassituasie nodig hê om gelei te word om moeiteloos oor persoonlike ervarings en gevoelens te praat. Die gebruik van verbeeldingryke taal, gesigsuitdrukings (Assesseringstandaarde vir Leeruitkoms 2: Praat) asook die sensitiwiteit vir ander se regte en gevoelens (punt 4d en 5d van die assesseringstandaarde by Leeruitkoms 2: Praat - Graad 2 en Graad 3) loop hand aan hand met die emosionele taalervaring waaraan die

leerder tuis blootgestel word. Onderwysers moet bedag wees op die verskillende vlakke van emosionele funksionering in die klas en voorsiening maak vir die verryking van hierdie deel van Leeruitkoms 2.

Joubert *et al* (2006:56) beskryf die taalervaringsbenadering van leer lees en skryf as dat beginnerleerders die oorgang van praat (leeruitkoms 2) na lees (leeruitkoms 3) en skryf (leeruitkoms 4) makliker ervaar as hul eie vertellings en mondelinge taal neergeskryf en gelees word. Sodoende “...word die leerders se eie woorde die vertrekpunt vir lees en skryf (Joubert, 2006:56)”.

Aktiwiteite vir die ontwikkeling van die gemak en selfvertroue waarmee die leerder die taal praat en gebruik, is belangrik. Dit sluit dinge in soos rympies, sing en speletjies. Voortdurende ondersteuning en aanmoediging vorm deel van die suksesvolle onderrig van praat (DvO, 2003:44).

Leeruitkoms 3: Lees en kyk:

Leesassessering is meer gerig op die identifisering van leesprobleme. Met leesassessering word vasgestel of die onderwyser se onderrigmetodes geslaagd is, op watter leesvlak die leerder is en hoe die leerder vorder. Lees kan geassesseer word deur middel van:

- informele assessering byvoorbeeld enige informeel opgestelde leestoets;
- formele assessering byvoorbeeld diagnostiese toetse.

Volgens Lerner (2006:397) en Dednam (2005:132) is een van die eenvoudigste maar ook doeltreffendste maniere van leesassessering, die gebruik van die informele leestoets. Die onderwyser kies leesstukke van min of meer 100 woorde uit leesstukke wat vir verskillende grade (in hierdie geval Grade 1 tot 3) voorgeskryf is. Die leerder lees van die gekose leesstukke terwyl die onderwyser foute wat gemaak word sistematies aandui. Indien die leerder meer as vyf foute per leesstuk maak, word 'n makliker leesstuk gegee om te lees totdat daar nie meer as twee foute per 100 woorde voorkom nie. Om die leerder se leesbegrip te bepaal word vier tot tien vrae oor die inhoud van die leesstuk aan die leerder gevra.

Deur die leesvlak van die leerder te bepaal, kan leesprobleme geïdentifiseer word en ondersteuning plaasvind. Drie leesvlakke kan onderskei word (Du Toit, 1996:239; Dednam, 2005:132; Lerner, 2006:397; Lowenberg & Lucas, 1996:78; Mercer, 1987:384):

- Die onafhanklike vlak: Die leerder is in staat om min of meer 95% van die woorde te herken en om ongeveer 90% van die begripsvrae korrek te beantwoord.
- Die onderrigvlak: Die leerder is in staat om ongeveer 90% woorde te herken en ongeveer 70% van die begripsvrae korrek te antwoord. 'n Leerder wat op hierdie vlak lees, het die onderwyser se hulp nodig om hulle deur die leessessie te help.
- Die frustrasievlak: Die leerder kan minder as 90% van die woorde herken en minder as 70% van die begripsvrae korrek beantwoord. Indien van die volgende simptome voorkom, is dit 'n aanduiding dat die leerder se lees op die frustrasievlak is (Dednam, 2005:133):
 - mondelinge lees is te hard of te sag;
 - lees woord vir woord en sonder ritme;
 - leesintonasie is onvoldoende;
 - wys met die vinger, vorming van die woord met die lippe en kopbewegings kom voor;
 - die leerder vra dikwels hulp;
 - die leerder toon min of geen belangstelling in die storie en kom moeg voor;
 - die leerder weier om verder te lees.

Met die assessering van lees behoort daar gekonsentreer te word op die sukses wat die leerder behaal. Die sukses al dan nie wat 'n leerder met lees behaal, het 'n groot invloed op sy/haar selfbeeld en selfvertroue. Die leesonderrig moet van so 'n aard wees dat daar altyd 'n element van sukses by betrokke is. Probleemareas wat tydens die assessering van lees geïdentifiseer word, moet die nodige regstellende onderrig kry sodat die sukses-element versterk word.

Die besondere sosio-ekonomiese toestande van 'n gesin kan 'n uitwerking hê op die mate waartoe die voorskoolse kind tydens sy kleuterjare blootgestel is aan boeke, prente en 'n leeskultuur. Totdat die Departement van Onderwys se beplanning vir die voorsiening van voorskoolse onderrig aan alle kinders realiseer (DvO, 2002a), kan die sosio-ekonomiese agtergrond waaruit die leerder kom 'n invloed hê op sy/haar voor-geletterdheidsvaardighede, en dus ook 'n positiewe of negatiewe invloed uitoefen op sy/haar leessukses. Die voor-geletterdheidsvaardighede wat belangrik is in die ontwikkeling van lees, word in hoofstuk 3 verder bespreek. Dit is die primêre doel van hierdie studie om onderwysers te help om leeshindernisse by leerders in die Grondslagfase te identifiseer, sodat ondersteuning so spoedig moontlik verleen kan word.

Onderwysers in die Grondslagfase moet by die keuse van leesstof, die inrig van die klaskamer se leeshoekie en die saamstel en gebruik van hulpmiddels poog om die belangstelling van jong lesers te prikkel en te hou, sodat selfs die regstelling van probleemareas wat tydens assessering na vore kom, hulle sal boei.

Leeruitkoms 4: Skryf

Leerders se aanleer en ontwikkeling van handskrif en ontwikkeling van skryf (woorde, sinne, paragrawe en skryfstukke) vind gelyktydig plaas. Die assesseringstandaarde vir skryf dui die duidelike patroon waarop die ontwikkeling vir skrif en skryf tydens Grade 1, 2 en 3 in die Grondslagfase moet plaasvind, aan (vergelyk tabel 7).

Volgens die HNKV (2003:45) moet leerders aan die einde van die Grondslagfase in staat wees om hulle gedagtes, gevoelens en vaardighede deur middel van skryfvaardighede uit te beeld. Tydens die ontwikkeling van die leerder se voor-geletterdheidsvaardighede leer hulle dat die geskrewe woord betekenis het, dat dit 'n boodskap dra. Leerders moet in die Grondslagfase leer dat hulle die outeurs van geskrewe boodskappe kan wees. Om te leer skryf behels baie meer as net die aanleer van handskrif.

Dit word deur Joubert *et al* (2006:131) beklemtoon dat wanneer leerders se skryfwerk geassesseer word, dit nie net die eindproduk is waarna gekyk moet word nie, maar ook

die leerder se deelname aan die proses. Dit sluit die volgende in: die versameling en organisering van idees; die skryf van die aanvanklike weergawe; die hersiening en regstel van foute en laastens, die eindproduk.

Die skryfproses bestaan uit verskillende fases naamlik die voor-skryffase, die skryffase, die hersieningsfase en die publiseerfase (Du Toit, 1996:282; DvO, 2003:46; Joubert: 2006:113; Lerner, 2006:435).

Die voor-skryffase:

Voordat die leerder handskrif aanleer, “skryf” kinders deur krabbels te maak wat byvoorbeeld ’n brief, inkopielys of boodskap voorstel, of om hulle boodskap deur middel van ’n tekening voor te stel. In hierdie stadium is skryf en teken volgens Joubert (2006:115) vir die kind sinoniem. Gaandeweg leer die kind tussen skryf en teken onderskei. Soos reeds bespreek, kom leerders nie met dieselfde verwysingsraamwerk skool toe nie en kan hulle konsepte en belewenisse ten opsigte van skryf aansienlik verskil. Leerders moet dan aangemoedig word om situasies uit te beeld deur middel van tekeninge, die storie van sy/haar prentjie te vertel, en vir ander vra om te sê wat hy/sy “geskryf” het. Gaandeweg, soos wat hulle meer vaardig word, sal hulle letters begin vorm en leer dat skryf behels dat ’n mens bepaalde letterbeelde in verhouding plaas. ’n Verder dimensie van skryf, naamlik die aanleer van handskrif, vind ook tydens hierdie fase plaas. Handskrif vorm egter nie deel van die veld van hierdie studie nie en sal nie verder bespreek word nie.

Die skryffase:

Tydens hierdie fase skryf die leerder ’n voorlopige weergawe van die beplande teks. Die sleutelgedagtes wat in die vorige fase neergeskryf en bespreek is, word nou in teksvorm geskryf. Tydens hierdie fase word meer gekonsentreer op die inhoud as op die vorm.

Die hersieningsfase

Die belangrikheid van hierdie fase word deur Joubert (2006:121) beklemtoon. Die hersieningsfase verteenwoordig die werklike leerproses. Die leerder leer, met die hulp van sy/haar klasmaats en onderwyser hoe om sy/haar werk te hersien en te verbeter. Eers lees die leerder sy/haar eie werk en maak die foute reg. Kontrolelyste kan tydens

hierdie fase gebruik word om die leerders te help om op 'n gestruktureerde manier terugvoer te gee. Hierdie lysie word aan die leerders uitgedeel en hulle gebruik die lys om sy of haar eie foute raak te sien en reg te maak. Kontrolelyste moet, volgens Joubert (2006:123), aspekte insluit soos spelling, woordorde, sinsorde, punktuasie, leesbaarheid en verstaanbaarheid.

Nadat die leerders hulle eie foute reggemaak het, lees hulle mekaar se werk en gee en ontvang terugvoer. Daarna lees die onderwyser ook die leesstuk en maak aanbevelings. Terugvoering kan mondeling of skriftelik wees. Die onderwyser moet daarop bedag wees om nie leerders se skryfstukke te krities te assesser nie. Leerders se kreatiwiteit en selfvertroue word onderdruk deur elke moontlike fout aan te dui en die leerder daarvoor te penaliseer. Die leerder vermy dan foute deur net woorde te gebruik waarvan die spelling bekend is en ook net eenvoudige en kort sinne te gebruik. Dit kan ook voorkom word deur verskillende aspekte tydens verskillende assesseringsgeleenthede te behandel.

Die publiseerfase

Tydens hierdie fase word die leerder se werk voorgehou aan 'n "gehoor" wat sy/haar onderwyser, klasmaats of ouers kan wees. Lerner (2006:436) beklemtoon dat hierdie fase belangrik is omdat dit die skryfproses vir die leerder sinvol maak, sy/haar selfvertroue versterk en aan hom/haar die geleentheid gee om soos 'n "outeur" te voel. Die onderwyser moet moeite doen om skryfstukke te laat uitkom by die gehoor vir wie dit bedoel is. Laat die leerders, byvoorbeeld:

- briefies vir hulle ouers skryf, in koeverte sit, adresseer en pos;
- hulle eie toneelstukkies, skryf en as 'n groep opvoer;
- gediggies skryf en alles saamvoeg in 'n "klasbundel".

Dednam (2005:127-128) onderskei drie elemente in skryf, naamlik opstelskryf (wat kognitiewe, linguistiese en stylkomponente insluit), spelling en handskrif:

Opstelskryf sluit die volgende in:

- kognitiewe komponent: dit stel die skrywer in staat om sy/haar boodskap logies te skryf sodat die leser dit kan verstaan;

- linguistiese komponent: dit sluit die korrekte gebruik van voorgeskrewe sintaktiese en semantiese reëls van die taal in;
- stylkomponent: dit sluit die korrekte gebruik van hoofletters en leestekens in.

Spelling is die vermoë om woorde met behulp van letters te vorm volgens voorgeskrewe spelreëls van die spesifieke taal. In die Grondslagfase moet onderwysers daarteen waak om spelling net in terme van reg of verkeerd te assesser. Dit kan die leerder ontmoedig om met die geskrewe woord te eksperimenteer. Lerner (2006:143) beveel aan dat onderwysers hulself die volgende vrae moet afvra by die oorweging of 'n woord se verkeerde spelling aangedui moet word of nie:

- Is die korrekte spelling van die spesifieke woord relevant in terme van die kurrikulumbepalings vir die spesifieke graad?
- Is dit 'n woord wat baie gebruik word in die spesifieke graad?
- Vorm die spelfout deel van die spelstrukture wat reeds in die graad onderrig is?

Indien die antwoord op enige van die drie vrae “ja” is, moet die onderwyser aan die leerder verduidelik waarom die spelling foutief is en die korrekte spelling met die leerder bespreek. Indien die antwoord op enige van die drie vrae “nee” is, moet die onderwyser net die leerder se aandag op die woord vestig en die korrekte spelling by die woord neerskryf.

Leeruitkoms 5: Dink en Redeneer:

Die doel van Leeruitkoms 5 is om die leerder te begelei tot selfstandige en onafhanklike redenering en om sy/haar kennis kreatief toe te pas. Die belangrikheid van taal en spesifiek die dink- en redenasievermoë van die mens word tereg deur Joubert *et al* (2006:171) asook deur die Departement van Onderwys (2003:46) beskryf as die medium waardeur die leerders al die Leerareas benader.

Bloom en sy kollegas het 'n taksonomie opgestel waarvolgens kognitiewe prosesse in stygende orde geklassifiseer is (Joubert *et al* 2006:171-175; Van der Horst & McDonald, 2003:8). Dit behels kortliks die volgende:

- Kennis: Die memorisering en herroeping van inligting.

- Begrip: Dit vorm die basis van verstaan en behels dat 'n persoon inligting in sy of haar eie woorde kan weergee.
- Toepassing: Die vermoë om inligting en idees te gebruik in nuwe situasies soos om probleme op te los.
- Analise: Die vermoë om op 'n sistematiese wyse inligting te ontleed om die hiërargiese opbou van idees duidelik te maak en/of die verwantskap tussen idees aan te dui.
- Sintese: Die proses om iets nuuts te konstrueer deur verskillende dele saam te voeg om 'n betekenisvolle geheel te maak.
- Evaluering: Die vermoë om waarde-oordele te maak oor die kwaliteit van dinge.

Hierdie taksonomie verskaf volgens Van der Horst en McDonald (2003:8) aan die onderwyser 'n raamwerk waarvolgens onderwerpe vir onderrig en veral vir assessering georganiseer kan word. Hoewel Killen in Joubert *et al* (2006:176) waarsku teen die rigiede gebruik van taksonomieë, kan dit 'n waardevolle rol speel in die beplanning van uitkomst, opdragte en assessering. Volgens Van der Horst en McDonald (2003:8) behoort daar in elke goeie oefening of toets 'n balans te wees tussen vrae op verskillende kognitiewe vlakke. Geleentheid moet aan leerders met verskillende vlakke van vermoë gegee word om op te werk na die kognitiewe vlakke waartoe hulle in staat is. Die beginpunt van alle beplanning moet egter altyd die leerder se vlak van ontwikkeling, sy/haar ouderdom, verwysingsraamwerk en omstandighede wees.

Tipes vrae wat gevra kan word om die leerder na die bereiking van Uitkoms 5 te begelei en ook om te assesser in watter mate hy/sy die uitkoms bereik het, kan verdeel word in twee groepe, naamlik feitevrae en kreatiewe vrae. Joubert *et al* (2006:177) lig die tipes vrae soos volg toe en dui ook aan dat verskeie elemente van die bogenoemde taksonomieë in die verskillende vrae onderskei kan word:

- Feitevrae: begripvrae en feitevrae
- Kreatiewe vrae: interpretasievrae, analitiese vrae, voorspellingsvrae, evalueringsvrae

Joubert *et al* (2006:171) stel voor dat daar van die volgende tegnieke gebruik gemaak word in die onderrig en assessering van Leeruitkoms 5:

Die gebruik van prente:

- vroe oor prente;
- rangskikking van prente;
- sortering en klassifisering van prente;
- die opstel van vroe oor 'n prent;
- prentaaisels;

Die gebruik van poësie:

- eenvoudige gedigontleding;
- aksierympies;

Tekeninge en grafiese voorstellings:

- benoemde tekeninge;
- breinkaarte;
- grafieke;

Taalspeletjies en woordraaisels:

- woordbouaktiwiteit;
- woordraaisels;

Elementêre navorsing:

- die beplanning van die navorsingstaak;
- die doen van die navorsing;
- die kommunisering van bevindings.

Deur van bogenoemde gebruik te maak, word die taksonomie van denke, naamlik: onthou, verstaan, toepassing, analise, evaluering en skepping, in die onderrig en assessering van Leeruitkoms 5 toegepas.

Leeruitkoms 6: Taalstruktuur en- gebruik:

Leeruitkoms 6 hanteer die kern van taalkennis, naamlik klanke, woorde en taalgebruik in geskrewe stukke. Hierdie leeruitkoms verskaf die kennisbasis waarsonder nie een van die ander leeruitkomste sin sal maak nie. Leeruitkoms 6 word in alle aktiwiteite en

situasies in die ander uitkomst geïntegreer (DvO, 2003:47). Terwyl die leerder ontdek hoe taal werk, begin hulle ook taalsterme leer ken soos klank, woord, lettergreep, komma, ensovoorts. Dit help hulle om te dink en praat oor hoe woorde gespel word en hoe eenvoudige sinne saamgestel word.

Dit word tereg deur Joubert *et al* (2006:194) beklemtoon "...die suksesvolle onderrig van die taalstruktuur- en gebruik van Afrikaans hang grootliks af van die instelling van die onderwyser teenoor die leerder. Herhaalde mislukking, byvoorbeeld met spelling, kan emosionele probleme by die leerder veroorsaak". Dit is dus noodsaaklik dat die onderrig van taalstruktuur- en gebruik in 'n positiewe klasatmosfeer moet plaasvind waar die onderwyser met positiewe aanmoediging die leerder veilig sal laat voel om te waag.

Met die assessering van die leeruitkomst moet die onderwyser altyd daarop bedag wees om nie die leerder op grond van prestasie te assesser nie. Hierdie beginsel geld vir assessering van al ses die leeruitkomste. Joubert *et al* (2006:62) beklemtoon dat assessering geskied om die leerder se vordering te monitor en moontlike struikelblokke wat die leerder mag ervaar te identifiseer en aan te spreek.

2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die onderwysbeleid in Suid-Afrika bespreek onder die volgende punte: Die ontwikkeling van die huidige onderwysbeleid, Kurrikulum 2005 en inklusiewe onderwys, en Kurrikulum 2005 en leerders met spesiale onderwysbehoefte. Daarna is die leerinhoud van die Grondslagfase, Grade 1 tot 3 oorsigtelik aangeraak. Daar is intensief gekyk na die Leeruitkomst in die Geletterdheidsleerprogram van Graad 1-3 waarna die assessering van Leeruitkomst 1-6 in die Geletterdheidsleerprogram van die Grondslagfase weergegee en bespreek is.

In die volgende hoofstuk word die ontwikkeling van leesvaardigheid bespreek.

HOOFSTUK 3

DIE ONTWIKKELING VAN GELETTERDHEID (TAAL EN LEES), EN MOONTLIKE LEESHINDERNISSE IN DIE GRONDSLAGFASE

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die ontwikkeling van geletterdheid in terme van taal- en leesontwikkeling beskryf. Daar sal gefokus word op die blootstelling van die leerder aan 'n omgewing van geletterdheid, die manier waarop lees aangeleer word, asook moontlike leeshindernisse wat kan voorkom.

Die ontwikkeling van geletterdheid en suksesvolle aanleer van lees en skryf is 'n proses wat reeds vroeg in elke mens se lewe in aanvang neem. In hoofstuk 2 is verwys na ondersoek wat die regering geloods het oor vroeë kinderontwikkeling (Witskrif 5, 2001b) asook die Gespreksdokument oor Vroeë Kinderontwikkeling (2002a). In hierdie dokumente is aangetoon dat 'n groot gedeelte van die voorskoolse bevolking van ons land as gevolg van 'n verskeidenheid faktore nie blootgestel is en word aan omstandighede wat stimulerend is vir die optimale vlakke van geletterheidsontwikkeling nie. Witskrif 6 (2001c) stip dit uit dat leerders met spesiale behoeftes in hoofstroomonderwys vanaf die Grondslagfase ondersteun moet word, en in Mei 2000 het die HNKV verskyn wat poog om kwaliteitonderwys wat in elke leerder se behoeftes voorsien aan die bevolking van Suid-Afrika te verskaf. Die implementering van die HNKV asook die uitkomst en assessering van geletterdheid in die Grondslagfase is in hoofstuk 2 bespreek.

3.2 DIE ONTWIKKELING VAN GELETTERDHEID

3.2.1 Taalontwikkeling

Gedurende die eerste lewensjare vind die ontwikkeling en die verkryging van 'n magdom vaardighede plaas. Deur blootstelling aan kommunikasie met die ouers, versorgers, gesin en familie leer die kind om te praat. Hierdie vaardigheid om met behulp van taal te

kommunikeer sluit in dat ander persone hulle kan verstaan en ook dat hulle kan verstaan wat aan hulle gesê word (Fields *et al*, 2004:10; Child, 2004:92; Dednam, 2005:122).

Louw *et al* (2004:188) merk tereg op dat die aanleer van taal deur 'n jong kind baie fassinerend en betekenisvol is. Dit is iets wat oënskynlik sonder inspanning geskied maar is in werklikheid 'n ingewikkelde en kreatiewe proses. Tydens taalontwikkeling vind die ontwikkeling van reseptiewe taalbegrip voor ekspressiewe taalproduksie plaas. Lerner (2006:328) identifiseer voorts luister en lees as reseptiewe taalvaardighede en praat en skryf as ekspressiewe taalvaardighede. Mondelinge taalgebruik van elke individu ontwikkel eerste en word die primêre taalsisteem genoem. Lees en skryf ontwikkel uit die mondelinge vaardigheid en word die sekondêre taalsisteem genoem.

Vygotsky (Dodici *et al*, 2003:125; Herb, 1997:24; Engelbrecht *et al*, 2005:63) het bevind dat die kognitiewe ontwikkeling van die jong kind in 'n groot mate ook afhang van sy/haar sosiale interaksie met lede binne sy/haar kultuur. Volgens Vygotsky vind leer eerstens binne die sosiale konteks plaas en dit word eers daarna deur die kind geïnternaliseer as persoonlike vaardigheid.

Die verkryging van taal hang dus in 'n groot mate af van die sosiale, kulturele en taalryke omgewing waarin kinders hulle gedurende hul eerste lewensjare bevind. Die kind se voorskoolse ervarings met taal deur middel van mondelinge taal (praat en luister), asook sy/haar blootstelling aan gedrukte media (lees en skryf) vorm die grondslag van geletterdheid (Vacca, 1991:68).

3.2.2 Ontwikkeling van geletterdheid

Hoe meer voorskoolse kinders blootgestel word aan betekenisvolle ervarings met taal, hoe beter word hulle geletterdheidsvaardighede ontwikkel. Neuman (2005:1) verwys na die werk van verskeie navorsers wat getoon het dat alledaagse aktiwiteite soos luister, praat, speel, sing, lees en skryf essensieel is vir die lê van die grondslag vir suksesvolle lees. Barone en Morrow (2003:40) is van mening dat baie meer geletterdheidsvaardighede as wat algemeen besef word, deur speel aangeleer word. Herb

(1997:23) stel dit dat “...the roots of literacy appear to be strongly grounded in orality (speaking and listening) and playfulness”, en “...playful oral language experiences prepare children to understand and experiment with written language”.

Lapp *et al* (2005:14) verwys na die werk van verskeie navorsers wat dit beklemtoon dat die blootstelling van kinders aan die funksionele gebruike van geletterdheid in hulle ouerhuise 'n betekenisvolle effek uitoefen op latere leer- en leessukses. Die belangrikheid van blootstelling aan die gedrukte media kan nie genoeg beklemtoon word nie. Deur daaglikse, informele ondervindings met die gedrukte media word die basis vir geletterdheid en later ook lees gelê. Kinders sien dat hulle ouers koerante, tydskrifte of boeke lees. Ouers en ander familieledes lees vir hulle stories voor, hulle “maak “ of hulle kan lees en skryf in speelsituasies. Deur die handelsname van gebruiksartikels soos speelgoed en gunstelingkosse daaglik te sien en hoor, word die visuele en ouditiewe beeld van woorde as geheel vasgelê. As gevolg van blootstelling aan 'n mediaryke, visuele en ouditiewe omgewing, vorm kinders hul eie hipoteses oor lees en skryf en ontwikkel gelyk as leser en skrywer. Clark (1992:219) verwys na Clay wat bevind het dat belangrike konsepte van die geskrewe woord soos die regte hantering van 'n boek, die feit dat die geskrewe woord 'n boodskap dra en die opeenvolging van 'n storielyn, by voorskoolse kinders vasgelê word deur middel van blootstelling aan die gedrukte media. Hierdie konsepte word voorgeletterdheidsvaardighede genoem, vorm die basis van geletterdheid en behels die volgende (Burns, 1999:23; Clark, 1992:215; Ornstein, 1998:1; Teale & Sulzby, 1994:9; Vacca, 1991:114):

- die kind leer hoe om die boek reg vas te hou; die bladsye van regs af na links om te blaai maar om te lees van links na regs op 'n bladsy. Daar word onderskei tussen die geskrewe gedeeltes en prente; die voorkant, titel en omslag van die boek;
- daarna leer die kind om te fokus op die teks. Tussen drie en vyf jaar oud leer hulle dat die gedrukte woord iets beteken, dat dit 'n boodskap dra. Hulle leer dat 'n mens van bo na onder en van links na regs op bladsye lees;
- kinders word bewus daarvan dat baie boeke 'n storie het, met gebeure wat op mekaar volg en dat die storie deur die boek, bladsy na bladsy ontwikkel;
- hulle verstaan woorde soos “lees”, “bladsy”, “storie” en boek;

- kinders ontwikkel fonologiese bewustheid, hulle kom agter dat daar 'n verband bestaan tussen klanke en letters;
- na blootstelling aan 'n verskeidenheid gedrukte media, ontwikkel die volgende stel konsepte wat die kind in staat stel om te onderskei tussen letters, tussen letters en woorde, tussen hoofletters en kleinletters, en tussen verskillende woorde.

Neuman (2004:22) brei verder uit deur te sê dat voor-geletterdheidsvaardighede ook dinge insluit soos mondelinge taal, die vermoë om kort gesprekke te voer, asook die vermoë om te luister na stories en daarop te reageer. Wanneer kinders skoolgaande ouderdom in Suid-Afrika bereik (6-7 jaar), behoort hulle 'n woordeskat van meer as 10 000 woorde te hê.

Uit die voorgaande is dit duidelik dat die sosio-ekonomiese status, kultuur en beskikbaarheid van en blootstelling aan gedrukte media in die kind se vroeë ontwikkeling 'n groot invloed uitoefen op die verkryging van voor-geletterdheidsvaardighede en die uiteindelijke leer- en leesvaardigheid van die kind.

3.2.3 Leesontwikkeling

Sodra die kind se aanvangs-geletterdheidsvaardighede soos bespreek in 3.2.2, ontwikkel het, is hy gereed om in die Grondslagfase bepaalde konsepte te verstaan, toe te pas en nuwe woorde te identifiseer. Hierdie konsepte is (Burns, 1999:23-24):

- woorde bestaan uit individuele klanke;
- woorde word saamgestel deur individuele letters bymekaar te voeg;
- letters en klanke is verwant aan mekaar en kan saamgevoeg word om woorde te vorm wat gelees kan word;
- woordklanke kan verdeel word en ook met letters verbind word om sodoende te spel;
- die opeenvolging van letters verteenwoordig die opeenvolging van klanke;
- deur die letter te verander, verander die klank en word 'n nuwe woord gemaak;
- deur die klank te verander, verander die letter en word 'n nuwe woord gemaak.

Presies wanneer die oorgang van aanvangsgeletterdheid na formele lees plaasvind, verskil van kind tot kind. Volgens Sulzby (aangehaal deur Riley, 1996:8) vind hierdie oorgang plaas wanneer die kind in staat is om die volgende drie aspekte van lees op 'n buigsame en gekoördineerde manier toe te pas:

- letter-klank verband;
- die konsep van 'n woord, byvoorbeeld om 'n woord toepaslik in 'n sin te gebruik;
- leesbegrip.

Vervolgens word leesontwikkeling bespreek in terme van die leesprosesse en die stadiums van leesontwikkeling.

3.2.3.1 Die leesprosesse

Lees sluit drie basiese prosesse in naamlik die dekodeeringsprosesse, woordanalise en die begripprosesse. Hierdie drie prosesse word vervolgens bespreek.

Die dekodeeringsprosesse

Die leser gebruik die dekodeeringsprosesse om die woord in klanke te verdeel en voeg dan die klanke saam tot 'n woord. Die dekodeeringsprosesse stel die leser in staat om woorde korrek uit te spreek. Vir die suksesvolle dekodeering van woorde is dit noodsaaklik dat die leerder se perseptuele vaardighede goed ontwikkel is aangesien baie fonologiese probleme wat leerders ondervind op perseptuele vlak voorkom. Dednam (2005:135) beklemtoon die belangrikheid van die fonologiese vaardighede by leerders op vlak 1 (ontluikende lesers – voorskools tot Graad 1). Baie van die fonologiese probleme wat leerders ondervind, kom op perseptuele vlak voor, wat soos volg kan manifesteer:

- Analise en sintese: Probleme word ondervind om 'n geheel se dele te onderskei en weer saam te voeg. Die leerder ondervind probleme met die onderskeid van letters en klanke in woorde, asook die samevoeging van letters en klanke om woorde te vorm.
- Diskriminasie: Probleme ten opsigte van vorm, grootte, kleur, patroon en konstantheid van voorwerpe kom voor. Tydens lees kom verwarring tussen die letters m, n en u, k en h, en v en w dikwels voor. Die leerder kan ook verward raak

met verskillende klanke, sukkel met rymwoorde asook met die klank van onbekende woorde.

- Ruimtelike oriëntasie: Die leerder kan probleme ondervind met vormkonstantheid selfs al verander die vorm van posisie. Probleme met die tref van onderskeid tussen b en d, p en q, en t en f kan voorkom. Die leerder kan sukkel om die volgorde van letters/klanke te onthou en kan ook probleme ondervind om letters/klanke saam te voeg om 'n woord te vorm. Leerders kan ook probleme ondervind met die identifisering van letters/klanke in woorde en die vervanging van 'n letter/klank in 'n woord om die betekenis van die woord te verander.
- Sluiting: Indien 'n mens 'n woord net gedeeltelik kan sien of hoor, kan jy gewoonlik met behulp van jou visuele of ouditiewe geheue 'n voorstelling van die geheel vorm en dit as sodanig herken.

Die verwantskap tussen geskrewe letters en spraakklanke word foneties genoem. Om te kan lees moet die leser die geskrewe woord kan omskakel in klanke. Kinders met leesprobleme het sistematiese fonetiese instruksie nodig (Burns, 1999:40; Dednam, 2005:135; Lerner, 2006:378) sodat hulle die verwantskap tussen letters en klanke kan begryp. Die leerder se fonologiese vaardighede kan ontwikkel word deur die volgende vaardighede in te oefen:

- identifisering van en diskriminasie tussen klanke;
- klankvervanging;
- identifisering van woorde wat rym asook die vorming van rympatrone;
- klankverdeling, byvoorbeeld: kat: k-a-t;
- die pas van klanke, letters en prentjies bymekaar;
- klankherkenning, letterherkenning en die verwantskap tussen klanke en letters.

Woordidentifisering en -analise

Sigwoorde:

Sigwoorde is woorde wat gereeld voorkom in die teks en wat onmiddellik deur die leser herken word. Die hoeveelheid sigwoorde wat die leser ken, dra by tot die leespoed van die leser. Dednam, (2005:126) onderskei twee tipes sigwoorde naamlik:

- basiese sigwoorde wat algemeen voorkom. Hierdie woorde is gewoonlik kort en herkenbaar, byvoorbeeld 'n, die, hy, sy, ons, pa, ma, en, met;
- ander sigwoorde: Dit is woorde wat dikwels deur die individu gebruik word afhangende van sy persoonlike belangstelling en blootstelling daaraan.

Herhaling is die belangrikste manier om sigwoordeskat aan te leer en in te oefen. Lerner (2006:140) beveel aan dat leerders ontmoedig moet word om hoë frekwensie woorde te klank. Dit is belangrik om sigwoorde in volledige sinne te gebruik om die leerder in staat te stel om die woorde te verstaan en ook om te verstaan hoe hierdie woorde in die leesproses inpas.

Woordanalise:

Woordspelletjies kan gebruik word om die leerders te leer om hoë frekwensie morfeme te herken en om dit in woorde te identifiseer, byvoorbeeld die *be-* soos in *bedank, bekruip, beskryf*; die *-ing* in *staking, siening* en *beloning*, die *ge-* in *geloop, gesien* en *geneem*. Die volgende vaardighede moet ook ingeoefen word om vir die leerder as leidrade te dien met woordidentifisering en -analise:

- Konfigurasielidrade: Vir vinnige herkenning van woorde moet die leerder die woord in sy geheel raaksien. Hy moet die woord herken aan sy vorm. Hoe beter die leerder letter-klank verwantskappe kan identifiseer, hoe meer sal hy kan staatmaak op konfigurasielidrade.
- Klankanalise: Laat die leerder woorde wat in 'n leesstuk voorkom, klank en die klanke weer saamvoeg tot 'n woord. Hierdie woorde kan dan gebruik word om sinne mee te maak. Die leerder kan ook die woorde in die leesstuk identifiseer en onderstreep.
- Struktuuranalise: Dit is wanneer die leser die woord verdeel in lettergrepe of in woordstamme en woorduitgange. Dit verwys na die herkenning van woorde met behulp van betekenisvolle woordeenhede soos voor- en agtervoegsels, woordstamme en lettergrepe (Lerner:2006:282).
- Woorde word in lettergrepe verdeel. Demonstreer aan die leerder dat die *ritme* van die woord 'n aanduiding gee van die lettergreepverdeling:
 - leerders klap hulle hande een keer vir 'n kort woordjie of een lettergreep en

- meer kere vir meer lettergrepe: *kas* – een klap, *slaapkamer* – drie klappe, *speelgoed* – twee klappe;
 - sê 'n woord en laat die leerder sê uit hoeveel lettergrepe die woord bestaan;
 - skryf elke woord op 'n stukkie papier. Laat die leerder elke woord met 'n skêr in lettergrepe sny. Daarna kan hy/sy al die lettergrepe van verskillende woorde wat dieselfde is, in groepies verdeel. Sodoende leer hy/sy dat verskillende woorde dieselfde lettergrepe kan bevat. Hy/sy kan ook die verskillende lettergrepe gebruik om nuwe woorde mee te bou.
- Kontekstuele leidrade: Volgens Lerner (2006:381) help kontekstuele leidrade soos die betekenis of boodskap van die paragraaf of skryfstuk waarin 'n onbekende woord voorkom, die leser om die woord te voorspel of te identifiseer. Lesers met leesprobleme maak dikwels baie staat op die konteks vir woordherkenning aangesien hulle sukkel met dekodeeringsvaardighede. Die gebruik van kontekstuele leidrade vir woordherkenning word die beste inge oefen deurdat die leerder voortdurend aan lees blootgestel word (Lerner, 2006:383). Deur voortdurende blootstelling aan stories en boeke leer die leser op 'n natuurlike manier om kontekstuele leidrade gebruik. Grove en Hauptfleisch (1999:204) beklemtoon die belangrikheid van woordherkenning binne konteks. Om 'n groot aantal woorde te ken, verseker nie goeie leesvermoë nie. Leerders met leesprobleme moet aan 'n groot hoeveelheid leesmateriaal blootgestel word om hulle woordeskat binne konteks uit te brei.

Die Begripsproses

Die doel van lees is om betekenis uit die geskrewe inligting te kry. Volgens Lerner (2006:387) is leesbegrip gewoonlik 'n groot probleem vir kinders met leesprobleme aangesien begripsvaardighede nie outomaties saam met of na woordherkenningsvaardighede ontwikkel nie.

Lerner (2006:141) beveel aan dat die inhoud van die teks eers met die leerders bespreek word, voordat 'n nuwe leessessie begin word. Hierdie inligting oor die teks wat die leerders gaan lees, maak dit vir hulle makliker om te lees omdat hulle woorde en frases in die teks kan verbind met die inligting wat hulle vooraf oor die teks verkry het.

Woordeskat het volgens Dednam (2005:141) 'n opmerklike invloed op die leerder se leessukses en dra ook by tot leesbegrip. Hoe groter die leerder se woordeskat, hoe makliker is dit om woorde te herken en ook om begrip te hê van wat gelees word. In hierdie verband verwys *betekenisvolle woordeskat* na die woorde wat 'n persoon verstaan, en *gebruikswordeskat* verwys na die woorde wat 'n persoon gebruik. 'n Mens se betekenisvolle woordeskat is gewoonlik groter as jou gebruikswordeskat want jy verstaan meer woorde as wat jy gebruik (Dednam, 2005:126-127).

Lerner (2006:387) wys op die volgende belangrike punte wat in ag geneem moet word by die onderrig van woordeskat:

- Onderrig in woordeskat lei tot die uitbreiding van leesbegrip. Dit is egter belangrik dat die metode wat gebruik word toepaslik moet wees vir die ouderdom en leesvermoë van die leerder deurdat die leerder na die gesprekke van ander persone of na die voorlees van stories luister.
- Woordeskat kan indirek aangeleer word deur middel van:
 - luister na stories en vertellings van werklike situasies waarmee die leerder kan vereenselwig;
 - die voorlees van dagkoerante en tydskrifte. Dit sal ook die leerder se algemene kennis verbeter.

Soos bo deur Lerner gestel, lei onderrig in woordeskat tot beter begrip. Met leesbegrip word die volgende onderskei (Dednam, 2005:127; Lerner, 2006:135):

- Letterlike begrip: Woorde en inligting word verstaan soos wat dit in die teks weergegee word. Sommige leerders met leeshindernisse klank nog baie woorde. Sodoende vind hulle dit moeilik om die betekenis van die woord of sin te begryp.
- Gevolgtrekking: Dit verwys na inligting wat nie direk in die teks gegee word nie maar wat daaruit afgelei kan word. Leerders wat probleme ervaar met die letterlike betekenis van teks, is nie in staat om gevolgtrekkings te maak uit die teks of om onderliggende inligting te ontleed nie.

- Evaluering: Die bepaling om vas te stel of die inligting in die teks korrek, bruikbaar, toepaslik en van enige waarde is. Omdat leerders met leeshindernisse nie verstaan wat hulle lees nie, is hulle ook nie in staat om die inhoud van die teks te evalueer nie.
- Waardering: Dit dui op die leser se emosionele betrokkenheid by die teks deurdat hy/sy een of ander emosie byvoorbeeld opgewondenheid, afwagting, hartseer of vrees ervaar terwyl hy/sy die teks lees. As leerders die leestaak as problematies ondervind en dus ook nie verstaan wat hulle lees nie, kan hulle ook nie vir die inhoud waardering hê nie

Voorgaande het oor die leesproses as deel van leesontwikkeling gehandel. Vervolgens word die stadiums van lees as deel van leesontwikkeling bespreek.

3.2.3.2 Die stadiums van lees

Die volgende stadiums van lees word deur Lapp *et al* (2005:4-5) geïdentifiseer:

- Ontluikende lesers: Soos in punt 3.2 bespreek, is hierdie kinders besig om in lesers te ontwikkel deur die blootstelling aan en die kweek van 'n liefde vir lees.
- Vroeë lesers: Gedurende hierdie stadium kry die leerders insig in die alfabetiese beginsel dat die klanke in taal verteenwoordig word deur lettervoorstellings op skrif. Tydens hierdie stadium lei die leerders se suksesvolle omgang met die geskrewe woord tot die versterking van hul dekodeeringsvaardighede, leesvlotheid en begripsvorming. Die meeste letter-klank kombinasies is bemeester en die leerders beskik oor 'n groeiende aantal sigwoorde. Dit gee ook aan die leerders meer selfvertroue. Die leerders begin nou meer aandag gee aan die geskrewe gedeelte as aan die illustrasies.
- Oorgangslesers: Hulle lees al meer vloeiend. Hulle kan nuwe materiaal met toenemende onafhanklikheid lees. Stillees kom ook meer voor. Soos wat die leerders langer woorde kan bemeester, neem leesvlotheid, leesspoed, leesbegrip en insig in verskillende tekstipes toe. Hulle selfvertroue as lesers neem ook toe.

Lerner (2003:401) gee 'n verdere beskrywing van die verskillende stadia van leesontwikkeling soos dit grootliks in die VSA voorkom:

FASE 1: Vroeë geletterdheid. Leesvlak: onder Graad 1. Tydens hierdie fase raak die leerder bewus van gedrukte media. Fonologiese bewustheid ontwikkel. Hulle begin om algemene betekens en handelsname te “lees”. Hulle kan hul eie name skryf.

FASE 2: Dekodering. Leesvlak: Graad 1 en begin Graad 2. Letter-klank ooreenkomste kom na vore. Kennis van alfabetiese beginsels en vaardighede neem toe. Hulle kan omtrent 1000 algemeen gebruikte woorde in die spreektaal identifiseer. Hulle is in staat om eenvoudige tekste te lees.

FASE 3: Vloeiende lees. Leesvlak: Graad 2 – 3. Tydens hierdie fase word kennis en vaardighede wat in Fase 1 en 2 verkry is, geïntegreer. Daar word staatgemaak op die konteks en betekenis sowel as op dekodering om nuwe woorde te identifiseer. Lees word meer vloeiend.

FASE 4: Lees om te leer. Leesvlak: Graad 4-8. Die leerder is in staat om lees as 'n instrument te gebruik om nuwe inligting, idees, waardes en houdings aan te leer. Algemene kennis, kennis van die betekenis van woorde, en kognitiewe vaardighede neem toe.

FASE 5: Interpretasie van standpunt. Leesvlak: Graad 9-12. Die leerder beskik oor die vermoë om wyd te lees en 'n verskeidenheid komplekse tekste, vanuit verskillende standpunte en ook op verskillende begripvlakke te bemeester.

FASE 6: Konstruksie en rekonstruksie. Leesvlak: tersiër en verder. Die leser lees vir eie doelwitte en behoeftes (professioneel, persoonlik en sosiaal). Die leser lees ook met die doel om eie kennis met ander s'n te integreer en nuwe kennis te skep.

Fases 1 tot 3 wat die Grondslagfase omvat, kan verder verdeel word in die volgende sub-stadiums (Lerner, 2003:400-401):

- Logografiese lees: jong kinders begin om 'n beperkte woordeskat op te bou deur middel van leidrade soos 'n logo, 'n prentjie, kleur of vorm. So sal hulle bekende handelsmerke herken. Tydens hierdie stadium word klanke en letters nog nie met mekaar verbind nie en hulle besef ook nie dat woorde saamgestel word uit klanke nie.
- Vroeë alfabetiese lees: leerders moet insien dat letters abstrakte spraakklanke voorstel om sodoende te vorder met lees. Tydens hierdie stadium word leerders gewoonlik in lees onderrig met 'n sistematiese program en 'n beperkte stel klank-letter pare.

Leerders leer nou om klanke saam te voeg om woorde te vorm en ook om woorde op te breek in klanke. Daarna word begin om die woorde in sinne te gebruik.

- Volwaardige alfabetiese lees: in hierdie stadium ken die leerders die basiese letterklank verbindings en kan dit gebruik om woorde te ontsyfer.
- Herkenning van lettergrepe en morfeme: 'n morfeem is die kleinste betekenisdraende eenheid van 'n woord. Soos woordeskat, morfeme en skryfpatrone geleidelik bekend raak vir die leerder, leer hy/sy om meer effektief te lees en minder tyd te wy aan die klank van woorde.
- Vloeiende lees: wanneer leerders sonder inspanning begin lees, lees hulle vloeiend. Vloeiendheid word bevorder deur baie blootstelling aan leesgeleenthede. Dit is belangrik dat die leesmateriaal waaraan die leerders blootgestel word op die regte vlak vir die spesifieke leerder moet wees.

Bogenoemde leesstadiums word opsommend saamgevat deur Dednam (2005:124-127) in die volgende leesvlakke:

Vlak 1: Voorafvaardighede noodsaaklik vir lees word ontwikkel: Voorskools tot Graad 1. Hier is **klankbewustheid** ter sprake - die vermoë om klanke te herken, identifiseer en manipuleer. **Letter-klank verwantskappe** beteken dan die vermoë om letters te identifiseer en met klanke te verbind of omgekeerd.

Vlak 2: Woordherkenning, dekodering van woorde en die verstaan van woorde en idees ontwikkel. Werklike lees vind eers plaas wanneer woordherkenning, -analise en begrip saam plaasvind. Woordherkenning word hoofsaaklik gebaseer op die fonologie (klanksisteem), morfologie (betekeniseenhede) en sintaksis (grammatikale taalsisteem) van gesproke taal. Woordanalise en dekodering impliseer dat die leser gebruik maak van die volgende tipes analise om te lees:

- klankanalise;
- struktuuranalise;
- kontekstuele aanwysers.

Mondelinge leesvaardigheid is toereikend wanneer leerders vloeiend kan lees, korrek kan fraseer en die korrekte uitspraak van woorde gebruik sonder leeshindernisse van enige aard (sien volgende afdeling).

Die verstaan van woorde en idees in 'n teks impliseer om betekenis aan die teks te gee; dit help die leser om te verstaan wat hy/sy lees. Leesbegrip omvat die volgende:

- letterlike begrip en betekenis;
- gevolgtrekking;
- evaluering; en
- waardering.

Wanneer leerders die vaardighede in Vlak 1 en Vlak 2 soos bo beskryf bemeester het, voldoen hulle ook aan die leeruitkoms vir Geletterdheid in die Grondslagfase: Lees en kyk: Die leerder is in staat om vir inligting en genot te lees en te kyk, en krities op die estetiese, kulturele en emosionele waardes in tekste te reageer (DvO, 2002b:13-14; DvO, 2003:43-47).

Elke persoon (kind) gaan deur bogenoemde opeenvolgende stadiums van leesontwikkeling. Hierdie stadiums begin by die voor-leesstadium van ontluikende geletterdheid en eindig by die laaste stadium van volwasse gespesialiseerde lees. Die vordering van een stadium na die volgende verskil van kind tot kind en nie almal bereik al die stadiums nie (Lerner, 2003:400) en ook nie op dieselfde ouderdomme nie. Dit impliseer dat al die bogenoemde stadiums in die Grondslagfase kan gebeur of dat geen van bogenoemde stadiums in die Grondslagfase kan ontwikkel nie. Dit is dan juis die taak van die Grondslagfase-onderwyser om by elke leerder te identifiseer in watter stadium die leerder se leesontwikkeling is, aan die hand van die assesseringstandaarde soos in hoofstuk 2 beskryf. Die verskillende benaderings ten opsigte van leesonderrig word vervolgens bespreek.

3.3 BENADERINGS IN LEESONDERRIG

Daar bestaan heelwat teoretiese benaderings oor die onderrig van lees gedurende die aanvangsfase van lees. Hierdie benaderings kan verdeel word in drie hoofgroepe (Burns,

1999: 47-59; Du Toit, 1996:251- 254; Dednam, 2005:140; Wickham, 2001:186-190), naamlik:

- totale taalbenaderings (*whole language approaches*)
- dekodeeringsbenaderings (*explicit code-emphasis instruction*)
- interaktiewe benaderings

Die *totale taalbenaderings* impliseer dat leer binne konteks plaasvind. Leerders word geleer om woorde te identifiseer en om sinne te lees sonder om woorde te klank. Volgens hierdie benadering word leerders geleidelik bewus van die letter-klank verband terwyl hulle lees. Dit sluit benaderings in soos:

- die linguistiese benadering: 'n Woord word eers as 'n geheel onderrig, en daarna ook in sinne;
- die neurale inprentingsbenadering: Dit staan ook as paarlees bekend. Die onderwyser hou die plek met sy/haar vinger terwyl die leerder saamkyk en -lees. Sodoende word die visuele en die ouditiewe beeld van die woord gelyktydig vasgelê.

Die *dekoderingsbenaderings* impliseer dat letter-klankverband eers aangeleer word. Individuele letters en klanke word aangeleer, dan volg kombinasies van twee en drie letters, en daarna kombinasies van letters wat nuwe klanke maak. Volgens hierdie benaderings ontwikkel leesbegrip outomaties. Dit sluit benaderings in soos die klankbenadering, waar die klankwaarde van letters aan die leerders geleer word, en leerders dan leer om te lees deur woorde te klank (dekodeer) en om hierdie klanke saam te voeg (sinteseer) om 'n woord te vorm.

In beide bostaande gevalle (totale taalbenaderings en dekodeerings benaderings) kom daar beperkte sukses voor. Volgens Dednam (2005:140) word meer sukses behaal indien 'n *interaktiewe benadering* by leesonderrig gevolg word. Woordidentifisering sowel as woorddekodering word in hierdie onderrigbenadering gebruik. Voorbeelde van benaderings wat suksesvol gebruik kan word in sowel aanvangslees as ondersteunende lees, is die volgende:

- multisensoriese benadering: lees- en skryfvaardighede word aangeleer deur gebruik te maak van die visuele, ouditiewe, bewegings- en tassintuie. Klanke en letters word ingeoefen deur van al die sintuie gebruik te maak. Die leerders *hoor* die klank of woord wat die onderwyser sê, *sê* die woord vir hulself, *hoor* hulself die woord *sê*, *voel* die spierbeweging as die woord met die vinger nagetrek word, *voel* die tekstuur van die oppervlakte waarop die woord nagetrek word, *sien* hul hande terwyl die woord nagetrek word, en *hoor* hulself die woord sê terwyl dit nagetrek word (Lerner, 2006:417);
- die taalervaringsbenadering: die leerder se vertelling van 'n storie of weergawe van gebeure word deur die onderwyser neergeskryf. Hierdie teks, in die leerder se eie woorde, word dan vir leesonderrig gebruik, deur gebruik te maak van dekodering sowel as woordidentifisering.

Die voorgaande dele het oor lees- en geletterdheidsontwikkeling en leesonderrig gehandel. Vervolgens word leeshindernisse bespreek.

3.4 LEESHINDERNISSE

Baie leerders met leeshindernisse vind dit moeilik om die uitkomst te bereik wat in die betrokke jaar in die Grondslagfase bereik moet word. Dit is ook so dat die leerder met leeshindernisse dikwels sekondêre emosionele en sosiale probleme ontwikkel soos byvoorbeeld frustrasie, woede-uitbarstings, isolering van die portuurgroep, ensovoorts. Verder is dit ook so dat ander primêre oorsake weer tot leeshindernisse aanleiding kan gee.

Vervolgens word eerstens die oorsake en daarna die manifestasie of simptome van leeshindernisse beskryf, soos die Grondslagfase-onderwysers dit behoort te kan identifiseer.

3.4.1 Faktore wat leeshindernisse veroorsaak

Faktore wat kan bydra tot 'n leerder se leeshindernisse kan in twee kategorieë verdeel word, naamlik intrinsieke en ekstrinsieke faktore. Dit word egter beklemtoon dat hierdie faktore nie gewoonlik as enkel faktore tot leeshindernisse lei nie, maar dat 'n kombinasie van verskillende faktore waarskynlik bydra tot leeshindernisse (Heward, J, 2006:192-194; Dednam, 2005:129-130; Lerner, 2006:330-334; Lewis & Doorlag: 2003:75; Mercer, 2001:5):

3.4.1.1 Intrinsieke faktore

- Neurologiese disfunksie
- Persepsiehindernisse
- Fisieke faktore:
 - Oorerwing en genetiese faktore
 - Siekte en swak gesondheid
 - Spraakgebreke: Belemmer net hardoplees, nie stillees nie
 - Aandagafleibaarheid
- Taalontwikkeling
- Emosionele probleme

3.4.1.2 Ekstrinsieke faktore:

- Onvoldoende, foutiewe en/of onsimpatieke onderrig
- Huislike omstandighede
- Kulturele verskille
- Taalverskille
- Sosio-ekonomiese probleme

3.4.2 Manifestasie van leeshindernisse:

Die volgende gedrags- en leespatrone is 'n aanduiding daarvan dat die leerder leeshindernisse ondervind (Du Toit, 1996:234-238; Kapp, 2003:89-91; Lerner, 2003,447-448; Mecer, 1987:373; Waldron, 1996:370-371):

Leesgedrag:

spanningsbewegings: frons, vroetel, hoë stemtoon, byt lippe, gespanne asemhaling;

onsekerheid: Weier om te lees, huil, probeer onderwyser se aandag aflei;

oogprobleme: Die volgende gedrag kan op oogprobleme dui:

- regressiewe oogbeweging: Die oë beweeg terug na die vorige woord of reël;
- verloor sy/haar plek;
- pouseer by reëleindes;
- hou plek met vinger: Kan dui op oogprobleme maar is ook saam met die “klanklose”uitspraak van woorde of beweeg van lippe kenmerkend van die vroeë stadiums van lees (Lerner, 2003:448), wat die leerder help om onbekende leesmateriaal te dekodeer.

Woorddekoderingsfoute:

- weglatings: laat 'n woord weg, byvoorbeeld: Jan sien (’n) bok; hy klim (in) die boom;
- invoegings: voeg woorde by, byvoorbeeld: Die (groot) hond jag die kat; Hy hardloop (na die) skool toe;
- vervangings: vervang een woord met 'n ander, byvoorbeeld: Die hond (huis) is groot; hy sit by (langs) sy ma;
- herhaling: Sy swem in (in) die swembad;
- huiwering: Hulle loopvi..nnig winkel toe;
- transposisie (verkeerde woordorde): Hy baie eet, in plaas van: Hy eet baie;
- klanklees, byvoorbeeld: Hulle b-a-l-j-aar in die wa-ter. Klanklees werk negatief in op leesvlotheid en leesbegrip asook leesspoed en moet ontmoedig word sodra die beginnerleser meer selfvertroue ten opsigte van lees toon;
- huiwering by onbekende woorde;
- stadige, onegalige lees;
- omkerings:
 - ruil letters in 'n woord om, byvoorbeeld: Ek ken haar maan (naam);
 - medeklinkers: die/bie, kom/kon, vas/was;
 - verwisseling van letters wat visuele ooreenkomste toon: hom/bom, meer/weer
 - verwisseling van letters in woorde: ons/son, brood/boord;
 - verwisseling van dubbelklanke: huur/hier;
 - verwarring van dubbelklanke: deur/duur, kous/koes

Bogenoemde woorddekoderingsfoute word deur Lerner (2003:447) beskryf as foute wat beginnerlesers begaan as gevolg van 'n gebrek aan leesblootstelling aan letters en woorde (vergelyk hoofstuk 2). Hierdie leesfoute verdwyn gewoonlik soos die leerder se leesvaardigheid toeneem. Die onderwyser moet dus oordeel of die leeshindernisse (leesfoute) van verbygaande aard is en deel is van leesontwikkeling in die Grondslagfase, en dan besluit watter ondersteuning vir so 'n leerder nodig is.

Begripsfoute:

- kan nie inhoudelike feite uit die teks onthou nie;
- nie in staat om spesifieke vrae oor inhoud van die teks te antwoord nie, byvoorbeeld: Wat is die seun se naam?
- kan nie die volgorde van die gebeure in die teks onthou nie;
- kan nie die hooftema van die storie weergee nie;
- onvermoë tot afleidings uit en redenerings oor die inhoud van die teks;
- ignoreer leestekens;
- verkeerde antisipasie: Die groot man (seun);
- gebruik nie linguistiese leidrade nie of gebruik dit verkeerd: Die leerder beskik moontlik nie oor die nodige linguistiese kennis om met dekodering te help nie of konsentreer net op een linguistiese aspek byvoorbeeld net op letters en woorde of net op woordorde of net op betekenis. Die leerder lees dus deur woorde te klank, of woord vir woord te lees of deur woorde te raai;
- geen metakognisie of selfkorrigering kom voor nie: Lees aanhoudend verkeerd sonder om self te korrigeer of sonder om agter te kom dat verkeerd gelees word.

3.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die ontwikkeling van geletterdheid, benaderings in leesonderrig, en die oorsake en die manifestasie van leeshindernisse beskryf, soos wat die leerder dit in die Grondslagfase mag ervaar. Vervolgens word die empiriese deel van die studie in hoofstuk 4 beskryf.

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die empiriese navorsing wat gedoen is, bespreek. Tydens hierdie bespreking word aandag gegee aan die volgende: die navorsingsmetodologie, die implementering van die empiriese navorsing, en die resultate van die empiriese ondersoek.

4.2 DOELSTELLING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die doel van hierdie empiriese ondersoek is om te bepaal:

- watter leeshindernisse Grondslagfase-leerders met Afrikaans as moedertaal ervaar;
- hoe Grondslagfase-onderwysers sodanige leeshindernisse identifiseer.

4.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.3.1 Navorsingsontwerp

'n Empiriese ondersoek is onderneem om data in te samel oor die kundigheid en vaardigheid van Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie om leeshindernisse wat Grondslagfase-leerders met Afrikaans as moedertaal ervaar, uit te ken en identifiseer. Hierdie ondersoek is gebaseer op die literatuurstudie wat in hoofstuk 2 en hoofstuk 3 gedoen is. Hoofstuk 2 het gehandel oor die uitkomst en assessering in Afrikaans moedertaal in die Grondslagfase, en in hoofstuk 3 is 'n literatuurstudie gedoen oor leesontwikkeling in Afrikaans moedertaal in die Grondslagfase, asook leeshindernisse wat Grondslagfase-leerders met Afrikaans as moedertaal ervaar.

In hierdie studie word hoofsaaklik van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik gemaak. Kwalitatiewe navorsing, wat dit is en hoe dit toegepas word, word vervolgens kortliks bespreek.

Kwalitatiewe navorsing word deur Gorman en Clayton (2005: 3) gedefinieer as 'n proses van ondersoek wat data onttrek uit die konteks waarin dit gebeur, in 'n poging om die proses waarin hierdie verskynsels voorkom en die perspektiewe van die deelnemers aan hierdie proses te bepaal. Meyers (1997:1) en Leedy en Ormrod (2001:147) beskryf kwalitatiewe navorsing as navorsing wat die gebruik van kwalitatiewe data soos onderhoude, dokumente en deelnemerobservasie-data insluit, en wat poog om sosiale verskynsels te verstaan en te verduidelik.

Die eienskappe van kwalitatiewe navorsing is volgens Gorman en Clayton (2005:7) die volgende:

- navorsers versamel die data in die natuurlike omstandighede waar die aktiwiteit wat ondersoek word gewoonlik plaasvind;
- die data is in teksvorm, nie numeries nie;
- kwalitatiewe navorsers ondersoek ook die proses van die aktiwiteit en nie net die uitkomst van daardie aktiwiteit nie;
- kwalitatiewe navorsers analiseer die data rasioneel eerder as statisties.

Volgens Peshkin (soos aangehaal deur Leedy en Ormrod, 2001:148) word 'n kwalitatiewe benadering om een of meer van die volgende redes gekies:

- **Beskrywing:** Die aard van sekere situasies, plekke, prosesse, verhoudings, sisteme of persone word deur kwalitatiewe navorsing ontbloot;
- **Interpretasie:** Kwalitatiewe navorsing stel die navorser in staat om insig te verkry in die aard van 'n sekere fenomeen; nuwe konsepte of teoretiese perspektiewe oor die fenomeen te ontwikkel, en die probleme wat binne die fenomeen bestaan, te ontdek;
- **Verifiëring:** Kwalitatiewe navorsing stel die navorser in staat om die geldigheid van sy/haar aannames, teorieë of veralgemenings in die praktyk te toets;
- **Evaluering:** Kwalitatiewe studies voorsien 'n proses waardeur 'n navorser die effektiwiteit van spesifieke beskouings, praktyke of innoverings kan toets.

Kwalitatiewe navorsing is vir hierdie empiriese ondersoek geskik omdat die onderwysers se woordelike beskrywing van hul eie identifiseringskennis en -vaardighede verlang word, om te kan bepaal wat hul kennis en vaardighede behels, sodat verdere indiensopleiding daarvolgens beplan kan word.

As verdere motivering waarom daar in hierdie navorsing van die kwalitatiewe metode gebruik gemaak word, word die onderskeidende eienskappe van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenaderings (Leedy & Ormrod, 2001:102) in Tabel 11 vergelyk:

TABEL 11: Vergelyking tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing

	<u>KWALITATIEF</u>	<u>KWANTITATIEF</u>
DOEL van die navorsing	<ul style="list-style-type: none"> • Om te beskryf en te verduidelik • Om te ondersoek en te implementeer • Om teorieë daar te stel 	<ul style="list-style-type: none"> • Om te verduidelik en te voorspel • Om te bevestig en te bekragtig • Om teorieë te toets
AARD van die navorsingsproses	<ul style="list-style-type: none"> • Holisties • Onbekende veranderlikes • Buigsame riglyne • Opkomende ontwerpe • Konteksgebonde • Persoonlike siening 	<ul style="list-style-type: none"> • Gefokus • Bekende veranderlikes • Gevestigde riglyne • Statiese ontwerpe • Konteksvry • Objektiewe siening
METODES van data-Insameling	<ul style="list-style-type: none"> • Klein, inligtingryke steekproewe • Observasie en onderhoude 	<ul style="list-style-type: none"> • Verteenwoordigende, groot steekproef • Gestandaardiseerde meetinstrumente
MANIER van redenering	<ul style="list-style-type: none"> • Induktiewe analise. Beweeg vanaf data na 	<ul style="list-style-type: none"> • Deduktiewe analise: Beweeg vanaf teorie na

	teorie.	data
OORDRA van bevindings	<ul style="list-style-type: none"> • Woorde • Narratiewe, individuele aanhalings • persoonlike, literêre styl 	<ul style="list-style-type: none"> • Syfers en persentasies • Statistieke • Formele, wetenskaplike styl

Gemeet aan die eienskappe van elke benadering, word in hierdie ondersoek van die kwalitatiewe benadering gebruik gemaak. Die aard van onderwysers se identifisering van leeshindernisse in die Grondslagfase word as fenomeen bestudeer en beskryf aan die hand van temas soos dit uit die vraelyste blyk.

Die aard van die vraelys as kwalitatiewe meetinstrument wat as kwalitatiewe data-insamelingsmetode in hierdie studie gebruik word, word vervolgens bespreek.

4.3.2 Meetinstrument

Die dataversameling is gedoen met behulp van 'n vraelys met oop vrae (sien Addendum A, p.125) oor Grondslagfase-onderwysers se identifisering van leeshindernisse.

Die vraelys is besorg aan Grondslagfase-onderwysers wat onderskeidelik Graad 1-, Graad 2- en Graad 3-leerders onderrig. Saam met die vraelys het elke onderwyser 'n video ontvang van 'n Graad 1-, 2- en 3-leerder onderskeidelik, waarna hulle moes kyk en daarna die vraelys oor die video voltooi.

Die video bevat 'n klasonderrigsituasie waarin die onderwysers 'n aangeduide leerder moes observeer en daarna die vrae op die vraelys oor die spesifieke leerder moes beantwoord. Videos is gebruik omdat dit die maklikste manier is om 'n natuurlike waarneming van 'n klassituasie te maak, sonder dat die leerders se gedrag beïnvloed word deur die teenwoordigheid van waarnemers. Met behulp van 'n video-opname kan daar

gekonsentreer word op die situasies wat toepaslik is vir die studie. Voorts stel 'n video-opname die waarnemer (die deelnemende onderwysers in die studie) in staat om herhaaldelik na die video te kyk om sodoende alle moontlike inligting te kan raaksien en daaroor te skryf op die vraelys.

Die vraelys bestaan uit oop vrae. Volgens Nachmias en Nachmias (1981:510) is 'n oop vraag 'n vraag wat nie gevolg word deur enige vorm van keuse-antwoorde nie. Die deelnemers se antwoorde word in hul eie woorde so volledig weergegee soos hulle self verkies. Die doel van die oop vrae is om aan die deelnemers die geleentheid te gee om hul eie en persoonlike mening te gee. Om die doelstellings van hierdie studie te bereik, naamlik die bepaling van die aard van die identifisering van leeshindernisse deur die deelnemers, is die gebruik van oop vrae 'n natuurlike keuse.

Die fokus en doel van elke vraag op die vraelyste word vervolgens beskryf. Die doel van elke vraag is om te bepaal wat die onderwysers se kennis van leeshindernisse behels, en of hulle sodanige leeshindernisse op die videos kan identifiseer. Sommige vrae vereis ook kennis van die onderwysers oor die ondersteuning van leeshindernisse. Daar is ook vrae oor die ander ses uitkomstes, omdat dit deur die leerders op die videos gemanifesteer word, en omdat soos hierbo gestel, die aanname is dat onderwysers veronderstel is om die geïntegreerde aard van al die uitkomstes te kan identifiseer. Die fokus van elke vraag (elke observeerbare aspek van die leerders se leesgedrag op die videos) word vervolgens beskryf.

Graad 1- en 2-vraelyste (die vrae is dieselfde op die onderskeie twee vraelyste – albei leerders is seuns en albei manifesteer dieselfde gedrag op die onderskeie videos, daarom word die twee vraelyste se vrae saam beskryf):

Vraag 1: Wat in sy gedrag is aanduidend daarvan dat hy sukkel?

Die fokus van hierdie vraag is op die gedrag van die leerder. Die onderwysers moet op die vraelys by vraag 1 beskryf watter optrede van die leerder op die video hulle kan waarneem wat aandui dat hy/sy met iets sukkel.

Vraag 2: Met watter skryf- en woordbouvaardighede sukkel hy?

Die fokus van hierdie vraag is op die waarneembare probleme wat die leerder tydens woordbou en skriftelike werk ondervind en moet deur die onderwysers by vraag 2 beskryf word.

Vraag 3: Met watter mondelinge leesvaardighede sukkel hy?

Die fokus van die vraag is op die tipe foute wat die leerder maak tydens mondelinge lees. Die onderwysers moet die foute wat hulle waarneem, by vraag 3 beskryf.

Vraag 4: Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

Die fokus van hierdie vraag is op die bestaande kennis van die onderwysers oor verskillende vorms van assessering van taalprobleme, wat die onderwysers by vraag 4 moet beskryf.

Vraag 5: Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het? (Antwoord “Ja” of “Nee”). Hoe? (Indien u ja geantwoord het).

Hierdie vraag fokus op ander assesserings- en ondersteuningsprosedures van taalprobleme as die wat op die video waargeneem word, en moet deur die onderwysers by vraag 5 beskryf word.

Vraag 6: Met watter benaderings of tegnieke sou u hom gehelp het?

Die vraag fokus op die onderwysers se kennis van verskillende ondersteuningsbenaderings en -tegnieke vir leerders met leeshindernisse, wat beskryf moet word by vraag 6.

Graad 3-vraelys (seun):

Vraag 1: Met watter leesvaardighede sukkel hy?

Die vraag fokus op die tipes leesfoute wat die leerder maak as hy hardop lees. Die onderwysers moet die leesfoute wat die leerder maak, by vraag 1 beskryf.

Vraag 2: Met watter (ander as taal-) vaardighede toon hy probleme wat moontlik sy werk kan benadeel?

Die fokus van hierdie vraag is op ander vaardighede (as taal) van die leerder, wat op die video waarneembaar is en om vas te stel of die onderwysers kennis dra van hoe dit tot ander skolastiese probleme kan bydra.

Vraag 3: Met watter skryfvaardighede sukkel hy?

Die fokus van die vraag is op die skryffoute wat die leerder maak. Die onderwysers moet al die skryffoute wat deur die leerder gemaak word wat hulle op die video kan identifiseer, beskryf.

Vraag 4: Met watter taalaspekte sukkel hy (vergelyk sy skriftelike werk)?

Die fokus van die vraag is op die leerder se skriftelike werk. Die onderwysers moet die probleemareas rondom taalaspekte vanuit die leerder se skriftelike werk identifiseer en beskryf.

Vraag 5: Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

Hierdie vraag fokus op die identifisering en beskrywing van die benadering van die onderwyser op die video en die beskrywing van moontlike ander tegnieke wat gebruik kan word om leerder met taalprobleme verder te assesseer.

Vraag 6: Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het? (Antwoord “Ja” of “Nee”). Hoe? Indien die antwoord “Ja” was.

Die vraag fokus op alternatiewe maniere van onderrig, assessering en ondersteuning. Die onderwysers moet beskryf of hulle op 'n ander manier as die onderwyser in die video sou optree om die leerder te assesseer of te ondersteun en op watter manier.

Vraag 7: Met watter benaderings of tegnieke sou u hom gehelp het?

Hierdie vraag fokus op die verskillende tegnieke en benaderings wat gevolg kan word om leerders wat taalprobleme ondervind mee te assesser en te ondersteun. Die onderwysers moet by vraag 7 beskryf watter tegnieke na hul mening gebruik kan word om leerders met taalprobleme te help.

Om bogenoemde vrae te kon beantwoord, moes elke deelnemende onderwyser na 'n video wat ongeveer 15 minute lank duur, kyk. Elke video-opname is gemaak van 'n leerder met taal- en leeshindernisse in 'n werklike klassituasie. Hierdie leerders word almal in Afrikaans, hulle moedertaal, onderrig. Die Graad 1-onderwyseresse in die ondersoek het na die video van 'n Graad 1-leerder gekyk, terwyl die Graad 2- en Graad 3-onderwysers onderskeidelik na videos van 'n Graad 2- en 'n Graad 3-leerder gekyk het.

Hierdie studie vorm deel van 'n groter navorsingsprojek waarvan die uiteindelijke doel die indiensopleiding van Grondslagfase-onderwysers in die identifisering van leeshindernisse in die Grondslagfase is. Hierdie spesifieke studie se doel is nie die indiensopleiding nie, maar slegs bepaling van die aard van die onderwysers se identifisering van leeshindernisse.

Moontlike toepaslike antwoorde wat hulle kon verskaf, is verkry uit die leerders se werklike gedrag wat op die videos waarneembaar is, en ook uit die beskrywing van leeshindernisse in hoofstuk 3, en is die volgende:

Graad 1-vraelys:

Vraag 1: Wat in sy gedrag is aanduidend daarvan dat hy sukkel?

- Kan nie stilsit nie
- Vroetel aanhoudend
- Kyk rond
- Kyk kort-kort by maatjie vir antwoorde
- Aandagafleibaar
- Kan nie konsentreer nie

- Hanteer sy boek en klankkaartjies baie lomp
- Probleme met middellynkruising. Kruising vind dikwels nie plaas nie, hy ruil eerder sy hande
- Hy praat onduidelik

Vraag 2: Met watter skryf-en woordbouvaardighede sukkel hy?

- Trek letters verkeerd na met sy vinger (rigting)
- Omkerings kom voor: rak - kar
- Probleme met die verbinding van klanke met letters en andersom
- Probleme met dekodering. Kan nie klanke saamvoeg om 'n woord te vorm nie
- Probleme met fyn motoriese vaardighede. Lomp bewegings as hy die letters met sy vinger natrek
- Kan nie selfstandig 'n woord bou sonder die voorbeeld op die bord nie

Vraag 3: Met watter mondelinge leesvaardighede sukkel hy?

- Baie onseker, kan nie sonder die hulp van die onderwyser werk nie
- Ontwykend, kyk weg as onderwyser hom vra om 'n woord te lees
- Raai wat die woord is
- Omkerings kom voor
- Alles word geklank
- Tekorte in geletterdheidsoriëntasie – hy blaai byvoorbeeld die boek van agter na voor

Vraag 4: Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

- Die leerder kan nog glad nie lees nie; moet geassesseer word vir moontlike probleme in sy primêre taalsisteem, deur middel van die wyses soos beskryf in hoofstuk 3 (fonologiese bewustheid, geletterdheidsbewussyn, mondelinge taalvaardigheid).

Vraag 5: Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het? Antwoord 'Ja' of 'Nee'.

- Ja

Hoe?

- Assesseer klankbemeestering
- Minder opdragte gee
- Kinesteties onderrig (deur middel van liggaamsbeweging)
- Meer hersiening
- Voorbereidende werk, byvoorbeeld luisteroefeninge (watter klank is eerste in die middel, laaste).

Vraag 6: Met watter benaderings of tegnieke sou u hom gehelp het?

- Skep geleenthede om te praat en mondelinge (ekspressiewe) taal te gebruik
- Voorsien baie boeke. Lees boeke, stories en gediggies voor en bespreek dit agterna. Laat die leerder stories wat voorgelees is, oorvertel
- Verduidelik dat die geskrewe woord betekenis het
- Onderrig die leerder in die regte oriëntasie ten opsigte van boeke, dat daar van links na regs gelees word en van bo na onder. Dui aan dat woorde deur spasies van mekaar geskei word
- Speel woord- en klankspeletjies sodat die leerder bewus word dat gesproke woorde saamgestel word uit klanke
- Help die leerder om die alfabetletters te herken en moedig hom/haar aan om die letters te skryf
- Maak die leerder bewus van die verwantskap tussen klanke en letters
- Moedig die leerder aan om te "skryf" al is dit net prentjies teken, skribbel of die skryf van slegs letters
- Help die leerder om 'n sigwoordeskat op te bou. Maak hom attent op bekende, mees gebruikte, eenvoudige woorde, en bekende logo's
- Fonologiese bewustheid
- Visuele en ouditiewe persepsie
- Die identifisering van omgewingsklanke, byvoorbeeld papier wat skeur

- Identifisering van 'n woord wat nie pas nie (rak dak sal mak)
- Klankherkenning, byvoorbeeld, is daar 'n -r- in kar, 'n -s- in bal?
- Begin- en eindklanke: begin *stoel* met dieselfde klank as *som* en *saal*?
- Waar klink die volgende drie woorde eenders – aan die begin, einde of middel?
Byvoorbeeld *sin sag sel; mot rat net; lig dik sit*
- Klankvervanging, byvoorbeeld les - las; kol - mol; mak - mat
- Die voorlees van bekende kleuterrympies waarin die woordorde verander word. Die leerder behoort die verandering agter te kom en reg te stel
- Rymwoorde: lees 'n rympie voor en vra watter woorde rym, of die leerder moet 'n rymmaat vir 'n woord soek (wat rym met kas?)
- Klank van woorde: k-a-t
- Onderstreep die eerste letter van eenderslykende woorde, of skryf die eerste letter in 'n ander kleur.
- Maak gebruik van geheue-leidrade, byvoorbeeld: die onderste gedeelte van **b** lyk net soos die onderste gedeelte van sy hoofletter (B) en pas presies daarop.
- Met behulp van die multisensoriese benadering kan lees- en skryfvaardighede aangeleer word deur gebruik te maak van die visuele, ouditiwe, bewegings- en tassintuie.

Graad 2-vraelys:

Vraag 1: Wat in sy gedrag is aanduidend daarvan dat hy sukkel?

- Moontlike visuele probleme om op die bord te sien
- Onsekere en huiwerige gedrag
- Het baie individuele hulp nodig
- Lomp bewegings byvoorbeeld as hy uitvee

Vraag 2: Met watter skryf- en woordbouvaardighede sukkel hy?

- Hy maak baie foute en vee baie uit
- Lettervorming is soms verkeerd
- Potloodgreep kom ongemaklik voor en hy druk hard op die potlood as hy skryf

- Hy sukkel om woorde te klank en kan nie die klanke saamvoeg om 'n woord te vorm nie.

Vraag 3: Met watter mondelinge leesvaardighede sukkel hy?

- Hy lees onseker en huiwerig
- Klank en raai woorde
- Hou plek met vinger, verloor plek, hou die boek naby aan sy oë – moontlike oogprobleem
- Lees nie vloeiend nie
- Stemintonasie en asemgebruik is verkeerd
- Vroetel terwyl hy lees

Vraag 4: Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

- Oogtoets en gehoortoets
- Fonologiese assessering: klankherkenning, letterherkenning en letter-klank assosiasie
- Herkenning van sigwoorde
- Die gebruik van kontekstuele leidrade
- Struktuuranalise van woorde ten opsigte van voor-en agtervoegsels, woordstamme en lettergrepe

Vraag 5: Sou u anders as sy onderwyser opgetree het?

- Ja

Hoe?

- Verleen gouer en meer individuele hulp
- Gee makliker leesmateriaal. Die leesmateriaal is bokant sy vermoë. Hy behaal nie sukses nie en dit werk negatief in op sy motivering
- Die onderwyser moet vinniger reageer op die leerder se vrae, hy vra oor en oor dieselfde vraag.

Vraag 6: Met watter benaderings of tegnieke sou u hom gehelp het?

- Woordherkenningsvaardighede
- Fonologiese vaardigheid: diskriminasie tussen klanke, klankvervanging, letter-klank assosiasie
- Sigwoorde: woordkaarte met hoë frekwensie gebruikswoorde, vertel van eie storie, vir die inoefening van sigwoorde
- Gebruik van kontekstuele leidrade vir woordherkenning tydens deurlopende leesaktiwiteite
- Voltooi sinne waarin 'n woord weggelaat is
- Gee aan die leerder 'n paragraaf sonder leestekens, en die leerder moet die leestekens invul na aanleiding van die konteks.
- Gee 'n paragraaf waarin bepaalde woorde weggelaat is, en die leerder vul die woorde in na aanleiding van die konteks
- Begin 'n storie vertel en laat die leerders daarop voortbou deurdat elkeen 'n sin of twee byvoeg sodat die storie 'n logiese verloop vorm
- Laat die leerder 'n gepaste titel voorstel vir 'n gelese storie, of die inleiding of slot verander
- Struktuuranalise woorde met behulp van voor- en agtervoegsels, woordstamme en lettergrepe
- Laat die leerder sy eie woorde bou met behulp van voor- of agtervoegsels soos in *bekyk; ontnem; besit, klaerig; reukloos; ryery*
- Demonstreer aan die leerder dat die *ritme* van die woord 'n aanduiding gee van die lettergreepverdeling
- Laat die leerder saamgestelde woorde analiseer: *pophuis = pop + huis; seermaak = seer + maak*

Graad 3-vraelys:

Vraag 1: Met watter leesvaardighede sukkel hy?

- Klank van woorde
- Wys met die vinger, verloor sy plek

- Verkeerde antisipasie (opskrif: Die apie. Hy lees: Die padda.)
- Omkerings
- Huiwering
- Herhaling van woorde
- Laat woorde uit
- Vervanging van woorde
- Verkeerde intonasie en asemgebruik
- Lees nie vloeiend nie

Vraag 2: Met watter ander (as taal-) vaardighede toon hy probleme wat moontlik sy werk kan benadeel?

- Konsentrasieprobleme
- Stadige werkstempo
- Min selfvertroue, onseker, vra kort-kort bevestiging
- Sy skriftelike werk is onnet en onvolledig
- Hy werk nie sistematies nie

Vraag 3: Met watter skryfvaardighede sukkel hy?

- Oneweredige letters
- Swak lettervorming
- Druk soms baie hard op sy potlood
- Sy skriftelike werk is onnet

Vraag 4: Met watter taalaspekte sukkel hy? Vergelyk sy skriftelike werk.

- Fonologiese vaardighede
- Woordeskat
- Spelling: boetjie i.p.v. boetie; koningkie en doringkie – krap agterna die g uit

Vraag 5: Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

- Oogtoets en 'n gehoortoets
- Mediese ondersoek: moontlike allergie
- Perseptuele vaardighede: ondersoek visuele en ouditiewe analise en sintese, diskriminasie, ruimtelike oriëntasie, sluiting
- Fonologiese vaardighede: ondersoek klankvervanging, rymwoorde, klankanalise van woorde, klankherkenning, letter-klank assosiasie
- Sigwoordeskat: ondersoek sy kennis van hoë frekwensie gebruikswoorde, en herkenning van sigwoorde in stories
- Laat die leerder sy eie storie vertel en neerskryf; hierdie “storie” kan dan vir die ondersoek van sigwoorde gebruik word
- Bepaal of die leerder kontekstuele leidrade vir woordherkenning gebruik
- Ondersoek die leerder se kennis en gebruik van leestekens
- Laat die leerder sy storie uitbou deur sinne by te voeg
- Laat die leerder 'n gepaste titel vir sy storie voorstel
- Ondersoek die leerder se kennis van voor- en agtervoegsels, woordstamme en lettergrepe
- Laat die leerder sy eie woorde bou met behulp van voor- of agtervoegsels, byvoorbeeld *bevat*; *ontsluit*; *bekyk*; *huilerig*; *dakloos*; *neulery*
- Ondersoek leesbegrip mondeling in terme van letterlike begrip, die maak van afleidings en gevolgtrekkings, en evaluering van 'n storie

Vraag 6: Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het?

- Ja

Hoe? Indien u 'Ja' geantwoord het.

- Meer ondersteunend (die onderwyser reageer baie keer nie op die leerder se vrae nie)
- Meer individuele aandag
- Eenvoudiger leesstukke – die moeilikheidsgraad van sy leesboek is te hoog.

Vraag 7: Met watter benadering en tegnieke sou u hom gehelp het?

- Fonologiese vaardighede
- Visuele en ouditiewe persepsievaardighede
- Woordidentifisering en –analise, deur middel van konfigurasieleidrade, klankanalise, struktuuranalise (verdeel woorde in lettergrepe), en kontekstuele leidrade
- Woordeskat en spelling van woorde
- Leesbegrip, deur middel van letterlike begrip, die maak van gevolgtrekkings, en evaluering van stories

In hierdie afdeling is die vraelys as meetinstrument beskryf as deel van die metodologie. Vervolgens word die populasie en steekproef ook as deel van die metodologie beskryf.

4.3.3 Populasie en steekproef

'n Steekproef is gedoen van onderwysers in die Grondslagfase in die Noordwes-Provinsie. As gevolg van die groot afstande en tydsbeperking is dit nie moontlik om die totale populasie van Graad 1-, 2- en 3-leerders in al die primêre skole in die Noordwes-Provinsie by hierdie studie in te sluit nie. 'n Gerieflikheidssteekproef van die populasie is dus geneem. Die gerieflikheidssteekproef moes stedelike sowel as landelike leerders en onderwysers insluit. Daar is derhalwe op die Potchefstroom-distrik gefokus omdat die distrik verteenwoordigend is van die landelike en stedelike populasie Grondslagfase-leerders en -onderwysers in die Noordwes-Provinsie. Drie skole in die Potchefstroom-distrik, met Afrikaans as moedertaal van die leerders en as taal van onderrig, is in die steekproef opgeneem. Drie onderwysers per skool, een elk vir Graad 1, Graad 2 en Graad 3, het die vraelyste voltooi. Nege onderwysers het dus die vraelyste ingevul. Die drie skole het gesamentlik leerders ingesluit wat verteenwoordigend is van die stedelike en landelike populasie. Die statistiese ondersteuningsdiens van die Noordwes-Universiteit het ook aanbeveel dat die hoeveelheid skole wat by die studie betrek is, genoeg is omdat:

- dit 'n kwalitatiewe studie is, en
- data wat tydens kwalitatiewe studies ingesamel word, gouer 'n versadigingspunt bereik.

Dit is dus nie nodig om baie deelnemers in die steekproef in te sluit nie, ook omdat hierdie kwalitatiewe studie bedoel is om 'n spesifieke fenomeen in 'n spesifieke konteks te ondersoek, soos in paragraaf 4.3.1 hierbo beskryf. In hierdie studie is die fenomeen die identifisering van leeshindernisse deur Grondslagfase-onderwysers, binne die konteks van die Potchefstroom-distrik. Die steekproef is dus nie bedoel om verteenwoordigend te wees van die hele Noordwes-Provinsie se primêre skole, soos in 'n kwantitatiewe studie nie.

4.4 IMPLEMENTERING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Toestemming vir die uitvoer van die navorsing is skriftelik versoek by die Noordwes Departement van Onderwys (sien Addendum B, p.135) en toestemming is ook verleen (sien Addendum C, p.138). Daarna is skriftelike toestemming ook versoek vanaf die skole wat vir die ondersoek geselekteer is (sien Addendum D, p.140) . Vir die data-insameling is die vraelyste (sien Addendum A, p.125) persoonlik aan Grondslagfase-onderwysers by daardie skole in die Pochefstroom-distrik besorg, wat onderrig in Afrikaans gee aan leerders met Afrikaans as moedertaal.

Saam met die vraelys het elke onderwyser 'n videoband ontvang wat 'n klassituasie weergee van 'n leerder wat taal- en leeshindernisse ervaar. Nadat die onderwysers na die video gekyk het, moes hulle die vrae op die vraelys skriftelik beantwoord. Die onderwysers het in hul eie tyd, dit wil sê, afsonderlik van mekaar, na die video's gekyk en die vraelyste ingevul. Die Graad 1-onderwysers het dus na die video van die Graad 1-leerder gekyk en die Graad 1-vraelys ingevul, en net so die Graad 2- en 3-onderwysers respektiewelik. Daarna is die vraelyste en videos weer persoonlik by die onderwysers gaan haal.

Die navorser het die voltooide vraelyste kwalitatief geanaliseer. Elke antwoord is ontleed in terme van temas wat na vore gekom het. Hierdie temas handel oor die identifisering en ondersteuning van leeshindernisse, soos deur die onderwysers verwoord in hulle antwoorde op die vraelyste.

Die resultate wat met hierdie kwalitatiewe analise verkry is, word vervolgens weergegee.

4.5 RESULTATE

Die antwoorde soos deur die onderwysers verskaf, word verbatim weergegee, as die saamgevoegde antwoorde soos deur die drie onderwysers per Graad ingevul by elke vraag op die vraelyste. Die verskillende antwoorde soos telkens deur die drie onderwysers per Graad op die vraelyste ingevul, word elk apart aangehaal, ter wille van volledigheid en outentiekheid. Daarom word elke individuele antwoord (sin; reël) apart in aanhalingstekens weergegee. Die antwoorde word per vraag aangehaal, en nie per onderwyser nie, sodat 'n globale indruk van die antwoorde per vraag verkry kan word. Sommige van die onderwysers het net een antwoord by vroe geskryf, ander meer as een antwoord, en ander het geen antwoord ingevul nie. Omdat die doel nie is om elke individuele onderwyser se antwoorde te analiseer nie, maar die antwoorde van die groep Grondslagfase-onderwysers as geheel, word elke antwoord (sin; reël) dus apart aangehaal, al beteken dit dat 'n individuele onderwyser se paar antwoorde elk individueel aangehaal word, net soos die onderwyser wat slegs een antwoord by 'n vraag ingevul het. Dit is hoekom daar by die vroe telkens 'n wisselende aantal antwoorde aangehaal word – al nege onderwysers het nie noodwendig elk een enkele antwoord by elke vraag verskaf nie.

Graad 1

Vraag 1: Wat in sy gedrag is aanduidend daarvan dat hy sukkel?

- “Baie afhanklik van goedkeuring en leiding.”
- “Waagmoed ontbreek.”
- “Sukkel om die letters reg te vorm.”
- “Sukkel met klankherkenning.”
- “Swak konsentrasie”
- “Sprak probleme” [sic]
- “Toon geen belangstelling”

- “Visuele Diskriminasie” [sic]
- “Hy stel glad nie belang nie, sy aandag word afgetrek hoe gering die steuring ook al is. Hy weet ook baie min en kyk alles by sy maatjie.”

Vraag 2: Met watter skryf-en woordbouvaardighede sukkel hy?

- “Sukkel om selfstandig woorde met eenvoudige klanke te bou.”
- “Probleme met kort en lang klanke.”
- “Lettervorming nog nie vasgelê nie.”
- “Nog baie onseker oor watter klanke gebruik gemaak moet word.” [sic]
- “Handspier koördinasie”
- “Van links na regs beweging”
- “Fyn motoriese beweging”
- “Met alles. Hy ken nie sy klanke nie. Sukkel duidelik met analise en sintese. Sy (Die juffrou) verwar die kind nog meer. Sy praat van ‘dubbel aa’ ‘dubbel ee’ – dit is nie die regte terme vir ’n kind wat sy klanke verwar nie. Sy wil hê hy moet die ‘eu’ klank soek terwyl hy nie die basiese enkelklanke sonder moeite kan onderskei nie. Baie ruimtelike en motoriese uitvalle”

Vraag 3: Met watter mondelinge leesvaardighede sukkel hy?

- “Analise en sintese.”
- “Sukkel om nuwe woorde met bekende klanke te lees.”
- “Uitspraak van woorde.”
- “Die kind het nie juis geleentheid om te praat nie. Die juffrou doen die praatwerk.”

Vraag 4: Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

- “Bepaal leerder se taaltekorte.”
- “Stel die oorsake vas nl. Fisieke oorsake, Intellektuele oorsake, Emosionele oorsake ens.”
- “Volg die totale taalbenadering ‘Whole language’ benadering.”

- “Klank- en Luisteroefeninge” [sic]
- “Herkenning van verskillende enkel klanke”

Vraag 5: Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het?

Al drie antwoord “Ja.”

Hoe? (Indien u “Ja” geantwoord het)

- “Maak eers doodseker dat alle enkel klanke bemeester is voordat met dubbele klanke aangegaan word.”
- “Moenie, veral in so ’n klassie te veel werk/opdragte aan die leerders gee nie.”
- “Leerders vorm klanke met hul lyfies. Skryf buite in sandput ens.”
- “Meer hersiening doen”
- “Konsentreer meer op voorbereidende werk bv. Luister [sic] oefeninge bv. wat hoor jy eerste, in die middel en laaste.”
- “Oog hand koördinasie”
- “Begin by ’n punt. Werk volgens ’n plan, sistematies. Kry eers die basiese onder die knie, bou ’n stewige fondament.”

Vraag 6: Met watter benaderings of tegnieke sou u hom gehelp het?

- “Evalueer die leerder se motoriese en perseptuele vaardighede as voorwaarde vir lees en skryf.”
- “Doen ’n foute-analise.”
- “Individuele aandag is v/d grootste belang”
- “Beplan remediëring volgens die leerder se behoefte. Begin op die leerder se vlak.”
- “Werk volgens die leerder se tempo”
- “Doen daaglik ’n foute-analise en wysig Jou [sic] program om by die leerder se vordering aan te pas”
- “Begin van maklik na moeilik.”
- “Vir die leerder [sy naam] sal ek ook konsentreer op die multisensoriese benadering”
- “Fyn motoriese bewegings”
- “Groot motoriese beweging”

- “Handspier koördinasie”
- “Van links-na-regs beweging”
- “Oog koördinasie”
- “Hierdie kind sou nie in ’n gewone klas gehelp kon word nie. Hy sou in ’n spesiale klas gehelp word. Hy sou, indien hy in die hoofstroom gewees het, baie individuele aandag en privaat terapie moes kry.”

Graad 2

Vraag 1: Wat in sy gedrag is aanduidend daarvan dat hy sukkel?

- “Hy weet nie waar is die begin & einde in die boek nie.”
- “Daar is geen oogkontak /onseker”
- “Hy hou sy hand voor sy gesiggie om beter te konsentreer en sien.”
- “Kyk by die leerder langsaan wat om te doen.”
- “Sukkel met begrippe links/regs bo/onder.”
- “Probleem met middellynkruising.”
- “Fyn motories is onder ontwikkel.” [sic]
- “Werk nie selfstandig nie - lees woorde toe juff. help.” [sic]
- “Hy is baie aandagafleibaar”
- “Ontsettend tydsaam.”
- “Leef in eie wêreld”
- “Klank hardop vanaf bord (dit gebeur nie meer in Graad 2 nie)”
- “Hy hou sy oë baie na aan die boek.”
- “Trek sy gesig terwyl hy probeer lees.”

Vraag 2: Met watter skryfvaardighede sukkel hy?

- “Hy maak baie foute.”
- “Sukkel met akkuraatheid.”
- “Onseker oor wat hy moet skryf.”
- “Lettervorming is verkeerd.”
- “Middellynkruising is ’n probleem.”

- “Opeenvolging van woorde skryf”
- “Regte hantering van potlood word mee gesukkel.”

Vraag 3: Met watter leesvaardighede sukkel hy?

- “Ouditiewe diskriminasie.”
- “Kan nie sy gedagtes logies orden nie.”
- “Klankherkenning. Uitspraak wil voorkom asof hy hakkel.”
- “Swak woordeskat, nie uitgebreide woordeskat.”
- “Sinsbou”
- “Kan nie in regte volgorde lees nie.”
- “Stadige klankherkenning”
- “Vinnige woordherkenning.”
- “Dit is goed dat sy die woorde tip/pel [sic] in dele toehou met ’n kaartjie!”
- “Hy praat ook baie infantiel.”

Vraag 4: Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

- “Oog-hand koördinasie.”
- “Fyn-motoriese bewegings”
- “Groot motoriese bewegings”
- “Woordeskat – bo, onder, langs links/regs ens” [sic]
- “Hy moet aangemoedig word om baie te praat – bou selfbeeld – sodat woordeskat kan verbeter.”
- “Luister na goeie storiebande – woordeskatuitbreiding.”
- “Sê altyd eers ’n sin hardop skryf dan op bordjie – lees vir juffrou en maak dan self sy foute reg! - met die oorlees.”

Vraag 5: Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het? (Antwoord ja of nee)

- “Nee. Sy gee voldoende individuele aandag en ondersteuning”
- “Nee, sy is baie geduldig en laat hom toe om self te probeer wat goed is! [sic]

- “Ek lees gewoonlik “saam” Hy lees die maklike woorde en ek die moeilike woorde totdat dit begin “lekker” word en hy meer selfvertroue kry!”

Vraag 6: Met watter benaderings of tegnieke sou u hom gehelp het?

- “Hom aanbeveel vir remediërende klas of ekstra klasse.”
- “Hierdie kind het erger probleme en soos wat sy hom met geduld en liefde help, is tog maar die enigste werklike hulp! Ons vind groot waarde by die spellys met die 1000 mees gebruikte woorde wat ons daaglik inskerp. Ons leer ook spelreëls wat vir hulle as kruk kan dien Bv. in Boekie Spokkel Spokie.”

Graad 3

Vraag 1: Met watter leesvaardighede sukkel hy?

- “Geen Oog-Handkoördinasie” [sic]
- “Geen Konsentrasie” [sic]
- “Geen Klankkennis” [sic]
- “Kan nie taal gebruik om te dink en te redeneer nie”
- “Nie begripvaardigheid om tekste te lees nie.”
- “Regressie, visuele persepsie, ontwikkeling van periferiese visie nie na wense nie.”
- “Lees met lippe en vingers – stilleesvaardighede.”
- “Konsentrasie – verloor sy plek.”
- “Leesspoed is nie vloeiend nie – geen ritme nie.”
- “Konteks van die stuk – begripslees”
- “Klank-en woordherkenning.”
- “Lees woord vir woord.”
- “Lees van titel – opskrif”
- “Lees onegalig.”

Vraag 2: Met watter ander (as taal) vaardighede toon hy probleme wat moontlik sy werk kan benadeel?

- “Daar is tekens van onvoldoende visuele diskriminasie bv. vind dit moeilik om verskille in prente, letters, syfers en woorde te sien.”
- “Swak visuele geheue.”
- “Ouditiewe en visuele konsepsie.” [sic]
- “Ongeduldig.”
- “Onseker.”
- “Stadig.”
- “Selfvertroue.”
- “Droom.”
- “Nie betrokke nie – afwesig.”

Vraag 3: Met watter skryfvaardighede sukkel hy?

- “Geen verbinding in woorde”
- “Ruimtelike oriëntasie. Fyn motoriese bewegings”
- “Syfer- en lettervorming.”
- “Forseer – skryf te hard.”
- “Sitposisie.”
- “Hantering van liniaal – lyne.”

Vraag 4: Met watter taalaspekte sukkel hy? Vergelyk sy skriftelike werk.

- “Hy het voorgrond-agtergrondprobleme”
- “Woordeskat en spelwoorde”
- “Nog onseker oor letters en klanke.”
- “Verkleinwoorde.”
- “Alfabet.”
- “Dubbelklanke.”
- “Tweeklanke.”
- “Beginklanke gr.” [sic]

- “Spelreëls.”
- “Leestekens.”
- “Omdraai van klanke.”

Vraag 5: Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

- “Transkripsie [sic] van woorde en sinne”
- “Sinne in korrekte orde skryf”
- “Weglating van woorde”
- “Enkel- en dubbelklanke, taalreëls.”
- “Ouditiewe oefeninge – Analise en Sintese”
- “Bandspeler.”
- “Oorfone.”
- “Rekenaarleesprogramene.”
- “Oudiobloks.”
- “Unifix.”

Vraag 6: Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het?

- “Ja.”
- “Ja.”
- “Ja.”

Hoe?

- “Indiwiduele [sic] aandag.”
- “Kort stories lees.”
- “Meer eenvoudige aktiwiteite gee.”
- “Assosiasie kan soms verwarrend wees: ‘lang bang soldate’. Taalreëls kan teen die muur of as gidskaart op die tafel wees. Inoefening is baie belangrik. Indril van klanke.”
- “Chemiese wanbalans, voedselinname, en beveel Vit. aanvulling aan.”
- “Let op liggaamsposisie en sitposisie / optel van papier.”

- “Tik van die Rekenaar op die agtergrond trek aandag af.”
- “Neusaanwendsel.”
- “Hou hom betrokke – droom.” [sic]

Vraag 7: Met watter benadering of tegnieke sou u hom gehelp het?

- “Vaslegging van enkel/dubbelklanke.”
- “Vaslegging van woorde”
- “Bypassing van woorde en sinne”
- “Laat ’n dokter dadelik ’n plan maak met sinus, dalk adenoïdes. Dit belemmer gehoor wat weer sleg is vir spelling. Uit ondervinding met ’n leerling, help dit baie.”
- “Indiv. hulp”
- “RO.” [sic]
- “Groepie.”
- “Verkleining, lang klanke.”
- “Oudiobloks.”
- “Unifix.”
- “Rekenaar leesprogramme.”

Bostaande was die verbatim resultate soos verkry van die onderwysers. Vervolgens word hierdie resultate bespreek.

4.6 BESPREKING VAN DIE RESULTATE

Die antwoorde wat die onderwysers verskaf het, is met die moontlike toepaslike antwoorde, soos in 3.2 verskaf, vergelyk. Die resultate word in Graadverband bespreek en nie per individuele onderwyser nie, soos ook bo by die resultate aangetoon, omdat die bedoeling nie is om elke individuele onderwyser se kennis en vaardighede te evalueer nie, maar om ’n beeld te verkry van die kennis en vaardighede van onderwysers (per Graad) in die Grondslagfase.

Graad 1

Vraag 1: Wat in sy gedrag is aanduidend daarvan dat hy sukkel?

Een onderwyser het net een van die moontlike hindernisse geïdentifiseer, terwyl die ander twee onderwysers baie meer van die moontlike hindernisse geïdentifiseer het. Hieruit is dit duidelik dat sommige onderwysers se waarneming van die leerder se taal- en leeshindernisse onvoldoende is en dat nie een van hulle die volledige hindernisse kon identifiseer nie. Al drie onderwysers het wel die leerder se konsentrasieprobleem geïdentifiseer. Liggaams- en persepsieprobleme is nie deur een van die onderwysers geïdentifiseer nie.

Vraag 2: Met watter skryf- en woordbouvaardighede sukkel hy?

Baie min van die moontlike antwoorde is verskaf. Een onderwyser het slegs die motoriese hindernisse geïdentifiseer in plaas van skryf- en woordbouvaardighede. Hieruit kom dit na vore dat hulle nie oor voldoende kennis van skryfhindernisse wat leerders mag ondervind, beskik nie en ook dat hulle waarskynlik nie die manifestasie van sodanige hindernisse by leerders kan herken nie.

Vraag 3: Met watter mondelinge leesvaardighede sukkel hy?

Twee onderwysers het baie min moontlike hindernisse geïdentifiseer, en die derde onderwyser geen. Hieruit blyk dat hulle nie voldoende kennis het om leeshindernisse te identifiseer nie, en waarskynlik ook dat hulle nie die manifestasie van sodanige hindernisse by leerders kan herken nie.

Vraag 4: Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

Twee onderwysers het enkele benaderings voorgestel, en die derde geen. Hieruit blyk dat die onderwysers nie oor voldoende kennis beskik van assesseringswyses vir taalhindernisse nie.

**Vraag 5: Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het? (Antwoord “Ja” of “Nee”).
Hoe? (Indien u ja geantwoord het).**

Die onderwysers verskaf wel praktiese voorstelle.

Vraag 6: Met watter benaderings of tegnieke sou u hom gehelp het?

Twee onderwysers het net verwys na die ontwikkeling van die leerder se perseptuele vaardighede, terwyl die derde onderwyser bloot die leerder wil verwys vir gespesialiseerde hulp en geen persoonlike ondersteuning aan hom sou wou bied nie. Dit kan dus afgelei word dat die onderwysers nie oor kennis van taalondersteuningsbenaderings beskik nie.

Van die drie onderwysers wat die Graad 1-vraelys voltooi het, het slegs een van hulle kennis van, en ook slegs beperkte kennis van taal- en leeshindernisse, en hoe om daarvoor ondersteuning aan leerders te bied.

Graad 2

Vraag 1: Wat in sy gedrag is aanduidend daarvan dat hy sukkel?

Sekere aspekte is korrek geïdentifiseer. Die korrekte identifisering het egter net in een van die drie onderwysers se antwoorde na vore gekom. Die afleiding word gemaak dat twee van die onderwysers se kennis van ten opsigte van leeshindernisse onvoldoende is. Waarskynlik kan hulle ook nie die manifestasie van sodanige hindernisse by leerders herken nie.

Vraag 2: Met watter skryf-en woordbouvaardighede sukkel hy?

Slegs een onderwyser kon hindernisse identifiseer, maar net ten aansien van die leerder se skryfvaardighede. Hieruit kan afgelei word dat die onderwysers nie oor kennis van skryf- en woordbouvaardighede beskik nie, en waarskynlik ook nie die manifestasie van sodanige hindernisse by leerders herken nie.

Vraag 3: Met watter mondelinge leesvaardighede sukkel hy?

Sekere aspekte is korrek geïdentifiseer. Een onderwyser het egter net tot by hierdie vraag die vraelys ingevul en nie verder nie. Die onderwysers toon dus nie voldoende kennis met betrekking tot die identifisering van leeshindernisse nie.

Vraag 4: Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

Die onderwysers kon slegs enkele aspekte noem. Hieruit blyk dit dat hulle nie oor genoegsame kennis beskik om taalhindernisse te assesser nie.

Vraag 5: Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het?” (Antwoord “Ja” of “Nee”). Hoe? (Indien u ja geantwoord het).

Slegs een van die onderwysers dink dat daar anders opgetree kan word teenoor die leerder. Ook hier toon die onderwysers gebrekkige kennis.

Vraag 6: Met watter benaderings of tegnieke sou u hom gehelp het?

Die onderwysers gee slegs enkele voorstelle vir ondersteuning. Die onderwysers dra dus nie voldoende kennis van ondersteuningsbenaderings en -tegnieke om leerders met leeshindernisse te help nie.

Graad 3

Vraag 1: Met watter leesvaardighede sukkel hy?

Die onderwysers toon net enkele leeshindernisse aan, waaruit dit blyk dat hul kennis oor die manifestering en identifisering van leeshindernisse onvoldoende is. Een onderwyser toon slegs moontlike oorsake sonder om die leeshindernisse self te beskryf, en 'n ander een se antwoord is glad nie van toepassing op lees nie (“geen oog-handkoördinasie nie”). Die onderwysers ondervind dus probleme om leerdergedrag wat aanduidend is van leeshindernisse korrek te identifiseer.

Vraag 2: Met watter (ander as taal-) vaardighede toon hy probleme wat moontlik sy werk kan benadeel?

Slegs een onderwyser se antwoorde is toepaslik vir die vraag, maar steeds onvolledig. Die onderwysers beskik dus oor onvoldoende kennis van enige moontlike leerhindernisse, en waarskynlik kan hulle ook nie die manifestasie van sodanige hindernisse by leerders herken nie.

Vraag 3: Met watter skryfvaardighede sukkel hy?

Slegs een onderwyser kon skryfvaardighede identifiseer, maar slegs op beperkte wyse, en die ander geen. Die onderwysers toon dus feitlik geen kennis van skryfhindernisse nie.

Vraag 4: Met watter taalaspekte sukkel hy (vergelyk sy skriftelike werk)?

Die onderwysers kon hier in 'n meerdere mate taalhindernisse beskryf.

Vraag 5: Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

Die onderwysers kon slegs aantoon dat perseptuele vaardighede ondersoek moet word, en kon ook nie assesseringsbenaderings beskryf nie. Hulle beskik dus nie oor die nodige kennis of vaardighede om taalhindernisse mee te assesseer nie.

Vraag 6: Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het? (Antwoord “Ja” of “Nee”. Hoe? (Indien die antwoord “Ja” was).

Al die onderwysers kon die korrekte afleiding maak dat die onderwyser op die video wel anders teenoor die leerder kon optree. Slegs een onderwyser se voorstelle het egter ooreengestem met twee van die drie toepaslike antwoorde. Die ander onderwysers beskryf slegs die simptome van die leeshindernisse wat die leerder op die video manifesteer, in plaas van toepaslike onderrig- of assesserings tegnieke. Die onderwysers beskik dus nie oor toepaslike kennis in hierdie verband nie.

Vraag 7: Met watter benaderings of tegnieke sou u hom gehelp het?

Twee onderwysers toon aan *dat* sommige van die leerder se hindernisse ondersteun moet word, in plaas *hoe* of met watter tegnieke. Een onderwyser toon 'n mediese ondersoek aan, wat nie 'n toepaslike antwoord ten opsigte van *ondersteuning* is nie en eerder deel van assessering is. Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat die onderwysers nie oor enige kennis beskik om taalhindernisse te ondersteun nie.

Uit die gesamentlike resultate word die afleiding dus gemaak dat die Grondslagfase-onderwysers nie oor die nodige kennis beskik om leeshindernisse in Afrikaans Moedertaal te identifiseer, assesseeer of ondersteun nie.

4.7 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en die resultate van die empiriese navorsing bespreek. In die volgende hoofstuk sal die gevolgtrekkings waartoe gekom is uit die studie, aangebied word.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die resultate van die empiriese ondersoek bespreek. In hierdie hoofstuk word die studie saamgevat. Die gevolgtrekkings waartoe gekom is, nadat die literatuurstudie en die empiriese navorsing voltooi is, word aangedui en aanbevelings word gemaak. Die gevolgtrekkings en aanbevelings wat gemaak word op grond van die bevindings van hierdie studie, is van toepassing op die betrokke skole in hierdie studie, en kan moontlik ook toegepas word op ander skole waar leerders in die Grondslagfase onderrig ontvang in Afrikaans Moedertaal.

5.2 SAMEVATTING

Hoofstuk 1 vorm die inleiding tot die studie. Die probleemstelling en doel van die studie, die metodologie wat in die studie gebruik is en die beperkings van die studie is bespreek. Die verklaring van begrippe wat algemeen in hierdie studie gebruik is, kom in hoofstuk 1 voor. Die program van die studie is ook in hoofstuk 1 uiteengesit.

Die onderwysbedeling in Suid-Afrika, met spesifieke verwysing na die Grondslagfase (Grade 1 tot 3) is in hoofstuk 2 bespreek. Aandag is gegee aan die ontwikkeling van die huidige onderwysbeleid en die rol wat die Witskrif 6: Spesiale Onderwysbehoefte (DvO:2001c) in die bepaling van die onderwysbeleid van inklusiewe onderwys gespeel het. Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir die Grondslagfase, met die fokus op die Geletterdheidsleerprogram en veral die assessering van Leeruitkomste 1-6 in die Geletterdheidsleerprogram van die Grondslagfase, is weergegee en bespreek.

'n Literatuurondersoek na die ontwikkeling van geletterdheid en taal is in hoofstuk 3 gedoen. Leesontwikkeling is in terme van die leesproses, die stadiums van lees en verskillende benaderings ten opsigte van leesonderrig ondersoek. Leeshindernisse asook

faktore wat leeshindernisse kan veroorsaak is in hoofstuk 3 ondersoek. Sodoende is 'n literatuurkontrole vir die empiriese ondersoek ook gedoen.

In hoofstuk 4 is die volledige empiriese ondersoek beskryf. Die resultate en die bespreking van die resultate van die ondersoek kom ook in hoofstuk 4 voor.

In hoofstuk 5 volg die samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings.

5.3 GEVOLGTREKKING

5.3.1 Gevolgtrekkings vanuit die literatuurstudie

'n Literatuurstudie is gedoen oor die ontwikkeling van die inklusiewe onderwysbedeling in Suid-Afrika en wat dit inhou vir leerders in die Grondslagfase. Daar is gekonsentreer op die uitkomst en assessering in Afrikaans Moedertaal in die Grondslagfase.

Uit die literatuurstudie is die volgende gevolgtrekkings gemaak:

- Die Grondwet van Suid-Afrika (1996) het gelei tot 'n inklusiewe onderwysbedeling wat toegang waarborg vir onderrig deurdat elke landsburger die reg het tot onderrig (DvO, 2001c:4).
- Die kern van inklusiewe onderwys lê dus daarin dat leer (om onderrig te ontvang) vir leerders toeganklik moet wees.
- Inklusiewe onderrig beteken dat enige verskille tussen leerders as gevolg van ouderdom, geslag, etniese verband, taal, finansiële agtergrond, gebreke, agterstande en oordraagbare siektes, erken en gerespekteer moet word en dat daar vir spesiale onderwysbehoefte wat uit bogenoemde faktore kan voortvloei, voorsiening gemaak moet word.
- Volgens die Departement van Onderwys (2001c:49; 2002b:3) moet onderwysers van leerders in die Grondslagfase in staat wees om probleme wat leerders in enige leerarea ondervind, te identifiseer en om die nodige ondersteuning om die probleem op te los, te bied.

- Om onderrig en assessering te verskaf wat voldoen aan die onderwysbehoefte van leerders wat leerhindernisse ervaar, moet die onderwyser eerstens in staat wees om hierdie leerhindernisse te identifiseer. Deurlopende assessering gee onderwysers geleentheid om sensitief te wees vir leerders met spesiale onderwysbehoefte en om leerstruikelblokke met behulp van 'n buigsame benadering te oorkom.
- Na die bestudering van die vereistes wat die HNKV (DvO, 2002b) aan assessering stel asook die assesseringsstandaarde wat vir die Geletterdheid in die Grondslagfase geld, is 'n duidelike gevolgtrekking wat gemaak kan word, dat dit noodsaaklik is om leerhindernisse en in die geval van hierdie studie, leeshindernisse, vroeg in die Grondslagfase te identifiseer, sodat die nodige ondersteuning kan plaasvind. Sodoende kan elke leerder in staat gestel word om aan die einde van die Grondslagfase na die beste van sy/haar vermoë aan die nodige assesseringsstandaarde te voldoen.

Uit die literatuurstudie oor taalontwikkeling en leesontwikkeling is die volgende gevolgtrekkings gemaak:

- Elke leerder se voorskoolse ervaring met taal (praat en luister), sy/haar sosio-ekonomiese status en kultuur asook sy/haar blootstelling aan gedrukte media, oefen 'n groot invloed uit op die verkryging van voorgeletterdheidsvaardighede en die uiteindelijke leer- en leesvaardighede van die leerder (Dodici *et al*, 2003; Herb, 1997; Engelbrecht *et al*, 2005; Lapp *et al*, 2005; Vacca, 1991).
- As gevolg van bogenoemde punt, is die voorkennis van leerders wat jaarliks toetree tot Graad 1, op baie verskillende vlakke. Hierdie voorkennis kan 'n invloed hê op die leerder se vordering asook die sukses wat hy/sy behaal met die bereiking van die leeruitkomst in die Grondslagfase.
- Verskillende standpunte oor leesonderrig kom voor. Hierdie benaderings kan in drie groepe verdeel word naamlik:
 - Totale taalbenadering
 - Dekoderingsbenadering
 - Interaktiewe benadering

Volgens Dednam (2005:140), word meer sukses behaal indien die interaktiewe benadering (wat 'n kombinasie van die totale taalbenadering en die dekodierungsbenadering is), gevolg word.

- Verskillende stadiums word in die leesproses geïdentifiseer naamlik klankbewustheid, letter-klankverband, woordherkenning en –analise en die verstaan van woorde en idees. Hierdie stadiums kan almal in die Grondslagfase ontwikkel of geen van die stadiums kan in die Grondslagfase ontwikkel nie (Dednam, 2005:124-127; Lapp *et al*, 2005:4-5; Lerner, 2003:400-401).
- Leeshindernisse, wat veroorsaak kan word deur intrinsieke en/of ekstrinsieke faktore, oefen 'n invloed uit op die mate van sukses wat die leerder behaal met die aanleer van lees.
- Dit is die taak van die Grondslagfase-onderwyser om te identifiseer in watter stadium die leerder se leesontwikkeling is, om enige leeshindernisse wat die leerder ervaar te identifiseer en om die nodige ondersteuning te verskaf om die leeshindernisse korrektief te hanteer.

5.3.2 Gevolgtrekkings van die empiriese studie:

Die hoofdoel van hierdie studie was om te bepaal watter kundigheid Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie in die identifisering van leesprobleme in Afrikaans Moedertaal toon.

Gevolgtrekkings waartoe daar in die empiriese ondersoek gekom is, is kortliks die volgende:

- Die onderwysers beskik slegs oor beperkte algemene kennis ten opsigte van die identifisering en ondersteuning van leeshindernisse.
- Die onderwysers het hoofsaaklik gekonsentreer op enkele simptome van moontlike leer- en leeshindernisse en het nie die werklike leesprobleme wat die leerders ervaar, geïdentifiseer nie.
- 'n Gebrek aan kennis van spesifieke leeshindernisse asook die ondersteuning van spesifieke leeshindernisse kom by die onderwysers voor.

- Nie een van die onderwysers in die Grondslagfase wat aan die ondersoek deelgeneem het, het oor voldoende kennis beskik om leeshindernisse in Afrikaans Moedertaal in die Grondslagfase te identifiseer nie.

5.3.3 Geïntegreerde gevolgtrekkings uit die literatuur- en empiriese studies

Moontlike leesprobleme wat leerders kan ervaar is in die literatuur nagevors en in hoofstuk 3 bespreek. Die leesprobleme wat geïdentifiseer is by leerders wat aan die empiriese navorsing deelgeneem het, is met die literatuurstudie vergelyk en het ooreenstemming getoon.

Die volgende gevolgtrekkings kan gemaak word:

- Die leeshindernisse wat die leerders in die studie ondervind, stem ooreen met die beskrywing van leeshindernisse in die literatuur. Nie een van die leerders ondervind dus buitengewone leeshindernisse nie.
- Intensiewe kennis ten opsigte van leeshindernisse en die ondersteuning van leerders met leerhindernisse, ontbreek by die deelnemers.

Nadat die empiriese navorsing met die literatuurstudie vergelyk is, is bevind dat nie een van die Grondslagfase-onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het, oor voldoende kennis beskik om leeshindernisse in Afrikaans Moedertaal in die Grondslagfase te identifiseer nie.

5.4 AANBEVELINGS

5.4.1 Departement van onderwys:

Die visie en doel van die Departement van Onderwys met uitkomsgebaseerde onderwys is goed en tot voordeel van die leerder. Dit realiseer egter nie in die praktyk nie. Uit die studie het dit geblyk dat onderwysers nie oor genoegsame vaardighede beskik om leeshindernisse te identifiseer en die nodige ondersteuning te verskaf nie. Dringende aandag moet gegee word aan voortgesette professionele indiensopleiding van

Grondslagfase-onderwysers, spesifiek ten opsigte van inklusiewe onderwys en leerders wat leeshindernisse ervaar.

Die uitvoering van die planne wat in die Gespreksdokument vir Vroeë Kinderontwikkeling in 'n Inklusiewe Onderwyssisteem (DvO:2002a) in vooruitsig gestel is, moet bespoedig word. Een van die mikpunte van hierdie dokument is om te verseker dat alle kinders van vyf- en sesjarige ouderdom toegang moet hê tot die voorskoolse (Graad R) jaar. Sodoende kan die nodige blootstelling aan en stimulering van voor-geletterdheidsvaardighede aan voorskoolse kinders uit alle vlakke van die samelewing voorsien word.

Die hoeveelheid leerders per onderwyser in die Grondslagfase moet verminder sodat die onderwyser meer aandag kan gee aan leerders wat hindernisse ervaar. Indien leeshindernisse reeds in die Grondslagfase geïdentifiseer en ondersteun word, sal daar minder leerders in die intermediêre en sekondêre fases wees wat probleme met skolastiese vordering ervaar en noodgedwonge nie hulle volle potensiaal verwesenlik nie.

Ernstige oorweging behoort geskenk te word aan die begroting vir en die opleiding en aanstelling van onderwyser-assistente in klasse in die Grondslagfase. Grondslagfase-leerders vereis meer individuele aandag ten opsigte van onderrig maar ook ten opsigte van die identifisering en hantering van leerhindernisse. 'n Onderwyser-assistent wat die Grondslagfase-onderwyser bystaan verlig die werklas van die onderwyser en gevolglik kan meer individuele aandag aan leerders gegee word wat spesifieke leeshindernisse ervaar. Indien die grondslag reg gelê word en leeshindernisse reeds tydens hierdie fase ondersteun word, sal die hoeveelheid leerders wat hindernisse in die latere fases ervaar, aansienlik verminder.

5.4.2 Onderwysers

Dit is belangrik dat onderwysers die regte houding en motivering moet hê met betrekking tot die inklusiewe hantering van leerders wat leerhindernisse in die hoofstroomklaskamer ervaar. Onderwysers moet positief ingestel wees ten opsigte van onderrig en

die manier waarop dit gedoen word. Bestuurspanne by skole moet alles in hulle vermoë doen om onderwysers by te staan met die beoefening van leerderondersteuning in inklusiewe onderwys, deur geleenthede vir indiensopleiding te skep.

Leerders is as gevolg van blootstelling aan televisie en rekenaars baie meer visueel ingestel. Moeite moet gedoen word met die aanbieding van leesonderrig, die inrig van die leeshoekie in die klas, die gebruik van speel, musiek en sing om lees aantreklik en lekker te maak.

Geleenthede om weer 'n leeskultuur te vestig moet deur hoofde en personeel van skole ondersoek en gebruik word. Positiewe houdings oor lees, aanmoediging en die beskikbaarstelling van leesstof wat die leerders se belangstelling prikkel kan 'n positiewe gesindheid teenoor lees skep.

5.4.3 Ouers en leerders

Ouers kan 'n groot rol speel in die ontwikkeling van elke kind se voor-geletterdheidsvaardighede. Deur die beskikbaarheid van die gedrukte woord en die voortdurende blootstelling daaraan ontwikkel die jong kind se voor-geletterdheidsvaardighede. Voorlees en dramatisering van stories, stimulerende speletjies en voortdurende gesprekvoering met die klein kind, dra by tot die ontwikkeling van vaardighede vir die suksesvolle aanleer van lees. Wanneer die kind begin skoolgaan moet hierdie stimulering voortduur. Die entoesiastiese ondersteuning deur die ouer in die ontwikkeling van die leerder se leesvaardighede tydens die Grondslagfase is van onskatbare waarde in die leerproses en die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld by die kind.

5.4.4 Gemeenskap

Die gemeenskap kan 'n groot rol speel in die ontwikkeling, bevordering en uitbouing van geletterdheid deur die volgende:

- Bewusmakingsveldtogte ten opsigte van die belangrikheid van lees en skryf.

- Verskaffing en uitbouing van biblioteekdienste asook die aanbied van aktiwiteite wat kinders aanmoedig om te lees.
- Die daarstel van gemeenskapsentrums waar voorskoolse kinders gestimuleer en blootgestel kan word aan 'n kultuur van geletterdheid.
- Die insameling van tweedehandse boeke en tydskrifte vir gebruik in gemeenskapsprojekte en kleuterskole in minder gegoede woonbuurte.

5.5 OPSOMMING

Die doel van die ondersoek was om data in te samel oor die kundigheid en vaardigheid van Grondslagfase-onderwysers in die identifisering van leeshindernisse in Afrikaans Moedertaal. Uit die ondersoek is bevind dat nie een van die Grondslagfase-onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het, oor voldoende kennis beskik om leeshindernisse in Afrikaans Moedertaal in die Grondslagfase te identifiseer nie. Daar is dus voldoen aan die doel van hierdie studie naamlik om te bepaal:

- watter leeshindernisse Grondslagfase-leerders met Afrikaans as moedertaal in die Noordwes-provinsie ervaar, en
- hoe Grondslagfase-onderwysers sodanige leeshindernisse identifiseer.

Aangesien hierdie studie bevind het dat nie een van die Grondslagfase-onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het, oor voldoende kennis beskik om leeshindernisse in Afrikaans Moedertaal in die Grondslagfase te identifiseer nie, word die behoefte aan indiensopleiding van onderwysers en veral Grondslagfase-onderwysers beklemtoon.

Te veel leerders word benadeel deur die onvermoë van Grondslagfase-onderwysers om leeshindernisse vroegtydig te identifiseer en te ondersteun. Om te kan lees en skryf is kritiese faktore wat bydra tot beroepsukses en uiteindelik tot die hele menswees van elke individu. Die navorser spreek die hoop uit dat hierdie studie sal bydra tot die spoedige voorsiening van indiensopleiding aan veral Grondslagfase-onderwysers in die identifisering en ondersteuning van leeshindernisse.

BIBLIOGRAFIE

ARNOLD, R. & COLBURN, N. 2005. Encore! Encore! *School Library Journal*, 51(4), April. [In EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 14 Mei 2005].

BARONE, M.D. & MORROW, L.M., eds. 2003. *Literacy and Young Children*. New York: Guilford Press. 38 p.

BOUWER, C. 2005. Identification and Assessment of Barriers to Learning. (In Landsberg, E., ed. *Adressing Barriers to Leaqrning: A South African Perspective*. Pretoria: Van Schaik. p.45-60.)

BURNS, B. 1999. *How to teach balanced reading and writing*. USA: Skylight Training and Publishing Inc. 290 p.

CHAMBERS, A. 1996. *Tell me: Children reading and talk*. Portland: Stenhouse Publishers. 120 p.

CHILD, D. 2004. *Psychology and the Teacher*. China: Midas Printing International Ltd. 509 p.

CLARK, M.M. 1992. Sensitive Observation and the Development of Literacy. *Educational Psychology*, 12(3):215. [In EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 14 Mei 2005].

COD (Concise Oxford Dictionary). 1982. New York: Oxford University Press. 1258 p.

DEAN, J. & NICHOLS, R. 1986. *Framework for reading*. London: Bell & Hyman. 120 p.

DEAN, J. 1996. Managing special needs in the primary school. London: Routledge. 199 p.

DEDNAM, A. 2005. First Language Problems. (*In* Landsberg, E., *ed.* Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective. Pretoria: Van Schaik. p.119-148.)

DEPARTMENT of Education *see* SOUTH AFRICA: Department of Education.

DODICI, B., DRAPER, D. & PIETERSON, C.A. 2003. Early Parent-child Interactions and Early Literacy Development. *Topics in Early Childhood Special Education*. 23(3):124, Fall. [In EBSCOHost: Academic Search Premier, Full Display: <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 14 Mei 2005].

DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 1997. Educational Psychology in Social Context. New York: Oxford University Press. 322p.

DU TOIT, P. 1996. 'n Remediëringsmodel vir die Onderwyser in Hoofstroomonderwys. Pretoria: UP. (Verhandeling – D.Phil.) 340 p.

ENGELBRECHT, P., KRIEGLER, S.M. & BOOYSEN, M.I., eds. 1996. Perspectives on learning difficulties. Pretoria: Van Schaik. 452 p.

ENGELBRECHT, P. & GREEN, L., eds. 2005. Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik. 251 p.

FAMILY EDUCATION. 2004. How to raise a reader. [Web:] <http://www.familyeducation.com/article.html> [Datum van gebruik: 23 Mei 2004].

FELTON, R.H. & PEPPER, P.A. 1995. Early identification and intervention of phonological deficits in kindergarten and early elementary children at risk for reading disability. *School Psychology Review*, 24(3):405. [In EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 5 Junie 2004].

- FIELDS, M.V., GROTH, L.A. & SPANGLER, K.L. 2004. Let's begin reading right. New Jersey: Prentice Hall. 430 p.
- GIBSON, E.J. & LEVIN, H. 1985. The Psychology of Reading. 4th ed. England: MIT Press.
- GIBSON, L. 1989. Literacy Learning in the Early Years through Children's Eyes. London: Cassell Educational Limited. 170 p.
- GOODWIN, V & THOMSON, B. 2004. Making dyslexia work for you. London: David Fulton Publishers Ltd. 166 p.
- GORMAN, G.E. & CLAYTON, P. 2005. Qualitative Research for the Information Professional. London: Facet Publishing. 282 p.
- GROVE, M.C. & HAUPTFLEISCH, H.M.A.M. 1988. Remediërende Onderwys in die Primêre Skool. Pretoria: Gutenberg Boekdrukkers: 356 p.
- HARDING, L. 1986. Learning Disabilities in the Primary Classroom. Great Britain: Billing. 188 p.
- HAT (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal). 2005. Johannesburg: Perskor. 1448 p.
- HERB, S. 1997. Building blocks for literacy: What current research shows. *School Library Journal*, 43(7):23, July. [In EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 14 Mei 2005].
- HEWARD, W.L. 2006. Exceptional Children. An Introduction to Special Education. New Jersey: Pearson. 637 p.

- JACOBSON, L. 2000. School readiness seem to hinge on social-emotional adjustment. *Education Week*, 20(2). [In EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 14 Mei 2005].
- JOUBERT, I., *red.* 2006. Geletterdheid in die Grondslagfase. Pretoria: Van Schaik. 163 p.
- KANTROWITZ, B & WINGERT, P. 2002. The Right Way to Read. *Newsweek*, 139(17). [In: EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 14 Mei 2005].
- KAPP, J.A., *ed.* 2003. Children with Problems: An Orthopedagogical Perspective. Pretoria: Van Schaik. 504 p.
- LANDSBERG, E. 2005. Learning Support. (*In* Landsberg, E., *ed.* Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective. Pretoria: Van Schaik. p. 61-77.)
- LAPP, D., FLOOD, J., MOORE, K. & NICHOLS, M. 2005. Teaching Literacy in First Grade. London: Guilford Press. 244 p.
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical Research: Planning and design. New Jersey: Prentice-Hall. 318 p.
- LERNER, J. 2003. Learning disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies. New York: Houghton Mifflin. 574 p.
- LERNER, J. 2006. Learning disabilities and Related disorders. Characteristics and Teaching Strategies. USA: Houghton Mifflin. 549 p.
- LE TRENDE, M.J. 1999. Bridging the Gap between Early Childhood Education and Primary Education. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(3):219. [In EBSCOHost:

Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 14 Mei 2005].

LEWIS, R.B. & DOORLAG, D.H. 2003. Teaching Special Students in General Education Classrooms. USA: Merrill Prentice Hall. 480 p.

LOUW, D.A., VAN EDE, D.M. & LOUW, A.E. 1998. Menslike Ontwikkeling. Kaapstad: Kagiso Tersiêr. 764 p.

LOWENBERG, L. & LUCAS, E. 1996. The Right Way. A guide for parents and teachers to encourage visual learners. Durban: Gecko Books. 159 p.

MERCER, C.D. 1987. Students with Learning Disabilities. USA: Merrill Publishing Company. 503 p.

MERCER, C.D. & MERCER, A.R. 2001. Teaching Students with Learning Problems. USA: Prentice Hall. 641 p.

MEYER, C.J. 1986. Ortopedagogiek vir onderwysstudente. Potchefstroom: Pro Rege. 335 p.

MYERS, M.D. 1997. Qualitative Research in Information Systems. *MSIQ Discovery*, 21(2):241-242, June. [Web:] www.qual.auckland.ac.nz. [Datum van gebruik: 5 Julie 2005].

NACHMIAS, D. & NACHMIAS, C. 1981. Research Methods in the Social Sciences. 1981. New York: St. Martin's Press. 515 p.

NEL, M. 1996. Verwaarloosde taalstimulering in die ouerhuis as rede vir taalagterstande by laerskoolleerlinge in Carletonville. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed) 158 p.

NEUMAN, S.B. 2004. How Kids Get Ready to Read. *Scholastic Parent and Child*, 11/6:22, Feb/Mar. [In EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 14 Mei 2005].

OSTROWIAK, R. 1977. Teach any child to read. Parow: Cape Printers. 55 p.

ORNSTEIN, S. 1998. Learning to read through picture books. *School Library Journal*, 44(6), June. [In EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 14 Mei 2005].

PALLINSCARA, A.S. & PERRY, N.E. 1995. Developmental cognitive and sociocultural perspectives on assessing and instructing reading. *School Psychology Review*, 24(14). [In EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 5 Junie 2004].

PRINSLOO, E. 2005. Socio-economic Barriers to Learning in Contemporary Society. (*In* Landsberg, E., ed. *Adressing Barriers to Learning: A South African Perspective*. Pretoria: Van Schaik. p. 27-42.)

RILEY, J. 1996. The Teaching of Reading. The development of literacy in the early years of school. London: Paul Chapman Publishing. 132 p.

ROHL, M. & RIVALAND, J. 2002. Literacy learning difficulties in Australian primary schools. Who are the children identified and how do their schools and teachers support them. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 25(3):19-40. [In EBSCOHost: Academic Search Elite, Full Display: <http://www-ebsco.com>] [Datum van gebruik: 18 Mei 2004].

SCHWARTZ, J.I. 1988. Encouraging early literacy. An integrated approach to reading and writing in N3. New Hampshire: Heineman. 262 p.

SEARFOSS, L.W. & READANCE, J.E. 1994. Helping children to read. Boston: Allyn & Bacon. 422 p.

SHAYWITZ, S. 2005. Overcoming Reading Problems. *Scholastic Parent & Child*, 12(4). [In EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 14 Mei 2004].

SNOW, C.E. 2000. On Language and Literacy Development. *Early Childhood Today*, 15(2):46, Oct. [In EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 14 Mei 2004].

SOUTH-AFRICA. 2001a. Department of Education. Education Change and Transformation in South-Africa: A Review 1994-2001. Pretoria: Government Printer. 38 p.

SOUTH-AFRICA. Department of Education. 2001b. Education White Paper 5. Early Childhood Education: Meeting the Challenge of Early Childhood Development in South-Africa. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2001c. Education White Paper 6. Special Needs Education: building an inclusive education and training system. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 2002a. Department of Education. Discussion Document: Early childhood development in an inclusive system. Pretoria: Government Printer. 19p.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2003. Revised National Curriculum Statement grades R-9. Teacher,s Guide for the Development of Learning Programmes: Foundation Phase. Pretoria: Government Printer. 88p.

SUID-AFRIKA. 1996. Suid-Afrikaanse Skolewet Nommer 38 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker. 51p.

- SUID-AFRIKA. 2002b. Departement van Onderwys. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, Graad R-9 (Skole), Tale: Afrikaans Huistaal. Pretoria: Staatsdrukker. 148 p.
- SWART, E. & PETTIPHER, R. 2005. A Framework for Understanding Inclusion. (*In* Landsberg, E., *ed.* Adressing Barriers to Learning: A South African Perspective. Pretoria: Van Schaik. p. 3-23.)
- TO (Transvaalse Onderwysvereniging Noordwes-tak). 2002. Hantering van die LSOB-leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroom onderwys. *Nuus in Branding*. 12 Junie 2002.
- TEALE, W.H. & SULZBY, E., *eds.* 1994. Emergent Literacy: Writing and Reading. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. 218p.
- TILSTONE, C. & LAYTON, L. 2004. Child development and teaching pupils with special educational needs. London: Routledge Falmer. 179 p.
- VACCA, J.A.L; VACCA, R.T. & GOVE, M.K. 1991. Reading and learning to read. New York: Harper Collins. 259 p.
- VAN DEN HORST, H. & McDONALD, R. 2003. Outcomes-based Education. Centurion: TeeVee Printers and Publishers. 252 p.
- WALDRON, K.A. 1996. Introduction to Special Education. The Inclusive Classroom. New York: Delmar Publishers. 520 p.
- WALLACE, C. 1992. Reading. Oxford: University Press. 161 p.
- WICKHAM, L. 2001. An action research study on the effects of cooperative paired reading on learners with special educational needs (LSEN). Pretoria: UP. (Proefskrif – D.Phil.) 520 p.

WILLIAMS, J. 2004. Tapping into parental expertise. *Australian Nursing Journal*, 12(2). [In EBSCOHost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 14 Mei 2004].

WILSON, R.M. & CLELAND, C.J. 1985. *Diagnostic and Remedial Reading for Classroom and Clinic*. Ohio: Bell & Howell Company. 455 p.

YEOMANS, J. 1999. The role of early reading skills and behaviours in the prevention of, and intervention in, reading difficulties. *Support for learning*, 14(1): 32-35.

ADDENDUM A

VRAELYSTE

VRAELYS

IDENTIFISERING VAN LEESPROBLEME IN GRAAD EEN IN 'N AFRIKAANSE KLAS

Kyk asseblief na die video van die seun met die blonde hare wat reg voor die onderwyseres sit (Johan). Beantwoord dan asseblief die volgende vrae oor moontlike leesprobleme wat u by hom waarneem in sy mondellinge en skriftelike werk in taal (lees). Die video duur 17 minute.

1. Wat in sy gedrag is aanduidend daarvan dat hy sukkel?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Met watter skryf- en woordbouvaardighede sukkel hy?

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....

3. Met watter mondelinge leesvaardighede sukkel hy?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

**5. Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het?
(Antwoord "Ja" of "Nee")**

.....

Hoe? (Indien u “Ja” geantwoord het)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Met watter benaderings of tegnieke sou u hom gehelp het?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

VRAELYS

IDENTIFISERING VAN LEESPROBLEME IN GRAAD TWEE IN 'N AFRIKAANSE KLAS

Kyk asseblief na die video van die seun in die wit hemp (Loutjie). Beantwoord dan asseblief die volgende vrae oor moontlike leesprobleme wat u by hom waarneem in sy mondlinge en skriftelike werk in 'n taalperiode. Die video duur 11 minute.

1. Wat in sy gedrag is aanduidend daarvan dat hy sukkel?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Met watter skryfvaardighede sukkel hy?

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....

3. Met watter leesvaardighede sukkel hy?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

**5. Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het?
(Antwoord "Ja" of "Nee")**

.....

Hoe? (Indien u "Ja" geantwoord het)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Met watter benaderings of tegnieke sou u hom gehelp het?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

VRAELYS

IDENTIFISERING VAN LEESPROBLEME IN GRAAD DRIE IN 'N AFRIKAANSE KLAS

Kyk asseblief na die video van die seun met die wit hemp by die venster (Heinrich). Beantwoord dan asseblief die volgende vrae oor moontlike leesprobleme wat u by hom waarneem in sy mondelling en skriftelike werk in 'n taalperiode. Voorbeelde van sy geskrewe werk (ongeveer een minuut per bladsy) sal tussendeur of aan die einde van die les vertoon word. Die video duur 12 minute.

1. Met watter leesvaardighede sukkel hy?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Met watter ander (as taal) vaardighede toon hy probleme, en wat moontlik sy werk kan benadeel?

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....

3. Met watter skryfvaardighede sukkel hy?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Met watter taalaspekte sukkel hy (vergelyk sy skriftelike werk)?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Met watter ander benaderings of tegnieke sou u sy taalprobleme verder ondersoek?

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

**6. Sou u anders as sy onderwyseres opgetree het?
(Antwoord "Ja" of "Nee")**

.....

Hoe? (Indien die antwoord "Ja" is)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Met watter benaderings of tegnieke sou u hom gehelp het?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ADDENDUM B

**BRIEF AAN DIE ONDERWYSDEPARTEMENT OM TOESTEMMING TE VERKRY
VIR DIE UITVOER VAN DIE NAVORSINGSPROJEK BY SKOLE IN DIE
NOORDWES-PROVINSIE**

Dr Mvula
District Director
Northwest Department of Education
POTCHEFSTROOM

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION

Tel (018) 018 299 1884

Fax (018) 018 299 1888

5 May 2004

Dear dr Mvula

PERMISSION FOR RESEARCH IN SCHOOLS

I hereby request permission to conduct research in 30 primary schools in Potchefstroom and district, for my research project, titled:

Outcomes-based assessment of learners with special educational needs: An in-service training programme for teachers in the Foundation phase in the Northwest Province.

A research grant was allocated to me jointly by the NRF and the University of the Northwest for this research project, which has to be executed during this present school term. The research encompasses that video tapes as well as questionnaires be presented to the Foundation phase teachers in the 30 primary schools in the Northwest Province. These teachers (Grades 1, 2 and 3 teachers in each of these 30 schools) will be requested to look at the videos and fill in the questionnaires, about the learners in the videos. The videos are about one learner each in Grade 1, 2 and 3, performing class activities in reading, writing and mathematics. The video recordings each are more or less 20 minutes long, of each of the Grade 1, 2 and 3 learners, in an Afrikaans, English, Tswana and Northern Sotho speaking class.

The teachers' role in the research will entail the looking at the video recordings and filling in the questionnaire – one Grade 1 teacher in each of the 30 schools (total 30 teachers) will look at the video of a Grade 1 learner; one Grade 2 teacher in each of the 30 schools (total 30 teachers) will look at the video of a Grade 2 learner; and one Grade 3 teacher in each of the 30 schools (total 30 teachers) will look at the video of a Grade 3 learner. After watching the video, each teacher has to fill in the questionnaire about that learner's learning and classroom behaviour on the video. The aim of the watching of the videos is for the teachers to identify any symptoms of any possible learning difficulties from the learners' activities and written work, and to fill in corresponding questions in the questionnaire, about the specific learner's learning behaviour as evident on the video. From the answers obtained from the questionnaires I will be able to determine the teachers' present amount of knowledge and skill in identifying symptoms of learning difficulties. The ultimate aim of the research will then be to compile an in-service training programme for Foundation phase teachers in the identification of learning difficulties in the classroom.



136



Permission is therefore requested for the following:

- that 30 schools are selected to take part in the research. Issued to me with the names of the schools, 8 in each of the 4 mentioned mediums of teaching, their physical as well as postal addresses, and their telephone and fax numbers.
- to conduct the research among 90 Foundation phase teachers (3 teachers – Grade 1,2 and 3 – in each of these 30 schools) in Potchefstroom and district
- that these 30 schools have to be representative of four language groups in the Northwest Province: English, Afrikaans, Tswana and Northern Sotho. This means that approximately 8 schools in each of these 4 languages have to be selected – that the medium of teaching in these schools therefore have to be these 4 languages: 8 schools with English as medium, 8 schools with Afrikaans as medium, 8 schools Tswana, and 8 schools Northern Sotho.

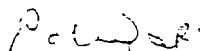
It takes about 45 minutes to watch the video and fill in the questionnaire, which the teachers can do after hours on their own private video machines at home, or wherever they have access to video machines. It therefore does not have to be done during school hours at all, but may be done on the school premises, after hours, if the school has video facilities available. Some of the the 90 teachers will therefore have to be willing to stay after school for one day only, to watch the video and fill in the questionnaire, if they do not have private video facilities at their homes. I will mail or personally deliver the videos and questionnaires to the 90 teachers at the 30 schools, after which the videos and questionnaires have to be returned to me.

Anonymity and confidentiality is of course guaranteed, as no names of teachers or schools have to be filled in on the questionnaire. The research entails participation of **teachers only; no learners**. The aim of the research is to obtain a general indication of how teachers presently identify learning difficulties, in order to eventually design the in-service training programme for teachers. The schools will benefit from the research by contributing towards the establishment of the training programme, from which all Foundation phase teachers ultimately may benefit, to improve their knowledge and skill in the identification of learning difficulties. I also envisage that these trained teachers may ultimately become facilitators as well in their own right, in the training of their colleagues in the early identification of learning difficulties, to prevent school failure and dropout later on in learners' school careers.

I therefore request your permission on this matter urgently, in order to fulfil my financial and time-fixed obligation towards the NRF and the University of the Northwest.

Thank you for your kind consideration of my request.

Yours sincerely



PROF PETRUSA DU TOIT

ADDENDUM C

**BRIEF VANAF DIE NOORDWES DEPARTEMENT VAN ONDERWYS WAARIN
TOESTEMMING VERLEEN WORD VIR DIE UITVOER VAN DIE
NAVORSINGSPROJEK BY SKOLE IN DIE NOORDWES-PROVINSIE**



NORTH WEST PROVINCE

SOUTHERN REGION

Enq.: M. Mveli
E-Mail: mmweli@nwpro.gov.za

To : Prof. Du Toit
University of the North West

From : Mr H M Mveli
Executive Manager

Date : 11 August 2004

Subject : PERMISSSION TO CONDUCT RESEARCH IN SCHOOLS

Your correspondence to my regarding the above matter refers.

Permission is herewith granted for you to conduct research in schools as per your request. This Department will very much appreciate it if you can furnish me with a copy of the Research itself and/or a report on how you undertook the research.

Wishing you well in your endeavors.

Yours sincerely

MR H M MWELI
EXECUTIVE MANAGER
SOUTHERN REGION



ADDENDUM D

**BRIEF AAN HOOFDE VAN SKOLE WAT BY DIE NAVORSINGSPROJEK BETREK
WORD**



DIE HOOF
PRIMêRE SKOOL POTCHEFSTROOM

Tel (018) 2991884

5 MEI 2004

Geagte Hoof

TOESTEMMING VIR NAVORSING IN U SKOOL

Baie dankie dat u ingestem het om aan die Noordwes-Universiteit se navorsingsprojek deel te neem. Die projek handel oor Graad 1- tot 3-onderwysers se identifisering en assessering van leerhindernisse. Die toestemming van die Noord-Wes Departement van Onderwys is reeds verkry en 'n afskrif van die toestemmingsbrief word vir u kennisname hierby ingesluit.

Soos telefonies aan u verduidelik behels die navorsing dat die drie onderwysers, dit wil sê die Graad 1-, 2-, en 3-onderwysers, na videos oor 'n Graad 1-, 2- en 3-leerder respektiewelik kyk en dan 'n vraelys oor daardie leerder invul. Die Gr 1-onderwyser kyk dus na die video van die Gr 1-leerder en vul sy vraelys in, die Gr 2-onderwyser kyk na die Gr 2-leerder, en die Gr 3-onderwyser na die Gr 3-leerder se video en vul sy vraelys in. Dit sal ongeveer 45 minute neem om na die videos te kyk en die vraelyste in te vul, wat die onderwysers buite skoolure kan doen, sodat die skoolprogram nie ontwig word nie.

Anonimiteit word natuurlik gewaarborg, deurdat geen name van onderwysers óf u skool se naam gemeld word nie. Die doel van die vraelyste is om 'n algemene indruk te verkry hoe Gr 1- tot 3-onderwysers tans leerhindernisse by 'n leerder raaksien en identifiseer, sodat die inligting later vir indiensopleidingsprogramme gebruik kan word.

Ek sal die hele pakket (videos en vraelyste) persoonlik per afspraak by u kom aflewer en weer kom haal. Die verdere verloop van die navorsingsprojek hang van die spoedige terugontvang van die materiaal af.

Nogmaals dankie vir u samewerking. Dit word hartlik waardeer.

Met hoogagting
die uwe

PROF P DU TOIT

POTCHEFSTROOMKAMPUS

•Privaatsak X6001 •Potchefstroom 2520 •Tel: (018) 299-1111 •Faks: (018) 299-2799 •<http://www.nwu.ac.za>