# Die ontwikkeling van ’n storievertellingraamwerk vir voorskoolse praktisyns

**JE Theron**


orcid.org/0000-0002-5157-1714

Proefskrif aanvaar vir die graad *Philosophiae Doctor in Kurrikulumstudies* aan die Noordwes-Universiteit

| | |
|---|---|
| Promotor: | Prof Carisma Nel |
| Mede-promotor: | Dr Corné van der Vyver |
| | Dr Elma Marais |

Gradeplegtigheid: Desember 2021

Studentenommer: 21625824

## VERKLARING

Hiermee verklaar ek, JE Theron, dat hierdie my eie werk is en nie aan enige ander instelling ingedien is vir graaddoeleindes nie.



# BEDANKINGS

Hierdie studie was ’n lewensveranderde reis en ek wil eerstens my lof, dank en eer bring aan my Hemelse Vader. Dankie vir U guns oor my studie, dat U my toegerus en geseën het met krag, insig en wysheid om hierdie studie te kon voltooi. Mag die eindproduk van hierdie studie bydra tot die verryking van andere se lewens.

- My innige dank en waardering gaan aan my studieleier, prof Carisma Nel, sonder wie se leiding, kennis, geduld en ondersteuning hierdie studie nie moontlik sou wees nie. Dankie dat u, ten spyte van al die Covid-19-uitdagings altyd beskikbaar was om my aan te moedig en van raad te voorsien.
- My mede-studieleiers, drs Elma Marais en Corné van der Vyver – ek het groot waardering vir beide van u se kundigheid en insette wat bygedra het tot die voltooiing van hierdie studie. Dr Elma, u tegnologiese kennis en kundigheid het my telkemale verstom. Baie dankie vir al die hulp met die “prentjies” en figure en dankie dat u telkens veranderinge aangebring het elke keer as ek iets daarop wou verander. Dr Corné, dankie vir al die stemboodskappies wat altyd net op die regte oomblik op my foon deurgekom het.
- Dr Jackie de Vos, dankie vir die noukeurige, professionele en kundige manier waarop u die tegniese- en taalversorging gedoen het.
- Dankie aan die volgende instellings vir finansiële bydraes om hierdie studie te kon voltooi:
  - Die NWU
  - Die Departement van Hoër Onderwys en die *Transformative Pedagogy Early Childhood and Care Birth to Four Project*
  - Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns.
- Dankie aan die skole en voorskoolse praktisyns wat deel van hierdie studie gevorm het. Julle het ’n waardevolle bydra gelewer tot die voltooiing van dié navorsingsprojek.
- ’n Groot dankie aan my man, vir sy liefde, geduld en talle bekers koffie wat hy aangedra het.
- My kinders Luhan, PD, Carlie en klein Helenka – dankie vir julle volgehoue ondersteuning, aanmoediging, liefde en geloof in my.

*Hierdie studie word opgedra aan Helenka,*
*die lig in haar ouma se lewe,*
*wat nooit genoeg kry van stories nie.*
*Mag jy nooit jou verwonderingsin verloor nie.*

## OPSOMMING

Die vroeë kinderjare (vanaf geboorte tot vyf jaar) word gekenmerk deur ’n tydperk van groei, ontwikkeling en die verwerwing van nuwe kennis, vaardighede en konsepte wat die grondslag vir lewenslange leer lê (DBO, 2001:8). Storietyd by dagsorgsentrums is besonder geskik vir die ontwikkeling en uitbreiding van kleuters se woordeskat en mondelinge kommunikasievaardighede. Ek het egter opgemerk dat storietyd dikwels afgeskeep en soms glad nie aangebied word nie omdat voorskoolse praktisyns dikwels nie oor die nodige ervaring, hulpmiddels en kennis beskik om van stories gebruik te maak om taalontwikkeling by kleuters te bevorder nie. Die onderhawige studie het dus ten doel gehad om (1) ondersoek in te stel na hoe storievertelling in ’n voorskoolse leeromgewing gebruik word en (2) ’n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns te ontwikkel en voor te stel.

Doelgerigte steekproefneming is uitgevoer. ’n Preprimêre skool in die Dr Kenneth Kaunda-distrik, Noordwesprovinsie, is vir die navorsing geselekteer. Vier voorskoolse praktisyns – twee werksaam by ’n dagsorgsentrum wat voorheen benadeelde gemeenskappe geakkommodeer het, en twee werksaam by ’n dagsorgsentrum wat voorheen bevoordeelde gemeenskappe geakkommodeer het – het aan die studie deelgeneem.

’n Kwalitatiewe navorsingsbenadering – spesifiek sikliese interaktiewe aksienavorsing as strategie – is in die onderhawige studie gevolg. Data is deur middel van fokusgroeponderhoude, waarneming en dokumentanalise ingesamel. Die ingewinde data is getranskribeer en deur middel van inhoudsanalise geanaliseer. Ses hooftemas het uit die data gespruit: storiekeuse; lesaanbieding; hulpmiddels; storievertellingstegnieke; taalkomponente; en integrering van VLOA's.

Uit die bevindinge het dit voorgekom asof storietyd nie by hierdie dagsorgsentrums ’n prioriteit was nie en soms maklik met ander aktiwiteite vervang is. Storiekeuses is voorts lukraak gemaak sonder dat die voorskoolse praktisyns werklik oorweeg het of die stories/onderwerpe geskik was vir die drie- en vierjarige kleuters in hulle klasse. Die praktisyns het ook slegs stemtoon/intonasie gebruik en die tempo verander waarteen hulle die storie vertel of voorgelees het. Hulle het ook genoem dat hulle van gesigsuitdrukkings en gebare gebruik gemaak het. Laasgenoemde tegnieke is egter nie na behore gebruik nie aangesien van die deelnemers dikwels nie hulle stories goed geken het nie en die kans laat glip het om deur middel van hierdie tegnieke die atmosfeer van die storie te skep.

Die bevindinge het verder getoon dat die verskillende taalkomponente om kleuters se taalgebruik te ontwikkel nie doelbewus beplan en aangeroer is nie en terloops plaasgevind het terwyl die stories vertel of voorgelees is. Tydens die eerste storievertelling-waarnemingsgeleentheid was dit opmerklik dat daar nie doelbewus beplan is om die kleuters by die storievertellings te betrek

nie. Vrae is wel tydens die storievertellings gevra, maar die kleuters is nie aangemoedig om aan die storievertelling deel te neem en nuwe woordeskat te gebruik nie. Die deelnemers het egter ná besigtiging van vier video-storievertellings – video-opnames wat deur vrywillige storievertellers gemaak is – baie van wat hulle in hierdie video's waargeneem het, in ’n tweede ronde storievertellings toegepas.

’n Storievertellingsraamwerk wat na dese deur voorskoolse praktisyns gebruik kan word, is ontwikkel en voorgestel. Hierdie storievertellingsraamwerk is ’n hulpmiddel wat inligting voorsien oor aspekte wat tydens die beplanning en voorbereiding van ’n storie van belang is. Laastens is die beperkinge van hierdie studie bespreek en aanbevelings is aan die hand gedoen vir moontlike toekomstige navorsing oor storievertelling in die voorskoolse konteks.

**Sleutelwoorde:** storievertelling, raamwerk, voorskoolse praktisyns, taalvaardighede, mondelinge taalontwikkeling, kleuters

# ABSTRACT

Early childhood (from birth to five years) is characterised by a period of growth, development and the acquisition of new knowledge, skills and concepts that lay the foundation for lifelong learning (DBE, 2001:8). Story time at daycare centres is particularly suitable for the development and expansion of toddlers' and pre-schoolers' vocabulary and oral communication skills. I have, however, noticed that story time is often neglected and sometimes not offered at all because preschool practitioners often do not have the necessary experience, tools and knowledge to make use of stories to promote language development in toddlers. The current study, therefore, aimed to (1) investigate how storytelling is used in a preschool learning environment and (2) develop and recommend a storytelling framework for preschool practitioners.

Purposeful sampling was employed. A pre-primary school in the Dr Kenneth Kaunda district, North West Province, was selected for the research. Four preschool practitioners – two working at a daycare centre that accommodated previously disadvantaged communities, and two working at a daycare centre that accommodated previously advantaged communities – participated in the study.

A qualitative research approach – specifically cyclical interactive action research as a strategy – was followed in this study. Data were collected through focus group interviews, observation and document analysis. The collected data were transcribed and analysed by means of content analysis. Six main themes emerged from the data: story choice; lesson presentation; tools; storytelling techniques; language components; and integration of ELDAs (early learning and development areas).

From the findings, it seemed that story time was not a priority at these daycare centres and was sometimes easily replaced by other activities. Furthermore, story choices were made randomly without the preschool practitioners really considering whether the stories/topics were suitable for the three- and four-year-old toddlers in their classes. The practitioners also only used tone of voice/intonation and changed the pace at which they told or read the story. They also mentioned that they made use of facial expressions and gestures. However, the latter techniques were not used properly, as some of the participants often did not know their stories well and missed the opportunity to create the atmosphere of the story through these techniques.

The findings further showed that the different language components to develop toddlers' language usage were not intentionally planned and addressed and happened incidentally while the stories were being told or read aloud. During the first storytelling observation opportunity, it was noticeable that there were no deliberate plans to involve the toddlers in the storytelling. Questions were asked during the storytelling, but the toddlers were not encouraged to participate in the

storytelling and use new vocabulary. However, after viewing four recorded storytellings – video recordings made by volunteer storytellers – the participants applied much of what they had observed in these videos in a second round of storytelling.

A storytelling framework that can henceforth be used by preschool practitioners has been developed and recommended. This storytelling framework is a tool that provides information on aspects that are important during the planning and preparation of a story. Finally, the limitations of this study were discussed, and recommendations were made for future research on storytelling in the preschool context.

**Keywords:** storytelling, framework, preschool practitioners, language skills, oral language development, toddler, pre-schooler

# INHOUDSOPGAWE

**Verklaring** ..... **i**

**Bedankings** ..... **ii**

**Opsomming** ..... **iii**

**Abstract** ..... **v**

**Lys van tabelle** ..... **xiv**

**Lys van figure** ..... **xv**

**Lys van afkortings en akronieme** ..... **xvi**

**HOOFSTUK 1: INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PLAN VAN ONDERSOEK** ..... **1**

1.1 Inleiding en konteks ..... 1

1.2 Terminologieë ..... 3

1.2.1 Storievertelling ..... 3

1.2.2 Raamwerk ..... 4

1.2.3 Voorskoolse praktisyns ..... 4

1.2.4 Taalvaardighede ..... 4

1.2.5 Mondelinge taalontwikkeling ..... 5

1.3 Probleemstelling ..... 5

1.4 Navorsingsvraag ..... 7

1.5 Doel van die navorsing ..... 8

1.6 Literatuuroorsig ..... 8

1.7 Navorsingsmetodologie ..... 12

1.7.1 Navorsingsparadigma ..... 12

1.7.2 Navorsingbenadering ..... 12

1.7.3 Navorsingsontwerp ..... 12

1.7.4 Steekproef en deelnemers ..... 14

1.7.5 Data-insamelingsmetode ..... 15

1.7.5.1 Fokusgroeponderhoude ..... 15
1.7.5.2 Waarneming ..... 16
1.7.5.3 Dokumentanalise ..... 17
1.7.6 Data-insamelingsprosedure ..... 17
1.7.7 Rol van die navorser ..... 18
1.7.8 Data-analise ..... 19
1.7.9 Geloofwaardigheid ..... 19
1.8 Etiese oorwegings ..... 19
1.9 Hoofstukindeling ..... 20
**HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE EN TEORETIESE RAAMWERK ..... 21**
2.1 Inleiding ..... 21
2.2 Teoretiese raamwerk ..... 21
2.3 Die geskiedenis van storievertelling ..... 25
2.4 Die waarde van storievertelling ..... 28
2.5 Die storieverteller ..... 31
2.5.1 Die voorskoolse praktisyn as storieverteller ..... 34
2.5.2 Kleuterplasing ..... 38
2.6 Storiekeuse ..... 39
2.7 Leerondersteuningsmateriaal ..... 41
2.7.1 Storieboeke ..... 42
2.7.2 Handpoppe ..... 42
2.7.2.1 Gebruike van handpoppe ..... 45
2.7.3 Konkrete voorwerpe ..... 49
2.7.4 Tegnologie en multimodale media ..... 49
2.7.5 Magneet- en flennieborde ..... 50
2.8 Storievertellingstegnieke ..... 51
2.8.1 Stemtoon/intonasie ..... 52
2.8.2 Gesigsuitdrukkings, gebare en lyftaal ..... 52

2.8.3 Multisensoriese storievertelling ..... 53
2.8.4 Dialooglees/vertel ..... 56
2.8.5 Digitale storievertelling ..... 60
2.8.6 Teken-en-vertel-tegniek ..... 66
2.9 Storievertelling en voorskoolse taalvaardighede en -geletterdheid ..... 67
2.9.1 Luistervaardighede ..... 68
2.9.2 Fonologiese en fonemiese bewustheid ..... 70
2.9.3 Woordeskat ..... 75
2.10 Samevatting ..... 77
**HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE ..... 79**
3.1 Inleiding ..... 79
3.2 Empiriese ondersoek ..... 79
3.2.1 Literatuuroorsig ..... 79
3.2.1.1 Navorsingsparadigma ..... 80
3.2.1.2 Navorsingsbenadering ..... 82
3.2.1.3 Die navorsingsontwerp ..... 83
3.2.1.3.1 Data-insamelingsmetodes ..... 86
3.2.1.3.2 Waarneming ..... 86
3.2.1.3.3 Fokusgroeponderhoude ..... 87
3.2.1.3.4 Dokumentanalise ..... 90
3.2.2 Data-insamelingsprosedure ..... 90
3.2.3 Steekproef en deelnemers ..... 94
3.2.4 Data-analise ..... 95
3.2.5 Rol van die navorser ..... 100
3.3 Etiese oorwegings ..... 101
3.4 Vertroulikheid en geloofwaardigheid ..... 103
3.5 Samevatting ..... 104

**HOOFSTUK 4: RESULTATE EN BEVINDINGE ..... 105**

4.1 Inleiding ..... 105

4.2 Storievertelling in ’n voorskoolse leeromgewing ..... 105

4.2.1 Storiekeuse ..... 106

4.2.1.1 Eerste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op storiekeuse ..... 107

4.2.1.2 Fokusgroepterugvoer ná besigtiging van die video-storievertellings met die fokus op storiekeuse ..... 109

4.2.1.3 Laaste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op storiekeuse ..... 110

4.2.1.4 Interpretasie: Storiekeuses ..... 112

4.2.1.4.1 Bekendheid van die storie ..... 112

4.2.1.4.2 Stilsit ..... 112

4.2.1.4.3 Storielengte ..... 113

4.2.1.4.4 Ouderdom van kleuters ..... 113

4.2.1.4.5 Woordeskat ..... 114

4.2.1.4.6 Storie met ’n les (boodskap) ..... 114

4.2.1.4.7 Storie-onderwerp ..... 114

4.2.1.4.8 Sintuie ..... 115

4.2.1.4.9 Illustrasies ..... 115

4.2.1.4.10 Integrasie van vroeë leer- en ontwikkelingsareas ..... 116

4.2.2 Lesaanbieding ..... 116

4.2.2.1 Eerste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op lesaanbieding ..... 116

4.2.2.2 Fokusgroepterugvoer ná besigtiging van die video-storievertellings met die fokus op lesaanbieding ..... 118

4.2.2.3 Laaste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op lesaanbieding ..... 119

4.2.2.4 Interpretasie: Lesaanbieding ..... 120

4.2.3 Leerondersteuningsmateriaal ..... 124

4.2.3.1 Eerste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op leerondersteuningsmateriaal ..... 125
4.2.3.2 Fokusgroepterugvoer ná besigtiging van die video-storievertellings met die fokus op leerondersteuningsmateriaal ..... 127
4.2.3.3 Laaste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op leerondersteuningsmateriaal ..... 131
4.2.3.4 Interpretasie: Leerondersteuningsmateriaal ..... 133
4.2.4 Storievertellingstegnieke ..... 136
4.2.4.1 Eerste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op storievertellingstegnieke ..... 136
4.2.4.2 Fokusgroepterugvoer ná besigtiging van die video-storievertellings met die fokus op storievertellingstegnieke ..... 139
4.2.4.3 Laaste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op storievertellingstegnieke ..... 139
4.2.4.4 Interpretasie: Storievertellingstegnieke ..... 140
4.2.5 Mondelinge taalkomponente ..... 145
4.2.5.1 Eerste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op taalkomponente ..... 146
4.2.5.2 Fokusgroepterugvoer ná besigtiging van die video-storievertellings met die fokus op taalkomponente ..... 147
4.2.5.3 Laaste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op taalkomponente ..... 150
4.2.5.4 Interpretasie: Taalkomponente ..... 151
4.2.6 Integrasie van vroeë leer- en ontwikkelingsareas ..... 153
4.2.6.1 Eerste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op die integrasie van vroeë leer- en ontwikkelingsareas ..... 154
4.2.6.2 Fokusgroepterugvoer ná besigtiging van die video-storievertellings met die fokus op integrasie van VLOA's ..... 157
4.2.6.3 Laaste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op integrasie van vroeë leer- en ontwikkelingsareas ..... 157
4.2.6.4 Interpretasie van VLOA's ..... 160

4.2.7 Samevatting ..... 169

**HOOFSTUK 5: SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS ..... 171**

5.1 Inleiding ..... 171

5.2 Hoofbevindinge ..... 171

5.2.1 Hoe word storievertelling in ’n voorskoolse leeromgewing gebruik? ..... 171

5.2.2 Watter storievertellingtegnieke word deur voorskoolse praktisyns gebruik? ..... 175

5.2.3 Watter komponente van mondelinge taalontwikkeling word tydens voorskoolse praktisyns se storievertelling aangeroer? ..... 177

5.2.4 Hoe kan storievertelling gebruik word om mondelinge taalontwikkeling by drie- tot vierjarige kleuters te bevorder? ..... 177

5.2.5 Storievertellingsraamwerk ..... 179

5.2.5.1 Beplanning en voorbereiding ..... 181

5.2.5.1.1 Storiekeuse ..... 181

5.2.5.1.2 Leerondersteuningsmateriaal ..... 183

5.2.5.1.3 Storievertellingstegnieke ..... 186

5.2.5.1.4 Mondelinge taalkomponente ..... 189

5.2.5.1.5 Vroeë leer- en ontwikkelingsareas ..... 192

5.2.5.2 Wenke en riglyne vir storievertelling ..... 199

5.2.5.3 Assessering ..... 202

5.3 Bydrae van die navorsing ..... 203

5.4 Beperkinge van die studie ..... 204

5.5 Aanbevelings ..... 204

5.5.1 Aanbeveling vir voorskoolse praktisyns ..... 204

5.5.2 Aanbevelings aan skoolhoof/sentrumbestuurder ..... 206

5.5.3 Aanbevelings aan die departemente van basiese onderwys en maatskaplike ontwikkeling ..... 207

5.6 Verdere navorsingsmoontlikhede ..... 208

5.7 Slotopmerking ..... 208

**Bronnelys** ..... **213**

**Bylaag A: Etiekklaring** ..... **249**

**Bylaag B: Inligtingsbrief** ..... **251**

**Bylaag C: Toestemming vanaf die Onderwysdepartement** ..... **254**

**Bylaag D: Toestemming vanaf Sentrumbestuurder** ..... **255**

**Bylaag E: Ingeligte toestemming vanaf Praktisyns** ..... **259**

**Bylaag F: Brief aan ouers om toestemming te verleen tot kleuterdeelname** ..... **264**

**Bylaag G: Kleuter-instemming – prentjie** ..... **269**

**Bylaag H: Waarnemingsprotokol tydens waarneming** ..... **270**

**Bylaag I: Veldnotas** ..... **271**

**Bylaag J: Moontlike vrae tydens fokusgroeponderhoud ná afloop van storievertelling** ..... **287**

**Bylaag K: Deelnemers se weeklikse blokbeplanning** ..... **288**

**Bylaag L: Taalversorging** ..... **291**

# LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Die stappe, voorbeeldvrae en antwoorde tydens dialooglees ..... 57

Tabel 2.2: VHOWV: volgorde en tipe vrae wat tydens dialooglees gevra kan word ..... 59

Tabel 2.3: Sewe elemente van digitale storievertelling ..... 61

Tabel 2.4: Aktiwiteite wat fonologiese en fonemiese bewusmaking bevorder..... 73

Tabel 3.1: Deelnemerinligting ..... 94

Tabel 3.2: Inhoudsanalise en die stappe van tematiese data-analise ..... 96

# LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: V-vormige sitplekformasie ..... 39

Figuur 2.2: U-vormige sitplekformasie ..... 39

Figuur 2.3: Potensiële gebruike van handpoppe ..... 45

Figuur 3.1: Aksienavorsingspiraal ..... 84

Figuur 3.2: Fases tydens die aksienavorsingsiklus ..... 91

Figuur 4.1: Geïdentifiseerde temas ..... 106

Figuur 5.1: Storievertellingsraamwerk ..... 180

Figuur 5.2: Die 12 beginsels wat die onderliggende temas van die NKR vorm (DBO, 2015:6) ..... 194

# LYS VAN AFKORTINGS EN AKRONIEME

| | |
|---|---|
| DBO | Departement van Basiese Onderwys |
| DMO | Departement van Maatskaplike Ontwikkeling |
| VKSO | Vroeë Kindersorg en Onderwys |
| VLOA | Vroeë Leer- en Ontwikkelingsareas |
| KABV | Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring |
| NKV | Nasionale Kurrikulumverklaring |
| SAKO | Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid |
| Sentrum | Dagversorgingsentrum waar babas en kleuters (0 tot 4 jaar oud) versorg word |
| TPEC | Nasionale Transformatiewe Pedagogiese Navorsingprojek/ *Transformative Pedagogy Early Childhood and Care Project* |
| UNICEF | Verenigde Nasies se kinderfonds |
| NKR | Nasionale Kwalifikasieraamwerk |
| NKV | Nasionale kurrikulumverklaring waarop KABV gebaseer is |
| NELDS | *National Early Learning and Development Standards for Children Birth to Four Years* |
| NKR | Nasionale Kurrikulumraamwerk vir kinders van geboorte tot vier jaar |
| NSVLO | Nasionale Standaarde vir Vroeë Leer en Ontwikkeling |
| Voorskoolse praktisyn | ’n Persoon met ’n NKR vlak 4-kwalifikasie in vroeë kinderontwikkeling |
| VHOWV | Voltooi, herroep, oopeindvrae, wat/waarom-vrae |

# HOOFSTUK 1: INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PLAN VAN ONDERSOEK

## 1.1 INLEIDING EN KONTEKS

Die vroeë kinderjare (vanaf geboorte tot vyf jaar) is ’n tydperk van groei, ontwikkeling en die verwerwing van nuwe kennis, vaardighede en konsepte wat die grondslag vir lewenslange leer lê (Departement van Basiese Onderwys [DBO], 2001:8). Dít waaraan kinders gedurende die eerste ses jaar van hulle lewe blootgestel word, vorm die grondslag waarop die res van hulle lewe gekonstrueer word (Davis, 2009:227; Rutter, 2002:998). Davis (2009:227) voer aan dat investering in vroeë kinderontwikkeling (VKO) ’n positiewe uitkoms het – nie net vir die individu nie, maar ook vir die breër gemeenskap waarbinne die individu later as volwassene sal funksioneer. Dit is dus van uiterste belang dat ’n goeie grondslag vir optimale kognitiewe, motoriese en taalontwikkeling gedurende hierdie tydperk gelê word. Volgens die Nasionale Ontwikkelingsplan 2030 is die vroeë kinderjare ’n kritiese tydperk waartydens optimale stimulering en ontwikkeling van groot belang is ten einde te verseker dat alle kinders tussen die ouderdomme van nul en vyf jaar die geleentheid kry om hulle volle potensiaal te bereik (Biersteker & Motala, 2011:264).

Ondanks oorsese navorsing wat die belangrikheid van VKO en onderrig benadruk, is daar tot dusver min navorsing binne die Suid-Afrikaanse konteks uitgevoer oor die versorging en onderwys van kinders vanaf geboorte tot vier jaar. Laasgenoemde is die onderwysrigting waaraan die DBO in Suid-Afrika tradisioneel die minste aandag skenk (*Organization for Economic Cooperation and Development* [OECD], 2015). Die versorging van babas en kleuters het destyds onder die departement van maatskaplike ontwikkeling (DMO) geressorteer. Tydens die 2019-staatsrede het President Ramaphosa aangekondig dat die verantwoordelikheid vir VKO-sentrums na die DBO sou verskuif en twee verpligte voorskoolse jare vir alle kleuters is ook in die vooruitsig gestel (Die Presidensie, Republiek van Suid-Afrika, 2019). Sedertdien het egter baie min van hierdie aankondigings verwesenlik en daar het nog niks van die “verpligte” twee jaar voorskoolse bywoning van kleuters gekom nie. Tydens die 2019-staatsrede is ook aangekondig dat meer as 70,000 kleuters tóé tot ’n VKO-program toegang gehad het (Die Presidensie, Republiek van Suid-Afrika, 2019). Hoewel dié syfer indrukwekkend voorkom, is die gehalte van onderwys nie altyd op standaard nie en kleuters word meestal net versorg en nie onderrig nie.

Talle leerders in Suid-Afrikaanse skole toon ’n agterstand in geletterheidsvaardighede en leerders betree dikwels skool sonder die nodige vaardighede om akademiese sukses te verseker. Volgens die minister van basiese onderwys, Angie Motshekga, dui die bevindinge

van die PIRLS 2016-verslag (*Progress in International Reading Literacy Study*) dat 78% (nagenoeg agt uit 10) van graad 4-leerders in Suid-Afrika nie in hulle moedertaal met begrip kan lees nie (Spaull, 2017).

Kinders wat reeds vroeg in hulle lewens 'n agterstand in geletterheidsvaardighede toon, loop die gevaar om gedurende hulle skoolloopbaan akademiese en skolastiese probleme te ontwikkel (Saracho, 2017:301). Die Nasionale Vereniging vir die Opvoeding van Jong Kinders (*The National Association for the Education of Young Children* [NAEYC]) (2009:1) benadruk dat onderwysers en voorskoolse praktisyns hulle onderrigmetodes moet aanpas om jong kinders te help om die nodige taal- en geletterheidsbevoegdheid te bekom om akademiese sukses te kan behaal.

Begripslees en die vermoë om dít wat mens gelees het, te kan weergee, is uiters noodsaaklik vir sowel akademiese as toekomstige sukses in die werksplek en alledaagse lewe (Snow, 2002; Spencer & Wagner, 2018:366). 'n Goeie woordeskat is noodsaaklik ten einde met begrip te kan lees. 'n Goeie woordeskat dra by tot die vermoë om teks met begrip te kan lees en dan effektief te kan weergee (Moghadam *et al.*, 2012; Sidek & Rahim, 2015:51). Anderson en Freebody (1981:80) benadruk ook dat 'n goeie woordeskat 'n bate is en dat iemand wat oor 'n goeie woordeskat beskik, geskrewe tekste beter kan prosesseer en aktiewe gesprekke met andere van verskillende agtergronde en taalvaardigheidsvlakke kan voer.

Onderhoude tydens 'n navorsingsprojek met ouers en voorskoolse praktisyns by voorheen sosio-ekonomies benadeelde en voorheen sosio-ekonomies bevoordeelde dagsorgsentrums het my as navorser tot die besef laat kom dat talle ouers nie genoegsame tyd tot hulle beskikking het om doelbewus aandag aan hulle kleuters se taalontwikkeling te gee nie. Ouers het aangedui dat tegnologie ingespan is om kleuters besig te hou, terwyl ouers ná werk huishoudelike take hanteer het. Waardevolle geleenthede gaan dus verlore om tyd saam met hulle kleuters deur te bring, taal deur middel van informele gesprekke te ontwikkel en storievertelling te ontwikkel.

In die onderhawige studie het ek ondersoek ingestel na die wyse waarop voorskoolse praktisyns storievertelling in hulle klaskamers gebruik asook of storiekeuse en 'n aanpassing van die wyse waarop stories aan kleuters vertel word, tot beter mondelinge taalontwikkeling en aktiewe interaksie tussen die praktisyn en kleuters tydens storievertelling bydra.

Gedurende my onderwysloopbaan as graad R-onderwyser, en later as onderwyser vir verstandelik erg gestremde peuters en kleuters, het ek ervaar dat peuters en kleuters dikwels taal- en kommunikasie-agterstande toon ongeag sosiale en/of ekonomiese status. Informele

gesprekke tussen ouer en kind en die voorlees en vertel van stories wat kan bydra tot die ontwikkeling van taal- en kommunikasievaardighede gaan dikwels verlore in die geharwar van daaglikse verpligtinge.

Persoonlike ervaring van die gebruik van storievertelling het my bewus gemaak van die positiewe effek wat dit op kleuters se latere geletterdheids- en leesvaardighede het. Nie net is stories vir kleuters genotvol nie, maar dit is 'n handige hulpmiddel om luistervaardighede te verbeter, taal aan te leer, woordeskat uit te brei en die mondelinge taalvaardighede (om te kan praat) van kleuters te ontwikkel.

Nicolopoulou (2017:50) ondersteun laasgenoemde stelling. Sy noem dat gedurende haar betrokkenheid by en data-analise van Paley's se storievertelling- en praktykprojekte was daar duidelike bewyse van groot verbetering in die betrokke kleuters se taalvaardighede.

## 1.2 TERMINOLOGIEË

Die volgende konsepte was sentraal tot dié studie:

### 1.2.1 Storievertelling

Storievertelling is reeds van die vroegste tye af ingespan as 'n manier om inligting van een persoon na 'n ander oor te dra. Die vermoë om stories te vertel, onderskei die mens van ander lewende wesens (Fox Eades, 2006:11). Stories kom in verskillende vorme voor en kan wissel van stories in boeke, menslike ervarings, geskiedkundige gebeurtenisse en radio- en televisiedramas. Menigte kan getuig van kampvuuroomblikke waar mens as kind aan grootmense se lippe gehang het terwyl hulle staaltjies uit hulle verlede vertel het. In sy mees basiese vorm is *storievertelling* 'n proses waartydens die verteller deur middel van vokalisering en beelde met die gehoor kommunikeer, wat op hulle beurt weer gebruik maak van hoofsaaklik liggaamstaal en gesigsuitdrukkings en soms 'n verbale reaksie om hulle begrip en meelewing van die storie uit te beeld (Roney, 2009:62). Storievertelling is sosiale interaksie; dit is belangrik dat daar goeie interaksie tussen die verteller en die aanhoorders moet wees. Direkte kontak tussen storievertellers en die gehoor is die voordeel: vertellers is deurentyd van die gehoor se reaksie bewus en hulle kan hul storie en -vertellingstegnieke daarvolgens aanpas om die gehoor se aandag vas te vang (Rissen, 2013). Storievertelling is medekreatief en interaktief, wat dit een van die kragtigste vorme van kuns- en kommunikasiemediums maak en derhalwe verklaar hoekom dit uiters geskik is om as 'n onderrigmetode te gebruik (Roney, 2009:51).

### 1.2.2 Raamwerk

'n *Raamwerk* is 'n "hulpmiddel" of lys van idees met stappe wat tydens taakuitvoering gevolg word om die verloop en geslaagde uitkomste van dié taak te verseker. Die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) (2015:906) verduidelik 'n *raamwerk* as 'n skema wat die grondslag vorm van iets wat op 'n latere stadium vollediger uitgewerk of opgestel word.

### 1.2.3 Voorskoolse praktisyns

*Voorskoolse praktisyn*s verwys na alle persone wat betrokke is by die versorging en onderrig van kinders vanaf geboorte tot nege jaar. Sodanige persone sluit in beide gekwalifiseerde en ongekwalifiseerde persone met ondervinding wat 'n versorgings- en opvoedkundige diens by private huise, dagsorgsentrums en skole lewer (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling [DMO], 2006:8). Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) (2018) beskou 'n *voorskoolse praktisyn* as iemand met 'n NKR vlak 4-kwalifikasie in VKO. Hakim en Dali (2018:244) beskryf voorts 'n voorskoolse praktisyn as iemand wat 'n spelgebaseerde onderrigbenadering volg en verantwoordelik is vir die voorsiening van 'n geborge omgewing waarbinne babas en kleuters gestimuleer word sodat hulle basiese ontwikkelingsmylpale en sosiale vaardighede ontwikkel. Voorskoolse praktisyns betrek kinders by ouderdomsverwante aktiwiteite, beplan eenvoudige lesse, reël uitstappies en leer kinders basiese sosiale vaardighede (bv. dissipline en persoonlike higiëne) (Hakim & Dali, 2018:244).

### 1.2.4 Taalvaardighede

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) Graad R–12 (DBO, 2012:10) beskryf *taalvaardighede* as interpersoonlike kommunikasievaardighede wat nodig is om op 'n sosiale vlak met andere interaktief te kan verkeer en kognitiewe akademiese vaardighede te kan aanleer. By voorskoolse kleuters val die klem op die ontwikkeling van luister- en praatvaardighede.

### 1.2.5 Mondelinge taalontwikkeling

Mondelinge taal is die medium waardeur gesproke woorde gebruik word om kennis, idees en gevoelens weer te gee. Moats (2010:2) beskryf mondelinge taal soos volg:

> *Oral language is the system through which we use spoken words to express knowledge, ideas, and feelings. Developing oral language, then, means developing the skills and knowledge that go into listening and speaking—all of which have a strong relationship to reading comprehension and to writing. Oral language is made up of at least five key components: phonological skills, pragmatics, syntax, morphological skills, and vocabulary (also referred to as semantics). All of these components of oral language are necessary to communicate and learn through conversation and spoken interaction.*

## 1.3 PROBLEEMSTELLING

Die standaard van Suid-Afrikaanse kinders se leesvaardigheid en -begrip is vanaf graad 1 tot tersiêre vlak 'n algemene bekommernis onder onderwysers en dosente verbonde aan tersiêre instellings. Volgens Howie *et al.* (2017:23) is die gebrek aan "leesgeletterdheid" die oorsprong van die leerkrisis in Suid-Afrika. Hierdie standpunt word gestaaf deur bevindinge van die Nasionale Assesseringsverslag (ANA) (DBO, 2014) wat aangedui het dat nie een van die provinsies in Suid-Afrika 'n beduidende verbetering in die taalontwikkeling van Grondslagfase-leerders (graad R–3) getoon het nie (DBO, 2014:9-10).

Die ANA-verslag het voorts getoon dat leerders in hulle huistaal sukkel met begripslees, om vrae met 'n verduideliking te beantwoord en om sinne en paragrawe te interpreteer en hulle eie opinie van die gelese gedeelte weer te gee (DBO, 2014:11). Meer onlangse bevindinge in die PIRLS 2016-verslag dui daarop dat die Suid-Afrikaanse tale wat deel van die PIRLS 2016-navorsing gevorm het, gemiddeld 200 punte minder as die laagste internasionale gemiddelde van 500 behaal het (Howie *et al.*, 2017:51). Hierdie bevindinge is kommerwekkend en is 'n aanduiding van die benarde situasie waarin Suid-Afrikaanse kinders se taal- en geletterdheidvaardigheidsvlak tans verkeer.

Goeie taalontwikkeling speel 'n sleutelrol in 'n kind se toekomstige akademiese en sosiale sukses. Volgens Hartshorne (2009:4) sukkel ongeveer 10% van alle kinders met taal- en kommunikasievaardighede, maar by skooltoetrede behoort ongeveer 50% van kinders met genoegsame ondersteuning hierdie probleme te bowe te kan kom.

Volgens Snow (2002:101) gee taalontwikkelingsprobleme en -agterstande gedurende die kleuterfase dikwels aanleiding tot latere lees- en begripsvaardigheidsprobleme. Norris (2014:95) ondersteun laasgenoemde standpunt en noem dat die ontwikkeling en uitbreiding van taalvaardighede as 'n beduidende aanduiding kan dien van die bereiking van mylpale van geletterheidsvaardighede by babas, peuters en kleuters. Volgens Kemp (2017:1) ontwikkel nie alle kleuters se taal teen dieselfde pas nie, maar 'n toenemende woordeskat kan as mylpaal dien om te bepaal of hulle taal teen 'n aanvaarbare pas ontwikkel.

Die verwerwing en uitbreiding van taal- en geletterdheidsvaardighede is vir kleuters belangrike ontwikkelingsmylpale. Volgens Hart en Risley (2017:164) het kleuters se woordeskatgrootte implikasies vir hulle latere taal- en geletterdheidsvermoëns. Fernald *et al.* (2013:234) ondersteun hierdie stelling en noem dat peuters met 'n beperkte woordeskat teen hulle tweede verjaarsdag 'n groter gevaar loop om later in hulle lewens probleme met taal- en geletterdheidsvaardighede te ondervind.

Omstandighede noodsaak dat ouers moet werk en gevolglik slegs 'n klein gedeelte van die dag saam met hulle kleuters kan deurbring. Kleuters word vir die grootste deel van die dag in die sorg van voorskoolse praktisyns by dagsorgsentrums gelaat, wat die erns van goed gekwalifiseerde, bekwame voorskoolse praktisyns beklemtoon. Aangesien babas tans reeds van so vroeg as drie maande in dagsorgsentrums geplaas word, verskuif die onus vir die ontwikkeling van babas, peuters en kleuters se taal- en kommunikasievaardighede na voorskoolse praktisyns. Voorskoolse praktisyns sal na dese 'n belangriker rol in die ontwikkeling en uitbreiding van kleuters se taal- en kommunikasievaardighede speel. Howes *et al.* (2008:27) ondersteun hierdie standpunt en lê klem op die belangrikheid van goed gekwalifiseerde dagsorgsentrumpersoneel wat oor genoegsame kennis en kundigheid moet beskik om kleuters te stimuleer ten einde hulle taal- en geletterheidsvaardighede maksimaal te ontwikkel.

'n Nasionale oudit van 19,971 sentrums in nege provinsies van Suid-Afrika het getoon dat dagsorgsentrumpersoneel oor die algemeen swak gekwalifiseerd is en min, indien enige, ondersteuning of mentorskap ontvang (Barker & Misselhorn, 2014: 26,113). Slegs 30% van voorskoolse praktisyns in Suid-Afrika beskik oor 'n VKO- en onderwyskwalifikasie en 55% van die personeel by dagsorgsentrums wat na babas, peuters en kleuters omsien, het geen formele kwalifikasie nie (Barker & Misselhorn, 2014:26,113).

Tydens die 2017-“PLAY”-konferensie benadruk Minister Angie Motshekga (DBO, 2017) die noodsaaklikheid van die implementering van ’n spelgebaseerde onderrigbenadering-program vir VKO in Suid-Afrika. Die implementering van so ’n program is egter ’n reuse-uitdaging aangesien meeste voorskoolse praktisyns in gemeenskapgebaseerde dagsorgsentrums nie oor die kundigheid en kwalifikasies beskik om ’n spelgebaseerde ontwikkelingsprogram te implementeer nie.

Dit is belangrik dat personeel wat by VKO en -onderwys (*early childhood care and education*) betrokke is oor genoegsame kennis van taalontwikkelingsmylpale beskik, asook hoe om kleuters op ’n spelgebaseerde wyse te stimuleer om hierdie mylpale te bereik en die nodige ingryping te kan doen indien dit nodig is (Scarinci *et al.,* 2015:37).

Tydens besoeke aan dagsorgsentrums vir die transformatiewe pedagogiese navorsingprojek (TPEC) het ek bevind dat storietyd – wat besonder geskik is vir die ontwikkeling en uitbreiding van kleuters se woordeskat en verbale kommunikasievaardighede – dikwels afgeskeep en soms glad nie aangebied word nie omdat voorskoolse praktisyns dikwels nie oor die nodige ervaring, hulpmiddels en kennis beskik om van stories gebruik te maak om taalontwikkeling by kleuters te bevorder nie. Cunningham *et al.* (2009:448, 487) ondersteun laasgenoemde stelling en noem dat hoewel die belangrikheid van VKO tans heelwat aandag geniet, is daar steeds leemtes in die opleiding van voorskoolse praktisyns. Voorskoolse praktisyns beskik gevolglik nie oor genoegsame kennis van storievertelling om ’n leeromgewing te skep waarbinne kleuters se taal- en kommunikasievaardighede kan ontwikkel nie.

## 1.4 NAVORSINGSVRAAG

Teen die agtergrond van bogenoemde, was dit vir my belangrik om antwoorde te vind op die volgende primêre navorsingsvraag:

*Hoe behoort ’n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns daaruit te sien?*

In ’n poging om antwoorde op die primêre navorsingsvraag te vind, is die volgende sekondêre navorsingsvrae gevra:

a) Hoe word storievertelling in ’n voorskoolse leeromgewing gebruik?

b) Watter storievertellingstegnieke word deur voorskoolse praktisyns gebruik?

c) Watter komponente van mondelinge taalontwikkeling word tydens voorskoolse praktisyns se storievertelling aangeroer?

d) Hoe kan storievertelling gebruik word om mondelinge taalontwikkeling by drie- tot vierjarige kleuters te bevorder?

## 1.5 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die primêre doel van studie was om vas te stel hoe behoort ’n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns daaruit te sien?

Die primêre doel is probeer bereik deur die volgende sekondêre doelstellings vir die studie te stel:

a) om te bepaal hoe storievertelling in ’n voorskoolse leeromgewing gebruik word;

b) om vas te stel watter storievertellingstegnieke deur voorskoolse praktisyns gebruik word;

c) om vas te stel watter komponente van mondelinge taalontwikkeling tydens voorskoolse praktisyns se storievertelling aangeroer word;

d) om te bepaal hoe storievertelling gebruik kan word om mondelinge taalontwikkeling by drie- tot vierjarige kleuters te bevorder.

## 1.6 LITERATUUROORSIG

Vroeë kinderontwikkeling is ’n tydperk wat deur vinnige groei en ontwikkeling gekenmerk word. Gedurende die ouderdomme drie tot vier jaar groei en ontwikkel kinders vinniger as in enige ander lewenstydperk. Volgens Clark en Schlabach (2013:426) is hierdie tydperk krities vir die vestiging van ’n goeie grondslag vir kognitiewe, motoriese en taalontwikkeling.

Volgens Hall *et al.* (2017:6) is die laaste sensus in Suid-Afrika in 2011 uitgevoer en daar was na beraming ongeveer 6,7 miljoen kinders onder die ouderdom van ses jaar. Nagenoeg tweederdes van hierdie 6,7 miljoen het uit die 40% armste huishoudings in Suid-Afrika gekom, waar werkloosheid en swak lewensomstandighede aan die orde van die dag was. Data wat in 2015 deur die Algemene Huishoudelike Opname (GHS) ingesamel is, toon dat slegs 17% van babas en peuters (nul tot twee jaar) al ’n VKO-program bygewoon het (Hall *et al.*, 2017:34).

Kinders van ouers in lae sosio-ekonomiese groepe is dikwels milieugestremd en hulle ouers beskik dikwels nie oor die ervaring en middele om hulle kinders intellektueel te stimuleer nie. Dit is dikwels hierdie kinders wat op skoolgaande ouderdom nie skoolgereed is nie en later in hulle lewens sukkel om akademies te presteer. Langer (2013:1) beaam hierdie stelling deur te noem dat ’n gebrek aan intellektuele stimulasie by milieugestremde kinders dikwels

teweegbring dat hierdie kinders vroeg uit die skoolstelsel val, leerprobleme het en swak taal- en kommunikasievaardighede toon. Flanagan en McPhee (soos aangehaal deur Bojczyk *et al.,* 2016:404) ondersteun Langer se stelling en noem dat die inkomstegebaseerde gaping in akademiese vaardigheidsontwikkeling reeds vroeg in die taal- en kommunikasievaardighede van babas, peuters en kleuters waargeneem kan word.

Daar is 'n duidelike verband tussen die vaardigheidsontwikkeling van kinders by toetrede tot die grondslagfase en hulle huislike omstandighede. Volgens die Amerikaanse OPRE-verslag (*Office of Planning Research and Evaluation*), 2011, het kinders uit laer sosio-ekonomiese omstandighede wat deel was van dié program oor die algemeen skolastiese uitvalle getoon en laer getoets as die nasionale standaard wat betref woordeskat, probleemoplossing, letter- en woordherkenning, korrekte potloodgreep en ander skryfvaardighede (Hulsey *et al.*, 2011:14).

Hart en Risley (2017:31) het in 1960 'n studie uitgevoer waartydens deelnemers op verskillende sosio-ekonomiese vlakke van die Amerikaanse bevolking deelgeneem het. Hart en Risley (2017:31) het bevind dat dit maklik was om deur middel van 'n woordeskatstimulasieprogram peuters en kleuters se woordeskat in kleuterskole uit te brei as wat die geval was binne hulle eie huislike omgewings (Hart & Risley, 2017:4-9). Na afloop van die woordeskatstimulasieprogram by die kleuterskole het die pas waarteen die kleuters se woordeskat buite die skoolomgewing ontwikkel het, egter nie verander nie. Ná ongeveer 'n jaar was die effek van die woordeskatstimulasieprogram nie meer sigbaar nie. Daar was egter wel 'n verskil in die woordeskatontwikkeling van die deelnemers in die verskillende sosio-ekonomiese groepe. Deelnemers (kleuters) in hoër sosio-ekonomiese groepe se woordeskat het persentasiegewys meer toegeneem as die woordeskat van dié in laer sosio-ekonomiese huishoudings (Hart & Risley, 2017:31).

Hart en Risley (2017:101) het die navorsing voortgesit deur die deelnemers tuis te besoek en het deel van die sosiale interaksie in dié huise geword. Hulle het bevind dat byna al die woordeskat wat die babas en peuters geleer het, afkomstig was van interaksies met hulle families. Die kinders se persentasie gebruikte woordeskat was 'n weerspieëling van die ouers se woordeskat (Hart & Risley, 2017:92). Daar is ook bevind dat die persentasie woordeskat op driejarige ouderdom 'n goeie aanduiding is van wat 'n kind se taalvaardigheid op negejarige ouderdom sou wees (Hart & Risley, 2017:4). Speaker *et al.* (2004:1) beaam hierdie stelling en noem dat die pas van woordeskatverwerwing en geletterheidsvaardighede van peuters en kleuters afhanklik is van interaksie met andere, en wanneer daar nie genoegsame stimulasie

en interaksie is nie, het dit ’n beduidende effek op die pas waarteen hulle geletterdheidsmylpale bereik.

Hart en Risley (2017) se navorsing beklemtoon die belangrikheid van ouers se interaksies met hulle kinders ten einde kleuters se taalontwikkeling te bevorder. Enkelouers en huisgesinne waar albei ouers werk en laat tuis kom, het tot gevolg dat geleentheid vir gesellige samesyn en onvoorsiende leergeleenthede vir kleuters verlore gaan. Geleentheid vir ouers om tyd saam met hulle kinders rondom ’n storieboek deur te bring is uiters beperk. Kleuters word voorts van speelgeleenthede en fisieke en verbale interaksies met hulle ouers ontneem, wat as ’n gulde geleentheid gebruik kan word om kleuters se woordeskat, taal- en kommunikasievaardighede te ontwikkel.

Aram *et al.* (2013:112) ondersteun Hart en Risley se bevindinge en het ’n studie onderneem waaraan 58 gesinne uit ’n laer sosio-ekonomiese agtergrond deelgeneem het. Die ouers is in twee groepe verdeel; beide groepe het dieselfde vier boeke ontvang, met die opdrag om oor vier weke (weekliks) een van die stories vier keer per week aan hulle kinders voor te lees. Die kontrolegroep het slegs die boeke ontvang en geen verdere instruksies nie. Aan die intervensiegroep is Bruner (1983) se vierleesmodel voorgehou wat aan hulle riglyne gegee het oor hoe om die storie aan hulle kinders bekend te stel en te bespreek. Hulle moes spesifiek aandag skenk aan aspekte soos woordeskat, volgorde van gebeure, die storiestruktuur, sowel as sosiokognitiewe aspekte (gevolge en oorsake en verwysings na die kind se eie lewe).

Ná afloop van die studie is bevind dat die kinders in die intervensiegroep meer as hul eweknieë na die intrige en die sosiokognitiewe temas verwys het. Ongeag die ouers se opvoedkundige kwalifikasies, die kinders se geslag of sosiale en kognitiewe ontwikkeling, het die direkte begeleiding, gesprekke en interaksie tussen ouer en kind in die intervensiegroep ’n beduidende uitwerking gehad op die ontwikkel van dié kinders se woordeskat, vermoë om probleemoplossings voor te stel en ’n verband te vind tussen die storiegebeure en hulle (die kind) eie lewe (Aram *et al.,* 2013:120).

Die gebruik van storievertelling om taalontwikkeling by kleuters te verbeter kan dus nie genoeg benadruk word nie. Verbeeldingsreise tydens storievertelling en die gebruik van handpoppe, rolspel en ander storievertellingmetodes inisieer kleuters se deelname tydens storievertelling, wat bydra tot genotvolle en effektiewe leer en dien as ’n sterk argument ten gunste van die insluiting van storievertelling as deel van ’n kurrikulum vir jong kinders. Lucarevschi (2016:23) en Isbell *et al.* (2004:156) ondersteun hierdie standpunt. Hulle benadruk dat storievertelling een van die oudste vorme van menslike kommunikasie is en dat dit as ’n effektiewe

pedagogiese instrument in die taalontwikkeling van kinders, ongeag hulle ouderdom of agtergrond, gebruik kan word.

Storievertelling is ’n intrinsieke deel van ons samelewing en kultuur. Die invloed van stories kan in films, boeke, musiek, nuus, godsdiens en selfs in sekere kunsvorme gesien word. Stories definieer ons waardes, begeertes, drome en voor- en afkeure. Storievertelling is veel meer as net ’n geleentheid vir kleuters om op ’n reis deur ’n verbeeldingswêreld te gaan. Dit dien as ’n middel wat deur voorskoolse praktisyns gebruik word om die woordeskat en taalontwikkeling van kleuters uit te brei. Storievertelling is universeel – dit is hoe ons by mekaar aanklank vind en die wyse waarop voorskoolse praktisyns met kleuters verkeer kan ’n reuseverskil in kleuters se prestasies en gedrag maak (Scott soos aangehaal deur Ward, 2018:1).

Voorskoolse praktisyns wat weet hoe om storievertelling tydens die aanbieding van verskillende aktiwiteite te gebruik en te inkorporeer, kan bydra tot ’n positiewe leer- en klaskamerervaring van die kleuters in hulle sorg. Storievertelling versterk onderrigmetodes wat voorskoolse praktisyns bemagtig en in staat stel om kleuters deur middel van ouditiewe, visuele en kinestetiese belewings te onderrig. Volgens Patel (2018) is die sleutel tot geslaagde storievertelling dat die kleuters deel van die storievertellingsproses moet wees. Die genot van deel wees van die storievertelling is soms belangriker as die vaardigheid of kennis wat kleuters bekom deur na die storie te luister. Menige praktisyns het al gesien hoe skaam, teruggetrokke kinders ’n persoonlikheidsverandering ondergaan as hulle ’n kostuum aantrek of met ’n masker of ’n handpop aan storievertelling deelneem. Tydens deelname aan storievertelling kry kleuters die geleentheid om hulle gedagtes uit te druk: hulle moet dít waaraan hulle “dink” verbaal kan verwoord en daarom moet hulle oor ’n gepaste woordeskat beskik. Geleenthede vir storievertelling kan hul voordoen tydens spontane interaksie met kleuters, geskeduleerde storietyd soos voorgeskryf deur die betrokke sentrum se dagprogram en doelbewuste beplande storievertellingsgeleenthede.

Vir die doel van dié studie was *storievertelling* die proses wat gevolg is en die hulpmiddels wat gebruik is om die storie-inhoud aan ’n gehoor oor te dra. Daar is ’n keuse wat betref die metode en hulpmiddels wat gebruik word om ’n storie te vertel, die rolspelers (individue of groepe) wat betrokke is en die gehoor (aanhoorders van die storie) (wat in die geval van dié studie drie- en vierjarige kleuters was).

## 1.7 NAVORSINGSMETODOLOGIE

### 1.7.1 Navorsingsparadigma

'n *Paradigma* is die wyse of perspektief wat die navorser toepas om na 'n onderwerp of gebeure te kyk; 'n paradigma dien as 'n verwysingsraamwerk om waarnemings te organiseer (Flick, 2009:2; Nieuwenhuis, 2017b:51). Vanweë die aard van dié studie, is 'n krities-interpretivistiese paradigma toegepas en die onderhawige studie is vanuit 'n opvoedkundige perspektief van deelnemende pedagogiek (Formosinho & Formosinho, 2016:26) gekonseptualiseer. As deelnemende pedagogiek onderskryf dit 'n demokratiese wêreldbeskouing soos deur Dewey (1902) en Freire (1970) geïnspireer is.

Fouché en Delport (2019:65) beskou die interpretivistiese paradigma as belangrik om menslike gedrag ten opsigte van sosiale kontekste, gebruike, norme en standaarde te probeer verstaan. Volgens Nieuwenhuis (2017b:61) poog interpretivisme om 'n sienswyse van 'n spesifieke situasie te gee, om die situasie te analiseer en om insig te verkry in die wyse waarop 'n sekere groep betekenis aan die situasie heg. Sodoende kan dieper betekenis ontgin word, die situasie kan verstaan word en aanbevelings kan gemaak word. Ek het gedurende die onderhawige studie gehoop om insig te verkry in hoe voorskoolse praktisyns binne hulle leeromgewing van storievertelling gebruik maak ten einde hulle te ondersteun en aanbevelings te maak oor hoe sodanige praktisyns storievertelling optimaal kan gebruik om die kleuters in hulle klasse se mondelinge taalvaardighede uit te brei.

### 1.7.2 Navorsingbenadering

'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering – sikliese interaktiewe aksienavorsing as strategie – is in die onderhawige studie gevolg. Kwalitatiewe studies word gekenmerk deur 'n hoofnavorsingsvraag wat die navorser wil ondersoek. Uit hierdie navorsingsvraag spruit dan 'n aantal subvrae wat bydra tot die verkryging van antwoorde ten einde die navorsingsvraag te beantwoord (Hartell & Bosman, 2016:30). Daar word gefokus op die navorsingsdeelnemers se interpretasie van belewenisse binne hulle eie leefwêreld, wat op sy beurt deur hulle persoonlike persepsie van hulle belewenis beïnvloed word (Engelbrecht, 2016:110).

### 1.7.3 Navorsingsontwerp

Volgens Zuber-Skerrit (2011:5-6) is aksienavorsing 'n sikliese interaktiewe proses van aksie en refleksie op en in aksie. Daar is geen skeiding tussen teorie, praktyk, navorsing en ontwikkeling nie, maar eerder die integrasie daarvan wat volg op 'n siklusspiraal van

beplanning, optrede, waarneming en refleksie ten einde ’n beter begrip van die verandering asook die ontwikkelingsprosesse te kry.

Aksienavorsing – soos die term “aksie” dui – vereis een of ander vorm van intervensie. Sodanige intervensie vorm ’n spiraal van aksiesiklusse waarbinne onderneem word om ’n plan van aksie te ontwikkel om dít wat alreeds gebeur, te verbeter; iets te doen om die plan te implementeer; die gevolge van die implementering van die aksieplan waar te neem binne die konteks waarbinne die aksie plaasvind; sowel as om te besin oor die gevolge en dít dan te gebruik as grondslag vir verdere beplanning vir die daaropvolgende aksie en verder deur ’n opeenvolging van siklusse (Herr & Anderson, 2014:173; Le Cordeur, 2016:168).

Hierdie siklus van aktiwiteite vorm ’n aksienavorsingspiraal waarin elke siklus die deelnemers en die navorser se kennis van die oorspronklike navorsingsvraag of probleem vermeerder, wat hopelik tot ’n oplossing lei. Aksienavorsing verwys na praktisyngebaseerde navorsing (Cohen *et al.*, 2011:344). Volgens Dawson (2009:17) is aksienavorsing ’n navorsingsmetodologie waartydens die navorser in samewerking met ’n groep individue poog om omstandighede binne ’n spesifieke omgewing te verbeter. Die doel van aksienavorsing is om werkspraktyk deur gesamentlike ondersoek te verbeter. In die onderhawige studie het ek saam met ’n groep voorskoolse praktisyns gewerk en as ’n fasiliteerder gedien om oplossings vir die navorsingsprobleem te vind (Ebersöhn *et al.*, 2010:125). Joubert *et al.* (2016:170) verwys na aksienavorsing as ’n navorsingsbenadering eerder as ’n handelswyse of navorsingsmetode.

In dié studie was die doel om saam met voorskoolse praktisyns te werk en die ingewinde data te gebruik om ’n storievertellingsraamwerk saam te stel wat voortaan deur voorskoolse praktisyns gebruik kan word om taalontwikkeling by drie- tot vierjarige kleuters te bevorder. Response van al die belanghebbendes is binne die konteks van ’n aksienavorsingsontwerp geanaliseer en geïnterpreteer. In samewerking met die deelnemers (voorskoolse praktisyns) het ek ondersoek ingestel na watter storievertellingstegnieke hulle gebruik het, watter taalvaardighede tydens storievertelling aangeroer is en hoe storievertelling gebruik is om drie- tot vierjarige kleuters tydens vertelling te betrek ten einde hulle mondelinge taalvaardighede optimaal te ontwikkel.

Cohen *et al.* (2011:344) noem dat aksienavorsing besonder geskik is om te gebruik wanneer daar by voorskoolse praktisyns die begeerte ontstaan om ’n situasie of probleem te takel en te verbeter. Aksienavorsing moedig samewerking met ander professionele persone aan om oplossings vir en verbetering van ’n probleem te vind. In die onderhawige studie is die behoefte uitgespreek om meer te wete te kom oor storiekeuses en storievertellingstegnieke en hoe

storievertelling gebruik kan word om kleuters se mondelinge taalvaardighede te ontwikkel. Hierdie behoefte sluit ook aan by ’n nasionale transformatiewe pedagogiese navorsingprojek (TPEC) wat op die ontwikkeling van voorskoolse praktisyns se onderrigvaardighede fokus. Volgens Joubert *et al.* (2016:167) is aksienavorsing ’n geskikte metode om voorskoolse praktisyns met nuwe kennis en insig te bemagtig ten einde positiewe veranderings in hulle onderrigstyl mee te bring, wat mag lei tot positiewe leeruitkomste vir die kleuters wat hulle onderrig.

Volgens Cohen en Manion (soos aangehaal deur Cohen *et al.*, 2011:345) word aksienavorsing beskou as ’n “kleinskaalse” intervensie binne die funksionering van die groter werklikheid, wat opgevolg word met ’n uitvoerige ondersoek na die uitkomste van die intervensie. Daar kan dus geredeneer word dat aksienavorsing ontwerp is om die gaping tussen die navorsingswêreld en die praktyk te oorbrug.

### 1.7.4 Steekproef en deelnemers

Die onderhawige studie het voortgespruit uit TPEC-navorsingsprojek waartydens navorsing gedoen is om meer te wete te kom oor die stand en gehalte van vroeë kindersorg en onderwys vir babas, peuters en kleuters in Suid-Afrika. In dié projek was ek verantwoordelik vir die navorsing wat in die Noordwesprovinsie uitgevoer is.

Die dagsorgsentrums is gekies op grond van hulle ligging in die Noordwesprovinsie asook omdat dié twee sentrums reeds deel van die TPEC-projek was. Die onderskeie voorskoolse praktisyns het reeds vóór die aanvang van dié studie hulle bereidwilligheid aangedui om by die navorsingsprojek betrokke te wees. As verdere vereiste om aan hierdie navorsingsprojek deel te neem, moes hierdie dagsorgsentrums by die departement van basiese onderwys (DBO) sowel as die departement van maatskaplike ontwikkeling (DMO) geregistreer wees. Die dagsorgsentrums moes ook voorsiening maak vir al drie ouderdomsgroepe – d.w.s. babas (0 tot 18 maande), peuters (18 tot 36 maande) en kleuters (37 maande tot ses jaar) – en moes tydens dié studie reeds twee jaar as ’n dagsorgsentrum funksioneer. Gedurende dié studie is daar slegs op die drie- en vierjarige kleuters gefokus.

Doelgerigte steekproefneming is in die onderhawige studie gebruik aangesien deelnemers doelbewus geïdentifiseer is. Grosser (2016:267) noem dat navorsers in dié geval deelnemers kies op grond van hulle eienskappe en kennis van die navorsingprobleem. Doelgerigte steekproefneming is ’n nie-ewekansige tegniek wat nie onderliggende teorieë of ’n aantal informante benodig nie. Ek het deelnemers gekies wat kon en bereid was om op grond van

hulle kennis en ervaring inligting te voorsien (Lewis & Sheppard, 2006:235, 271; Henning *et al.*, 2013).

Vier voorskoolse praktisyns wat met drie- en vierjarige kleuters gewerk het, het aan hierdie studie deelgeneem. Die preprimêre skool waar die navorsing uitgevoer is, is binne die Dr Kenneth Kaunda-distrik, Noordwesprovinsie, geleë. Dié skool is gekies omdat dit die enigste Afrikaanse preprimêre skool was wat twee satelliet dagsorgsentrums op verskillende persele gehad het. Een van die sentrums het grotendeels kleuters uit 'n voorheen benadeelde gemeenskap geakkommodeer en die ander sentrum het kleuters uit voorheen bevoordeelde en voorheen -benadeelde gemeenskappe geakkommodeer. Die voorskoolse praktisyns wat aan dié studie deelgeneem het, moes oor 'n minimum NKR vlak 4-kwalifikasie in VKO beskik. Twee van die voorskoolse praktisyns het die eersgenoemde dagsorgsentrum hierbo verteenwoording en die ander twee deelnemers was werksaam by die laasgenoemde dagsorgsentrum.

### 1.7.5 Data-insamelingsmetode

Mouton (2011:104) beklemtoon die belangrikheid van regte keuses wat kwalitatiewe data-insameling betref. Volgens Nieuwenhuis (2017c:87-89) word onderhoudvoering, waarneming en dokumentanalise as geskikte tegnieke beskou vir data-insameling in 'n kwalitatiewe studie. Hierdie tegnieke is daarom vir data-insameling gebruik.

#### 1.7.5.1 Fokusgroeponderhoude

Volgens Engelbrecht (2016:114) is fokusgroeponderhoude besonder geskik om kwalitatiewe data in te samel aangesien die fokus van die onderhoud gerig is op die verkryging van inligting oor 'n sekere onderwerp. Sodanige onderhoude het ook ten doel om die breër gemeenskap se menings, ervarings en sienswyses betreffende die ondersoekte onderwerp te bekom (Nieuwenhuis, 2017c:93).

Fokusgroeponderhoude is gevoer met vier voorskoolse praktisyns wat betrokke was by die versorging en onderrig van drie- tot vierjarige kleuters. Volgens Mouton (2011:196) is dit belangrik dat fokusgroeponderhoude in 'n nie-beperkende, gemaklike omgewing gevoer word. Interaksie gedurende 'n fokusgroeponderhoud word deur 'n noukeurig voorafbeplande besprekingsonderwerp gerig. Gedurende dié onderhoude is daar gefokus op duidelik geformuleerde doelwitte wat vooraf beplan en geformuleer is. Oopeindvrae is gevra, wat die deelnemers die geleentheid gebied het om eers te dink en te besin oor die vraag voordat hulle hul mening daaroor gelug het. Sommige vrae is vooraf opgestel en ander vrae het natuurlik gedurende die onderhoude opgeduik (Engelbrecht, 2016:114).

Gedurende die fokusgroeponderhoud het ek as fasiliteerder opgetree. Die deelnemers is aangemoedig om met mekaar te gesels, vrae te vra, vertellings uit te ruil en kommentaar te lewer oor groepslede se ervarings en standpunte. Ek het gepoog om 'n verhouding met die deelnemers te bou ten einde die onderhoude soos 'n informele gesprek te laat verloop. Fokusgroeponderhoude is 'n sosiaal gestruktureerde geleentheid en bied aan deelnemers die geleentheid om op mekaar se reaksies te reageer en hierdie reaksies lei tot waardevolle en bruikbare data wat moontlik nie uit individuele onderhoude sou spruit nie (Greef, 2019:361)

#### 1.7.5.2 Waarneming

Waarneming kan as 'n belangrike komponent tydens kwalitatiewe data-insameling beskou word en moet planmatig en stelselmatig uitgevoer word. Noukeurige aantekeninge moet gemaak word van die deelnemers se gedrag, voorwerpe in die omgewing wat tydens die studie gebruik word en gebeure wat kan bydra tot effektiewe data-analise (Marshall & Rossman, 2011:139). Sulke aantekeninge word ook dikwels *veldnotas* genoem. Veldnotas is uitvoerige, nie-veroordelende, konkrete beskrywings van wat waargeneem word (Engelbrecht, 2016:115). Elk van die vier deelnemers het 'n geleentheid gekry om 'n storie te vertel. Daartydens het ek met behulp van 'n voorafopgestelde kriterialys (kriteriums waarop ek tydens die storievertellings moes let) veldnotas gemaak.

Volgens Le Cordeur (2016:181) is die maak van veldnotas gedurende onderhoude belangrik omdat dít wat gedurende onderhoude waargeneem en aangeteken word as 'n belangrike bron van bewyse dien om dít wat in konteks gesê is, te verstaan. Denzin en Lincoln (2014:729) bevestig Le Cordeur se siening en beklemtoon die belangrikheid van waarneming en aantekeninge van besonderhede, onder meer die deelnemers se liggaamstaal en gebare, wat moontlik ter versterking van die data gebruik kan word.

Waarneming bied ook aan navorsers die geleentheid om indiepte-begrip te verkry van die situasie en hoe die deelnemers binne die omgewing optree (Strydom, 2019:330). Voorskoolse praktisyns het per geleentheid 'n storie aan die kleuters in hulle klasse vertel. Tydens die storievertelling het ek gefokus op die wyse waarop die deelnemers die storie vertel het en die reaksie en interaksie wat tussen hulle en die kleuters plaasgevind het. Denzin en Lincoln (2014:730) beklemtoon dat dit belangrik is dat daar nie gedurende die waarnemingsproses deur die navorser inbreuk gemaak word op die omgewing waarbinne die waarneming plaasvind nie en dat alles in die omgewing so natuurlik as moontlik gelaat moet word. Daarom het ek so onsigbaar as moontlik my waarnemings gedokumenteer en het probeer om geen invloed tydens die waarnemings uit te oefen nie.

#### 1.7.5.3 Dokumentanalise

Volgens Dreyer (2016:232) is dokumentanalise ’n stelselmatige analise en evaluering van dokumente wat geïnterpreteer moet word om sin en betekenis daarvan te maak ten einde empiriese kennis voort te bring. In die onderhawige studie is die weeklikse voorbereiding en beplanning van die voorskoolse praktisyns as bron gebruik om te bepaal watter tipe stories hulle vertel het en van watter metodes en hulpbronne hulle tydens hul storievertelling gebruik gemaak het. Die data-analise is gedurende en ná waarneming van die storievertellingsgeleenthede uitgevoer.

### 1.7.6 Data-insamelingsprosedure

Aksienavorsing is in die onderhawige studie uitgevoer. Volgens McMillan en Schumacher (2014:446) vind aksienavorsing gewoonlik in verskillende siklusse of fases plaas. Gedurende die eerste siklus is die navorsingsonderwerp aan die deelnemers verduidelik; daar is aan hulle genoem dat navorsing volgens die PIRLS-verslag aangedui het dat die standaard van Suid-Afrikaanse kinders se lees- en taalbegrip veel laer is as in baie ander lande en dat dit tot skolastiese probleme bydra (Howie *et al.*, 2017).

Taalontwikkeling is ’n belangrike deel van kleuters se algehele ontwikkeling; ’n goeie woordeskat bevorder kritiese denke, probleemoplossingsvaardighede en ondersteun hulle vermoë om te kommunikeer en dít wat hulle verstaan, weer te gee, wat weer bydra tot ’n latere suksesvolle akademiese loopbaan (Barnes *et al.,* 2016:46; Vygotsky, 1978:25-26).

Aangesien 65% van drie- tot vyfjariges in die Noordwesprovinsie in voorskoolse sentrums is (Hall *et al.,* 2017), berus die onus op voorskoolse praktisyns om ’n daadwerklike poging aan te wend om dié kinders se taalontwikkeling deur middel van storievertelling te bevorder. Storietyd is deel van die dagprogram by dagsorgsentrums en ek het deur middel van vraagstelling die deelnemers gerig om maniere te vind betreffende hoe te werk gegaan kon word om kleuters se taalontwikkeling deur middel van storievertelling te bevorder.

Die tweede siklus is die implementeringsfase waartydens die plan uitgevoer word (Le Cordeur, 2016:174). In dié fase het die deelnemers (voorskoolse praktisyns) die geleentheid gekry om elk ’n selfgekose storie aan die leerders in hulle groep te vertel. Geen kriteria van elemente wat tydens storievertelling aangeroer moes word, is vooraf aan die deelnemers voorsien nie. Gedurende die storievertelling het ek waargeneem en veldnotas gemaak. Ná al vier voorskoolse praktisyns se storievertellings is ’n fokusgroeponderhoud gevoer waartydens die verskillende lesaanbiedinge en veldnotas wat gemaak is, bespreek is. Die voorskoolse

praktisyns het die geleentheid kry om aspekte in hulle praktyk wat moontlik verbeter kon word, te identifiseer (Le Cordeur, 2016:173).

Gedurende die derde siklus is die data wat tydens die waarneming van die storievertellings en die fokusgroeponderhoude ingesamel is, geanaliseer en geïnterpreteer. Ná afloop van die fokusgroeponderhoude het die deelnemers 'n versoek gerig dat hulle graag aan ander onderwysers se storievertellingsmetodes blootgestel wou word. Hierdie versoek het tot die vierde siklus gelei waartydens die deelnemers toe die geleentheid gehad het om video-opnames van vier storievertellingsvoorbeelde te besigtig. Daarna is 'n fokusgroeponderhoud gevoer. Die deelnemers kon besin oor wat hulle gedurende die storievertellingsvoorbeelde waargeneem het. Daarna het die deelnemers versoek om 'n tweede storie te vertel om dít wat hulle geleer en waargeneem het in die vierde siklus toe te pas. Die deelnemers kon een van die vier storievertellingsvoorbeelde kies. Gedurende hierdie storievertellingsgeleentheid het ek die verskillende deelnemers se stories waargeneem en veldnotas gemaak, wat later tydens siklus 5 gebruik is toe die resultate van die onderhawige studie geëvalueer is.

Ná die bespreking van die deelnemers se mededelings en my eie waarneming is die data wat uit die analise gespruit het, gebruik om 'n storievertellingsraamwerk saam te stel. Hierdie storievertellingsraamwerk is 'n hulpmiddel wat inligting voorsien oor aspekte wat tydens die beplanning en voorbereiding van 'n storie van belang is ten einde kleuters se mondelinge taalvaardighede te ontwikkel.

### 1.7.7 Rol van die navorser

Ten einde die navorsingsvrae te beantwoord, het ek tydens die empiriese ondersoek 'n aktief-deelnemende rol gespeel. Volgens Nieuwenhuis (2017b:74) is die kwalitatiewe navorser die hoofnavorsingsinstrument en 'n aktiewe deelnemer in 'n studie. Gedurende die fokusgroeponderhoude het ek die rolle van data-insamelaar en intervensiekoördineerder vervul. Ek het die data geanaliseer en geïnterpreteer ten einde die deelnemers se ervarings, vanuit hulle ervaringswêreld, so goed as moontlik te probeer verstaan (Mertens & McLaughlin, 2004:169).

Tydens kwalitatiewe navorsing staan die navorser sentraal tot die data en kwalitatiewe navorsers moet daarvan bewus wees dat hulle verhouding met die deelnemers kan ontwikkel tot 'n meer sosiale verhouding, wat gevolglik 'n invloed op hulle gedrag en die interpretasie van die data kan hê (Nagata *et al.,* 2012:9-10; Wood, 2012:2). Weens die veronderstelling dat die navorser onvermydelik 'n aktiewe deelnemer aan die studie is wat die wêreld om hom/haar vanuit 'n bepaalde standpunt beskou, ervaar en verstaan, word sy/haar persepsies en reaksies

op die deelnemers deel van die data. Volgens Henning (2004:19) is so ’n navorser ’n “medeskepper van betekenis”.

### 1.7.8 Data-analise

Die data is deur middel van inhoudsanalise geanaliseer. Volgens Engelbrecht (2016:120) is data-analise ’n induktiewe proses waartydens patrone en temas uit die data geïdentifiseer kan word. Nieuwenhuis (2017a:111) beskryf inhoudsanalise as die woordelikse bestudering van die data in die soeke na bepaalde kernwoorde wat met die navorsingsvrae korreleer. Mouton (2011:108) belig dat data gekategoriseer en in kategorieë herorden word sodat ooreenkomste en verskille gevind kan word om teoretiese konsepte te ondersteun en te ondersoek. Verskillende kodes word dan aan die data toegeken en bepaalde temas word geïdentifiseer (Engelbrecht, 2016:119).

Die kwalitatiewe data wat gedurende die waarneming, veldnotas, fokusgroeponderhoude en data-insamelingsproses ingesamel is, is geanaliseer en gekodeer met behulp van kleurkodes en volgens temas en subtemas geklassifiseer. Veldnotas wat gedurende die waarneming van die storievertelling en fokusgroeponderhoude gemaak is, is gebruik om die storievertelling te analiseer en te interpreteer.

### 1.7.9 Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid behels die korrektheid, toepaslikheid, betekenisvolheid en bruikbaarheid van die afleidings wat uit die data gemaak is. Die fokusgroeponderhoude, veldnotas en verskillende fases in die onderhawige studie het daartoe bygedra dat versadigde, geloofwaardige data ingesamel kon word. Portuurgroepkontrole (*member checking*) is ook toegepas: deelnemers het die geleentheid gekry om die navorsingsverslag te resenseer (Le Cordeur, 2016:184).

## 1.8 ETIESE OORWEGINGS

Etiek is die wyse waarop ’n persoon teenoor andere in bepaalde omstandighede (in dié geval, navorsing) optree. Bepaalde etiese voorskrifte is tydens die beplanning, implementering en verslaggewing van dié navorsing gevolg.

Alle deelnemers is vóór die data-insameling mondeling asook skriftelik ingelig oor die aard van die onderhawige studie asook wat hulle aandeel in die navorsing sou wees. Ek het skriftelike ingeligte toestemming van die deelnemers verkry om vrywillig aan die navorsing deel te neem. Die deelnemers is ingelig dat hulle te eniger tyd van die navorsing kon onttrek sonder opgawe van redes.

’n Brief – waarin presies verduidelik is wat die doel van dié studie was en wat van die kleuters tydens die navorsing verwag is – is aan die ouers by die onderskeie skole gestuur. Inligting aangaande die navorser is in die toestemmingsbriewe gekommunikeer. In die brief is aan die ouers gevra om skriftelike toestemming te verleen vir die deelname van hulle kleuter(s) aan dié studie. Die kleuters wat aan die storievertellings deelgeneem het, is deur hulle ouers/wettige voogde verteenwoordig; instemming tot deelname aan die projek is namens die kleuters deur hulle ouers verleen. ’n Handpop is gebruik om aan die kleuters te verduidelik wat sou gebeur en wat van hulle verwag is. Die kleuters is gevra om hulle bereidwilligheid en toestemming tot deelname aan die storievertellings te bevestig deur óf ’n glimlaggende gesiggie (prentjie) te kies, wat aangedui het dat hulle bereid was om deel te neem, óf ’n ontevrede, hartseer gesiggie te kies, wat aangedui het dat hulle nie wou deelneem nie.

Ten einde vertroulikheid te verseker, is daar slegs verslag gedoen oor die optrede en reaksie van die voorskoolse praktisyns en kleuters gedurende die storielesaanbieding. Die reg op privaatheid van die voorskoolse praktisyns, ouers en kinders is verseker deur skuilname te gebruik.

## 1.9 HOOFSTUKINDELING

Hierdie tesis bestaan uit vyf hoofstukke. Hoofstuk 1 bied ’n oorsig van dié studie. Hoofstuk 2 is ’n literatuurbespreking ter ondersteuning van die navorsing. Hoofstuk 3 bied ’n blik op die navorsingsmetodologie en -ontwerp. Die bevindinge word in hoofstuk 4 bespreek. Laastens word die samevatting, gevolgtrekking, storievertellingsraamwerk en aanbevelings in hoofstuk 5 voorsien.

# HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE EN TEORETIESE RAAMWERK

## 2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus op belangrike aspekte om in ag te neem wanneer stories vir drie- en vierjariges gekies word om hulle mondelinge taalvaardigheid binne 'n voorskoolse omgewing te ontwikkel.

Verskillende leer- en onderrigondersteuningsmateriaal,[1] storievertellingstegnieke, die rol van die storieverteller sowel as taalkomponente wat gedurende storievertelling getakel kan word, word bespreek.

## 2.2 TEORETIESE RAAMWERK

Dié studie het gefokus op die gebruik van storievertelling binne 'n voorskoolse leeromgewing. Vygotsky[2] (2016:6) se sosiokulturele teorie is as teoretiese raamwerk toegepas. Daar is ondersoek ingestel na die verhouding tussen spel en leer en hoe storievertelling as tegniek tesame met rolspel en fantasiespel aangewend kan word om kleuters se mondelinge taalvaardighede te ontwikkel en hoe storievertelling oor die algemeen tot die holistiese ontwikkeling van kleuters kan bydra.

Storievertelling is nie net voordelig om kleuters se taal- en kognitiewe ontwikkeling aan te roer nie, maar bied ook die geleentheid om kennis van ander kulture en sosiaal aanvaarbare gedrag oor te dra (Gnjatovic, 2015:92). Vygotsky (1962:26-31; 1978:95) beskou die aanleer van taal vanuit 'n sosiokulturele perspektief en ag kleuterspel nie net as sentraal tot kognitiewe ontwikkeling nie, maar ook as 'n belangrike sosiokulturele aktiwiteit waar interaksie met die omgewing en saamspeel met ander kleuters tot die optimale, holistiese ontwikkeling van die kleuter lei. Gnjatovic (2015:93) en Samuelsson en Carlsson (2008:623) ondersteun Vygotsky se teorie. Volgens hierdie navorsers is die doel van voorskoolse onderwys om kleuters met kognitiewe, sosiaal-emosionele asook motoriese en kreatiewe vaardighede toe te rus.

Die sosiokulturele teorie fokus op die sosiale en kulturele konteks van kinderontwikkeling en taal as 'n kognitiewe hulpmiddel. Vygotsky (2012:213) was van mening dat babas vanaf geboorte met basiese kognitiewe funksies toegerus is, soos die vermoë om te onthou. Ontwikkeling van hierdie basiese vermoëns vind plaas in 'n sosiale wêreld waarin ontwikkeling

[1] Leer- en onderrigondersteuningsmateriaal word vervolgens "hulpmiddels" genoem. Laasgenoemde term word meer algemeen deur voorskoolse praktisyns gebruik.
[2] Aangesien Vygotsky se oorspronklike werk in Russies is, het ek Engelse vertalings van sy werk aangehaal.

’n gesamentlike poging tussen die kleuters en hulle ouers en/of versorgers is (Vygotsky, 1962:26-26; Lisenbee & Ford, 2018:136).

Die sosiale funksie van spraak is reeds duidelik sigbaar gedurende die eerste jaar in die pre-intellektuele stadium van spraakontwikkeling. Dit word duidelik as daar gekyk word na ’n baba se reaksie op ’n bekende stem. Op ongeveer tweejarige ouderdom ontmoet die kurwes van die ontwikkeling van gedagtes en spraak, waartydens die kind ontdek dat alles ’n naam het. Hierdie ontwikkelingsfase word gekenmerk deur ’n skielike nuuskierigheid oor woorde se betekenis sowel as vrae oor iets wat onbekend is (Vygotsky, 1962:42-43).

Vygotsky (2012:70) redeneer dat die denke van kleuters gedurende die aanhoor en gebruik van taal bevoordeel word. Hy noem drie fases van taal- en denkontwikkeling. Gedurende die eerste fase – wat as *eksterne spraak* bekendstaan – kom taal en denke vanaf ’n bron buite die kleuter. Gedurende die tweede fase vind private (selfspraak) plaas en kleuters praat met hulleself om hulle eie denke en gedagtes te rig. Die laaste fase staan bekend as *interne spraak* waartydens kleuters hulle denkproses internaliseer (Vygotsky, 1978:27).

Taal en verbeelding gee aan mens die vermoë om emosies te verwoord. Sodra die kuns van eksterne spraak bemeester is, begin babas en kleuters eenwoordgesprekke voer (Vygotsky, 1962:27-28). Namate hulle woordeskat uitbrei, begin hulle dan geleidelik langer sinne gebruik en hulle bemeester die vermoë om mondelings aan ervaarde emosies uiting te gee. Vygotsky (2004:11) redeneer dat verbeeldingryke beelde interne taal aan mens verskaf wat gebruik word om emosies weer te gee. Kleuters gebruik hulle interne taal en verbeelding om vroeëre of toekomstige gebeure voor te stel, om uiting te gee aan hulle emosies en om hulle ervaring van gebeure te verwoord.

Volgens Bodrova en Leong (2015:374) verwys Vygotsky se sosiokulturele teorie na voorskoolse kleuters en grondslagfaseleerders se betrokkenheid by sosiodramatiese of verbeeldingspel. Simboliese spel, rolspel en fantasiespel en die gebruik van voorwerpe gedurende sosiale spel is kenmerke van die sosiokulturele ontwikkelingsteorie, en gedrag en vaardighede wat tydens hierdie sosiale interaksies aangeleer word berei kleuters voor vir toetrede tot die samelewing (Quinn & Kidd, 2019:34; Vygotsky, 1978:97)). Dit is hier waar die voorskoolse praktisyn ’n belangrike rol speel om ’n omgewing te skep waarbinne die kleuter op ’n spelende wyse interaksie met eweknieë en volwassenes kan hê en terselfdertyd die geleentheid gebied word om nuwe kennis te bekom en verbaal met andere te kommunikeer. Dit is dus belangrik dat die leerproses ondersteun word deurdat die voorskoolse praktisyn die omgewing só struktureer dat optimale leer kan plaasvind (Edwards & Le Grange, 2017:2).

Sosiodramatiese spel word gekenmerk deur drie fasette: kleuters skep ’n denkbeeldige situasie; neem rolle aan; en volg ’n stel reëls wat deur daardie spesifieke rolle bepaal word (Vygotsky, 2016:62-67). Verbeeldingspel is die eerste aktiwiteit waarin kleuters nie gedryf word deur die onmiddellike bevrediging van ’n behoefte wat op hierdie ouderdom voorkom nie. Die nakoming van die spelreëls en deel wees van die groep verskaf en beloof veel groter plesier as die bevrediging van ’n onmiddellike impuls (Vygotsky, 2016:14).

Vygotsky (1978:38) omskryf *kleuterspel* as spel wat in die vorm van dramatisering plaasvind, soos rolspel en fantasiespel, waar daar sosiale interaksie tussen sowel kleuters en hulle eweknieë as volwassenes plaasvind. Gedurende koöperatiewe spel leer kleuters vaardighede soos die neem en afstaan van beurte, hulle bekom ’n begrip van regverdigheid en hulle kommunikasie- en kreatiewe vaardighede ontwikkel (Vygotsky, 2016:15; Isbell & Raines, 2013:82). Tydens dramatiese- en koöperatiewe spel word kleuters se luistervaardighede ook op ’n sinvolle manier ontwikkel. Kleuters moet na mekaar luister om te verseker dat hulle op mekaar se woorde en aksies kan reageer (Bester, 2019:65).

Vygotsky (1978:102) beskou spel as die hoogste vlak van voorskoolse ontwikkeling, soos afgelei kan word uit die volgende aanhaling:

> *In play a child always behaves beyond his average age, above his daily behaviour; in play it is as though he were a head taller than himself. As in the focus of a magnifying glass, play contains all developmental tendencies in a condensed form and is itself a major source of development.*

Die perspektief ontstaan dat kleuters as aktiewe kommunikeerders by mekaar leer en inisiatief vir hulle eie leer neem. Leer word dus beskou as ’n proses waar aktiewe interaksie met andere en verskynsels noodsaaklik is (Vygotsky, 1978:102).

Die sosiale omgewing en gedeelde ervarings en interaksie met andere deur taalgebruik word as noodsaaklik beskou om leer te laat plaasvind. Leer en ontwikkeling vind op twee vlakke plaas: eers op sosiale vlak waar interaksie met andere plaasvind; en later op individuele vlak. (Bodrova *et al.*, 2013:112).

Volgens Whitebread (2012:127) beskou Vygotsky alle leer as gegrond op ervaringsleer en betoog dat baie van dít wat ’n kleuter leer, plaasvind lank voordat formele onderrig begin. Dit is tydens sosiale interaksies met ander kleuters en volwassenes dat kleuters begin om hul eie begrip van gebeure te konstrueer. Leer vind eerstens plaas in die vorm van gesproke taal en daarna word dit verwerk in die vorm van interne taal of gedagtes (Whitebread, 2012:127).

Tydens sosiale interaksie is twee aspekte belangrik: die kulturele konteks waarbinne die interaksie plaasvind en die taal wat gebruik word. Whitebread en O'Sullivan (2012:198) beaam hierdie stelling en noem dat sosiale interaksie noodsaaklik is en dat dít wat geleer word, verband hou met waar en hoe die leerproses plaasvind (Whitebread & O'Sullivan, 2012:198). Hierdie beginsel beklemtoon die belangrikheid dat die leerproses 'n resultaat van sosiale interaksie moet wees waar die kleuter se taalgebruik en denkproses ontwikkel word om betekenis aan ervarings te kan gee.

Vygotsky (1978:84-91) se sone van proksimale ontwikkeling (SPO) dui daarop dat kleuters sekere ouderdomverwante take self sonder hulp maklik kan baasraak. Hierdie sone word as 'n "geriefsone" beskou. Binne die "geriefsone" vind geen verdere leer plaas nie en indien kleuters nie buite hul SPO "gedwing" word nie, kan hulle belangstelling in die take verloor. Die teendeel is egter ook waar: as take te moeilik is, kan kleuters ook belangstelling verloor en gevolglik 'n gevoel van frustrasie en mislukking ervaar (Bainbridge, 2021).

'n Paradigmaskuif vind plaas in die benadering tot kinders se leer en ontwikkeling. Wanneer iets buite kleuters se ervaringsveld is, maar hulle deur subtiele ondersteuning die geleentheid gebied word om die kennis waaroor hulle reeds beskik, te gebruik om nuwe kennis en ervarings te bekom, word dit as hulle SPO beskou. Dié kleuters het nog nie die take baasgeraak nie, maar hulle is in die proses om die vaardighede te bekom ten einde sodanige vaardighede te kan bemeester (Vygotsky, 1978:131). Deur die gebruik van "steiers" – kennis waaroor hulle reeds beskik – kan die voorskoolse praktisyn deur subtiele ondersteuning die kleuters buite hulle bestaande sone van ontwikkeling na 'n SPO verskuif (Varutharaju & Ratnavadivel, 2014:87).

Laasgenoemde is gekoppel aan Vygotsky (1978:84) se SPO-teorie. Volgens hierdie teorie moet kleuters deur die gebruik van steierbegeleiding[3] deur 'n volwassene of 'n bekwamer eweknie tydens sosiokulturele aktiwiteite gerig word waartydens die kleuters die geleentheid kry om hulle bestaande kennis te gebruik om nuwe kennis te bekom of vaardighede baas te raak. Voorskoolse praktisyns moet hulle onderrig op die potensiële vermoëns van kleuters toespits ten einde die kleuters se kennis en vaardighede te oorskry sodat hulle buite hulle SPO kan beweeg (Vygotsky, 1978; Silalahi, 2019:170). Dit is belangrik dat voorskoolse praktisyns deur middel van subtiele ondersteuning kleuters moet help om hulle maksimum potensiaal te ontwikkel.

[3] Steierbegeleiding word omskryf as ondersteuning en aanmoediging deur 'n volwassene of kundige aan 'n kind om 'n nuwe taak of vaardigheid te kan bemeester

As ’n sosiaal-kulturele teoretikus het Vygotsky (1978:88) geglo dat ontwikkeling ’n sosiale proses is waartydens sosiale interaksie noodsaaklik is vir kognitiewe interaksie en dat kleuters deur verbale interaksie en kommunikasie met andere leer en nuwe kennis en insig verwerf. Storievertelling kan geslaagd gebruik word om kleuters buite hulle SPO met nuwe kennis en woordeskat toe te rus: ’n storie kan só aangebied word, dat kleuters hul bestaande kennis en woordeskat kan gebruik om nuwe woordeskat en inligting te begryp en te verstaan (Keenan *et al.*, 2016:45). Bodrova *et al.* (2013:170) ondersteun die gebruik van steierbegeleiding om kleuters te rig na ’n plek (SPO) waar hulle in staat sal wees om hulle eie afleidings van ’n woord se betekenis te maak deur bloot te kyk na die storieverteller se reaksie, gebare, stemtoon en gebruik van hulpmiddels. Wanneer opdragte gegee word en kleuters subtiel na die ontdekking van nuwe kennis gerig word, is dit belangrik dat die begeleidende persoon goed voorbereid is en net genoeg inligting en hulpmiddels aan die kleuters beskikbaar stel sodat hulle self afleidings kan maak en nuwe kennis kan genereer.

Vygotsky se idees betreffende die ondersteunende, sensitiewe betrokkenheid van volwassenes – in dié geval die voorskoolse praktisyn – tydens aktiwiteite soos storievertelling en rolspel om kleuters se taalvaardighede uit te brei en kennis te verbreed, kan dus nie gering geskat word nie (Whitebread & O'Sullivan, 2012:198). Die voorskoolse jare – waartydens kleuters in die sorg van voorskoolse praktisyns is – is die ideale geleentheid om op ’n informele wyse, binne ’n geborge omgewing, deur middel van storievertelling en toepassingsaktiwiteite (bv. rolspel en fantasiespel) aan kleuters die geleentheid te bied om sosiaal te verkeer en terselfdertyd hul mondelinge taalvaardighede te ontwikkel.

## 2.3 DIE GESKIEDENIS VAN STORIEVERTELLING

Storievertelling kan omskryf word as ’n lewende, persoonlike, mondelinge en fisieke vertelling van ’n storie aan ’n gehoor. Dit behels direkte kontak tussen die storieverteller en die gehoor (Story Regions Consortium, 2014:6). Storievertelling is ’n intrinsieke menslike eienskap. Om stories te deel is waarskynlik die belangrikste manier waarop ons aan andere kommunikeer wie ons is, wat ons glo, doen en voor hoop. Storievertelling as inligtingoordragmetode moet met sorg en verantwoordelik gebruik word, aangesien dit die kern vorm van hoe ons sin maak van ons wêreldervaring en gebeure rondom ons (Story Regions Consortium, 2014:6). In wese is almal storievertellers, want dit is deel van die menslike natuur om mens se eie lewensgebeure aan andere te vertel.

Storievertelling is 'n hulpmiddel wat al oor geslagte heen gebruik word om inligting oor te dra, inhoud te onderrig en die plesier van saam lees tussen ouers en kinders van jongs af te deel. Tradisionele mondelinge vertelling van kulturele stories, staaltjies en tradisies vind steeds

vandag plaas wanneer groepe bymekaar kom om te kuier. Menige kan getuig van ’n gesellige kampvuur waartydens daar talle spookstories en ander staaltjies vertel is. Volgens Archibald (2008:12) en Gottschall (2013:149) dien stories as ’n middel vir die verspreiding en oordrag van inligting en die vertelling en aanhoor van stories kan harte, gedagtes, liggaam en gees as eenheid verenig. Moon (2014:5) beskou storievertelling as “draagbare vermaak” wat die geleentheid bied vir eie interpretasie van ’n storie of gebeurtenis en die moontlikheid ooplaat vir herinterpretasie en wysiging van die storielyn, name en plekke.

Jong kinders en jeugdiges maak staat op die storievertelling van andere binne hulle etniese afkoms om verbintenis met hulle voorouers te maak en die nalatenskap van hulle etniese oorsprong voort te sit. Storievertelling vorm die grondslag van kultuur, dit gee insig oor waar tradisies, seremonies en rituele ontstaan het en dit laat mense toe om meer te wete te kom oor hulle oorsprong en erfnisgeskiedenis (National Geographic, 2021).

Reeds van kleintyd af word ons gefassineer deur die aanhoor van stories. Volgens Reese (2013:32) is stories net so belangrik vir kleuters se ontwikkeling as goeie voeding en oefening. Kleuters gebruik stories om hulle gedagtes, gevoelens en ervarings te verwoord. Wanneer ouers ’n verhaal aan hul kind voorlees of vertel, deel hulle 'n spesiale oomblik waarin albei ’n nabyheidsgevoel geniet (Reese, 2013:xvii).

Storievertelling het sy oorsprong lank voor dit die eerste keer in die geskiedenis aangeteken is. Die manier waarop ons stories aan andere oordra het egter met verloop van tyd drasties verander. Hoewel storievertellingmetodes verander het, het die begeerte en behoefte om na stories te luister en dit te vertel onveranderd gebly en het dit vandag nog ’n groot invloed op hoe ons na die lewe kyk (National Geographic, 2021).

Visuele storievertelling kan teruggevoer word na die eerste grottekeninge waar ervarings (stories) deur middel van tekeninge op die rotswande van grotte aangebring is. Hierdie tekeninge het meestal jagpraktyke met diere en ’n mensfiguur uitgebeeld (Mendoza, 2015). In Suid-Afrika kan Boesman-rotskuns wat in die Drakensberge voorkom, terugdateer word na ongeveer 4000 v.C. tot 1920 (Hoerlé *et al.*, 2016:184). Willcox (1966:9) staaf laasgenoemde bevinding en noem dat die vroegste historiese rotskuns in Suid-Afrika reeds in 1752 langs die Visrivier in die Oos-Kaap ontdek is. Die oudste vorm van rotstekeninge is meestal afbeeldings van leeus en renosters, dateer terug na ongeveer 30 000 tot 32 000 v.C. en is geleë in die Lascaux-grotte in die Pireneë-berge in die suide van Frankryk (Mendoza, 2015). Rondom 700 v.C. is die eerste gedrukte verhaal, *Epos van Gilgamesh*, op klippilare uitgekap en die storie is vanaf Mesopotamië tot in die verste dele van Europa en Asië versprei (Mendoza, 2015).

Die Egiptiese hiërogliewe is ook ’n tekenvorm wat gebruik is om verhale oor te dra. Hierdie skyfvorm het van piktografiese karakters as simbole en karakters gebruik gemaak. Egiptiese hiërogliewe dateer ongeveer 5,000 jaar terug en word as een van die wêreld se vroegste skryfstelsels erken. Dit was nie net gebruik vir gedienstige dokumentering nie, maar ook om grafte en tempels met boodskappe te versier. Die Egiptenare was ook die stigters van *papirus* – die voorloper van die moderne papier wat ons vandag gebruik (Dugeot, 2021).

Die Egiptiese hiërogliewe het uit twee soorte tekens bestaan: ideogramme en fonogramme. Ideogramme het ’n spesifieke voorwerp aangedui of iets wat daarmee verbind kan word. Fonogramme (fonetiese voorstellings) het een of ’n kombinasie van twee of drie klanke voorgestel. Woorde is meestal deur ’n kombinasie van klank en beelde geskryf (Dugeot, 2021).

Met die ontwikkeling van die drukpers in die 15de eeu het gedrukte boeke meer beskikbaar geword en dit was nie net meer die voorreg van rykes wat handgeskrewe eksemplare van boeke kon bekostig nie. Ulrich Boner se *Der Edelstein* het in 1461 verskyn en word alom beskou as die eerste boek met beide teks en illustrasies. Die eerste gedrukte kinderboeke, bestaande uit teks en kleurvolle prente – *Orbis Sensualium Pictus* (*The visible world*) en *The History of Little Goody Two Shoes* – verskyn onderskeidelik in 1658 en 1765 en is vir opvoedkundige gebruike aangewend (Styles & Salisbury, 2020:10). Stories wat daarna in gedrukte vorm verskyn het, het hulle oorsprong van mondelinge oorvertelde fabels en tradisionele sprokies. Die sprokies van die Grimm-broers, wat tussen 1812 en 1822 verskyn het, is vandag nog gewilde kinderstories, en talle sprokies soos *Die Wolf en die Sewe Bokkies* en *Sneeuwitjie en die Paddaprins* is maar enkele van die sprokies wat vandag deel uitmaak van gunsteling sprokies vir kleuters. Nog sprokies volg in 1890 deur Joseph Jacobs: *Jan en die Boontjierank*, *Die Drie Beertjies*, *Die Drie Klein Varkies* en *Die Klein Rooi Hennetjie.*

Die beroemde Aesop se fabels is deur die Griekse slaaf Aesop geskryf en dateer terug na 6 v.C. Hierdie fabels omvat ’n morele les wat mondelings vir vermaaklikheid oorvertel is. Die eerste fabels is in 1484 in Engeland deur William Caxton gedruk (Taleswithmorals, 2018). Voorbeelde van bekende fabels wat vandag nog gewild is, is *Die Leeu en die Muis*, *Jakkals en Kraai en die Stuk Kaas* en die bekende fabel *Die Plaasmuis en die Stadsmuis.*

Dit is moeilik om ’n wêreld sonder kleuter- en kinderboeke voor te stel. Eers lank ná die eerste boeke in drukvorm verskyn het, is daar aandag gegee aan die druk van kinderstorieboeke. Hewins (1888:112) stel dit dat, “*[t]here have been children’s stories and folk-tales ever since man first learned to speak. Children’s books, however, are a late growth of literature*”.

In 1865 verskyn Lewis Carroll se boek *Alice's Adventures in Wonderland*. Dit was die begin van 'n reeks boeke wat kinders se verbeelding aangegryp het. Vroeg in die 20ste eeu, in 1957, verskyn die eerste maklik leesbare storieboeke, soos *The Cat and the Hat* deur Theodor Geisel wat onder die skuilnaam Dr Seuss geskryf het (Morgan & Morgan, 1995:153-154).

Met die aanbreek van die tegnologiese eeu, het daar 'n verskuiwing plaasgevind na gedrukte teks en later met die gebruik van meer gevorderde tegnologieë – soos, kameras, selfone en sosialemediaplatforms – het die manier waarop ons stories vertel en onsself op hoogte hou van wêreldgebeure, dramaties verander. Vandag word nie net gedrukte boeke gebruik om stories te vertel nie, maar ook video-opnames, webwerwe waarop geskrewe artikels geplaas word, radio- en televisiedramas en dokumentêre programme (Robin, 2014:429).

Nieteenstaande digitale vooruitgang en die beskikbaarheid van stories in digitale vorm, bly 'n gewone storieboek, waar kleuters voor 'n onderwyser of praktisyn sit, nóg die verkose manier om stories te vertel en aan te hoor. Die warmte wat met direkte oogkontak en die stemgebruik van die storieverteller gepaardgaan, bring 'n ander dimensie van menslike kontak na vore wat nie ervaar word wanneer 'n kind bloot net 'n video of 'n televisiestorie kyk nie. Reese (2013:ix) som die uniekheid van mondelinge storievertelling soos volg op:

> *One of my earliest and best memories are of family stories. One is a memory of cuddling in the crook of my mother's arm as she read me a story. I don't remember the book. All I remember is the faint smell of coffee on her breath and the warm encircling feeling of absolute safety.*

## 2.4 DIE WAARDE VAN STORIEVERTELLING

Storievertelling hou verskeie voordele vir kleuters in, waaronder een van die belangrikste is dat 'n liefde vir stories gekweek word, wat tot gevolg het dat kleuters self graag wil lees en stories wil vertel (Marlow, 2019:23). Die luister en vertel van stories hou etlike kognitiewe, sosiale en emosionele voordele in.

- **Kognitiewe voordele**

Storieluister hou verskillende geletterdheidsvoordele in; kleuters word aan gedrukte teks bekendgestel en ontwikkel begrip dat teks woorde vorm wat betekenis het (Agosto, 2013:70). Wanneer kleuters deur vrae aangemoedig word om aan die storievertelling deel te neem en voorstelle te maak of te voorspel wat volgende gebeur, ontwikkel hulle kritiese denkvermoë sowel as kommunikasievaardighede. Die storieverteller kan deur vrae ("Dink jy die *karakter* het 'n goeie keuse gemaak?") kleuters aanmoedig om krities te dink en hulle eie mening te lug

(Agosto, 2013:71). Woordeskat wat in die storie gebruik word, word herhaal en vaslegging van nuwe woordeskat vind plaas. Narratiewe denke word ontwikkel deurdat die kleuters aangemoedig word om tot die storieverloop by te dra en voorspellings te maak oor moontlike gebeure in die storie (Ratnasari, 2020:11-12).

Luistervaardighede en die vermoë om langer te konsentreer word terselfdertyd ontwikkel (Ten Brug *et al.*, 2016:1051). Konsentrasieverbetering het die voordeel dat die opeenvolging van gebeure in die storie makliker onthou word en later makliker weergegee kan word. Heathfield (2014:45) is van mening dat konsentrasie ook behou word wanneer kleuters die geleentheid kry om kommentaar te lewer oor mekaar se antwoorde en om te gesels oor ooreenkomste tussen die storiegebeure en hulle eie lewens. Ná afloop van storievertelling kry kleuters die geleentheid kry om hulle eie interpretasie van ’n storie weer te gee deur te teken of te verf en hulle persoonlike stempel af te druk op hulle ervaring en belewenis van die storie. Van der Vyver (2020:1) benadruk nie net die belangrikheid van leer-om-te-luister wanneer ’n storie vertel word nie, maar ook dat kleuters die geleentheid moet kry om hulle eie stem te ontdek en aan gesprekke rondom die storievertelling deelneem.

Rolspel en dramatisering van ’n storievertelling bied ook aan kleuters die geleentheid om hulleself in die rol van ’n karakter in te leef, die karakter se optrede en reaksies weer te gee en terselfdertyd nuutverworwe woordeskat te gebruik en hulle kommunikasievaardighede te ontwikkel (Zipes, 2005:44).

Die kognitiewe voordeel en waarde van storievertelling kan seker nie beter opgesom word as in Albert Einstein se woorde nie: “*If you want your children to be intelligent, read them fairy tales. If you want them to be more intelligent, read them more fairy tales.*”

- **Sosiale voordele**

Kleuters neem aktief deel aan die vertelling en leer om te reageer op dít wat andere sê. Hulle leer om hulle beurt af te wag en te luister na die opinie van die storieverteller of eweknieë. Deur na stories te luister, leer kleuters die verskil tussen sosiaal aanvaarbare en nie-aanvaarbare gedrag en hoe om in sekere situasies op te tree. Hierdie sosiale vaardighede kom handig te pas wanneer hulle hul in soortgelyke situasies bevind of die storie dramatiseer. Hidayati (2019b:5) is van mening dat goeie morele waardes en gedrag deur storievertelling aan kleuters oorgedra kan word. Kleuters word nie net bewus gemaak van wat aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag is nie, maar hulle leer ook om respek te toon vir verskillende kulture en om sosiaal gepas op te tree.

- **Emosionele voordele**

Storieluister bied die geleentheid om met die emosies van die storiekarakters te vereenselwig (Agosto, 2013:71). Kleuters ervaar wat sekere emosies kan wek en kan met die emosies van die karakters vereenselwig (O'Byrne *et al.*, 2018:1).

Wanneer kleuters na 'n storie luister, ervaar hulle 'n welstandsgevoel en geborgenheid en hulle is meer geneig om oor hulle eie emosies en gevoelens te gesels. Sodoende word daar 'n geborgenheidsgevoel tussen die kleuters geskep, hulle word aangemoedig om verbaal te kommunikeer en hulle ontwikkel wedersydse begrip vir andere se gevoelens en optrede (Hidayati, 2019a:60).

Binne 'n veilige klaskamermilieu kan kleuters aangemoedig word om saam te gesels oor 'n emosie of probleem wat 'n storiekarakter ervaar en só leer hulle dat hul opinie belangrik is en om hulle eie gedagtes en emosies in woorde uit te druk (Van der Vyver, 2020:1).

- **Waardestelsel en karakterontwikkeling**

Deur storievertelling kan kleuters aan verskillende karaktereienskappe bekendgestel word en direk of indirek gewys word wat aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag is (Hidayati, 2019a:54). Nie net kan storievertelling kleuters aan verskillende kulture se waardestelsels bekendstel nie, maar inligting oor verskillende gelowe, tradisies en gebruike kan ook deur middel van stories aan hulle oorgedra word (Andrews, 2010:3; Hidayati, 2019a:57).

- **Probleemoplossing**

Stories kan ook effektief gebruik word om oplossings vir probleme wat kleuters in hulle eie lewens mag ondervind, voor te stel. Wanneer 'n storiekarakter 'n sekere probleem ervaar, kan kleuters aangemoedig word om voorstelle te maak oor hoe dié karakter se probleem opgelos kan word. Só ontwikkel kleuters kreatiewe denke en leer hulle om krities na te dink oor 'n probleem en met 'n oplossing vorendag te kom (Ratnasari, 2020:11). Deur die gebruik van stories kan 'n kleuter met behulp van Vygotsky (1978:86) se SPO deur die voorskoolse praktisyn ondersteun word om met moontlike oplossings vir die storiekarakter se probleme voor die dag te kom.

Wanneer 'n probleem dan in hulle eie lewe opduik, is dit makliker om 'n oplossing te vind omdat hulle reeds tydens 'n storievertelling 'n soortgelyke probleem bedink of internaliseer het. Dit is dan makliker om die oplossing te herroep soos voorgestel in 'n storie wat hulle gehoor het.

Hulle ontwikkel dus selfvertroue en vertroue in hulle eie vermoë om ’n probleem te kan oplos (Hidayati, 2019a:59).

## 2.5 DIE STORIEVERTELLER

Storievertelling is ’n tweerigtingproses: dit is afhanklik van die teenwoordigheid van ’n storieverteller en ’n aanhoorder (Heathfield, 2014:44). Storievertellers het ’n begeerte om met andere, wat graag na ’n storie wil luister, interaktief te verkeer. Birch (2007:26) sê die volgende:

> *Most storytellers perform because they believe in the power of story; find words, images, metaphors, and a strong narrative line intoxicating; and relish the singular satisfaction of interacting with an audience. Those of us who are librarians usually share a deep desire to connect listeners with books.*

Volgens Heathfield (2014:44) is storievertelling ’n medekreatiewe aktiwiteit waartydens die luisteraar die breinaktiwiteit van die storieverteller weerspieël. Dit impliseer dat die luisteraar die storie antisipeer en dié se interpretasie en reaksie op die vertelling beïnvloed die verloop van die vertelling. Gedurende die storievertelling is die storieverteller verantwoordelik vir die modellering van menslike gedrag, emosies en sekere waardes en norme (Niedermeyer, 2020:42).

Volgens Havelock (1963:83) en Niedermeyer (2020:42) is storievertellers vroeër gesien as ’n “stam-ensiklopedie” – die kennisbron van die geskiedenis, tradisies en kultuur van ’n stam of etniese bevolkingsgroep. Die manier waarop ’n storie vertel word, is ’n weerspieëling van die unieke, persoonlike eienskappe en karaktertrekke van die storieverteller. Oom Schalk Lourens (Bosman, 1998:57) se woorde beskryf die wese van ’n goeie storieverteller:

> *For it is not the story that counts. What matters is the way you tell it. The important thing is to know just at what moment you must knock out your pipe on your veldskoen, and at what stage of the story you must start talking about the School Committee at Drogenvlei. Another thing is to know what part of the story to leave out.*

Storievertellers kan dien as interne of eksterne vertellers. Stories word óf in die eerstepersoon (“ek”-verteller) óf die derdepersoon vertel. Eerstepersoonsvertellers is self verantwoordelik om ’n storie te vertel en omdat hulle een van die rolle in die storie vertolk, kan die akkuraatheid van die storie-inhoud soms betwyfel word (Burger, 2018:117). Coles (2021) noem dat eerstepersoonvertellers voortdurend die ‘ek’-karakter se gedagtes en optrede beklemtoon en

al die ander karakters in die storie is sekondêr vanweë die beperkte toegang tot hulle menings en houdings. Eerstepersoonsvertellers beskik nie oor al die kennis van die ander karakters en omstandighede nie en hulle kom nie altyd objektief voor nie, wat gevolglik kan lei tot ’n weergawe van hulle eie interpretasie van die storie. Die verloop van die storie word gekenmerk deur die gebruik van die woord “ek” en kan só vertel word dat hulle hulleself as beter as, onskuldig of as die held of slagoffer in ’n storie kan skets (Burger, 2018:117). Coles (2021) ondersteun Burger se mening. Die eerstepersoonsverteller se menings en houding versterk die karakter se stem en maak die gebruik van sarkasme, sinisme en humor meer toeganklik (Coles, 2021). Dit skets die karakter se beeld sodat dié in die verlangde, gunstige posisie gesien sal word (Coles, 2021).

Volgens Coles (2021) bring ’n eerstepersoonverteller ’n gevoel van ’n psigiese en fisieke nabyheid aan die aksie in die verhaal, wat ’n intimiteit uitlok wat die luisteraar ’n werklikheidservaring laat beleef. In teenstelling met eerstepersoonsvertellers word derdepersoonsvertellers beskou as iemand wat “buite” die verhaal staan en die agtergrond verskaf waarteen ’n karakter geskets word en reageer. Derdepersoonsvertellers tree onbevooroordeeld op en vertel ’n storie soos dit geskryf is, al dra hulle kennis van die gebeure waarteen die verhaal afspeel (Burger, 2018:117; Colburn, 2015:15). Die standpunt van derdepersoonvertellers is ’n vorm van storievertelling waartydens die verteller al die aksies in die storie beskryf deur gebruik te maak van voornaamwoorde soos "hy", "sy" en "hulle" (Wiehardt, 2019).

Die nadeel van derdepersoonsvertellers is dat die gehoor dit moeilik kan vind om hulle met die storiekarakters te vereenselwig (Burger, 2018:118). Vereenselwiging met ’n storiekarakter is belangrik omdat dit bydra tot die genotvolle betrokkenheid van die luisteraar by die storievertelling (Greyling, 2005:98). Volgens Wiehardt (2019) is daar twee maniere waarop ’n derdepersoonverteller ’n storie kan vertel: *alwetend,* waarin die verteller al die gedagtes en gevoelens van die verskillende karakters in die verhaal ken, of *beperkend,* waartydens die verteller slegs gebruik maak van sy eie gedagtes, gevoelens en kennis oor die verskillende situasies en karakters.

’n Storie word voorts vertel deur van die direkte rede, indirekte rede of vrye indirekte rede gebruik te maak. Direkte rede word meestal gebruik in kombinasie met ’n beskrywing van die storiegebeure (Burger, 2018:118). Byvoorbeeld, “*Is dit die bus wat daar aankom?*” *vra Helenka.* “*Ek moet vinnig maak, anders verpas ek die bus*,” *dink sy*. Wanneer die storie egter vertel word deur slegs ’n beskrywing van die gebeure te gee, word die indirekte rede gebruik (Burger, 2018:118). Byvoorbeeld, *Helenka het die bus hoor aankom. Sy was bang sy gaan die bus verpas as sy nie vinnig maak nie. Vrye indirekte rede* word só genoem omdat die

manier waarop die storie vertel word, voorkom asof daar van die direkte rede gebruik gemaak word – met ander woorde, die woordkeuse laat dit lyk asof dit ’n karakter se eie woorde is, maar die teks is sonder aanhalingstekens geskryf (Burger, 2018:118). Die teks bevat “*sy*” en nie “ek” of “sê sy” nie, maar daar word *vrylik* van woordkeuses gebruik gemaak asof dit ’n karakter se eie woorde is. Die woorde dui aan dat dit eerder die karakter se eie woorde is as dié van die verteller (Burger, 2018:118). Byvoorbeeld, *Is dit die bus wat aankom? Sy moet vinnig maak, anders gaan sy die bus verpas.* ’n Voordeel van die vrye indirekte rede as verteltegniek is dat daar ’n nouer verbintenis is tussen die verteller en die storiekarakters en dat dit die storie meer geloofwaardigheid gee (Burger, 2018:119).

Dit is voorts belangrik dat ’n storieverteller ’n storie só vertel dat die gehoor die verskillende karakters kan identifiseer. Dit kan gedoen word deur deurlopend tydens die storie inligting oor die karakters te verskaf – met ander woorde, deur die karakters se optrede sowel as hulle verhoudings met die ander karakters te beskryf (Greyling, 2005:115). Wanneer ’n karakter se ouderdom en karaktereienskappe in ’n storie reeds vroeg bekendgemaak word, vergemaklik dit identifisering van die karakter (Mandelbaum, 2013:498). Identifisering van karakters vind die maklikste plaas wanneer die vrye indirekte rede as verteltegniek gebruik word. Hoe meer besonderhede oor ’n karakter gedeel word, hoe makliker word dit vir die gehoor om met die karakter te vereenselwig en dié se optrede en emosies te verstaan (Greyling, 2005:116).

Karakters kan deur direkte en indirekte karakterisering aan die gehoor bekendgestel word. Direkte karakterisering deur ’n derdepersoonsverteller geskied wanneer die verteller inligting oor die karakter deur die verloop van die storie bekendmaak. Inligting kan ook oorgedra word deur die opinie van ander storiekarakters, maar die geloofwaardigheid van die inligting hang af van die karakters se onderlinge verhouding met mekaar. Laastens kan inligting deur die *ek-verteller*, wat hulleself en hulle optrede beskryf, oorgedra word (Burger, 2018:126). Karaktereienskappe, sosiale agtergrond en die persoonlikheid van ’n karakter kan weergegee word deur die storieverteller se woordkeuses en taalgebruik sowel as die wyse waarop die storieverteller die karakter laat reageer al dan nie (Burger, 2018:127).

Wanneer feitlike inhoud as ’n storie vertel word, poog die storieverteller om so objektief as moontlik feite oor te dra en by die oorspronklike weergawe van die storie te bly. Sodra ’n verhaal egter in ’n storieformaat vertel word, word die vertelling ’n weergawe wat deur gehoor–verteller-interaksie beïnvloed word. Die verhaal word ’n dialoog tussen die gehoor en die verteller en die interpretasie van die storiegebeure gee betekenis aan die storievertelling (Niedermeyer, 2020:42; Dutton, 2009:124).

Die storieverteller speel 'n belangrike rol in die sukses van 'n storievertellingaanbieding. Volgens Heathfield (2014:44) is die teenwoordigheid van die storieverteller veel meer werd as die gebruik van enige vorm van tegnologie. Agosto (2013:66) beskou 'n storieverteller as 'n hulpmiddel wat 'n emosionele verhouding met die gehoor vorm, wat 'n groot invloed het op hoe die gehoor die storievertelling beleef. Die rol wat die storieverteller as "hulpmiddel" vertolk kan nie onderskat word nie. In 'n navorsingstudie is laerskoolkinders gevra om ná afloop van 'n reeks storievertellings die storievertellers se aanbieding te evalueer; die kommentaar het gewissel van "*dit was pret*", "*ek wil dit graag weer hoor*" en "*dit was lekker om na jou te luister*" (Agosto, 2013:67). Die manier waarop die storieverteller die storie haar eie gemaak het en met die gehoor 'n emosionele verhouding gevorm het, het bygedra tot hoe (positief in hierdie geval) die kinders ná afloop van die vertelling daarop reageer het.

Storievertellers wat goed voorbereid is en 'n emosionele konneksie met hulle gehoor vorm, gebruik storievertelling nie net aan as 'n bron van vreugde en ontspanning nie, maar inisieer ook aktiewe deelname, betrokkenheid en die ontwikkeling van kritiese denke onder die gehoor (Kuyvenhoven, 2007:96; Agosto, 2013:70). Ten einde 'n verbintenis met hulle gehoor te vorm, moet storievertellers vóór hulle die storie begin, seker maak dat hulle gemaklik oogkontak met die gehoor kan maak en dat almal hulle kan sien (Heathfield, 2014:45).

### 2.5.1 Die voorskoolse praktisyn as storieverteller

Die inleiding van die storie berei die aanhoorders voor op dít wat volg en moet só aangebied word dat dit dadelik kleuters se belangstelling aanwakker. Dit is ook 'n geleentheid om aan kleuters inligting te voorsien aangaande die storiekarakters en waar die verskillende gebeure afspeel (Fichem, 2017:1). Hoe voorskoolse praktisyns hulle storie begin, bepaal hoe betrokke die kleuters by die storievertelling gaan wees. Gedurende 'n storievertelling word die voorskoolse praktisyn as die belangrikste hulpmiddel beskou en die ander apparaat of hulpmiddels word slegs gebruik om kleur en betekenis aan die storievertelling te gee (Heathfield, 2014:44). Daarom is dit belangrik dat die voorskoolse praktisyn self van die storie moet hou en met die storiekarakters kan vereenselwig (Mensa Foundation, 2021:1). Mondelinge storievertelling verleen 'n ander demensie aan vertelling en kleuters is oor die algemeen meer betrokke as medestorievertellers as wanneer 'n storie bloot voorgelees word sonder dat hulle die geleentheid kry om insette tydens die voorlesing te lewer (Story Regions Consortium, 2014:7).

Dit is belangrik dat daar teen die meganiese lees of vertel van 'n storie gewaak word (Machado, 2013:266). Voordat 'n storievertelling begin, kan die titelblad aan die kleuters gewys word en hulle kan aan die storiekarakters en die -onderwerp bekendgestel word. Marlow (2019:12)

noem dat hoewel storievoorlesing gebruik kan word, moet voorskoolse praktisyns nie boekgebonde wees nie. Die storie kan begin word deur ŉ sin of twee te lees en dan moet praktisyns die boek neersit en deur middel van hulle stemtoon, handgebare en lyftaal die vertelling oorneem en die boek slegs as hulpmiddel gebruik om prente aan die kleuters te wys. Marlow (2019:13) noem voorts dat voorskoolse praktisyns nie boekteksgebonde moet bly nie en dat hulle die vryheid moet handhaaf om die storie só te vertel dat dit kan aansluit by die week se tema of iets wat hulle onder die kleuters se aandag wil bring.

Ten einde kleuters te laat voel dat hulle deel van die storievertelling is, moet storievertellers bewus wees van hulle postuur, gesigsuitdrukkings, gebare en subtiele interpersoonlike kommunikasie sodat hulle die storievertelling meelewend kan maak (Heathfield, 2014:45). Die effektiewe gebruik van stemtoon/intonasie, tempo, ritme en volume en toonhoogte waarmee emosie en betekenis aan die gehoor oorgedra word, is net so belangrik (Heathfield, 2014:45). ŉ Duidelik hoorbare stem en subtiele verandering in die tempo waarteen en volume waarmee die storie vertel word, moet gebruik word om aan te pas by die optrede van die storiekarakters en -gebeure (Machado, 2013:266). Heathfield (2014:45) benadruk dat woorduitspraak duidelik moet wees en dat die storieverteller daarteen waak om nie té stadig te praat nie aangesien die storievertelling dan “energie” verloor en die atmosfeer en impak van die storie verlore kan gaan. Chronaki *et al.* (2014:3) ondersteun Heathfield se mening en noem dat die effektiewe gebruik van stemtoon/intonasie, gesigsuitdrukkings en lyftaal bydra tot die skep van atmosfeer en insig gee oor die omstandighede en gemoedstoestand van die storiekarakters.

Mondelinge storievertelling bied aan voorskoolse praktisyns die geleentheid om hulle eie interpretasie van ŉ storie te vertel en aanpassings te maak om by die ouderdom en belangstelling van die aanhoorders te pas (Story Regions Consortium, 2014:7). Mondelinge storievertelling pleks van storievoorlesing het die voordeel dat die storieverteller maklik oogkontak met die kleuters kan behou, kan reageer op hulle reaksies en die storie daarvolgens kan aanpas of die aanbiedingswyse kan wysig (Ledwaba & Phatudi, 2019:136).

Kleuters is van nature lief om na stories te luister en wanneer hulle tydens storievertelling betrek word, het dit ŉ positiewe uitwerking op sowel hulle kognitiewe as taalontwikkeling (Soler-Gallart & Flecha, 2018:401). Die gereelde aanhoor van ŉ verskeidenheid van stories dra by tot kreatiewe geletterdheid en die ontwikkeling van kleuters se vermoë om hulle gedagtes te organiseer, begripsvrae te verbaliseer en geskikte taal in ŉ narratiewe dialoog te gebruik. Voorskoolse praktisyns moet daarop let dat hulle taalgebruik op die betrokke kleuters se begrip en ontwikkelingsvlak is (Speaker *et al.*, 2004:3).

Kleuters is aktiewe deelnemers aan die ontwikkeling van hulle eie taalvaardighede en wanneer hulle gereeld aan die aanhoor van stories blootgestel word, kom hulle woordeskat en taal sintaktiese kompleksiteit meer gevorderd voor as dié van kleuters wat nie blootstelling aan stories gehad het nie (Speaker *et al.*, 2004:1). Die Nasionale Geïntegreerde Beleid vir Vroeë Kinderontwikkeling (DMO & Unicef, 2015:45) benadruk die belangrikheid van die voorlees en vertel van stories deur ouers en voorskoolse praktisyns binne ’n ontspanne atmosfeer. Storievertelling moet ’n genotvolle ervaring wees waartydens kleuters se woordeskat, taalbegrip en -gebruik op ’n terloopse en informele manier geleentheid kry om te ontwikkel.

Voorskoolse praktisyns moet van verskillende storievertellingstegnieke gebruik maak om die kleuters die geleentheid te bied om aan die storievertellingproses deel te neem. Dit kan gedoen word deur vraagstelling of hulle geleentheid te gee om van die hulpmiddels te hanteer. Gola (2012:65) is van mening dat kleuters meer deur middel van waarneming leer en wanneer hulle by die storievertelling betrek word as wanneer die voorskoolse praktisyn slegs die storie verbaal vertel.

Spesifieke vrae wat op ’n gebeurtenis of optrede van ’n storiekarakter fokus, kan gevra word om die kleuters aan te moedig om aan die bespreking deel te neem (Heathfield, 2014:47). Schickedanz en Collins (2013:60) stel voor dat storievertellers (in hierdie geval voorskoolse praktisyns) daarop moet fokus om vrae te vra wat kleuters se analitiese denkvaardighede ontwikkel. Nie net moet die vrae die kleuters se vermoë “toets” om storiegebeure te herroep nie, maar die vrae moet van só aard wees dat dit die kleuters toelaat om hulle eie afleidings te maak van dít wat hulle in illustrasies sien en wat in die storie vertel is (Agosto, 2013:71).

Wanneer daar opgemerk word dat die kleuters moontlik belangstelling verloor, kan die tempo waarteen die storie vertel word, skielik verander word deur sagter en stadiger te praat; die kleuters sal dan dadelik die veranderde atmosfeer aanvoel en stiller raak om te probeer hoor wat die verteller sê (Heathfield, 2014:45). Sit naby aan die kleuters en sluit hulle in deur die storiekarakters húlle name te gee. Noem terloops die naam van ’n kriewelrige kleuter wie se aandag dwaal terwyl die storie vertel word en sluit hom/haar só by die storievertelling in.

Ná afloop van die storievertelling is dit ’n goeie idee om die storie met die kleuters te bespreek. Dit kan gedoen word deur hulle die geleentheid te gee om hulle eie mening oor sekere karakters se optrede te lug en te vertel hoe hulle in soortgelyke situasies sou optree.

Dit is noodsaaklik dat kleuters binne ’n leeromgewing is waar hulle die geleentheid kry om blootgestel te word aan sosiale interaksies sowel as aktiwiteite wat daartoe sal lei dat hulle

nuwe kennis bekom. Dit is ’n uitdaging vir voorskoolse praktisyns en ’n verantwoordelikheid om hulle klaskamer só in te rig dat kleuters hulle bestaande kennis kan gebruik om nuwe kennis te verwerf. Vygotsky se sosiale teorie fokus op die gebruik van drama en fantasiespel en hoe dié bydra tot die kognitiewe en sosiale ontwikkeling van kleuters; in kombinasie met storievertelling kan dit net ’n wen-wen-situasie wees aangesien kleuters dit geniet om hulle eie vertolking van ’n storie te rolspeel (Scharer, 2017:63).

Storievertelling is die een aktiwiteit op die dagprogram wat aan kleuters die geleentheid gee om hulle reeds bestaande kennis te gebruik om afleidings te maak oor wat die betekenis van nuwe woorde of begrippe is. Joubert *et al.* (2019:355) noem dat steierwerk tydens storievertelling gebruik kan word om interaktiewe steun aan kleuters te bied om hulle te help om taalstrukture te verwerf wat buite hulle SPO lê. Die voorskoolse praktisyn moet van die geleentheid gebruik maak om tydens storievertelling op ’n subtiele manier net genoeg inligting aan die kleuters te gee dat hulle hul eie afleidings oor die betekenis van nuwe woorde en begrippe kan maak.

Die klaskamer moet só gekonstrueer word dat sosiale interaksie kan plaasvind en kleuters die geleentheid kan kry om nuwe woordeskat wat hulle tydens die storievertelling bekom het, te gebruik. Sosiale dramatiese speelgeleenthede skep ’n SPO waarbinne kognitiewe en mondelinge taalontwikkeling kan plaasvind. Vygotsky (1978:102) verduidelik die waarde van speel om kognitiewe en taalvaardighede te ontwikkel:

> *… play creates a zone of proximal development of the child. In play a child always behaves beyond his average age, above his daily behaviour, in play it is as though he were a head taller than himself. As in the focus of a magnifying glass, play contains all developmental tendencies in a condensed form and is itself a major source of development.*

Die geskiktheid van sosiale speelgeleenthede ná die aanhoor van ’n storie om mondelinge taal en sosiale vaardighede te ontwikkel kan dus nie genoeg uitgelig word nie. ’n Goeie, bekwame voorskoolse praktisyn sal so ’n geleentheid benut om ’n omgewing te skep waarbinne die kleuter se ontwikkeling op ’n holistiese wyse getakel kan word sodat hulle uitgedaag word om binne ’n SPO nuwe vaardighede en kennis te bekom. Volgens Scharer (2017:66) is dit belangrik dat voorskoolse praktisyns goeie waarnemers en interpreteerders van spel moet wees en dat hulle maniere moet vind om spel te ondersteun sonder om leiding te neem ten einde hoër vlakke van spel en proksimale ontwikkeling te bewerkstellig. Deur die subtiele byvoeging van hulpmiddels en ’n terloopse vraag kan die voorskoolse praktisyn die kleuters aanmoedig om woordeskat wat tydens ’n storievertelling gehoor is, te gebruik en sodoende

bydra tot die terloopse uitbreiding en ontwikkeling van sosiale en mondelinge taalvaardighede. Die omgewing moet ook só voorberei word dat daar by die kleuters die begeerte ontstaan om hulle eie weergawe van die storie te rolspeel (Isbell & Raines, 2013:260).

Wanneer 'n storieles goed beplan is, word kleuters aan goeie taalgebruik blootgestel en toegerus met "hulpmiddels" om self te waag en uitdrukking te gee aan beleefde emosies en ervarings tydens die aanhoor van 'n storie. Weiss en Hamilton (2005:28) beveel aan dat voorskoolse praktisyns klaskamerrituele moet skep wat kleuters aanmoedig om ná die aanhoor van 'n storie hulle eie weergawe daarvan te vertolk. Dit kan gedoen word deur rolspel of die kreatiewe skep van iets wat met die storie verband hou Vygotsky (1978:88)

### 2.5.2 Kleuterplasing

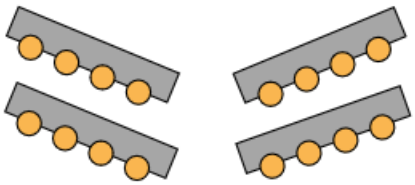
Volgens Wright (2003:13) hang die helfte van die sukses van 'n storievertelling of -voorlesing af van wat vóór die vertelling gebeur. Dit sluit nie net die lesbeplanning in nie, maar ook of die kleuters reg voorberei en opgewonde is oor die gedagte dat hulle 'n storie gaan hoor. Dit is belangrik dat kleuters storietyd as die hoogtepunt van die dag ervaar en dat hulle weet hierdie aktiwiteit in 'n ander vorm geskied as die res van die aktiwiteite op die dagprogram.

Storietyd moet verkieslik vir die einde van die skooldag geskeduleer word en dit is 'n goeie idee om 'n ander ritueel te gebruik om aan te kondig dat dit storietyd is. 'n Gewilde liedjie of kenwysie kan gespeel word wat kan aandui dit storietyd is en dat die kleuters op die mat moet gaan sit. Sonder dat dit dan nodig is om hulle eers te roep, sal die kleuters later self op hulle plekke kom sit in afwagting vir die storie wat volg (Wright, 2003:14).

Hoe en waar die kleuters sit is baie belangrik en moet reeds vóór die storievertelling uitgestryk wees. Kleuters het verskillende persoonlikhede en hulle aandagspan kan ook wissel; dit is belangrik dat dié eienskappe in gedagte gehou word en dat die kleuters dienooreenkomstig rangskik word (Ledwaba & Phatudi, 2019:134). 'n Woelige kleuter wie se aandag maklik afgelei word, moet verkieslik naby die voorskoolse praktisyn sit sodat hy/sy heeltyd oogkontak met die kleuter kan behou en deur slegs sy/haar hand uit te steek aan die kleuter kan raak om hom/haar weer te laat fokus of by die storievertelling te betrek. Dit is ook belangrik dat die kleuters gemaklik sit en nie aan mekaar moet raak nie (Ledwaba & Phatudi, 2019:134).

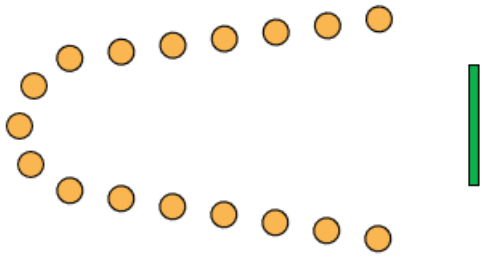
Verskillende groeperings kan gebruik word. Elke voorskoolse praktisyn moet self besin en besluit wat werk in dié opsig die beste. Die kleuters kan in V-vormige rye gerangskik word, met die kleiner kleuters voor en die langer kleuters in die agterste ry; dit help as daar 'n effense spasie tussen die rye oopgelaat word indien 'n kleuter tydens die storievertelling moet opstaan

om byvoorbeeld badkamer toe te gaan of om aan die storievertelling deel te neem (Ledwaba & Phatudi, 2019:124) (kyk figuur 2.3).



**Figuur 2.1: V-vormige sitplekformasie**

Die gewildste formasie is ’n U-vormige formasie: die voorskoolse praktisyn sit in die middel van die opening van ’n halfmaan en die kleuters word voor die praktisyn in ’n halfmaan geplaas (Ledwaba & Phatudi, 2019:136) (kyk Figuur 2.4).



**Figuur 2.2: U-vormige sitplekformasie**

## 2.6 STORIEKEUSE

Een van die belangrikste oorwegings by die keuse van ’n geskikte storie is die ouderdom en ontwikkelingsvlak van die betrokke kleuters. Canut *et al.* (2012:51) en Cellier (2015:32) stel voor dat die woordeskat en teksvorm waarin die storie geskryf is, nie te moeilik moet wees vir die ouderdom waarvoor dit vertel word nie. Die kleuters se ouderdom bepaal watter tipe storie gekies moet word, die onderwerp van die storie, hoe lank die storie kan wees en watter formaat storieboek en/of hulpmiddels gebruik word (Dwyer & Neuman, 2008:491).

Dwyer en Neuman (2008:489) voel sterk daaroor dat die voorskoolse jare gekenmerk moet word deur ’n tydperk van genot en verwerwing van nuwe kennis. Neuman (2012:106) noem verder dat dit die tyd is waartydens kleuters leer om met gedrukte teks om te gaan en die genot van ’n vertelde of voorgelese storie beleef. Óf kleuters baat by die aanhoor van ’n storie hang egter in ’n groot mate af van hoekom, hoe en wat aan hulle voorgelees of vertel word. Binne ’n preprimêre of dagsorgsentrumkonteks kan die storiekeuse deur die tema van die

week beïnvloed word. Kleuters mag daarby baat as stories by die weeklikse tema pas aangesien vaslegging en bekendstelling van nuwe kennis en woordeskat tydens sowel die temabespreking as storietyd gedoen kan word.

Vir drie- en vierjarige kleuters (die ouderdomsgroep waarop daar in die onderhawige studie gefokus is) is dit belangrik om ’n storie met ’n eenvoudige storielyn en herkenbare karakters te kies. Kleuters op hierdie ouderdom geniet stories waarin daar baie aksie, herhaling en bekende voorwerpe en karakters is waarmee hulle kan vereenselwig (Fake, 2021). Lewensgetroue, ouderdomsgepaste stories, met voorspelbare patrone en gebeure wat herhalende frases insluit, is ideaal. Isbell en Raines (2013:250) ondersteun laasgenoemde stelling. Isbell en Raines beweer dat stories wat aan hierdie vereistes voldoen dit vir kleuters makliker maak om hulle gedagte te orden, te besin oor wat hulle gehoor het, om die verloop van die storie te onthou en begrip te ontwikkel vir die karakters se optrede en omstandighede. Volgens Canut *et al.* (2018) moet daar by die keuse van ’n storie gekyk word of dié storie sal bydra tot kleuter–kleuter- en volwassene–kleuter-interaksie om sodoende hulle taal te ontwikkel en hulle leksikale repertoire te verbreed.

Effektiewe gebruik van teks in ’n storie bepaal in ’n groot mate die bydra wat die aanhoor van die storie tot kognitiewe ontwikkeling en genot maak. Birckmayer *et al.* (2010:56) noem dat stories waarin daar op interessante wyse met herhaling, klanknabootsing en rym omgegaan word, nie net kleuters aan die ritme van verbale taal bekendstel nie, maar ook bydra tot woordeskatuitbreiding en die ontwikkeling van fonetiese bewustheid.

Stories wat handel oor morele waardes en karakters wat sekere emosies ervaar is ook ’n gewilde keuse vir kleuterstories. Birckmayer *et al.* (2010:59) en Taumoepeau en Ruffman (2008:287) is dit eens dat stories waarin emosies soos vreugde, hartseer, woede, vrees en spanning voorkom, kleuters help om hulle eie emosies en gevoelens te verstaan en dit te projekteer. Dit is egter noodsaaklik om die ouderdom van die kleuters in ag te neem as daar besluit word oor die emosie wat in die storie voorgestel word. Emosionele sekuriteit is die verantwoordelikheid van voorskoolse praktisyns en hulle moet seker maak dat die ontwikkelingsvlak van die kleuters van so ’n aard is dat hulle die emosie in konteks sal kan verstaan sonder om daardeur bedreig te voel (Taumoepeau & Ruffman, 2008:378).

Die storielengte hang in ’n groot mate af van die moeilikheidsgraad van die storie, hoe vertroud die kleuters met die onderwerp is en watter taalkomponente en vroeë leer- en ontwikkelingsareas (VLOA’s) tydens die storievertelling aangeroer word (Weiss & Hamilton, 2005:225). Die storielengte en die kleuters se aandagspan hang nie net af van die ouderdom van die kleuters nie, maar ook van die gebruik van hulpmiddels en storievertellingstegnieke.

Kartalkanat en Göksun (2020:18) bevestig laasgenoemde stelling en noem dat gebare en storievertellingstegnieke daartoe bydra dat kleuters langer kan konsentreer en makliker die storiegebeure kan herroep.

Die formaat en illustrasies van ’n storieboek is ook ’n belangrike aspek om te oorweeg wanneer daar oor ’n geskikte storie besluit word. Illustrasies verduidelik gedrukte teks en moet groot genoeg wees sodat al die kleuters dit met gemak kan sien wanneer die storie vertel word (Paul, 2002:113). Dit moet voorts kleurvol met duidelike lyne geteken wees en die karakters moet kindervriendelik uitgebeeld word en duidelik herkenbaar wees (Sharif, 2012:8).

Nadat ’n geskikte storie geïdentifiseer is, is die volgende stap om te besluit watter hulpmiddels gebruik gaan word om die storie interessant te maak en aan die kleuters die geleentheid te gee om aan die storievertelling deel te neem. Storieboeke is dikwels nie in die onderrigtaal nie, maar ’n vernuftige en ervare voorskoolse praktisyn kan die boek as hulpmiddel gebruik deur net die illustrasies te wys en die storie te vertel. Goeie kleuterstories kan aangepas en vertel word op die ouderdomsvlak van die kleuters aan wie dit vertel word.

## 2.7 LEERONDERSTEUNINGSMATERIAAL

Leerondersteuningsmateriaal, oftewel hulpmiddels ("*learning and teaching support material*"), omvat verskillende soorte materiale en hulpbronne wat deur onderwysers gebruik kan word om die onderrig- en leerproses meer effektief en produktief te maak. Kleuters leer op verskillende maniere en hierdie verskille moet in gedagte gehou word wanneer daar besluit word watter hulpmiddels gebruik gaan word om ’n storie te vertel. Individuele leerders se behoeftes moet in gedagte gehou word en hulpmiddels moet daarvolgens gekies word om hulle so ver as moontlik by die storievertelling te betrek. Czerniewicz *et al.* (2000:67) benadruk dat hulpmiddels só gekies moet word dat dit bydra tot aktiewe deelname van kleuters. Hulpmiddels moet help om abstrakte en moeilik verstaanbare konsepte te verduidelik en die leerproses vir kleuters makliker verstaanbaar te maak. Die kundige gebruik en aanwending van hulpmiddels op die regte oomblik skep die gesogte atmosfeer en kleuters se afwagting kan daartoe bydra dat hulle langer kan konsentreer en meer betrokke is by die belewenis van die storie. Verskillende stories vereis verskillende hulpmiddels ten einde die storievertelling ’n leersame, genotvolle ervaring te maak.

### 2.7.1 Storieboeke

Kinders se leeromgewing en die gepaardgaande stimuli wat hulle teëkom het ŉ groot invloed op hulle taalgebruik en ontwikkeling (O'Niel, 2015:188). Storieboeke is een van die belangrikste en beskikbaarste mediums wat gebruik kan word om kleuters se taal te ontwikkel. Storieboeke kom in ŉ wye verskeidenheid van formate en groottes voor, wat hierdie medium ŉ uiters geskikte hulpmiddel vir storievertelling maak. Kleuters se ervaring met boeke speel 'n belangrike rol in die verwerwing van taalvaardighede. Die lees van prenteboeke stel kleuters bekend aan nuwe woordeskat, klankherkenning, leesplesier en dra daartoe by dat kleuters leer om langer te konsentreer (Whitehurst, 2015).

Meeste kleuters geniet dit om na stories luister en prente kyk. Prenteboeke bied kleuters die geleentheid om hulle eie woorde en verbeelding te gebruik om ŉ storie uit te dink deur bloot net na die prente in die boek te kyk. Volgens Horst *et al.* (2011:1) kan blootstelling aan boeke vóór kleuters self kan lees hulle algemene kennis verbreed, hulle taal ontwikkel en hulle begrip gee van hulle leefwêreld. Styles en Salisbury (2020:2) is dit eens en noem dat die gebruik van prenteboeke tydens storievertelling kognitiewe eise aan kleuters stel deurdat dit die gedagtes, gehoor en hart van kleuters betrek en hulle uitdaag om vernuwend te dink.

Gedurende die kleuterjare is kleuters deurgaans op ŉ ontdekkingstog en hulle probeer om die wêreld rondom hulle te verstaan. In die proses bekom hulle nie net nuwe kennis nie, maar hulle leer ook nuwe woordeskat. Die omgewing waarbinne kleuters hulle hul bevind, speel ŉ belangrike rol in beide die kwantiteit en kwaliteit van hulle woordeskat. Dialooglees tesame met ouderdomsgepaste storieboeke skep geleentheid vir die ontwikkeling van kleuters se woordeskat (Acer & Benli, 2019:496). Tydens dialooglees is daar mondelinge interaksie tussen die verteller en die kleuters. Kleuters word deur middel van vrae versoek om insette te lewer en voorskoolse praktisyns moet dan terwyl hulle die storie vertel nuwe vrae vra in reaksie op kleuters se antwoorde (Acer & Benli, 2019:497).

### 2.7.2 Handpoppe

Kleuters leef in ŉ wêreld waar hulle deur lewende, opwindende vermaak omring word. Ten einde hulle aandag te behou, moet hulle voorsien word van visuele, ouditiewe en kinestetiese leerervarings wat net so, indien nie meer nie, stimulerend is as ŉ televisieprogram of rekenaarspeletjies. Handpoppe is uiters gewilde hulpmiddels en kan tydens storievertelling geslaagd gebruik word. Kleuters geniet interaksie met handpop-storiekarakters wat met hulle gesels en neem spontaan deel aan die storievertelling en sodoende word hulle aandag langer vasgevang (Fisher, 2009:2).

Poppekaspoppe kan in twee kategorieë verdeel word: hand- en vingerpoppe; en marionette (Kröger & Nupponen, 2019:393; Machado, 2013:308). Beide tipe poppe benodig oefening, maar met die nodige oefening kan storievertelling met handpoppe 'n gunsteling aktiwiteit word vir beide die voorskoolse praktisyn en die kleuters teenwoordig (Machado, 2013:308). Hand- en vingerpoppe is die gewildste poppe om by kleuterskole en dagsorgsentrums te gebruik, aangesien dit maklik is om te hanteer en self te maak.

Handpoppe kom in verskillende vorme voor: hulle kan óf aangekoop óf self gemaak word. Houtlepels, wynbottelhouers, breitolkegels, papiersakke en kouse kan met 'n bietjie vindingrykheid in handpoppe omskep word wat elk hulle eie unieke karakter en eienskappe het (Law, 1975:1-18; Çaganaga & Kalmis, 2015:2). Poppe kan ook van papierpap – wat rondom 'n ballon of polistireenbal gevorm word – gemaak word. Klein vingerpoppies wat oor 'n enkele vinger pas, kan ook geslaagd gebruik word om 'n storie te vertel (Law, 1975:1-18). Keel- en roomysstokkies kan gebruik word om stokpoppe te maak deur 'n gesig, karakters of ander voorwerpe daarop aan te bring en dan 'n storie te vertel deur die stokkies vas te hou en dit soos 'n handpop te gebruik (Machado, 2013:310). Handgemanipuleerde handpoppe word meestal binne die voorskoolse konteks gebruik. Sulke handpoppe kan met en/of sonder 'n poppekas of teater gebruik word (Kröger & Nupponen, 2019:393).

Kröger en Nupponen (2019:393) omskryf 'n handpop (of marionet)[4] as 'n bewegende pop wat in die hande van 'n poppemeester of storieverteller lewe kry en deur liggaamsbewegings visuele indrukke soos emosies en gedagtes kan oordra. Çaganaga en Kalmis (2015:2) noem voorts dat handpoppe verskillende persoonlikhede en karaktereienskappe kan aanneem en etniese karakter of kultuur kan verteenwoordig en uitbeeld. Handpoppe kan vreugde en hartseer deel, maar kan ook stout, goed en skugter wees en is daarom veral geskik om te gebruik wanneer 'n storie ten doel het om een of ander waardestelsel onder kleuters se aandag te bring (Çaganaga & Kalmis, 2015:2).

Die gebruik van handpoppe stel kleuters bloot aan opwindende, inspirerende karakters wat interaktief met hulle verkeer terwyl die storie vertel word. Fisher (2009:2) noem dat die gebruik van handpoppe 'n inspirerende en motiverende atmosfeer kan skep waarbinne kleuters dit sal geniet om deel van die leerproses te wees. Machado (2013:304) ondersteun laasgenoemde stelling en noem dat sy voortdurend verwonder is oor die vreugde wat 'n poppekasstorie aan kleuters bring en hoe hulle kan konsentreer terwyl die handpoppe die storie vertel.

[4] Voorskoolse praktisyns maak merendeels gebruik van handgemanipuleerde handpoppe en daarom word slegs die term *handpop* in hierdie tesis gebruik.

'n Handpop word later 'n geliefde karakter waarmee die kleuters kan vereenselwig. Dit is dus belangrik dat voorskoolse praktisyns reeds voordat handpoppe aan kleuters bekendgestel word, besluit watter eienskappe en karaktertrekke dié poppe gaan hê asook watter stemtoon gebruik gaan word wanneer die poppe vir die eerste keer gebruik word om 'n storie te vertel. Machado (2013:304) noem ook dat 'n karakter se persoonlikheid oor tyd heen kan ontwikkel en dat 'n spesifieke naam van die begin af aan 'n pop gekoppel moet word sodat die kleuters met die pop kan vereenselwig, dadelik weet wie dit is en hoe die pop gaan optree ongeag die storie wat vertel word. Dit is belangrik dat die uiterlike voorkoms van die pop in ag geneem word om te bepaal watter tipe karakter die spesifieke pop kan uitbeeld.

'n Handpop kan ook die storieverteller wees (Bruce *et al.*, 2020:101). Vóór die aanvang van die storie, kan dié pop verskyn en die kleuters agtergrond gee oor waar die storie afspeel, wie die verskillende karakters is en 'n bietjie agtergrondgeskiedenis van elke karakter gee.

Isbell en Raines (2013:259) noem dat die gebruik van handpoppe om stories te vertel nie net goed is vir mondelinge taalontwikkeling nie; dit gee ook aan skaam, teruggetrokke kinders die geleentheid om agter die "masker" van 'n handpop te skuil. Sodoende voel hulle gemakliker en neem meer vrymoedig aan storievertelling deel omdat dit die handpop is wat praat en dalk 'n fout maak. Vrees vir blootstelling en moontlike foute maak verdwyn dan (Hackling *et al.*, 2011:24). Volgens Remer en Tzulier (2015:358) is handpoppe besonder geskik as mens wil kontroleer of die kleuters die storie of behandelde werk verstaan. Die handpop wat die vrae vra dra daartoe by dat kleuters spontaan reageer en meer geneë is om antwoorde te gee.

Kröger en Nupponen (2019:394) noem vyf opvoedkundige doeleindes (figuur 2.1) waarvoor handpoppe binne die klaskamer gebruik kan word.




**Figuur 2.3: Potensiële gebruike van handpoppe**

### 2.7.2.1 Gebruike van handpoppe

Bostaande vyf potensiële maniere waarop handpoppe vir opvoedkundige doeleindes gebruik kan word (Kröger & Nupponen, 2019:394), word vervolgens bespreek.

- **Om kommunikasie te genereer**

Sedert die bekendstelling van Vygotsky (1962:119) se sosiaal-kulturele teorie, het groter bewustheid ontstaan oor die waarde en belangrikheid van goeie kommunikasievaardighede en die noodsaaklikheid om sodanige vaardighede reeds vroeg by kleuters te ontwikkel. Volgens Kröger en Nupponen (2019:394) word kommunikasie nie net gebruik om inligting oor te dra nie, maar ook om ’n verhouding met die aangesprokene te bou. Ahlcrona (2012:176) en Caganaga en Kalmis (2015:2) is voorstanders van handpoppe en getuig van die geslaagde uitkomste wat daarmee bereik word om veral kleuters wat nie die onderrigtaal magtig is nie, aan te moedig om vrae te beantwoord. Die gebruik van handpoppe skep ’n prettige, lewendige atmosfeer waarbinne kleuters meer gemotiveerd en ontspanne is, met meer selfvertroue optree en lesse gevolglik meer interaktief is (Caganaga & Kalmis, 2015:8). Mishina en Wallace (2004:8) beaam dié stelling en noem dat die gebruik van handpoppe nie net kleuters se konsentrasievermoë verbeter nie, maar ook die afstand tussen die voorskoolse praktisyn en kleuters oorbrug en ’n gesellige, ontspanne atmosfeer skep waarbinne kleuters geborge voel, spontaan gesels en aan aktiwiteite deelneem waar handpoppe gebruik word.

Volgens Kroser (2013:497) is ’n handpop ook ’n uitstekende hulpmiddel om as ’n bemiddelaar te gebruik vir kommunikasie tussen ’n volwassene en ’n kleuter en as ’n simboliese medium bied dit aan kleuters die geleentheid om hulle eie emosies uit te druk en hulle eie mening oor ’n saak te lug.

Wanneer kleuters sukkel om hulle gevoelens uit te druk, kan handpoppe effektief gebruik word om hulle te help om trauma en gevoelens soos angs en woede te hanteer en op ’n aanvaarbare wyse uiting daaraan te gee (Remer & Tzulier, 2015:358). Mcilroy (2021) noem dat die gebruik van handpoppe tydens storievertelling nie net kleuters help om hulle eie emosies te verwoord nie, maar ook om die emosies van andere (karakters) makliker te verstaan. Sy noem dat kleuters simpatie en empatie ontwikkel terwyl hulle die emosies van die handpoppe beleef.

Keogh *et al.* (2008:146) stem saam met bogenoemde outeurs en noem dat ’n handpopkarakter ’n probleem kan ervaar en die kleuters kan dan gevra word om insette te lewer ten opsigte van hoe die probleem opgelos kan word. Kleuters vereenselwig met die probleem wat die handpop ervaar, en omdat die handpop onseker en hulpeloos voorkom en nie antwoorde en oplossings het nie, word die handpop beskou as ’n eweknie en die kleuters wil dan graag die karakter help. Wanneer die handpop met ’n oplossing of voorstel vorendag kom, is die kleuters meer geneig om die voorstel te aanvaar as wat die geval sou wees as die voorstel deur die voorskoolse praktisyn of ’n ander volwassene gemaak word (Keogh *et al.*, 2008:147).

Volgens Korosec (2013:499) het kleuters ’n holistiese leerervaring wanneer hulle die geleentheid kry om ’n handpop te hanteer en dit gebruik om met andere in gesprek te tree. Nie net moet die handpop manipuleer word nie, maar kleuters moet ook leer om op hulle voete te dink, want daar moet vinnig verbaal gereageer word op dít wat ander karakters (*handpoppe*) sê en die kleuters moet terselfdertyd hulleself in die karakter van die handpop inleef.

- **Bevorder ’n positiewe klaskameratmosfeer**

Handpoppe as onderrigmedium is ’n unieke en interessante manier om kleuters te betrek en sorg vir ’n genotvolle leerervaring waaraan kleuters met entoesiasme deelneem (Maharani, 2016:122). Kleuters voel soms onseker oor hulle eie vermoëns om die regte antwoord te gee of take suksesvol te voltooi. Keogh *et al.* (2008:148) noem dat wanneer die handpop “minder weet” as die kleuters, skraap die betrokke kleuters genoeg selfvertroue bymekaar om te waag en aan ’n gesprek deel te neem. Die kleuters voel simpatiek teenoor die handpop en omdat hulle die handpop wil help, vergeet hulle van hulle eie skaamheid of onvermoë en begin hulle spontaan adviseer en met die handpop praat sodat hulle kan help (Keogh *et al.*, 2008:146).

Wanneer ’n kleuter vir die eerste keer skool toe gaan, kan ’n handpop gebruik word om ’n gemaklike en verwelkomende atmosfeer in die klas te skep en die kleuter nooi om aan die aangebiede aktiwiteite deel te neem (Keogh *et al.*, 2008:146). Die gebruik van handpoppe dra by tot die skep van ’n positiewe klaskameratmosfeer omdat dit die leerervaring interessant en meelewend maak en die kleuters graag met die karakters vereenselwig (Maharani, 2016:122). Ook Caganaga en Kalamis (2015:4) voel dat kleuters meer gemotiveerd is om deel te neem wanneer handpoppe gebruik word, dat hulle die leerproses meer genotvol ervaar en gevolglik makliker tydens ’n aktiwiteit konsentreer.

Korosec (2013:42) bevestig die stelling van Caganaga en Kalamis hierbo. Korosec (2012:42-43) beskryf die verwantskap tussen die motivering om deel te neem en kleuters se vermoë om langer te konsentreer wanneer handpoppe gebruik word:

> *The puppet takes them [children] over and they focus all their attention on communicating with it. Teachers are surprised by the role of the puppet, as it supersedes their authority. The animated puppet draws the attention of children, who are willing to do the work carefully and quickly for the puppet.*

Remer en Tzuriel (2015:363) noem dat ’n handpop effektief is om goeie klaskamerdissipline te bewerkstellig. Die handpop hoef nie direk kommentaar te lewer oor ongewenste gedrag nie, maar die pop kan ’n rol speel deur kleuters se gedrag te moniteer en ’n kompliment te gee sodra positiewe gedrag waargeneem word.

- **Bevorder kreatiwiteit**

Wanneer kleuters met handpoppe speel en eksperimenteer, kry hulle die geleentheid om hulself kreatief uit te druk (Korosec, 2013:497). Ahlcorna (2012:181) noem dat die gebruik van handpoppe kleuters toelaat om grense tussen die *werklike* en die *verbeeldingswêreld* te oorbrug, wat gevolglik tot dialoogkreatiwiteit bydra. Die kleuters gebruik dialoog om uiting te gee aan dít wat hulle dink die handpop ervaar, dink, voel en verstaan.

Kröger en Nupponen (2019:398) deel Korosec se mening en noem dat die hantering van handpoppe nie net kognitiewe vaardighede ontwikkel nie, maar ook kreatiewe vaardighede aangesien kleuters gedwing word om hulle verbeelding te gebruik. Hulle moet verskillende rolle vertolk, reëls volg, oplossings vir probleme vind en die woorde “vind” om te reageer op ’n ander karakter se uitinge.

- **Bevorder samewerking en integrasie binne ’n groep**

Volgens Remer en Tzuriel (2015:364) verminder die gebruik van ’n handpop spanning en angs in ’n leersituasie en sluit alle kleuters by die leerproses in. As kleuters saam ’n poppekasstorie vertel en hulle eie poppe maak, voel hulle ingesluit en hulle vind ’n plek binne die groep (Korosec, 2012:39). Hulle ervaar ook ’n suksesgevoel en dit dra dan by tot die ontwikkeling van selfvertroue; hulle word dan ook makliker deur die groep aanvaar (Korosec, 2013:499). Kleuters aanvaar ’n handpop as een van hulle en selfs die skaam, stillerige kleuter kan nie die versoeking weerstaan om met ’n handpop te gesels of self met een te speel nie. Sodoende word hulle dan by die groepaktiwiteit ingesluit (Remer & Tzuriel, 2015:358). Wanneer die groep saamwerk en die maak van ’n handpop beplan en daarna ’n vertoning daarmee aanbied, word daar ’n samehorigheidsgevoel tussen die groeplede bewerkstelling en hulle leer om mekaar in te sluit, elkeen se bydra en vermoëns te respekteer en rolle te wissel soos nodig mag wees (Kroger & Nupponen, 2019:398

- **Verander gesindhede**

Dunst (2012:451) noem dat handpoppe as ’n intervensiemiddel gebruik kan word om kennis oor persone met gestremdhede aan andere oor te dra sodat hulle ’n beter begrip kan verkry van die uitdagings wat gestremdes moet oorbrug.

*Kids on the Block*, ’n studie wat poppekasvertonings aanbied met poppe wat die een of ander gestremdheid verteenwoordig, het ondersoek ingestel na of die gesindheid van ander kinders teenoor gestremde kinders verander het nadat hulle dié vertonings bygewoon het (Dunst, 2012:451). Die vertonings is deur poppemeesters aangebied wat intensiewe opleiding gekry het. Elke *Kids on the Block*-handpop, met sy of haar eie persoonlikheid en gestremdheid, het tydens die vertonings aan die gehoor sy/haar spesifieke gestremdheid verduidelik en watter uitdagings hy/sy elke dag moes hanteer en oorkom. Verskille en ooreenkomste tussen hulle lewens en dié van ander kinders is ook deur die loop van die vertonings onder die gehoor se aandag gebring (Dunst, 2012:451-452).

Die kinders is toegelaat om ná die vertoning die poppe vrae te vra. Ná afloop van dié vertonings is ’n merkbare verandering in die kinders se optrede en gesindheid jeens klasmaats met gestremdhede waargeneem. Volgens Dunst (2012:455) is onsekerhede rakende hoe om klasmaats met gestremdhede te hanteer, met kennis vervang en vooroordele ten opsigte van die vermoëns van gestremdes is uit die weg geruim.

Volgens Holly (2019) het kleuters ná afloop van ’n poppekasvertoning deur die *Joseph Maley Friends Puppet Troupe* waartydens handpoppe met gestremdhede gebruik is, besef dat

mense ooreenkomste asook verskille het en dat sodanige verskille erken en gerespekteer moet word. Die geleentheid om die handpoppe vrae te vra, bied kleuters die kans om hulle nuuskierigheid te bevredig. Volgens Holly (2019) is dit makliker vir die kleuters om handpoppe vrae te vra omdat die vrees dat hulle onbedagsaam kan voorkom of iemand te na kan kom, uitgeskakel word wanneer hulle dit aan 'n pop vra eerder as aan klasmaats met gestremdhede.

### 2.7.3 Konkrete voorwerpe

Die gebruik van 'n werklike of die voorstelling van 'n konkrete voorwerp tydens storievertelling verhoog die werklikheid van die storiegebeure en kleuters is dan oor die algemeen baie meer geïnteresseerd in die verloop van die storie. Die ruspe wat so honger was (Carle, 2004) (*The very hungry* caterpillar) is 'n voorbeeld van 'n storie wat hom daartoe leen om gebruik te maak van konkrete voorwerpe. Deur die gebruik van 'n speelgoed wurm en werklike voorbeelde van vrugte kan die storie prakties gedemonstreer en vertel word. Kleuters kan ook betrek word by die vertel van die storie, deur van die voorwerpe te hanteer. Die gebruik van konkrete voorwerpe en die betrekking van die kleuters by die vertelling van die storie dra daartoe by dat kleuters nuwe konsepte en woordeskat makliker verstaan, meer aktief deelneem aan die storievertelling en hulle aandag ook makliker behou word.

Machado (2013:14) bevestig hierdie stelling en noem dat bewegende konkrete voorwerpe die voordeel het dat dit kleuters se aandag trek en hulle dan vir langer tye kan konsentreer. Marais *et al.* (2014:32) het ook bevind dat die gebruik van konkrete voorwerpe dit makliker maak vir die verteller om nuwe begrippe en woordeskat te verduidelik en vir die aanhoorders om die verloop en onbekende konsepte te verstaan. Neuman en Wright (2014:7) deel Marais *et al.* se mening en noem dat wanneer kleuters 'n gesprek of storie se verloop verstaan, hulle meer gefokus luister en die gebruik van konkrete hulpmiddels vergemaklik die proses.

Die gebruik van maskers, brille en hoede is gewilde hulpmiddels om te gebruik tydens storievertelling en kleuters geniet dit om agterna die hulpmiddels te gebruik wanneer hulle die storie rolspel. Nicolopoulou (2016:41) beklemtoon voorts die belangrikheid van die verband tussen storievertelling en fantasiespel. As kleuters die geleentheid kry om voorwerpe te gebruik wat ook gedurende die storievertelling gebruik is, betree hulle die wêreld van die storiekarakter en is dit makliker om hulle met die karakter se ervaring te vereenselwig (Nicolopoulou, 2016:41).

### 2.7.4 Tegnologie en multimodale media

'n Wye verskeidenheid van tegnologiese en multimodale media is tans beskikbaar. Daar heers toenemende belangstelling onder voorskoolse praktisyns om tegnologie tydens

storievertelling te gebruik ten einde die leerproses te verryk en kleuters se mondelinge taal uit te brei (Nemeth & Simon, 2013:48).

Oudiovisuele hulpmiddels is duur en daar moet vir sagtewareprogramme begroot word om saam met van die apparaat te gebruik (Machado, 2013:441). Ander toestelle wat gebruik kan word, sluit in ŉ skootrekenaar, video's, ŉ digitale witbord, ŉ *smart board* en meer bekostigbare toestelle soos CD- en DVD-spelers wat algemeen in voorskoolse klasse gebruik word.

Wanneer tegnologie gebruik word, moet die ouderdom van die betrokke kleuters in ag geneem word (Machado, 2013:454). E-boeke word toenemend ingespan om stories te vertel en het die voordeel dat kleuters daarna kan luister, die prente sien en die byklanke beleef. Hoewel e-boeke kan bydra tot moontlike verbetering en uitbreiding van kleuters se woordeskat, is dit belangrik dat tegnologie slegs ŉ bykomende hulpmiddel tydens storietyd word en nie die rol van die voorskoolse praktisyn inneem nie (Moody, 2010:24). Skootrekenaars, video's en sagtewareprogramme moet só gebruik word dat dit slegs die leerproses ondersteun en bykomende inligting voorsien terwyl die voorskoolse praktisyn nog steeds die storie vertel. E-boeke kan byvoorbeeld as ondersteuningsmateriaal gebruik word om die storie te vertel deur soms die storie te stop, vrae te vra en dan deur middel van *dialooglees* as storievertellingstegniek op die kleuters se antwoorde te reageer (Garcia-Carrion & Villardon-Gallego, 2016:66). Voorbeelde van toepaslike geluide of video's kan gebruik word om ŉ storie interessant te maak, bykomende inligting te voorsien en atmosfeer te skep as ŉ storieboek as hulpmiddel gebruik word. Sodoende bly die storieverteller in beheer van die storie en steierwerk word gebruik om nuwe inligting oor dít wat reeds aan die kleuters bekend is, oor te dra (Gholami *et al.*, 2016:263).

### 2.7.5 Magneet- en flennieborde

Flennieborde as hulpmiddel was gedurende die sewentiger en tagtiger jare baie gewild en is veral deur grondslagfase-onderwysers gebruik en tydens Sondagskool-lesse om Bybelstories aan jongelinge te vertel (Crowder, 2020:1). Hoewel daar vandag baie ander hulpmiddels beskikbaar is, bly flennieborde nog ŉ gewilde hulpmiddel en metode om stories te vertel en kleuters by storievertelling te betrek. ŉ Flenniebord kan gemaak word deur flennie op ŉ stewige stuk hout te plak. Die flenniebord kan op ŉ staander of skuins op ŉ plat oppervlak (soos ŉ tafel) geplaas word. Stories word dan vertel deur die flenniebordprente op die bord te plaas namate die storie verloop (Heald-Taylor, 1987:7).

Flenniebordprente kan as stories met al die karakters aangekoop word, of karakters kan van gedrukte prente wat agter op skuurpapier geplak word, gemaak word en dan op ŉ flenniebord

geplaas word om die storie te vertel. Prente/storiekarakters kan ook op *vilene* of flennielap geteken en uitgeknip word en dan op ’n flenniebord gebruik word (Machado, 2013:297; Sternklar, 2009:6).

Kleuters word gefassineer deur flenniebordprente – die beweging van die karakters op die bord en die afwagting vir wat volgende op die bord geplaas word. Die kombinasie van bewegende voorwerpe en die mondelinge vertel van die storie verhoog kleuters se konsentrasie en bring mee dat hulle heeltyd betrokke by die storievertelling bly (Machado, 2013:296). Die geleentheid om self die flenniebordprente te hanteer en stories te vertel is vir hulle ’n gunsteling aktiwiteit en dra by tot die uitbreiding van hulle mondelinge taalvaardighede.

Flennieborde is so ’n gewilde en bruikbare metode omdat verskillende stories met ’n paar basiese karakters vertel kan word. Whaley (2020:32) en Machado (2013:299) deel hierdie mening en noem dat ’n storie met spesifieke woordeskat beplan en vertel kan word en die karakters kan dan daarvolgens gekies word.

Magneetborde werk op dieselfde beginsel as ’n flenniebord; die verskil is dat die agtergrond ’n metaalplaat is waarop prente met magneetband agterop gebruik word om ’n storie te vertel. Magneetborde is ’n ideale manier om kleuters die geleentheid te gee om hulle eie stories te skep deur magneetprentjies te gebruik en op ’n magneetbord te rangskik (Kalinko & Woolard, 2018:1). Dit bied aan kleuters visuele beelde om die storiegebeure te herkonstrueer en om konsepte uit die storie hulle eie te maak deur die magneetprente te gebruik om hulle eie vertolking van ’n storie weer te gee (Kalinko & Woolard, 2018:1).

## 2.8 STORIEVERTELLINGSTEGNIEKE

Storievertelling is veel meer as net die hardop voorlees van die woorde van ’n storie; dit verg vaardighede om ’n storie só te vertel dat andere graag daarna wil luister. Die manier waarop ’n storie vertel word, hang grootliks af van die verteller se individualiteit en persoonlikheid (Ellis, 2006:101). Dit bly ’n uitdaging vir ’n storieverteller om die luisteraar se belangstelling en aandag te behou. Die perfekte storie sal nie die aandag van die aanhoorders daarvan vasvang as dit nie oortuigend vertel of voorgelees word nie (Denning, 2006:47). Die gebruik van nie-verbale aanwysings soos gebare, stemtoon/intonasie en gesigsuitdrukkings is noodsaaklik om “kleur” aan ’n storie te gee en kan die emosionele toon van die aanhoorders radikaal verander en hulle vasgenael na die storie laat sit en luister (Denning, 2006:47).

### 2.8.1 Stemtoon/intonasie

Stemtoon/intonasie is een van die belangrikste storievertellingstegnieke wat gebruik kan word om atmosfeer te skep en kleuters se aandag te vestig op iets wat gaan gebeur (Denning, 2006:47). Deur die effektiewe gebruik van stemtoon/intonasie kan die voorskoolse praktisyn daarin slaag om kleuters tydens die storievertelling gefokus en betrokke te hou en lewe en persoonlikheid aan 'n verskeidenheid van karakters gee.

Emosies is deel van ons alledaagse interaksie met andere en die gebruik van stemtoon/intonasie dra daartoe by dat atmosfeer geskep en 'n vertelling interessant gemaak word (Bateman, 2020:146). Volgens Voutilainen *et al.* (2014:13) verander storievertellers hulle stemtoon afhangend van die valensie van die vertelling en hulle noem dat 'n stadige, sagte stemtoon gebruik kan word om 'n gevoel van hartseer of afwagting te skep. Dit is opvallend dat kleuters met dieselfde stemtoon/intonasie as dié van die verteller reageer wanneer hulle die geleentheid kry om tydens storievertelling kommentaar daaroor te lewer (Beaupoil-Hourdel, 2020:181).

Beaupoil-Hourdel (2020:180-181) noem dat die verteller die heeltyd bedag moet wees op die reaksie van die gehoor en die vertelling dan daarvolgens moet aanpas. Wanneer kleuters se gesigsuitdrukking en gebare aandui dat hulle reageer op dít wat hulle hoor, moet die verteller aan hulle die geleentheid bied om hulle emosies te verwoord deur óf kleuters op die naam te noem óf terloops by die vertelling in te sluit óf 'n vraag te vra, soos: "*Wat dink jy, Johan, gaan nou gebeur? Of, Hoe dink jy kan ons hom help*?" Beaupoil-Hourdel (2020:189) stel voor dat vertellers hulle stemtoon moet verander deur sagter (of vinniger) te praat sodra hulle opmerk die gehoor (kleuters) verloor konsentrasie om sodoende weer hulle belangstelling en aandag vas te vang en hulle by die storie te betrek.

### 2.8.2 Gesigsuitdrukkings, gebare en lyftaal

Storievertelling behels nie net woorde nie, maar ook gebare en gesigsuitdrukkings. Gebare en gesigsuitdrukkings is 'n belangrike nie-verbale aspek van mondelinge storievertelling: dit voorsien inligting oor eienskappe van die karakter en gee ritme aan die gesproke woorde (Story Regions Consortium, 2014:7).

Ten einde lewe aan 'n vertelling te gee, moet die verteller rondbeweeg en handgebare en gesigsuitdrukkings gebruik om die storiegebeure te illustreer (Mensa Foundation, 2021). Styles en Salisbury (2020:76) noem dat kleuters reeds van 'n vroeë ouderdom af gesigsuitdrukkings sowel as gebare en lyftaal kan interpreteer en dat gesigsuitdrukkings,

gebare en lyftaal tydens storievertelling kan goed gebruik kan word om gebeure en karakters se optrede of emosies uit te druk en voor te stel.

Tydens storievertelling is dit belangrik om op die verteller sowel as die gehoor se gesigsuitdrukkings te let (Bateman, 2020:652). Toepaslike reaksie op die gesigsuitdrukking van andere dra by tot interaksie wat emosie en spanning verhoog terwyl die storie vertel word. Wanneer die storieverteller deur die waarneming van gesigsuitdrukkings en reaksie van die gehoor ervaar dat hulle die storie genotvol vind, word die hy/sy aangespoor om die storie met meer passie en entoesiasme te vertel (Bateman, 2020:653).

Goodwin *et al.* (2012:22) noem dat gedeelde emosionele reaksie op die storieverteller se gesigsuitdrukkings 'n samewerkende, verhoogde affektiewe reaksie by die aanhoorders wek. Tydens storievertelling is dit belangrik dat die gehoor die storievertelling deur gepaste gebare, uitroepe en gesigsuitdrukkings ondersteun (Voutilainen *et al.*, 2014:2). Stivers (2008:34) beweer dat die manier waarop die storievertelling verloop afhang van die ingesteldheid en houding van die verteller en die reaksie van die gehoor. Volgens Stivers (2008:34) is daar 'n algemene samestemming tussen navorsers dat geluide soos *hm, uh, huh* en *ja* sowel as 'n kopknik aanduidings is dat die verteller steeds besig is en dat die gehoor in afwagting wag om te hoor wat volgende gebeur. Wanneer kleuters die geleentheid kry om 'n storie deur middel van rolspel op te voer of die storie met behulp van 'n handpop te vertel, boots hulle dikwels die gebare en stemtoon na wat die storieverteller gebruik het (Beaupoil-Hourdel, 2020:180).

### 2.8.3 Multisensoriese storievertelling

Die gebruik van sensoriese integrasie om nuwe kennis en ervarings deel van 'n storievertelling te maak, het die voordeel dat kleuters die geleentheid kry om deur middel van verskillende sintuie inligting te bekom, dit te ondersoek, te organiseer en sodoende betekenings aan hulle belewings te gee (Ayres, 2005:4). Pharos (2021) verduidelik sensoriese integrasie as die saamvoeging van inligting wat vanaf verskillende bronne bekom is om 'n geheelbeeld van 'n ervaring te verkry.

Multisensoriese storievertelling (MSST) is 'n benadering tot storievertelling waartydens stories nie net mondelings vertel word nie; die vertelling word gekenmerk deur die gebruik van geskikte voorwerpe om die aanhoorders spesifieke sensoriese ervarings te laat beleef (Fornefeld, 2013:78-79).

Multisensoriese storievertelling is die breinkind van Chris Fuller, direkteur van *Bag Books.* Haar oorspronklike idees was om dit as hulpmiddel te gebruik om deur middel van integrasie

van verskillende sintuie stories aan verstandelike gestremde kinders te vertel (Bag Books, 2021).

Lacey (2012:7) beskryf multisensoriese storievertelling soos volg:

> *There is a range of ways of sharing stories with people with PMLD. Involving people with PMLD in story telling is usually multi-sensory and is unlikely to focus on a book, although the story may have originally come from a book. The multi-sensory experience of storytelling is likely to involve objects to touch, look at and listen to; things to smell and even to taste. Suitable sentences are only usually only a few sentences long with each sentence being repeated several times to help the listeners to become familiar with them and learn to anticipate what is coming next.*

Multisensoriese storievertellingstegnieke is die kombinasie van verskeie vertellingstegnieke. Dit behels die gebruik van lyftaal, gebare, herhaling van sleutelfrases, stemtoon/intonasie, konkrete voorwerpe en vereis interaktiewe deelname van beide die storieverteller en die gehoor (Heathfield, 2014:126). Dit is juis hierdie integrasie van die sintuie wat dit 'n geskikte tegniek maak vir die vertelling van stories aan kleuters. Verskillende sensoriese stimuli word gebruik om teks te ondersteun en te verduidelik, kleuters se belangstelling word behou en hulle konsentrasievermoëns verbeter (Ten Brug *et al.*, 2016:1043).

Sensoriese integrasie behels die organisering van inligting wat deur verskillende sintuie beleef word om betekenis aan ervaring te gee. Die manier waarop persone sensoriese integrasie beleef, bepaal hoe hulle gaan reageer. Volgens Ten Brug *et al.* (2016:1043) is die herhaling van teks en die aktiewe betrokkenheid van kleuters kenmerkend van multisensoriese stories. Die storie moet só vertel word dat dit kleuters die geleentheid gee om van die hulpmiddels te hanteer en daarop te reageer. Die fisieke hantering van voorwerpe en betrekking van die verskillende sintuie veroorsaak dat nuwe neurologiese bane in die brein gevorm word wat die verstaan en onthou van nuwe woordeskat makliker laat plaasvind (Reeder, 2009:18).

Multisensoriese boeke en -storievertelling is besonder geskik vir individuele kleuters wat met outisme en ander leergestremdhede gediagnoseer is omdat meer as een sintuig tydens storievertelling betrek word (Ten Brug *et al.*, 2016:1043). Dit kan egter ook met 'n groep kleuters gebruik word waartydens die storieverteller (voorskoolse praktisyn) die storie vertel en aan kleuters die geleentheid gee om die boek en ander hulpmiddels te hanteer ten einde verskillende sintuie te betrek. Penne *et al.* (2012:174) beklemtoon egter dat die geslaagde

gebruik van multisensoriese stories baie afhang van hoe goed voorbereid die storieverteller is.

Wanneer multisensoriese storievertelling as ’n storievertellingstegniek gebruik word, kan óf mondelinge storievertelling met konkrete voorwerpe wat deur die kleuters hanteer kan word óf spesiale multisensoriese boeke wat aangepas word om soveel as moontlik sintuie te betrek, gebruik word (Ten Brug *et al.*, 2016:1043). Multisensoriese boeke gebruik stimuli wat al die sintuie kan aktiveer (bv. die reuk- en tasstimuli). Stimuli wat verskillende sintuie betrek, maak stories toeganklik vir diegene wat nie ’n storie kan ervaar of verstaan deur bloot net na die storie te luister of na prente te kyk nie (Ten Brug *et al.*, 2016:1043). Die betrekking van meer as een sintuig tydens storievertelling lei daartoe dat kleuters met meer entoesiasme aan die vertelling deelneem en ’n beter begrip toon van die storiegebeure. Kleuters is nie net meer entoesiasties as hulle toegelaat word om voorwerpe te hanteer nie, maar oor die algemeen is daar ’n groter variasie in die manier waarop hulle terugvoer op hulle belewenis van die storie gee (Matos *et al.*, 2015:16).

Multisensoriese storieboeke word vergesel van instruksies wat belangrike inligting voorsien oor hoe die boek gebruik moet word en wie by die lees of aanhoor van die storie sal baat (Ten Brug *et al.*, 2016:1044). Die name van die aanhoorders (in hierdie geval kleuters) word meestal gedurende multisensoriese storievertelling gebruik; dit gee meer geloofwaardigheid en ’n persoonlike aanslag wat die gehoor laat voel dat hulle deel van die storie is. Dit is belangrik dat daar genoeg geleenthede en voorwerpe beskikbaar is sodat al die kleuters ’n geleentheid kan kry om iets te hanteer en die sintuiglike ervaring daarvan te kry (Gerschel & Wilson, 2015:3). Tydens multisensoriese storievertelling moet die aktiewe eerder as passiewe vorm van werkwoorde gebruik word en abstrakte begrippe moet so ver moontlik vermy word (Bullivant, 2016).

Sensoriese stimulasie is belangrik vir kognitiewe ontwikkeling en multisensoriese storievertelling skep geleenthede vir kommunikasie en die gebruik van nuwe woordeskat (Grace, 2019:1). Multisensoriese stories is besonder geskik om nuwe konsepte wat deel is van hoëfrekwensie woorde en kernwoordeskat wat gereeld in kleuters se alledaagse omgewing gebruik word, bekend te stel (Hettiarachchi *et al.*, 2021:147-148).

Pitts (2012) sê dat die meerderheid inligting deur ons sigsintuig opgeneem word en daarom is dit net logies dat daar meestal op die stimulering van hierdie sintuig gefokus word. Kleuters word vandag groot in ’n wêreld wat op visuele stimulasie – soos televisieprogramme en video- en rekenaarspeletjies – gefokus is (Di Fuccio *et al.*, 2016:510). Weens voortdurende blootstelling aan visuele stimulasie deur middel van flitsende beelde, tesame met ouditiewe

byklanke, word dit vir kleuters ál moeiliker om te konsentreer wanneer hierdie tipe visuele stimulasie nie gebruik word nie. Volgens Christakis (2009:11-12) het die langdurige blootstelling aan televisiebeelde ŉ beduidende invloed op kleuters se vermoë om te konsentreer wanneer hulle nie aan bewegende visuele stimulasie blootgestel word nie. Di Fuccio *et al.* (2016:501) beklemtoon die gebruik van multisensoriese stimulasie en noem dat dit kleuters op die storiegebeure gefokus hou.

Tegnologie is ŉ gegewe. Meeste kleuters word groot in omgewings waar ŉ selfoon, rekenaar of televisiestel tot hulle beskikking is. Digitale en multisensoriese storievertelling kan egter gekombineer word om die voordele van beide mediums te benut (Di Fuccio *et al.*, 2016:501). Tegnologie en multimodale toestelle kan gebruik word wat die digitale omgewing met die werklike wêreld verenig. Digitale stories word dan in kombinasie met werklike voorbeelde gebruik en tydens storievertelling kry die kleuters die geleentheid om deur die hantering van voorwerpe en die integrasie van ander sintuie die digitale storie te geniet (Di Fuccio *et al.*, 2016:511).

### 2.8.4 Dialooglees/vertel

Dialooglees kan beskryf word as beurtneming om tydens die lees of vertel van ŉ storie in gesprek te tree (Whitehurst, 2015:1). Wanneer dialooglees as ŉ storievertellingstegniek gebruik word, word kleuters by die storievertelling betrek deur verskillende tipe vrae te vra terwyl ŉ storie aan hulle voorgelees of vertel word (Whitehurst, 2015:1). Beschorner en Hutchison (2016:375) beskou dialooglees as ŉ uitstekende manier om kleuters se mondelinge taalvaardighede sowel as hulle selfvertroue en konsentrasievermoë te ontwikkel.

Dialooglees moedig die volwassene (voorskoolse praktisyn) aan om tydens storievertelling of -voorlesing die luisteraar, die sneller en vraagsteller te word terwyl die kleuter aktief by die storievertelling betrokke raak deur die gebruik van mondelinge taal om die storie te help vertel (Zevenbergen & Whitehurst, 2003:171).

Die verskillende stappe van dialooglees en die waarde daarvan word vervolgens in tabel 2.1 uiteengesit en bespreek. **Voorskoolse praktisyn** word afgekort tot **VP**.

**The PEER Sequence – volgorde word in Afrikaans afgekort tot VEBH**

Die Engelse woord **PEER** word soos volg verduidelik:

P – *Prompt the child;*

E – *Evaluate what the child said*;

E – *Expand on what the child says;*

R – *Repeat/ask the child to repeat the expanded or correct response* (Whitehurst, 2015:1).

Vervolgens word slegs die Afrikaanse afkorting gebruik.

**VEBH** staan vir *vra*, *evalueer*, *wei uit* en *herhaal*.

V – die manier waarop vrae aan die kleuter gestel word volgens die gebruik van dialooglees as storievertellingstegniek;

E – evaluering van wat die kleuter gesê het en hoe die kleuter op die vrae reageer;

B – wei uit oor dit wat die kleuter gesê het;

H – moedig die kleuter aan om die korrekte of uitgeweide antwoord **te herhaal**.

**Tabel 2.1: Die stappe, voorbeeldvrae en antwoorde tydens dialooglees**

| Stap | Hoe doen ek dit? | Wat is die voordele vir ’n kleuter? |
|---|---|---|
| **V = Vra die kind**<br><br>*VP: Wat is dit?*<br><br>*Kleuter: ’n Kar* | • Vra kleuters vrae of gee hulle die geleentheid om oor iets op die bladsy te gesels.<br><br>• Vra kleuters om voorwerpe op die bladsy te benoem of gesels oor wat in die prent gebeur. | • Fokus aandag<br><br>• Betrek kleuters by die storie<br><br>• Help om die intrige te verstaan<br><br>• Bou nuwe woordeskat op |
| **E = Evalueer** wat die kleuter sê | • Dink na oor wat die kleuter sê.<br><br>• Is die antwoord korrek?<br><br>• Watter inligting kan jy byvoeg? | |

| Stap | Hoe doen ek dit? | Wat is die voordele vir ’n kleuter? |
|---|---|---|
| **B = Wei uit oor** wat die kleuter sê<br><br>*VP: Ja, dit is ’n groot rooi kar. Kan jy dit sê?* | • Voeg ’n paar woorde by die kleuter se antwoord.<br><br>• Indien nodig, korrigeer “*terloops”* die antwoord. | • Moedig kleuters aan om bietjie meer te sê as wat hulle gewoonlik sou sê.<br><br>• Bou woordeskat. |
| **H = Herhaal**<br><br>*Kleuter: Dit is ’n groot rooi kar.* | • Vra kleuters om die uitgeweide of korrekte antwoord te herhaal. | • Moedig kleuters aan om taal te gebruik om te kommunikeer. |

(Whitehurst, 2015:1)

Daar is ’n nou verband tussen gedeelde lees en dialooglees: beide dra by tot die ontwikkeling van kleuters en grondslagfaseleerders se taal- en geletterheidsvaardighede. Gedeelde lees word meestal in die grondslagfasejare gebruik om leerders aan te moedig om aan die lees van ’n storie deel te neem. Tydens gedeelde lees word ’n storie aan leerders voorgelees en hulle word aangemoedig om aan die leesproses deel te neem. In hierdie geval word groot boeke met vergrote teks gewoonlik gebruik sodat die leerders die gedrukte teks kan volg en saamlees (DBO, 2011a:13). Die grondslagfase-onderwyser of voorskoolse praktisyn gesels met die leerders/kleuters oor die prente sodat hulle die woordeskat kan verstaan en vrae word gevra om te toets of die leerders/kleuters die nuwe woordeskat en gedrukte teks verstaan. Die storie word gereeld herhaal en die leerders/kleuters word dan aangemoedig om die teks saam te lees (DBO, 2011a:13).

Dialooglees berus op dieselfde beginsel, maar gaan ’n stap verder. Die kleuters word deur middel van oopeindvrae deur die volwassene (voorskoolse praktisyn) aangemoedig om aan die storievertelling deel te neem. Spesifieke vrae word gestel wat ten doel het om die kleuters aan te moedig om mondelinge taal te gebruik (Beschorner & Hutchison, 2016:375). Min voorskoolse praktisyns beskik egter oor die vaardigheid en kennis om dialooglees te gebruik; gevolglik gaan waardevolle geleenthede vir interaktiewe dialoog tussen die voorskoolse praktisyn en die kleuters verlore (Agosto, 2013:73).

Die tipe vrae wat tydens storievertelling of -voorlesing aan kleuters gevra word, hang van hulle ouderdom af. Dialooglees as storievertellingstegniek is voordelig omdat dit help om kleuters se verbale taalvaardighede en woordeskat te ontwikkel. Daar kan van ouer kleuters verwag

word om die storiegebeure te herroep en ooreenkomste tussen hulle eie lewe en die storiegebeure te identifiseer (Whitehurst, 2015).

Verskillende tipe vrae wat tydens dialooglees gevra kan word, word in tabel 2.2 soos volg voorgestel: **VHOWV** staan vir **v**oltooi, **h**erroep, **o**opeindvrae, **w**at/**w**aarom-vrae, **v**erband hou met (*CROWD – completion, recall, open-ended questions, wh-prompts, distancing*).

**Tabel 2.2: VHOWV: volgorde en tipe vrae wat tydens dialooglees gevra kan word**

| Tipe vrae | Hoe doen ek dit? | Hoe baat kleuter hierby? |
|---|---|---|
| V- voltooi<br><br>*Kom ons "lees"; voltooi die bladsy saam.*<br><br>In die nessie in die boom,<br><br>bly mamma voël en … | • Vra kleuter om die sin te voltooi.<br><br>• Vra kleuters om 'n refrein te voltooi of te herhaal, soos "*en die wolf raas en die wolf blaas en sê, vandag gaan ek julle huisie omblaas.*" | • Kleuters word aangemoedig om te konsentreer, te luister en taal te gebruik. |
| H – herroep | • Vra vrae oor wat in die storie gebeur.<br><br>• Vra wat die verskillende karaters in die storie doen. | • Help om storieverloop en storiegebeure te verstaan<br><br>• Help om besonderhede te herroep |
| O – oopeindvrae | • Vra kleuters om te vertel wat in die prente gebeur | • Skep geleentheid om taal te gebruik |
| W – wat/waarom-vrae | • Wys na iets in die prent en vra kleuters om te verduidelik wat die voorwerp is of waarom die karakter so optree. | • Bou woordeskat<br><br>• Bied die geleentheid om kreatief te dink en taal te gebruik. |
| V – verband hou met | • Vra vrae wat die storiegebeure met kleuter se eie lewe in verband bring. | • Help kleuters om verbande te vind tussen hul eie lewe en die storie.<br><br>• Bied geleentheid om taal te gebruik |

(Whitehurst, 2015:2)

### 2.8.5 Digitale storievertelling

Digitale storievertelling is 'n alternatiewe virtuele onderrigmetode wat van visuele sowel as oudiovisuele stimuli gebruik maak, wat dit besonder gesog maak as 'n storievertellingstegniek in die 21ste eeu (Alismail, 2015:126). Eenvoudig gestel kom digitale storievertelling neer op die integrasie van beeld, teks en klanke om 'n storie te vertel (Robin, 2008:222; Rossiter & Garacia, 2010:37). Rahiem (2021:1) omskryf digitale storievertelling as die verwewing van die kuns van antieke storievertelling gekombineer met die outeur/verteller se narratiewe stem en die gebruik van digitale hulpmiddelle (soos beeld, grafika, musiek en klank) om 'n visuele en ouditiewe storie te skep. Davis (2004:1) beskryf digitale storievertelling soos volg: "*… a form of short narrative, usually a personal narrative told in the first person, presented as a short movie for display on a television or computer monitor or projected onto a screen.*"

Die gebruik van tegnologie om digitale stories te skep is aanvanklik tot rekenaargebruik en 'n skyfievertoning (PowerPoint) beperk en soms is stemoorklanking saam met skyfievertonings gebruik (Ohler, 2006:46). Gevorderde tegnologie soos *Multimedia Builder*, *HyperStudio*, *Movie Maker* en *iMovie* is vandag beskikbaar. Hierdie programme stel onderwysers in staat om self stories of dokumentêre programme saam te stel en te redigeer deur van foto's, video-insetsels, stemopnames, musiek en ander byklanke gebruik te maak (Alismail, 2015:126).

Hoewel die gebruik van tegnologiese digitale multimedia beklemtoon word, is dit nie 'n nuwe konsep nie – die eerste digitale stories is reeds in die laat 1980's deur Lambert en Atchley, stigters van die sentrum vir digitale storievertelling in Kalifornië, vervaardig (Robin, 2008:222). Digitale storievertelling kan in drie kategorieë verdeel word: persoonlike of narratiewe stories; stories wat inligting of instruksies voorsien; en stories wat oor historiese geleenthede handel (Robin, 2008:224).

Digitale storievertelling is nie net gewild as 'n tegniek om kennis aan leerders oor te dra nie, maar is ook 'n waardevolle metode om leerders die geleentheid te bied om hulle eie stories saam te stel (Emert, 2014:402). Leerders kry voorts nie net die geleentheid om saam met eweknieë in groepsverband te werk nie, maar ook om vaardighede soos probleemoplossing, besluitneming en kreatiewe denke te ontwikkel en nuwe tegnologiese vaardighede te bemeester (Emert, 2014:402; Silva, 2009:630).

Digitale storievertelling het populêr geraak toe onderwysers die talle voordele en moontlikhede daarvan besef (Alismail, 2015:126). Ohler (2006:44) beskou digitale storievertelling as uiters geskik as onderrigmedium en dit dra by tot die bevordering van kritiese denke, literêre uitsette en mediageletterdheid by beide leerders en onderwysers. Betrokkenheid by die skep van

digitale stories gee aan leerders ’n eienaarskapsgevoel wat hulle standpunt en idees op ’n persoonlike en betekenisvolle manier uitbeeld (Yuksel-Arslan *et al*., 2016: 428). Binne ’n opvoedkundige konteks word digitale storievertelling as ’n medium gebruik om leerders te onderrig en ’n stem te gee aan dié wat andersins binne ’n gewone skoolopset nie hulle mening sou laat hoor nie (Ohler, 2006:45).

Die Sentrum vir Digitale Storievertelling het sewe elemente geïdentifiseer wat belangrik is om in gedagte te hou wanneer ’n digitale storie ontwikkel word (kyk tabel 2.3).

**Tabel 2.3: Sewe elemente van digitale storievertelling**

| Element | Beskrywing |
|---|---|
| 1. Standpunt of rede vir die storie | Wat is die hoofgedagte van die storie en wat is die standpunt van die verteller (outeur)? |
| 2. ’n Dramatiese vraag | ’n Sleutelvraag wat die gehoor se aandag en verbeelding aangryp en wat teen die einde van die storie beantwoord word. |
| 3. Emosionele beelde of geluide | Belangrike onderwerpe wat op ’n persoonlike en kragtige wyse die belangstelling van die gehoor vasvang en deel maak van die belewenis. |
| 4. Gebruik van stem | Verpersoonlikte en effektiewe gebruik van stemtoon/intonasie om die gehoor te help om die konteks te verstaan. |
| 5. Effek van klankbaan en agtergrondgeluide | Musiek en ander geluide wat atmosfeer skep en emosies en die storielyn ondersteun. |
| 6. Ekonomiese gebruik | Gebruik net die nodige om die storie te vertel sonder om die kyker met te veel visuele en ouditiewe elemente te oorlaai. |
| 7. Beheer die verloop | Beheer die tempo waarteen die storie ontvou. |

(Lambert *et al.*, 2010:9)

Wanneer daar oor die onderwerp van ’n digitale storie besluit word, is dit nodig om twee vrae te vra: “*Wat is die storie wat jy wil vertel?*” en “*Wat dink jy is die betekenis van die storie?*” Deur na die storie te kyk, moet die kyker *tussen die lyne kan lees* en kan aflei wat die beweegrede vir die maak van die storie was (Lambert *et al.*, 2010:9).

Emosies in digitale stories word dikwels deur beelde en byklanke eerder as woorde weergegee (Lambert *et al.*, 2010:13). Digitale beelde moet só gebruik word dat sekere beelde in die gedagtes van 'n persoon opkom wanneer hy/sy aan die storie terugdink; hy/sy moet spesifieke oomblikke, emosies of gebeure in die storie herleef (Lambert *et al.*, 2010:14). Volgens Zhao *et al.* (2011:22) poog digitale storievertelling om emosies vanuit die karakter se perspektief voor te stel; die keuses wat die karakters maak reflekteer hulle emosionele reaksies.

Die manier waarop prente of beelde gekombineer word, dra by tot die betekenis wat aan die volgende beeld gegee word. Die plasing van een beeld gevolg deur 'n ander ten einde 'n nuwe beeld en betekenis te skep, word 'n *jukstaposisie* genoem (Lambert *et al.*, 2010:14). Die samevoeging van visuele beelde dra by tot implisiete betekenis wat meer betekenis oordra as 'n enkele beeld. 'n Beeld van 'n huis gevolg deur 'n beeld van kartondose dra beweging oor en kommunikeer geleidelik die boodskap van wat volgende gebeur, maar kan terselfdertyd ook die spanning en belangstelling in die storie verhoog omdat daar onsekerheid heers oor wat volgende gebeur.

Die integrasie van visuele beelde met geskrewe teks verbeter leerders se begrip, vang kleuters se belangstelling en aandag vas en moedig hulle aan om aan besprekings oor die onderwerp deel te neem (Robin, 2008:223). Digitale storievertelling dien ook as 'n geleentheid om nuwe vaardighede aan te leer. Kleuters ontwikkel kommunikasievaardighede wanneer hulle aktief aan die vervaardiging van hulle eie digitale stories of aan 'n groepsprojek deelneem (Robin, 2008:224).

Die byvoeging van klank en stem gee 'n digitale storie geloofwaardigheid en maak die plek, atmosfeer en eienskappe van die verskillende storiekarakters lewend (Davis & Weinshenker, 2012:47). Die verteller se stem, byklanke en musiek moet harmonies met die beelde volgens 'n sekere organiese ritme gebruik word, wat die gehoor meevoer en hulle help om assosiasies met herinneringe van soortgelyke gebeure te vorm (Lambert *et al.*, 2010:14). Digitale stories kan agtergrondgeluide uit die alledaagse lewe insluit, soos die getjirp van voëls en die geskreeu van remme – sodanige geluide help om die agtergrond, atmosfeer en betekenis van die toneel waarin die storie afspeel aan die gehoor bekend te stel (Davis & Weinshenker, 2012:48).

Die ritme waarteen 'n storie vertel word, gee ekstra betekenis daaraan. 'n Vinnige pas, vinnige verwysigings en vinnige musiek kan 'n dringendheidsgevoel skep; daarteenoor kan 'n stadige tempo met geleidelike oorgange en rustige agtergrondgeluide 'n gevoel van kalmte skep (Lambert *et al.*, 2010:21; Lawrence *et al.,* 2019:382).

Dit is belangrik dat die outeur daarin slaag om die teks só te skryf dat die aard van die karakter en die optrede en stem wat gebruik word om die karakter voor te stel, geloofwaardig is sodat die kyker nooit twyfel of die karakter wel daardie woorde sou gebruik en só sou optree nie (Lambert *et al.*, 2010:28).

Wanneer 'n digitale storie beplan word, is dit belangrik om gebruik te maak van 'n storiebord. Campbell (2012:389) beskryf 'n storiebord as 'n visie van hoe 'n toneel gaan lyk. Hierop word aangedui waar, wat en wie moet staan, fokuspunte, illustrasies en watter byklanke en/of musiek en teks gebruik kan word. Die gebruik van 'n storiebord om vooraf beplanning te doen, spaar baie energie, geld en tyd aangesien die skepper van die digitale storie dan reeds kan sien wat gaan werk en wat anders gedoen moet word om 'n sekere effek te bewerkstellig (Lambert *et al.*, 2010:33).

Digitale tegnologie is 'n kerndeel van kleuters se alledaagse lewe, maar is tot onlangs nog nie as onderrigtegniek in VKO gebruik nie (Undheim & Jernes, 2020:256). Die geskiktheid van digitale storievertelling as onderrigmedium is debatteerbaar vanweë soveel uiteenlopende menings oor die vroeë blootstelling van kleuters aan digitale media (O'Byrne *et al.*, 2018:1). Die aanbeveling is dat blootstelling aan digitale media vir kleuters jonger as 18 maande beperk word (AAP Council on Communications and Media, 2016:3) en dat kleuters van 18 tot 24 maande af toegelaat kan word om toepaslike hoëgehalte digitale programme onder ouer- of voogtoesig te kyk. Vir kleuters tussen die ouderdomme van twee tot vyf jaar moet sodanige blootstelling tot een uur dag beperk word. Daar word aanbeveel dat ouers, versorgers of voorskoolse praktisyns die storie of program saam met die kleuters kyk en dat gebeure daarin met die kleuters bespreek word terwyl hulle die storie besigtig (AAP Council on Communications and Media, 2016:3).

Kleuters word groot binne 'n omgewing waar hulle voortdurend aan digitale skerms blootgestel word. O'Byrne *et al.* (2018:3) noem dat sulke blootstelling tot kleuters se voordeel gebruik moet word om hulle aan ander gebruike van digitale media bekend te stel – hulle kan byvoorbeeld hulle eie digitale stories saamstel. 'n Projek waartydens voorskoolse kleuters aangemoedig is om kommentaar te lewer oor hulle tekeninge is gebruik om in samewerking met dié kleuters digitale stories saam te stel. Hierdie prente is met verloop van tyd deur die voorskoolse praktisyn geskandeer en die byskrifte is as teks vir die storie gebruik. Nie net het hierdie inisiatief bygedra tot samewerking tussen die voorskoolse praktisyn en die kleuters nie, maar dit het ook aan die kleuters die geleentheid gebied om outeurs en ontwerpers van hulle eie stories te wees (O'Byrne *et al.*, 2018:14).

Decat *et al.* (2019:4) beskou digitale storievertelling ook as ’n geleentheid vir voorskoolse praktisyns en kleuters om saam te werk aan die skep en saamstel van digitale stories. Dit kan gedoen word deur te fokus op die kleuters se belangstellings en hulle te betrek deurdat hulle foto’s, prente en werklike voorwerpe bring wat gebruik kan word om die digitale storie saam te stel. As kleuters op só by die saamstelling van ’n storie betrek word, gee dit hulle ’n eienaarskapsgevoel en dit bied ook ’n geleentheid vir die ontwikkeling van kommunikasie- en probleemoplossingsvaardighede (Beschorner & Hutchinson, 2013:18; Yuksel-Arslan *et al.*, 2016:428). Mede-eienaarskap van ’n storie het ook tot gevolg dat kleuters meer geïnteresseerd is in die storievertellings en meer geneig is om saam te gesels en die storiegebeure te bespreek en te voorspel (Beschorner & Hutchinson, 2013:20).

Nel, Marias en Dieker (2020:47) beveel aan dat onderwysers hulle leerders (in hierdie geval kleuters) aan verskillende situasies en ervarings moet blootstel waartydens die leerders die geleentheid kry om binne ’n veilige omgewing nuwe vaardighede te bemeester. Deur die gebruik van digitale tablette en interaktiewe witborde kan kleuters die geleentheid kry om hulle eie digitale storie te verfilm. Die gebruik van digitale media bied aan kleuters die geleentheid om met hulle klasmaats oor ’n onderwerp of gebeure te gesels, te besin oor hulle eie ervarings of begrip van ’n situasie en terselfdertyd leiding en terugvoer vanaf hulle voorskoolse praktisyn te ontvang (Nel *et al.*, 2020:47).

Decat *et al.* (2019:14) was betrokke by ’n studie waartydens kleuters die geleentheid gehad het om met behulp van ’n tablet ’n video van hulle ervarings op die buitespeelterrein te maak. Dit is gedoen deur die tablet te neem en net op die speelterrein rond te beweeg. Van die opnames is gedoen sonder dat enige woorde of stem bygevoeg is en ander opnames is gesamentlik deur twee kleuters gedoen waartydens een die kamerapersoon was en die ander die verteller wat vrae gevra het en die dialoog voorsien het (Decat *et al.*, 2019:14).

Tydens dieselfde studie het kleuters ook die geleentheid gehad om met behulp van ’n digitale pen prente op ’n interaktiewe witbord te teken en terselfdertyd ’n storie te vertel. Decat *et al.* (2019:19) is van mening dat die gebruik van tablette en interaktiewe borde die kleuters se kreatiewe, sosiale en kommunikasievaardighede ontwikkel het en noem dat veral die seuns – wat gewoonlik nie so gretig is om te teken nie – gretig aan die tekening en vertel van ’n storie op die interaktiewe witbord deelgeneem het.

Alismail (2015:127) is van mening dat digitale storievertelling geslaagd gebruik kan word om akademiese vaardighede soos hoërorde-denke by kleuters te ontwikkel en noem dat kleuters aangemoedig moet word om aktief aan die bespreking van ’n storie deel te neem. Digitale storielesse is ook geskik om abstrakte begrippe aan kleuters te verduidelik en dien as ’n brug

tussen reeds bekende kennis en nuwe onbekende kennis (Alismail, 2015:127). Digitale stories wat in samewerking met kleuters gemaak word, kan ook deur voorskoolse praktisyns gebruik word as bewyse van assessering van sekere uitkomste wat ’n kleuter bereik het (O’Byrne *et al.*, 2018:14).

Die saamwerk aan die skep van ’n digitale storie het die voordeel dat die voorskoolse praktisyn bewus word van die agtergrond en kultuur van die kleuters; dit kan gebruik word om die storie só saam te stel dat die kleuters vertroud is met die konteks en agtergrond van die storie en dat hulle terselfdertyd die geleentheid kry om dít wat hulle oor hul kultuur weet met eweknieë van ander etniese afkoms te deel (Sylla, 2013:651; Undheim & Jernes, 2020:257). Mondelinge en sosiale interaksie tussen die kleuters en voorskoolse praktisyn word só aangemoedig (Sylla, 2013:651). Tydens dié samewerkingsgeleentheid kan die kleuters hulle eie idees en betekenis deel en tegelyk leer hoe digitale tegnologie werk (Undheim & Jernes, 2020:257). Fjørtoft *et al.* (2019:110) en Undheim en Jernes (2020:257) noem egter dat ’n gebrek aan digitale hulpmiddels en vaardighede by voorskoolse praktisyns daartoe lei dat die geleentheid om kleuters by die saamstel van digitale stories te betrek nie na behore benut word nie. Decat *et al.* (2019:19) ondersteun bostaande standpunte en stel voor dat voorskoolse praktisyns en onderwysers opleiding moet ondergaan vir digitale mediagebruik omdat dié voordelig aangewend kan word om kreatiewe denke, taal-, kommunikasie- en probleemoplossingsvaardighede by kleuters te ontwikkel.

Dit is dus belangrik dat voorskoolse praktisyns vertroud is met digitale mediagebruik as ’n storievertellingstegniek om van storievertelling ’n interaktiewe leerervaring vir beide kleuters en voorskoolse praktisyns te maak (Fleer, 2017:123). Fleer (2017:123) beklemtoon egter dat die gebruik van slegs digitale storievertelling nie noodwendig sal bydra tot gehalte-leer nie. Volgens Fleer is dit noodsaaklik dat daar aktiewe interaksie tussen die voorskoolse praktisyn en kleuters tydens storievertelling is om optimale leer te bewerkstellig. Sylva *et al.* (2004:36) en Undheim en Jernes (2020:258) is ten gunste van Fleer se standpunt en lê nadruk daarop dat beide partye tot storiemaak en -vertelling moet bydra. Kleuters moet aangemoedig word om aan die saamstel van stories en later die vertelling daarvan deel te neem deur hulle menings te lug en te ervaar dat hulle bydrae waardevol geag en gerespekteer word (Undheim & Jernes, 2020:258). Voorskoolse praktisyns moet tydens storievertelling van oopeindvrae sowel as *steierwerk* gebruik maak (Vygotsky, 1962) waartydens hulle die kleuters subtiel rig betreffende maniere om probleme op te los. Kleuters is dikwels meer vertroud met digitale stories as dié wat deur middel van storieboeke aan hulle voorgelees word en kan ’n digitale storie geniet deur bloot na die storie te kyk sonder dat hulle noodwendig die taal van die storie verstaan (Rahiem, 2021:3). Deur na digitale stories te kyk, verbeter kleuters se

kommunikasievaardighede omdat hulle leer om hulle gedagtes te orden, vrae te vra en hulle menings te lug (O'Byrne *et al.*, 2018:1). Cowan en Flewitt (2020:125) ondersteun ook die gebruik van digitale media in die voorskoolse konteks en noem dat voorskoolse praktisyns digitale opnames van kleuters se werk en aktiwiteite waaraan hulle deelneem deur die loop van die dag kan opneem en vir assesseringsdoeleindes kan gebruik.

'n Studie (Cowan & Flewitt, 2020:125) is binne 'n voorskoolse sentrum uitgevoer wat kleuters van verskillende etniese bevolkingsgroepe geakkommodeer het. Digitale opnames wat vir assesseringsdoeleindes gemaak is, is aan die kleuters vertoon. Die kleuters het dié vertoning as 'n storie beskou en dit baie genotvol ervaar om daarna te kyk (Cowan & Flewitt, 2020:125). Hierdie besigtiging het ook baie kommunikasiegeleenthede geskep en is op 'n digitale platform aan die ouers en kleuters beskikbaar gestel sodat hulle dit weer kon besigtig (Cowan & Flewitt, 2020:125).

Kleuters het 'n intense behoefte aan 'n "behoort-gevoel" en sal by herhaling 'n storie wil hoor waarmee hulle kan vereenselwig. Wanneer kleuters tydens die maak van 'n digitale storie betrek word, word daar in hulle behoefte voorsien om te behoort en hulle kan daarom ook die nuwe inligting wat deur middel van die storie aan hulle oorgedra is, makliker te herroep (Bruce, 2020:189). Haven (2007:7) bevestig hierdie mening en noem dat dit makliker is vir die menslike brein om iets te verstaan en te herroep as die persoon self by die maak daarvan betrokke was en wanneer dit in 'n storieformaat vertel word.

Wanneer digitale storievertelling verantwoordelik aangewend word en kleuters daartydens betrek word, kan dit geslaagd in 'n voorskoolse omgewing gebruik word (Alismail, 2015:127; Robin, 2008:10).

### 2.8.6 Teken-en-vertel-tegniek

Kleuters geniet dit om hulle eie weergawe van 'n storie weer te gee deur 'n storiekarakter of die storiegebeure te teken (Russ & Wallace, 2013:136). Die teken-en-vertel-tegniek verskaf baie genot en help om kleuters se aandag by die storievertelling te hou (Flynn, 2016:165). Hierdie tegniek en die storievertellingstegniek kombineer visuele en ouditiewe vaardighede en dien as 'n goeie manier om luistervaardighede by kleuters te ontwikkel (Bester, 2019:74). Kleuters geniet dit wanneer hulle kan kyk hoe iemand anders teken en terselfdertyd 'n storie aan die tekening kan koppel. Storievertellers teken vyf tot ses prente terwyl hulle die storie vertel en gebruik twee tot drie kleure (Bester, 2019:74). Slegs buitelyntekeninge word gemaak aangesien dít wat geteken word en dít wat vertel word met mekaar moet korreleer en dus

tegelyk moet plaasvind. Net basiese buitelyne word geteken en nie veel aandag word aan die byvoeg van besonderhede geskenk nie (Russ & Wallace, 2013:136).

Die teken van ’n eie storie bied aan voorskoolse praktisyns die geleentheid om hulle eie stories oor ’n onderwerp te bedink wat hulle graag onder die aandag van die kleuters wil bring. Wanneer die storie vertel word, moet die verteller só sit of staan dat almal die verloop van die tekeninge kan volg terwyl hy/sy teken (Bester, 2019:74). Die teken van prente terwyl die storie vertel word, moedig kleuters aan om ná die storievertelling hulle eie storie te gaan teken. Kleuters kan aangemoedig word om iets oor hulle prente te vertel en die voorskoolse praktisyn kan dan ’n sin of twee byskryf (Lindner, 2021). Ná die storievertelling en kunsaktiwiteit kan die kleuters die geleentheid gebied word om hulle eie prente aan die res van die klas te vertoon en hulle “storie” te vertel (Medlicott, 2018:106). Hulle kreatiwiteit en mondelinge taalgebruik word só aangemoedig.

Wanneer kleuters die geleentheid kry om die storie van hulle eie tekening mee te deel, kan hulle deur vrae aangemoedig word om krities oor hulle prente te dink en meer te vertel as wat bloot geteken is (Ripstein, 2018:3). Byvoorbeeld “*Hoe laat die prent jou voel? Wat dink jy gaan volgende gebeur?*”

## 2.9 STORIEVERTELLING EN VOORSKOOLSE TAALVAARDIGHEDE EN -GELETTERDHEID

Die ontwikkeling van mondelinge taal is een van die grootste prestasies en mylpale gedurende die eerste vyf jaar van ’n kleuter se lewe. Meeste kleuters wat uit ’n omgewing kom waar hulle aan goeie taalgebruik blootgestel word en die geleentheid kry om boeke te hanteer, betree graad R met ’n woordeskat van ongeveer 14,000 woorde (Honig, 2007:582). Die belangrike rol wat voorskoolse praktisyns speel in die onderrig en skep van ’n leeromgewing waarin kleuters kan sosialiseer en taalvaardighede ontwikkel, kan nie genoeg benadruk word nie (Honig, 2007:582; De Witt & Lessing, 2016:107-108).

Aanvangslees word gestimuleer in ’n voorskoolse omgewing wat ryk is aan geleenthede en aktiwiteite wat spraak- en klankbewustheid ontwikkel. Die spontane herhaling van liedjies, rympies, die deurblaai van boeke en saamleesgeleenthede van stories met die voorskoolse praktisyn sal verseker dat meeste kleuters sonder doelbewuste onderrig insig sal verkry in die fonologiese struktuur van taal (De Witt & Lessing, 2016:107-108).

Storietyd op die dagprogram is die ideale aktiwiteit om aan kleuters die geleentheid te bied om hulle woordeskat uit te brei en hulle luistervaardighede en mondelinge taalvaardighede te verbeter. Lucarevschi (2016:23) ondersteun hierdie standpunt en noem dat storievertelling een van die oudste vorme van menslike kommunikasie is en dat dit daarom ’n ideale aktiwiteit is om kleuters se woordeskat en mondelinge taal te ontwikkel.

Kleuters moet die geleentheid kry om stories wat aan hulle vertel is, terug te vertolk. Só kan hulle hul gedagtes orden en hul eie ervaring en kennis met hul terugvertolking integreer. Lisenbee & Ford (2018:135) is van mening dat storievertelling ideaal is om verskillende aktiwiteite en leerareas te integreer, kleuters aan die wêreld om hulle bekend te stel en terselfdertyd nuwe woordeskat bekend te stel wat hulle later tydens speelgeleenthede kan gebruik. Tydens die terugvertolking word kleuters se kennis en verstaan van nuwe woorde en begrippe en korrekte woorduitspraak duideliker en vasgelê vir toekomstige gebruik tydens ’n gesprek. Die KABV (2011:8) toon dat kleuters en jong kinders se luistervaardighede en begripsvermoë ontwikkel deur na stories te luister, wat daartoe bydra dat hulle beter kan kommunikeer. Isbell *et al.* (2004:4) noem dat storievertelling nie net woordeskatontwikkeling bevorder nie, maar ook ’n rol speel in die ontwikkeling van luistervaardighede, verbeterde konsentrasie en herroeping van wat die kleuters gehoor het. Aangesien luistervaardighede en mondelinge kommunikasie sulke belangrike taalkomponente is, moet daar tyd op die dagprogram ingeruim word waartydens kleuters die geleentheid kry om hierdie vaardighede te ontwikkel.

### 2.9.1 Luistervaardighede

Luistervaardighede is een van die belangrikste komponente wat nodig is vir die aanleer van goeie kommunikasie- en mondelinge taalvaardighede. Mondelinge taalvaardigheid behels nie net die gebruik van verbale taal nie, maar ook die vermoë om te kan luister wat andere sê (Chalmers, 2017:11). Volgens die NKR vir kinders van geboorte tot vier (DBO, 2015:38) is die vermoë om te luister en beurte te neem ’n sosiale vaardigheid wat kleuters moet aanleer.

Luister is die eerste vaardigheid wat aangeleer word en is ’n transaksionele proses wat verskillende fasette insluit, soos die vermoë om te fokus, klanke en woorde te onderskei, betekenis toe te ken aan wat gehoor is en dit te herroep (Bester, 2019:62; Lundsteen, 1979:9). Die doel van die onderrig van luistervaardighede is net so belangrik soos dié van lees en skryf aangesien eersgenoemde noodsaaklik is ten einde aanwysings te kan volg, te kommunikeer en interaktief met andere te kan verkeer (Adelmann, 2012:514).

Babas en kleuters leer taal aan deur te luister, te kyk en te ervaar en begin dan met verloop van tyd betekenis uit klanke en woorde te haal en geleidelik met nuwe woorde en frases wat gehoor is, te eksperimenteer (Chalmers, 2017:11; DBO, 2015:42). Een van die NKR-evalueringsriglyne vir kinders van geboorte tot vier stel dat kleuters taal moet kan gebruik om ervarings te beskryf en hulle begrip van 'n situasie te verduidelik (DBO, 2015:50, 55).

Ten einde luistervaardighede aan te leer, is dit belangrik dat volwassenes as goeie rolmodelle optree. Dit word gedoen deur aandagtig te luister wanneer kleuters met hulle praat (Chalmers, 2017:11; DBO, 2015:42). Kleuters met 'n taalagterstand sukkel dikwels om woordbetekenis te verstaan, te verstaan wat andere sê, om hulle gedagtes te orden en om mondelinge opdragte van andere te verstaan (De Witt & Lessing, 2016:107-108).

Die leeromgewing waarbinne kleuters gedurende die kleuterjare hulleself bevind, speel 'n belangrike rol in die verwerwing van ontluikende geletterdheid, luister- en leesvaardighede. Volgens Martini en Sénéchal (2012:210) is die kleuterjare die ideale geleentheid om deur middel van storievertelling, blootstelling aan storieboeke en informele speelaktiwiteite ontluikende leesvaardighede by kleuters te ontwikkel. Gereelde blootstelling aan die hoor van stories en die hantering van storieboeke dra by tot die ontwikkeling en uitbreiding van mondelinge taal, fonemiese bewustheid en kennismaking met gedrukte teks (Lindsay & Horn, 2011:30).

Marulis en Neuman (2010:300) benadruk die waarde van stories om kleuters se woordeskat uit te brei en noem dat die leer van die betekenis van nuwe woorde 'n noodsaaklike komponent vir vroeë leesgeletterdheid is. Wanneer 'n storiekeuse gemaak word, moet die storielyn van so 'n aard wees dat dit die kleuters se aandag sal behou en hulle die geleentheid sal bied om aan die storievertelling deel te neem sodat hulle woordeskat en mondelinge taalvaardighede kan ontwikkel (Neuman, 2012:108).

Kleuters se kennis, woordeskat en fonologiese bewustheid ontwikkel gedurende interaksie met volwassenes en eweknieë (Vygotsky, 1978:99). Voorskoolse praktisyns moet deur die loop van die dag woorde gebruik wat tyd aandui, soos *nou*, *gister*, *vandag, môre*, ensovoorts. Hierdie woorde moet ook tydens storievertelling gebruik word en kleuters moet gedurende die vertelling en daarna geleentheid kry om deur middel van rol- en fantasiespel nuwe woorde te gebruik (DBO, 2015:71).

Terwyl kleuters na stories luister, kry hulle die geleentheid om nuwe woordeskat te ontwikkel, fonemiese bewustheid te ontwikkel, sigwoorde en klanke te herken, 'n beter begrip van nuwe woorde en uitdrukkings se betekenis te bekom en spraakvlotheid te ontwikkel (Beauchat *et*

*al.*, 2012:3). Storievoorlesing moedig kleuters aan om self deur boeke te blaai en die storie te "lees"; só ontwikkel 'n gevoel vir die verband tussen die gedrukte teks, die prente en die storie (Marthinussen & Van der Merwe, 2015:65).

Storievoorlesing of -vertelling as luisteraktiwiteit brei nie net kleuters se woordeskat uit nie, maar ontwikkel ook die oor om taalstruktuur te verstaan (Bester, 2019:69). Deur na stories te luister, ontstaan die begeerte by kleuters om self te kan lees en hulle konsentrasievermoëns ontwikkel, wat gevolglik 'n positiewe effek op die ontwikkeling van toekomstige geletterdheid het (Bester, 2019:70).

Die volgende aanhaling van Paul Lansky (2021) beklemtoon die belangrikheid van die gebruik van storievertelling as hulpmiddel om luistervaardighede by kleuters te ontwikkel:

> *Storytelling captures an aspect of childhood experience when being told a story was a common ritual. It's a warm place for most of us and in some ways represents our first experience in really listening*.

### 2.9.2 Fonologiese en fonemiese bewustheid

Vir toekomstige sukses en positiewe uitkomste ten opsigte van lees- en skryfvaardighede, is 'n goeie woordeskat en fonologiese en fonemiese bewustheid 'n noodsaaklikheid (Horst *et al*., 2019:14). Marthinussen en Van der Merwe (2015:55) is dit eens en noem dat kinders wat graad 1 met goeie fonemiese bewustheidvaardighede betree, beter sal lees en akademies beter op skool sal vaar as diegene wat vóór graad 1 nie aan aktiwiteite blootgestel is waar hulle fonemiese bewustheid kon aanleer nie. Sodra 'n bewustheid van die fonologiese struktuur van taal plaasvind, kan kinders die ooreenkomste tussen die letters in die gedrukte teks en die foneme (klanke) van die gesproke woorde herken (Nation & Snowling, 2004:343). Fonologie of klankleer word gedefinieer as die bewuswording van ouditiewe klanke en die vermoë om klanke en klankpatrone in 'n woord te onderskei (HAT, 2009:242; Le Roux *et al.*, 2007:375). Volgens Glaser en Moats (2016:90) is fonologie die studie van die verhouding tussen letters en die klanke wat hulle verteenwoordig. Berk (2003:390) beskou fonologie as 'n stel reëls en riglyne wat die volgorde bepaal waarvolgens letterklanke voorkom.

Fonologiese bewustheidsvaardighede speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van kleuters se taalvaardighede (Wessel *et al.*, 2020:352). Die mate waarin kleuters klanke kan identifiseer en onderskei is 'n goeie aanduiding van hulle toekomstige leesvaardigheidsvlak (Manten *et al.*, 2020:150). Le Cordeur (2004:224) noem dat leesvlotheid – die spoed waarteen sinne,

woorde en klanke herken word – in ’n groot mate afhang van ’n leerder se fonologiese taalvaardighede.

De Witt *et al.* (2008:40) en De Witt en Lessing (2016:112) beweer dat ’n bewustheid van rym, alliterasie en kennis van klanke die begin is van ’n sensitiwiteit ten opsigte van fonologiese bewustheid. Rym behels twee woorde wat dieselfde struktuur (’n woorddeel) het – soos kat, kar, kas – en alliterasie verwys na twee woorde se deel van ’n foneem in die aanvanklike, mediale of finale posisie, soos die “s” in sit, son, of die “m” in mes, mat. Volgens Pullen en Justice (2003:90-91) sal kleuters met beperkte mondelinge taalvaardighede dit moeilik vind om rym en alliterasie te verstaan en daarom is die lees en vertel van stories wat rym en alliterasie in die teks insluit van groot waarde ten einde fonologiese bewustheid by kleuters te ontwikkel. Gewilde kleuter-dreunwysies soos “*wella kapella*” is reeds vroeg ’n aanduiding dat kleuters rymelary geniet en probeer dikwels om hulle eie rympies te maak deur rymwoorde bymekaar te voeg al maak dit nie sin nie (DBO, 2015:47).

Leerders wat oor goeie fonologiese bewustheid beskik, kan ouditief identifiseer dat rymwoorde met dieselfde klank begin of eindig en dat hierdie woorde uit foneme (klanke) bestaan wat geskommel kan word om nuwe woorde te vorm (Marthinussen & Van der Merwe, 2015:56). Rymwoorde is woorde wat dieselfde klink – soos hier, mier, dier – en indien kleuters nie self rymwoorde kan identifiseer nie, kan vrae soos die volgende gevra word: “*Watter woord klink nie soos die ander woorde nie? Man, mat, sit*?” Leerders moet dan aandui watter woord “klink” nie soos die res nie. Sodra kleuters ’n bewustheid van die lettervolgorde in woorde ontwikkel, begin ’n bewustheid van aanvangsrym (bv. krip, krap, kramp) en end-analogieë (bv. sop, hop, kop) ontwikkel (Marthinussen, 2015:74). Ouditiewe klankherkenning wat end-analogieë insluit, word makliker en vroeë gesnap en herken as begin-analogieë, wat eers begin ontwikkel wanneer ’n kind begin lees en woorde in segmente kan opbreek (Dahl *et al.*, 2001:7).

*Fonologiese bewustheid* is ’n sambreelterm wat *fonemiese bewustheid* insluit. *Fonemiese bewustheid* verwys na ’n bewustheid dat gesproke woorde en lettergrepe uit verskillende opeenvolgende individuele klanke/lettertekens of foneme bestaan (HAT, 2008:241; Joubert *et al.*, 2017:243). Foneme is die kleinste klankeenheid wat ’n verskil kan maak in ’n woord se betekenis en is die skakel tussen gesproke en geskrewe taal (Bester & Meyer, 2019:267; HAT, 2009:241; Zygouris-Coe, 2001:4).

Lettergrepe is ’n kombinasie van verskillende klanke wat saamgevoeg word om ’n woord te vorm (Alhumsi, 2019:1). Die klap van lettergrepe is ’n gewilde aktiwiteit om nuwe woorde vas te lê en kleuters die ervaring te gee van die ritmiese kombinasie van verskillende klanke en lettergrepe om ’n woord te vorm (DBO, 2011b:45). Kleuters kan deur middel van die volgende

of soortgelyke opdragte van lettergrepe bewusgemaak word: "*klap jou naam – Jo-han*". Volgens Suggate *et al.* (2021:9) kan kleuters tydens storievertelling betrek word deur elke keer as hulle 'n nuwe woord hoor, wat vooraf aan hulle bekendgestel is, dit ritmies volgens lettergrepe te klap. Deur lettergrepe te klap om nuwe woorde vas te lê, maak kleuters reeds vroeg bewus van ritmiese patrone wat dan tot latere leesvlotheid bydra (Foster, 2016).

Storievertelling is 'n ideale geleentheid om op fonologiese bewustheid te fokus. Kleuters word in dié geval nie net aan nuwe stories en woordeskat blootgestel nie; die verskillende klanke wat in woorde voorkom kan ook bespreek word. Byvoorbeeld, wanneer 'n storie oor plaasdiere vertel word, kan die voorskoolse praktisyn die kleuters se aandag daarop vestig dat 'n lam en 'n ram beide skape is, maar dat die woord *lam* met 'n "l" begin en die woord *ram* met "r" begin (Anderson & Scanlon, 2020:351). Sodoende word die kleuters ook ouditief aan beginklanke bekendgestel.

Babas en kleuters begin reeds vroeg met klanke eksperimenteer. Hulle maak hul eie unieke klanksamestellings deur te huil, koergeluide te maak, te brabbel en omgewingsklanke na te boots. Teen hulle eerste verjaardag het die meeste babas reeds al die nodige klanke bemeester om taal te produseer en hulle begin volwassenes se woorde, klanke en stemtoon/intonasie naboots en klankopeenvolging van bekende woorde met 'n spesifieke voorwerp of persoon te assosieer (DBO, 2015:53).

Kleuters vind vreugde in die luister na bekende rympies, kenwysie en stories en deur die luister en herhaling van bekende woorde en geluide, leer babas en kleuters om verskillende klanke te kombineer om hulle eie klanke en woorde te vorm (Zeece & Curchill, 2001:101). Boeke wat onomatopee bevat, gee kleuters die geleentheid om die klanke in die teks na te maak en hulle kan ook aangemoedig word om beginwoorde, lettergrepe en klanke te herken (DBO, 2015:45). Klanknabootsing kan gebruik word om 'n woord (bv. "piep-piep") se betekenis te verduidelik of uit te beeld deur die woorde in 'n hoë, fyn stemmetjie te lees of te sê.

Die vermoë om klanke ouditief en visueel te herken en verbaal te kan weergee, is 'n voorvereiste vir leesgeletterdheid. Blootstelling aan gedrukte teks help kleuters om 'n verband te trek tussen klanke in gedrukte teks en dit wat hulle hoor. Kleuters leer dat letters, klanke en gedrukte teks betekenis het (Gunn *et al.*, 2011:158).

Volgens die *National Reading Panel* (2002:1-2) toon kinders wat fonemiese bewustheid aangeleer het vóór hulle graad 1 betree 'n beduidende voorsprong ten opsigte van lees- en spelvaardighede vergeleke met dié wat geen fonemiese bewusmaking ervaar het nie. Die leesvaardigheidspeil van kinders wat graad 1 met goeie kennis van fonemiese bewustheid

betree is baie hoër as dié van kinders wat geen fonemiese agtergrond het nie, ongeag die tipe onderrig wat hulle ontvang (Warmington & Hulme, 2012:45). Kinders met swak fonemiese bewustheid bly swak lesers omdat hulle met kodering en woordherkenningsprosesse sukkel (Marthinussen & Van der Merwe, 2015:55).

Fonemiese bewusmaking kan reeds in die voorskoolse jare ontwikkel word deur kleuters na stories, rympies en liedjies te laat luister (Marthinussen & Van der Merwe, 2015:65). Die bemeestering daarvan sal daartoe bydra dat kleuters die volgende bemeester:

- bewus van afsonderlike woorde in sinne;
- kan woorde in lettergrepe verdeel;
- identifisering en generering van rym;
- neem deel aan alternatiewe taal – kan 'n bestaande sin uitbrei deur nuwe woorde by te voeg;
- vermeng klanke/foneme om nuwe woorde te vorm;
- vorm nuwe woorde deur een klank/foneem met 'n ander te vervang, byvoorbeeld b**o**k – b**a**k;
- identifiseer begin-, middel- en eindklanke van woorde (Zygouris-Coe, 2001:5).

Hieronder is enkele voorbeelde van aktiwiteite wat tydens storievertelling gebruik kan word om fonologiese en fonemiese bewusmaking te bevorder (tabel 2.4).

**Tabel 2.4: Aktiwiteite wat fonologiese en fonemiese bewusmaking bevorder**

| **Aktiwiteit** | **Voorbeeld** |
|---|---|
| Rym | Wat rym met pad? |
| Lettergrepe | Klap kleuters se name – *Ja-nie* |
| Fokus op enkel-beginkonsonante en die rym van daaropvolgende konsonante | *K+at en m+at* |
| Fokus op die foneem/spraakklank | Voeg klanke bymekaar om woord te vorm<br>*st / - / a / - / m* |

| | |
|---|---|
| Pasaktiwiteite | Pas woorde met dieselfde beginklanke<br>*bas/bak* |
| Isoleringsaktiwiteite / analise | Watter klank hoor jy aan die begin van storm? |
| Plaasvervangingsaktiwiteite | Watter nuwe woord vorm as jy *st/* met /k/ in die woord *stamp* vervang*?* |
| Samevoegingsaktiwiteite | Watter woord word gevorm wanneer die volgende klanke saamgevoeg word? |
| • *Van foneme* | */dr/i/nk/ & /br/o/m/* |
| • *Van beginklanke en rym* | */vl/eis/* |
| • *Van lettergrepe* | */bak/ker/* |
| Analiseringsaktiwiteite: sê die dele van die woord wat jy hoor hardop | *Stadig: /st/a/dig/ – skei lettergrepe*<br>*Kat: /k/a/t/ – skei klanke* |
| Weglatingsaktiwiteite<br>• Lettergreepweglating<br>• Weglating van beginklank<br>• Klankweglating | *Sê handdoek sonder hand*<br>*Sê vries sonder die vr-*<br>*Sê skoen sonder die /n/* |
| **Ouditiewe sintese**<br>Voeg woorddele saam | Verbind twee woorddele om ŉ nuwe woord te vorm – *kat* + *kos* = *katkos* |
| Byvoeging van klanke | Voeg ŉ klank by ŉ kort woord om ŉ nuwe woord te vorm – [**k**] + *os* = *kos* |
| **Ouditiewe analise** | Identifiseer begin-, middel- of eindklanke<br>*bok, mat, kas* |
| Neem dele van ŉ woord weg | *Waslap* – neem *was* weg = *lap* |
| Neem lettergrepe weg<br>Klap die woord “menslik” | Neem nou die eerste deel van die woord *[mens]* weg. Die kleuter mag nie “*lik*” sê nie.<br><br>Die lettergreep wat *weggeneem word,* vorm die woord *(mens)* |
| Laat klanke weg | Sê die woord, “*rot*” – laat nou die eerste klank weg en sê die oorblywende deel van die woord – “*ot*” |
| Vervang klanke | Gebruik die woord: “*mat*” Vervang [a] met [o] en maak ŉ nuwe woord = “*mot*” |

(DBO, 2011b:15-16; Marthinussen & Van der Merwe, 2015:59-60).

Fonetiese bewusmakingsaktiwiteite sal van geen nut wees as dit nie binne konteks gebruik word nie. Zygouris-Coe (2001:9) stel die volgende aktiwiteite voor:

- Gebruik woorde uit die kleuter se leefwêreld;
- Verdeel samestellings in dele en vra, "*Watter woorde hoor jy? Motorkar*";
- Stel kleuters bloot aan stories en rympies waarin rym en alliterasie voorkom;
- Lees en vertel stories;
- Moedig kleuters aan om te voorspel wat volgende in 'n storie gebeur;
- Help kleuters om klanke te herken deur klanke met bekende voorwerpe te verbind;
- Klap woorde se lettergrepe;
- Speel speletjies wat kleuters die geleentheid gee om klanke te byeen te bring – byvoorbeeld, dit begin met /h/ en dit eindig met /op; voeg dit saam en dan word dit *hop.*

Aktiwiteite kan gedurende assessering gebruik word om die vlak van fonologiese bewustheid vas te stel (Ericson & Joliebö, 2000:12). Die volgende tipe vrae kan gevra word:

- Woord- en klankassosiasie – *Is daar 'n [t] in mat?*
- Woordpassing – *Begin rat en rot met dieselfde klank?*
- Woorde wat rym – *Klink dit amper soos bok, rok, sok, lok?*
- Foneemsegmentasie – *r-a-m*
- Foneemsamevoeging – *Kan die foneme saamgevoeg word om 'n woord te vorm?*

  *[k] + [ar[ = kar*
- Foneemweglating – Sê *pos, maar laat nou die [p] uit; moenie [p] sê nie = [os]*
- Foneemomkering – sê *tam – keer nou die foneme om – mat.*

### 2.9.3 Woordeskat

*Woordeskat* word gedefinieer as die woorde wat verstaan en/of gebruik word wanneer mens verbaal met andere kommunikeer. Ekspressiewe woordeskat verskil gewoonlik van dié wat

ons kan verstaan (Glaser & Moats, 2016:49). Oor die algemeen verstaan of herken ons meer woorde as wat ons tydens mondelinge kommunikasie gebruik. ’n Goeie woordeskat word sosiaal en kognitief aan intelligensie gekoppel aangesien daar ’n definitiewe verband tussen die grootte van iemand se woordeskat en algemene kognitiewe vermoëns is (Glaser & Moats, 2016:49).

Woordeskat speel ’n belangrike rol in die ontwikkeling van leesbegrip en kan verbeter word deur kleuters so veel as moontlik aan die aanhoor van stories, liedjies en rympies bloot te stel. Wanneer ’n storie met nuwe woordeskat vertel of voorgelees word, word ’n onbekende, opwindende wêreld van nuwe woorde en begrippe aan kleuters ontbloot (Wasik & Iannone-Campbell, 2012:321).

’n Goeie woordeskat is voorts onontbeerlik ten einde leesvaardigheid te ontwikkel. Daar is ’n direkte verband tussen die gehalte van leesbegrip en die grootte van ’n kind se woordeskat (Yurovsky *et al.*, 2014:2-3). Yurovsky *et al.* stel voor dat nuwe woordeskat by verskeie geleenthede gebruik word en nie net gedurende storievertellingsgeleenthede nie; dit is die beste manier om woordeskatvaslegging te verseker. Wasik en Hindman (2015:51) is dit eens en beweer dat dit soms nodig is om nuwe woordeskat tot 200 keer te herhaal voordat dit vasgelê word en deel vorm van ’n kleuter se daaglikse woordeskat.

Storievertelling behels die gebruik van woorde en prente, maar dit is egter die woorde wat hardop geuiter word, wat voorwerpe, aksies en mense se optrede en plekke beskryf, wat aan die gesproke woorde betekenis gee (Martini & Sénéchal, 2012:210). Wasik en Hindman (2015:51) ondersteun laasgenoemde en noem dat nuwe woordeskat se betekenis makliker verstaan kan word as dit in verband gebring kan word met iets waarmee die kleuters reeds vertroud is of wat deel van hulle ervaringsveld vorm.

Kennis en begrip van die betekenis van woorde is belangrik. Strasser *et al.* (2013:635) voel sterk daaroor dat kleuters nuwe woordeskat en lewenswerklike gebeurtenisse en hulle eie ervarings in verband moet kan bring. Kleuters leer nuwe woordeskat makliker aan as dit op ’n betekenisvolle wyse aangebied word en die bekendstelling van die woordeskat gepaardgaan met die gebruik van werklike voorwerpe of prente van die voorwerpe (Wasik & Hindan, 2015:51).

Strasser *et al.* (2013:616) noem dat die bekendstelling, verduideliking en begrip van nuwe woorde vir kleuters duidelik en makliker verstaanbaar word as vrae tydens storievertelling só gestel word dat die kleuters se antwoorde self bydra tot die verstaan van die nuwe onbekende woordeskat of begrippe.

Neuman en Wright (2014:7) benadruk die waarde van geskikte hulpmiddels om die betekenis van woorde en die konteks waarbinne nuwe woordeskat gebruik moet word, makliker verstaanbaar te maak. Dit is egter belangrik dat kleuters tydens en ná storievertelling die geleentheid kry om die nuwe woordeskat te gebruik aangesien nuwe woordeskat by herhaling gebruik moet word om vaslegging daarvan te verseker (Glaser & Moats, 2016:55).

*Mondelinge taal* word omskryf as die versameling van vaardighede, soos ekspressiewe en reseptiewe woordeskat, sintaktiese en semantiese kennis en die vermoë om hierdie nuwe woordeskat te gebruik om 'n storie te kan oorvertel of 'n nuwe storie te skep (Gunn *et al.*, 2011:159). Storietyd is die ideale geleentheid om bo en behalwe nuwe woordeskat ook enkelvoud- en meervoudsvorme, verkleiningsvorme, trappe van vergelyking, idiome, sinonieme en antonieme in konteks te verduidelik en bekend te stel (Locke & Locke, 2013:174). Sinonieme kan tydens 'n storie bekendgestel en verduidelik word deur die twee woorde saam te gebruik sodat die woord wat reeds bekend is sal help om die nuwe woord se betekenis te verduidelik (Schickedanz & Collins, 2013:63). Pleks van om die betekenis van die woord *sopnat* te verduidelik, kan die storie só vertel word dat die kleuters die woordbetekenis aflei – dat daar niks is wat droog is aan die persoon of voorwerp, waarna verwys word, nie: "*Piet het natgereën en kry baie koud; niks van die klere aan sy lyf is meer droog nie, alles is sopnat*" (Schickedanz & Collins, 2013:63). Kleuters se woordeskat kan ook tydens storievertelling uitgebrei word deur hulle aan idiome en spreuke bekend te stel. Deur dit as deel van die storievertelling te gebruik, word die kleuters uitgedaag om na te dink oor die moontlike betekenis van sodanige idiome of spreuke en hulle kritiese denke word ontwikkel (Honig, 2007:601).

## 2.10 SAMEVATTING

Wanneer storievertelling gebruik word om kleuters se taal te ontwikkel, moet verskeie faktore in ag geneem word. In hierdie hoofstuk is verskillende faktore wat kan bydra tot suksesvolle storievertelling aan kleuters, bespreek.

Die geskiedenis van storievertelling – van die mondelinge vertelling van volkseie verhale oor geslagte heen tot die gebruik van gedrukte boeke en digitale media wat vandag gebruik word – is ondersoek. Die rol van die storieverteller en spesifiek dié van die voorskoolse praktisyn as storieverteller vir voorskoolse kleuters is ook bespreek. Uit die navorsing blyk dit dat faktore soos die ouderdom van die kleuters 'n belangrike oorweging is by die keuse van 'n geskikte storie.

Die gebruik van toepaslike leerondersteuningsmateriaal wanneer stories aan kleuters vertel word, is ook nagevors. Verskeie leerondersteuningsmateriaal – soos storieboeke, handpoppe, konkrete voorwerpe, magneet- en flennieborde en tegnologie en multimodale media wat tydens storievertelling gebruik kan word – is bespreek.

Elke storieverteller (voorskoolse praktisyn) het hulle eie unieke persoonlikheid en manier van storievertelling. Storievertellingstegnieke speel 'n belangrike rol in die geslaagde aanbieding van 'n storieles en voorskoolse praktisyns moet 'n tegniek kies wat pas by hulle persoonlikheid en die tipe storie wat hulle vertel. Verskillende storievertellingstegnieke is ondersoek en bespreek.

Stories is die ideale medium om kleuters se taal te verryk en hulle woordeskat uit te brei. Vooraf identifisering van taalkomponente wat in 'n storie voorkom is egter noodsaaklik. Verskillende taalkomponente waarop gelet kan word en hoe hierdie komponente tydens storievertelling geïnkorporeer kan word, is ook uitgelig.

In hoofstuk 3 word die navorsingsontwerp en -metodologie bespreek.

# HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

## 3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk gee eers ’n uiteensetting van die teoretiese paradigma wat gevolg is. My metodologiese, paradigmatiese perspektief ten opsigte van die volgende word bepreek: die navorsingsontwerp, deelnemers, data-insamelingsmetodes en data-analise. Daarna besin ek oor my rol as navorser, gevolg deur die gehalteversekeringskriteria (d.w.s. geloofwaardigheid, vertroubaarheid en toepaslikheid) wat op dié studie van toepassing was. Ten slotte word die etiese oorwegings wat gedurende die onderhawige studie gehandhaaf moes word, bespreek.

## 3.2 EMPIRIESE ONDERSOEK

Volgens Hofstee (2018:113) is die navorsingsontwerp die benadering of stappe wat gevolg word ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Tydens hierdie fase besluit die navorser oor die tipe navorsing wat uitgevoer gaan word sowel as die metodes wat gebruik gaan word om geldige data in te samel, te analiseer en te interpreteer. Vervolgens word die kern van die literatuurstudie en die navorsingsontwerp en -metodologie bespreek.

### 3.2.1 Literatuuroorsig

Die databasis EBSCOhost is gebruik om ’n uitvoerige literatuurstudie te doen. ’n Wetenskaplike soektog is uitgevoer deur die volgende sleutelterme te gebruik: *storievertelling*, *raamwerk*, *voorskoolse praktisyns*, *kleuters*, *taalontwikkeling*, *storievertelling*, *storie lees*, *tegnieke*, *apparaat*, *atmosfeer skep*, *stemtoon*, *houding van storieverteller*, *storieboeke*, *poppekas*, *konkrete apparaat*, “*the 30 million word gap*”, *komponente van taalontwikkeling* en *mondelinge taalontwikkeling.* Die hoofsaak van die literatuuroorsig kan soos volg saamgevat word: Storievertelling is een van die oudste metodes van kennisoordrag en kan effektief as onderrigmetode deur voorskoolse praktisyns gebruik word om drie- en vierjarige kleuters se taalontwikkeling te bevorder (Roney, 2009:51).

Die PIRLS 2016-verslag toon dat ongeveer 80% van Suid-Afrikaanse skoolgaande kinders se swak skolastiese vordering aan hulle gebrek aan “leesgeletterdheid” toegeskryf kan word (Howie *et al.*, 2017). Combrinck (soos aangehaal deur Howie *et al.*, 2017) – die waarnemende direkteur van die Evaluasie- en Assesseringsentrum van die Universiteit van Pretoria – beklemtoon dat die vermoë om te kan lees die sleutel tot akademiese en toekomstige sukses is.

#### 3.2.1.1 Navorsingsparadigma

Vanweë die aard van die onderhawige studie, is ’n interpretivistiese paradigma gevolg. In hierdie studie is daar gefokus op voorskoolse praktisyns as deelnemers in die konstruksie van nuwe kennis (Formoshino & Formosinho, 2016:14). Die voorskoolse praktisyn is beskou as ’n aktiewe, bevoegde persoon wie se motivering vir leer deur die intrinsieke motivering van die navorser gehandhaaf is ten einde die doel van dié navorsingstudie – d.w.s. die ontwikkeling van ’n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns – te verwenslik.

’n *Paradigma* is die wyse of perspektief wat die navorser toepas om na ’n onderwerp of gebeure te kyk en dit dien as ’n verwysingsraamwerk om waarnemings te verstaan en te interpreteer (Lombard, 2016:8). Die interpretivistiese paradigma was besonder geskik vir dié studie aangesien mense gebeure en situasies ooreenkomstig met hulle eie belewenis interpreteer en hulle eie perspektiewe na aanleiding van hulle ervarings vorm. Ten einde te verstaan hoe mense betekenis konstrueer, moet mens hulle persoonlike leefwêrelde betree. Dit is gedoen deur waarneming van die deelnemers se storievertellings en deur aan hulle gedurende die fokusgroeponderhoude/besprekings geleentheid te gee om hulle menings rondom die gebruik van storievertelling binne ’n voorskoolse omgewing te gegee het.

Kelliher (2005:125) is van mening dat die werklikheid nie objektief bepaal kan word nie, maar sosiaal gekonstrueer word en daarom word aanvaar dat daar 'n geleentheid is om mense se persepsies van hulle eie aktiwiteite te verstaan deur hulle in hul sosiale konteks of natuurlike omgewing te bestudeer. Interpretivisme poog om ’n interessante siening van ’n spesifieke situasie te gee om die situasie te analiseer en om insig te verkry in die betekenis wat ’n sekere groep mense aan ’n verskynsel heg. Sodoende kan ’n dieper betekenis ontgin word, die situasie kan verstaan word en aanbevelings kan gemaak word (Nieuwenhuis, 2017b:60-61). Lombard (2016:9) ag interpretivistiese navorsing as ’n werklike gebeurtenis waartydens interaksie tussen die navorser en deelnemers plaasvind en inligting geïnterpreteer word. Interpretivistiese navorsers gaan van die veronderstelling uit dat toegang tot die werklikheid (gegewe of sosiaal gekonstrueer) slegs moontlik is deur sosiale konstruksie soos mondelinge gesprekke, teks, simbole en gedeelde betekenisse wat mense aan sekere verskynsels toeskryf.

Uit bostaande inligting kan ons aflei dat die interpretivistiese perspektief op die volgende aannames gebaseer is (Nieuwenhuis, 2017b:61):

- Menslike ervarings kan slegs vanuit die intrinsieke werklikheid begryp en verstaan word. Tydens die bestudering van ’n verskynsel word sekere navorsingstegnieke

gebruik wat die navorser help om te verstaan hoe mense binne hul sosiale omgewing sekere verskynsels verstaan en interpreteer. ’n Induktiewe werkswyse word toegepas waartydens die navorser die geleentheid het om vanuit die deelnemers se perspektief na hulle ervaring van ’n verskynsel te kyk. In die onderhawige studie moes ek die binnekring van voorskoolse praktisyns betree om te verstaan hoe hulle storievertelling in ’n voorskoolse leeromgewing gebruik om mondelinge taalontwikkeling by drie- tot vierjarige kleuters te bevorder. Data is ingesamel deur middel van waarneming van die deelnemers se storievertellings en fokusgroeponderhoude waartydens die onderskeie deelnemers se storievertellings bespreek is.

- Die behoefte om interaksie met andere te hê en sosiaal te verkeer is ’n menslike kenmerk. Gedurende interpretivistiese navorsing word daar op die deelnemers se subjektiewe ervarings gefokus en hoe hulle met andere sosialiseer, omgaan en woorde gebruik om betekenis te deel (Nieuwenhuis, 2017b:61). Die voorskoolse praktisyns se storievertelling is in hulle eie klaskamers waargeneem en fokusgroeponderhoude is in een van die deelnemers se klaskamer gevoer. Interpretivistiese navorsers maak die aanname dat dit makliker vir deelnemers is om hulle eie persepsies van ’n bepaalde verskynsel te verstaan en daaroor te besin as hulle binne hul eie sosiale konteks waargeneem word (Lombard, 2016:9). Tydens die fokusgroeponderhoude het deelnemers die geleentheid gehad om te besin oor hulle eie belewenis, ervarings en persepsies van hoe hulle storievertelling gebruik het om drie- en vierjarige kleuters se mondelinge woordeskat te bevorder en om hulle mening te gee oor die storievertellingvideo’s wat hulle besigtig het.

- Die menslike verstand is die bron en oorsprong van betekenis en deur die kompleksiteit van verskynsels te ondersoek, verkry ons begrip van die betekenisse wat mense binne hulle sosiale kontekste aan verskynsels heg en nuwe insig word verkry in die betekenis wat aan verskynsels toegeskryf word (Nieuwenhuis, 2017b:61). Deur aan te toon hoe voorskoolse praktisyns se identiteit gekonstrueer is, kon groter begrip verkry word van die manier waarop hulle storievertelling gebruik het om drie- en vierjariges se mondelinge woordeskat te bevorder. Menslike gedrag word voorts deur kennis van die sosiale wêreld beïnvloed (Nieuwenhuis, 2017b:61). Namate my kennis verbreed het van voorskoolse praktisyns se sosiale wêreld en die werklikheid waarmee hulle gekonfronteer is, is die teoretiese en konseptuele raamwerk verryk (soos uiteengesit in hoofstuk 2).

#### 3.2.1.2 Navorsingsbenadering

As gevolg van persoonlike ingesprektreding in werklike situasies is ’n kwalitatiewe navorsingsbenadering met sikliese deelnemende aksienavorsing as strategie in die onderhawige studie gevolg. Volgens Merriam (2009:3-6) fokus kwalitatiewe navorsers op die navorsingsproses, die insig wat uit die ervarings van die deelnemers spruit, die deelnemers se interpretasie van hulle ervarings en die effek van hierdie ervarings op hulle lewe.

Kwalitatiewe navorsers moet daarteen waak dat hulle vooroordele en teenwoordigheid in die navorsingsomgewing nie ’n invloed uitoefen op hulle uiteindelike waarnemings en hoe hulle daaroor dink nie (Creswell, 2018:92). Creswell (2015:26) sê voorts dat kwalitatiewe navorsers bewus moet wees van verskeie kenmerke wat tydens elke stadium van die navorsingsproses te voorskyn kom: die ondersoek van die probleem; die ontwikkeling van ’n uitvoerige begrip van die verskynsel; die literatuurstudie wat die navorsingsvraag ondersteun; die stel van die navorsingsdoel en -vrae om die deelnemers se ervaring van die verskynsel binne hulle sosiale leefwêreld te bekom; en die insameling van data gebaseer op ’n klein groep deelnemers se persepsie en belewenis van die ondersoekte verskynsel. Sodra die deelnemers se siening rondom die verskynsel verkry is, word die data geanaliseer, in verskillende temas verdeel en geïnterpreteer. Die navorser gebruik dan evalueringskriteria en sy/haar subjektiewe oordeel om die bevindings te bespreek en gevolgtrekkings en aanbevelings aan die hand te doen.

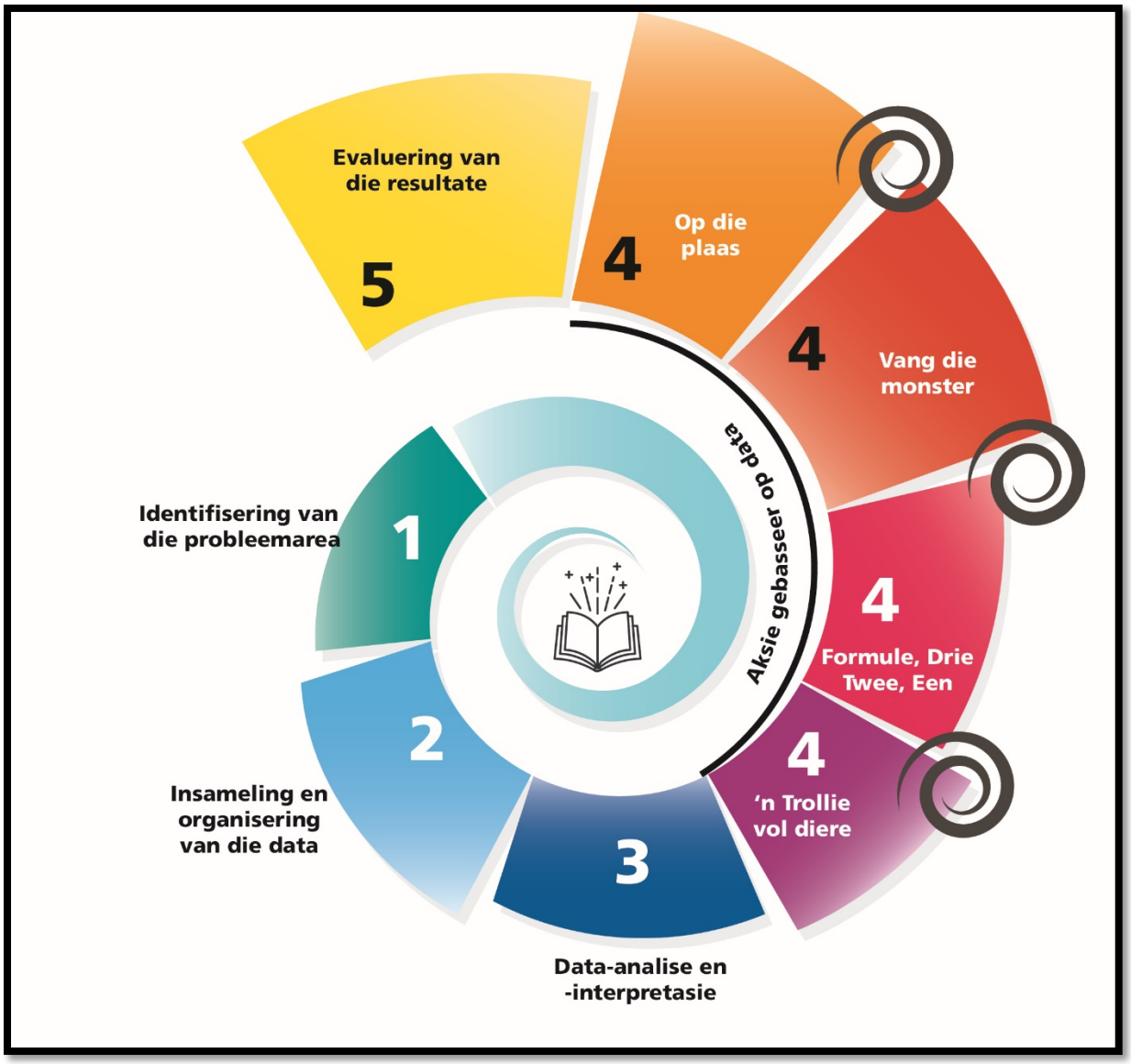
Hartell en Bosman (2016:16) beaam bostaande raad en noem dat kwalitatiewe navorsing deur ’n hoofnavorsingsvraag gekenmerk word, wat deur ’n aantal subvrae onderskryf word, wat die navorser wil ondersoek om antwoorde oor die verskynsel te kry. Kwalitatiewe navorsing het ten doel om ’n sosiale of menslike probleem te ondersoek en deelnemers se persoonlike belewenis en interpretasie van die verskynsel binne hulle eie sosiale leefwêrelde te verstaan (Engelbrecht, 2016:30). Historiese en kulturele omgewings vorm menslike interaksies en beïnvloed die gedrag en subjektiewe betekenisse wat ’n sekere groep aan ’n verskynsel heg; daarom is dit belangrik dat hierdie aspekte in ag geneem word wanneer ’n kwalitatiewe navorsingstudie aangepak word (Creswell, 2015:232).

Ten einde empiries vas te stel hoe voorskoolse praktisyns storievertelling binne ’n voorskoolse omgewing gebruik om drie- en vierjarige kleuters se mondelinge taalvaardighede te verbeter, is deelnemers aan dié studie (voorskoolse praktisyns) se storievertelling waargeneem en semigestruktureerde fokusgroeponderhoude is gevoer om data in te samel.

#### 3.2.1.3 Die navorsingsontwerp

'n Deelnemende aksienavorsingsontwerp is in dié studie gebruik. Die belangrikste kenmerk van aksienavorsing is dat die lokus van beheer verskuif van die navorser af na diegene wat deel van die navorsingsprobleem vorm (Kerr & Anderson, 2014). Aksienavorsing is gerig op 'n siklus van aksies wat 'n organisasie of gemeenskapslede onderneem (of onderneem het) om 'n spesifieke probleem te takel. Die idee is dat verandering om die probleem te takel uiteindelik binne die betrokke omgewing, persone en/of die navorser plaasvind (Cohen *et al.*, 2017:344). Die beste resultate met aksienavorsing word verkry as die navorsing gedoen word in samewerking met andere wat belang het by die probleem (Kerr & Anderson, 2014). Volgens Bell en Waters (2018) is aksienavorsing 'n proses waartydens die deelnemers aangemoedig word om bewus te wees van hulle eie praktyk en om voortdurend die navorsingsproses te hersien en te evalueer ten einde hulle praktyk te verbeter. McNiff en Whitehead (2011:8) noem voorts dat die deelnemers krities oor hulle eie praktyk moet nadink aangesien besinning oor die wyse waarop hulle optree hulle help om begrip te kry van wat hulle reeds weet en refleksie is belangrik vir professionele groei. Die onderhawige studie het ten doel gehad om voorskoolse praktisyns te laat nadink oor die wyse waarop hulle storievertelling in hulle klaskamers gebruik om drie- en vierjarige kleuters se taalontwikkeling te bevorder.

Die aksienavorsingsproses bestaan gewoonlik uit vyf fases (McMillan & Schumacher, 2010b; McNiff & Whitehead, 2011; Ponte, 2012; Sagor, 2005) (figuur 3.1). Hierdie vyf fases is soos volg in dié studie toegepas (fase 4 hieronder omvat die spesifieke stories wat die deelnemers aan hierdie studie vir hulle storievertellingsgeleenthede gekies het) (kyk § 4.2.1.3).




**Figuur 3.1: Aksienavorsingspiraal**

Deur die vyf fases van aksienavorsing kan 'n spesifieke vraagstuk binne 'n opvoedkundige konteks verstaan word en ingeligte besluite kan daarna geneem word omdat beter begrip verkry is. Die doel van die onderhawige studie was om verandering teweeg te bring in die manier waarop voorskoolse praktisyns storievertelling gebruik om kleuters se mondelinge taalvaardighede te ontwikkel. Aksienavorsing is dus as navorsingsontwerp gekies omdat ek laasgenoemde verandering teweeg wou bring.

Ek het tydens 'n besoek aan voorskoolse sentrums – wat kleuters uit beide voorheen benadeelde en voorheen bevoordeelde gemeenskappe geakkommodeer het – tot die besef gekom dat storievertelling nie werklik 'n prioriteit by die sentrums was nie. Alhoewel dit as 'n aktiwiteit op die dagprogram gelys was, was dit bloot iets wat gedoen moes word. Wanneer

(en as) ’n storie vertel is, het die voorskoolse praktisyns meestal slegs ’n storieboek gebruik om aan die kleuters voor te lees. Van die stories was ook nie ouderdomsgeskik (vir drie- en vierjarige kleuters) nie. Ek het met die voorskoolse praktisyns beraadslaag en tot die besef gekom dat hulle nie met ander storievertellingstegnieke en hulpmiddels vertroud was (buiten storieboeke) om stories aan kleuters te vertel nie. Dit het ook geblyk dat hulle nie bewus was dat storievertelling ’n geskikte manier was om kleuters met verskillende moedertale se taalvaardighede te ontwikkel nie. Hulle het beklemtoon dat hulle graag sou wou leer hoe hulle storievertelling kan gebruik om mondelinge taalvaardighede by drie- en vierjarige kleuters te ontwikkel.

Aksienavorsing is besonder geskik wanneer deelnemers self die begeerte uitspreek om ’n probleem te takel (Cohen *et al.*, 2017:344). Die navorser poog deur aksienavorsing om die aard en oorsaak van onbevredigende omstandighede of optredes te verstaan ten einde strategieë te ontwikkel om hierdie omstandighede of optredes te verander (Thompson, 2000:1). In die onderhawige studie is die behoefte uitgespreek om meer te wete te kom oor aspekte soos storiekeuses en die gebruik van hulpmiddels en tegnieke om van storietyd ’n positiewe leerervaring vir die kleuters te maak. Aksienavorsing kon effektief aangewend word om voorskoolse praktisyns met nuwe kennis en insig te bemagtig om ’n positiewe verandering in hulle storievertellingstrategieë teweeg te bring, wat op sy beurt weer kon lei tot positiewe leeruitkomste vir die kleuters in hulle onderskeie klasse.

Alhoewel aksienavorsing geskik is om ’n groep persone te betrek en ’n positiewe verandering in hulle omstandighede te bewerkstellig is daar ook moontlike nadele en beperkings wat ingedagte gehou moet word. Volgens Bennett (2019:116) is dit nie noodwendig waar dat almal binne ’n gemeenskap bereid sal wees om betrokke te raak by ’n aksienavorsingprogram nie. Aksienavorsing binne ’n gemeenskap kan daartoe aanleiding gee dat deelnemers aan die projek, as gevolg van hulle betrokkenheid by die projek, vervreemd raak van die gemeenskap en hulleself as beter en verhewe bo die res van die gemeenskap beskou (Bennett, 2019:118).

Binne die gemeenskap waar die navorsing plaasvind kan ook diegene wees, wat skepties staan teenoor die doel en uitkomste van die navorsing. Healy (2016:100) noem dat binne gemeenskappe soms teenstand teenoor die uitvoering van ’n aksienavorsingprojek kan ontstaan, aangesien mense binne die gemeenskap bedreig voel en reken dat die kennis wat eie aan hul gemeenskap is, algemeen bekend gaan wees en hulle gevolglik nie meer beheer gaan hê oor hoe, waar en op watter wyse hierdie inligting gebruik sal kan word nie.

’n Derdeparty wat ’n navorsingsprojekte befonds kan die risiko inhou dat die uitkomste van die navorsing deur die derdeparty “beheer” en beïnvloed kan word (Bennett, 2019:118). Bennette

(2019:118) beklemtoon ook dat dit belangrik dis dat politieke agendas nie toegelaat word tydens 'n aksienavorsingprojek nie, aangesien die navorser en deelnemers dan selde die geleentheid kry om die navorsing uit te voer volgens sy of haar eie diskresie .Tydens 'n informele gesprek tussen die navorser en die deelnemers is die besluit geneem om saam navorsing te doen en 'n storievertellingsraamwerk saam te stel wat gebruik kan word om voorskoolse praktisyns te rig met betrekking tot hoe storievertelling gebruik kan word om drie- en vierjarige kleuters se taalvaardighede te ontwikkel. Ek het gepoog om voorskoolse praktisyns te bemagtig om storievertelling as 'n metode te gebruik om drie- en vierjarige kleuters se mondelinge taalvaardighede te bevorder.

#### *3.2.1.3.1 Data-insamelingsmetodes*

Gedurende 'n kwalitatiewe studie is dit belangrik om die regte data-insamelingsmetodes te kies ten einde die geldigheid en betroubaarheid van die data te verseker (Grosser, 2016:291; Le Cordeur, 2016:175). Ek het besluit om waarneming, fokusgroeponderhoude en -besprekings as data-insamelingsmetodes te gebruik. Dokumentanalise is ook uitgevoer om te verseker dat die ingesamelde data sou bydra tot die beantwoording van die navorsingsvrae. Ek het gehoop om patrone in die data te vind deur die analisering van die deelnemers se dokumentasie (lesbeplanning), hulle optrede in die klaskamer tydens storievertelling en hulle mededelings tydens die fokusgroeponderhoude.

Vervolgens word hierdie gekose data-insamelingsmetodes bespreek en ek verduidelik waarom dié geskik was om die navorsingsvrae te beantwoord.

#### *3.2.1.3.2 Waarneming*

Waarneming (of observasie) is 'n gewilde data-insamelingsmetode om komplekse sosiale interaksies in natuurlike sosiale omgewings te verken. Deur waarneming kry die navorser as buitestaander die geleentheid om dinge waar te neem wat dikwels vir deelnemers al 'n roetine geword het en wat moontlik kan bydra tot 'n beter begrip van die navorsingskonteks (Merriam & Tisdell, 2016:139).

Waarneming bied ook aan die navorser die geleentheid om begrip te verkry van 'n situasie en die wyse waarop die navorsingsdeelnemer binne die omgewing optree (Creswell, 1998). Tydens die voorskoolse praktisyns se storievertellings het ek gefokus op die wyse waarop hulle die stories vertel het, die reaksie van die kleuters op die storievertelling en die interaksie wat tussen hulle en die kleuters plaasgevind het. Tydens die waarnemingsproses was ek waaksaam om nie inbreuk te maak op die omgewing waarbinne die waarneming plaasgevind het nie aangesien dit die data-inwinning kon beïnvloed. Creswell (2018:93) en Denzin en

Lincoln (2014:730) noem dat navorsers die omgewing onveranderd moet laat en deurgaans bewus moet wees van die moontlike impak van hulle teenwoordigheid op die navorsingsresultate. Ek het vooraf die deelnemers se klaskamers besoek sodat die kleuters aan my teenwoordigheid gewoond kon raak om die impak van my teenwoordigheid tydens die waarneming van die storievertellings te beperk.

Gedurende fases twee en vier van die aksienavorsingsiklus het ek waarneming as data-insamelingsmetode gebruik. Elk van die vier deelnemers het die geleentheid gehad om tydens hierdie fases 'n storie te vertel waartydens ek met behulp van 'n voorafopgestelde kriterialys persoonlike veldnotas van my waarnemings gemaak het (Bylaag I). Ek het die deelnemers in hulle klasse waargeneem en só data bekom van die wyse waarop voorskoolse praktisyns storievertelling gebruik het om taalvaardighede by drie- en vierjarige kleuters te ontwikkel. Le Cordeur (2016:115) noem dat waarneming die geleentheid bied om oopeind-, eerstehandse inligting in te samel omrede die navorser die deelnemers in hulle natuurlike leefwêreld kan waarneem.

Gedurende die waarnemingsproses het ek volgens 'n stelselmatige plan te werk gegaan en noukeurige rekordhouding van die deelnemers se optrede, gedrag, liggaamstaal en gebruik van hulpmiddels is gedoen; veldnotas is 'n belangrike bron van bewyse om deelnemers se optrede en dit wat gesê is (al dan nie) tydens data-analise in konteks te verstaan (Creswell, 2018:189; Marshall & Rossman, 2011). Engelbrecht (2016:115) definieer veldnotas as uitvoerige, nie-veroordelende, konkrete beskrywings van waarnemings. Waarneming behels die stelselmatige notering en optekening van gebeure, gedrag en artefakte (hulpmiddels wat die deelnemers tydens storievertelling gebruik het) in die navorsingsomgewing (hulle klaskamers). Dit is belangrik dat veldnotas so gou as moontlik gedurende of ná die fokusgroeponderhoude gemaak word om te verseker dat alle waarnemings tydens die onderhoude aangeteken word. Veldnotas moet ook aspekte insluit soos sitplekreëlings, die volgorde waarin die deelnemers praat en nie-verbale gedrag soos hulle oogkontak, liggaamshouding en gebare (Greef, 2019:372).

#### *3.2.1.3.3 Fokusgroeponderhoude*

Al die fokusgroeponderhoude is in die deelnemers se huistaal (Afrikaans) gevoer om hulle die geleentheid te bied om hulle ervarings in hulle eie taal weer te gee (Heppner *et al.*, 2008:288).

Na aanleiding van die literatuur is voorafopgestelde vrae vir die fokusgroeponderhoude geformuleer wat tydens die eerste fokusgroeponderhoud gebruik is om data in te samel (Bylaag J). Die onderhoudskedule het oopeindvrae omvat, wat die deelnemers die

geleentheid gegee het om eers oor die vrae te besin voordat hulle hul menings daaroor gelug het. Ek het sommige vrae vooraf opgestel en ander vrae het natuurlik tydens die onderhoude opgeduik (Engelbrecht, 2016:114). Aangesien die deelnemers toegelaat is om kommentaar te lewer oor groeplede se mededelings, is baie van die voorafopgestelde vrae beantwoord sonder dat dit nodig was om hierdie vrae weer te vra. Dit het wel die data-analiseproses moeiliker gemaak, maar hierdeur het ek waardevolle data ingesamel wat andersins dalk nie die geval sou wees as ek die vooropgestelde vrae in die volgorde van die vraelys gevra het nie. Semigestruktureerde fokusgroeponderhoude se waarde lê daarin dat deelnemers dikwels inligting voorsien waaraan die navorser nie voorheen gedink het nie (Heppner *et al.*, 2008:288; Merriam & Tisdell, 2016:111). Vrae is gedurende die fokusgroeponderhoude slegs as riglyn gebruik en ek het aanvullende vrae gevra as ek meer duidelikheid en inligting oor antwoorde van die deelnemers wou bekom (Merriam & Tisdell, 2016:110).

Ten einde die deelnemers die geleentheid te gee om spontaan op die vrae te reageer, het ek oopvrae gevra toe hulle die video-opnames van die vier storievertellings (§ 1.7.6) bespreek het. Ek het slegs die deelnemers gevra om te reflekteer oor hulle belewings van hierdie video-opnames. Na aanleiding van hulle antwoorde het ek aanvullende vrae gevra.

Fokusgroeponderhoude word as besonder geskik beskou om kwalitatiewe data te bekom en om deelnemers se menings, ervarings en sienswyses oor ’n spesifieke onderwerp te verken (Nieuwenhuis, 2017b:93). Engelbrecht (2016:114) ondersteun Nieuwenhuis se standpunt en noem dat spesifieke geselekteerde deelnemers as ’n klein gemeenskap van die makrokonteks beskou word en deur fokusgroeponderhoude kan mens die menings, ervarings en sienswyses van die groter gemeenskap verken. Greef (2019:373) beaam bostaande menings en noem dat fokusgroeponderhoude die voordeel het dat ’n “gekonsentreerde” hoeveelheid data oor ’n spesifieke onderwerp ingesamel kan word. Die afhanklike interaksie binne die groep en die vergelykings wat deelnemers tussen mekaar se ervarings en opinies maak, word ook as ’n waardevolle bron van insig en kennis beskou. Nog ’n voordeel van fokusgroeponderhoude is dat verbale data tesame met waarnemingsdata (d.w.s. wat die navorser tydens die onderhoud waarneem) bekom word (Nieuwenhuis, 2017c:97).

Tydens fokusgroeponderhoude word daar van die veronderstelling uit gegaan dat deelnemers oor genoegsame kennis van die navorsingsonderwerp beskik en dat hulle gemaklik en spontaan op die vrae kan reageer. Greef (2019:373) noem dat groepsinergie belangrike konstrukte kan uitlig wat verlore sou gaan sou individuele onderhoude gevoer word en ook die geleentheid bied om dinamiese emosionele prosesse wat gedrag in ’n groot mate bepaal, te ontdek. Fokusgroepe skep ’n beter, dieper begrip van die bestudeerde verskynsel en stimuleer spontane uitruil van idees, gedagtes en houdings in die veiligheid van ’n groep.

Ná toestemming vanaf die deelnemers verkry is, is oudio-opnames gemaak sodat alle inligting wat tydens die onderhoude voorsien is, beskikbaar was vir data-analise en om te verseker dat ek nie inligting verkeerd genotuleer het nie (Nieuwenhuis, 2017a:94). Volgens Nieuwenhuis (2017a:94) is dit belangrik om so gou as moontlik ná oudio-opnames die opnames te transkribeer en weer na die opnames te luister sodat aanvullende aantekeninge gemaak kan word om ontbrekings in die data te identifiseer wat weer in ’n volgende fokusgroeponderhoud aangeroer kan word. Ek het gevolglik onmiddellik ná afloop van die fokusgroeponderhoude spesifieke waarnemings sowel as die reaksie van die deelnemers tydens die onderhoude genotuleer sodat dit later tydens die data-analise gebruik kon word.

Fokusgroeponderhoude is met vier voorskoolse praktisyns gevoer. Hierdie onderhoude is gevoer by die skole waar hulle betrokke was by die versorging en onderrig van drie- en vierjarige kleuters. Die fokusgroeponderhoude is op die tyd van hulle keuse geskeduleer. Ek het self die onderhoude gevoer. Elke onderhoud het ongeveer 45 minute geduur. Om gerieflikheidsredes is die fokusgroeponderhoude by die onderskeie skole gevoer. Na my mening sou die deelnemers in hulle eie sosiale omgewing en in groepsverband met meer selfvertroue aan die besprekings kon deelneem en terselfdertyd die geleentheid gebied word om hulle kennis met andere te deel en by mekaar te leer. Dit is voorts belangrik dat fokusgroeponderhoude in ’n nie-beperkende, ontspanne atmosfeer en gemaklike omgewing gevoer word (Mouton, 2011:196).

Altesaam sewe fokusgroeponderhoude is gehou. Gedurende die eerste onderhoud, wat as ’n informele gesprek plaasgevind het, het die deelnemers die wens uitgespreek om meer te leer oor die gebruik van storievertelling om kleuters se taalontwikkeling te bevorder. Tydens die geleentheid is navorsingsvrae saamgestel en ’n plan van aksie is voorgestel. Die tweede fokusgroeponderhoud het plaasgevind na afloop van die eerste storievertelling deur die deelnemers. Die derde, vierde, vyfde en sesde fokusgroeponderhoude het elke keer plaasgevind na afloop van een van die vier video, voorbeeld lesse wat aan die deelnemers vertoon is. Die laaste, sewende, fokusgroep is gehou nadat die deelnemers elkeen ’n tweede geleentheid gehad het om weer ’n storie te vertel het.

Gedurende die fokusgroeponderhoude het ek as fasiliteerder opgetree en die deelnemers aangemoedig om vrae te vra, vertellings uit te ruil en hulle mening te lug en kommentaar te lewer oor groepslede se ervarings en standpunte. Namate ek en die deelnemers gemakliker in mekaar se geselskap geraak het en ’n vertrouensverhouding tussen ons ontwikkel het, het die fokusgroeponderhoude spontaner en gemakliker geraak. Dit het bygedra tot waardevolle en bruikbare data. Engelbrecht, 2016:114) voer aan dat fokusgroeponderhoude aan deelnemers die geleentheid bied om sonder vrees dat hulle gekritiseer sal word, spontaan

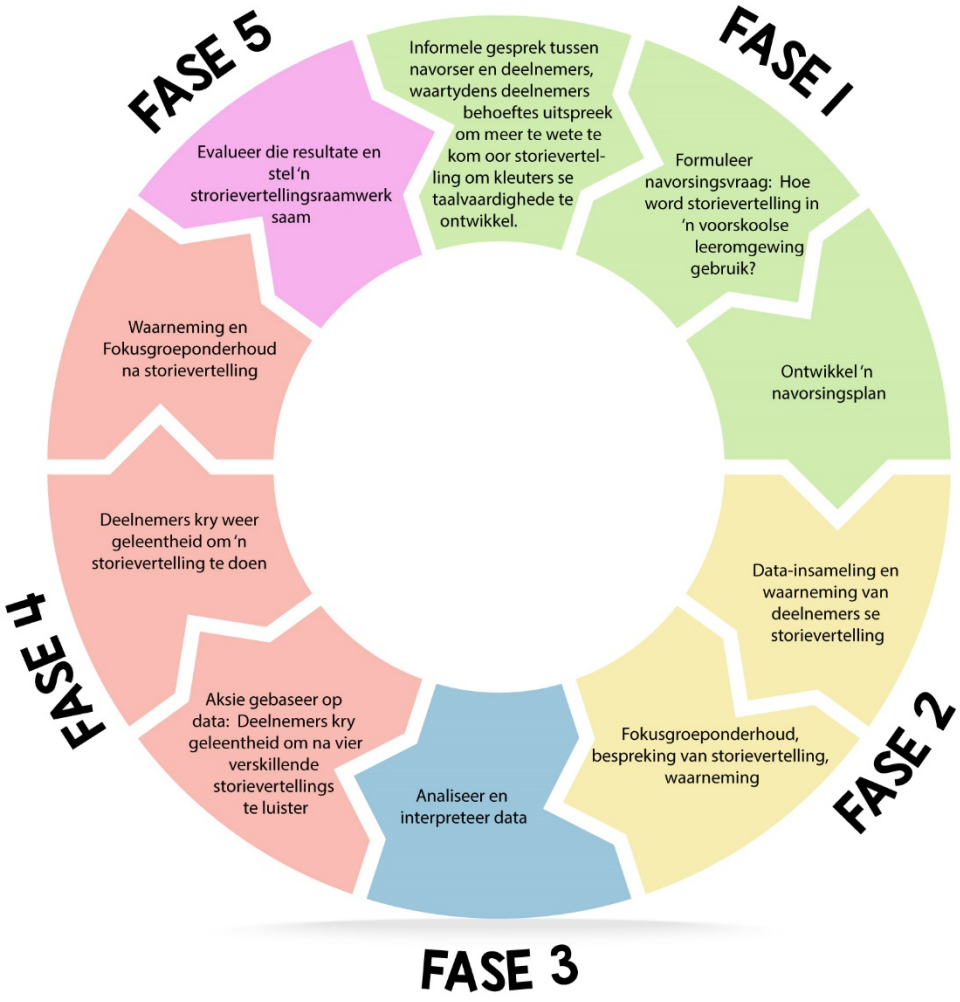
binne ’n bekende sosiale omgewing op mekaar se response te reageer, wat bruikbare data kan oplewer wat moontlik nie uit individuele onderhoude sou spruit nie. Ek moes egter tydens die fokusgroeponderhoude daarop bedag wees dat al die deelnemers ’n geleentheid kry om hulle menings te lug. Al die deelnemers moet die geleentheid kry om deel te neem omdat passiewe deelnemers maklik ingetoë kan voel binne ’n groep en nie die selfvertroue aan die dag kan lê om hulle mening oor ’n onderwerp te lug nie (Nyamathi & Shuler, 1990:1284).

#### *3.2.1.3.4 Dokumentanalise*

Dokumentanalise kan dien as ’n belangrike bron om empiriese kennis te bekom wat nie deur ander maniere van data-insameling bekom kan word nie. Dreyer (2016:232) is dit eens en noem dat dokumentanalise stelselmatig moet plaasvind en dat die bevindinge geïnterpreteer moet word om sin en betekenis van die inhoud te maak. Dokumente kan in ’n sekere opsig gesien word as die uitdrukking van die kenmerke en sienswyse van die outeurs daarvan en navorsers kan by die bestudering van dokumente van ander aspekte van die outeurs (in hierdie geval voorskoolse praktisyns) te wete kom (Strydom & Delport, 2019:378). Volgens Babbie en Mouton (2001:303) is die waarde en gebruik van dokumentanalise veral belangrik omdat dit kan dien as die hoeksteen vir die evaluering van teorieë, hipotese en aannames en dit stel die navorser in staat om die essensie van ’n menslike verskynsel te ondersoek. Deur die bestudering van die deelnemers se weeklikse beplanning kon ek meer te wete oor interne en reflektiewe elemente van hulle sosiale gedrag en ervarings. Die deelnemers se voorbereiding en beplanning is bestudeer om meer te wete te kom oor die manier waarop hulle vir storievertelling beplan en voorberei het.

### 3.2.2 Data-insamelingsprosedure

Een aksienavorsingsiklus is uitgevoer, met vier kleiner siklusse tydens fase vier, naamlik aksie gebaseer op data. Die data-insamelingsprosedure word in figuur 3.2 voorgestel.




**Figuur 3.2: Fases tydens die aksienavorsingsiklus**

Gedurende die **eerste fase** (§ 3.2.1.3.1) het ek en die deelnemers deur middel van 'n informele gesprek gekommunikeer oor die standaard van taalontwikkeling van die drie- en vierjarige kleuters in hulle klasse. Ek het die bevindinge van die PIRLS 2016-verslag met die deelnemers gedeel en genoem dat die standaard van Suid-Afrikaanse kinders se lees- en taalbegrip baie laag was en dat dit moontlik tot skolastiese probleme kon bydra (Howie *et al.*, 2017). Ek het beklemtoon dat hulle as voorskoolse praktisyns 'n waardevolle bydrae kon lewer om die kleuters in hulle klasse se taalvaardighede te help ontwikkel en op 'n beter standaard te bring deur middel van storietyd (wat normaalweg deel is van die dagprogram by dagsorgsentrums).

Tydens die informele gesprek het die deelnemers die begeerte uitgespreek om meer te wete te kom oor die gebruik van storievertelling om die kleuters in hulle sorg se taalvaardigheid te

ontwikkel. In samewerking met die voorskoolse praktisyns is ’n navorsingplan saamgestel en oor die navorsingsvraag besluit (Hoe behoort ’n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns daaruit te sien?) Daar is besluit dat ek en die deelnemers gereeld sou vergader en dat aanpassings aan die navorsingplan gemaak sou word namate die onderhawige studie ontwikkel. Ek het die ingewinde data gebruik om ’n storievertellingraamwerk saam te stel wat na dese gebruik kan word om voorskoolse praktisyns te bemagtig om storievertelling as onderrigstrategie te benut om kleuters se taalvaardighede te ontwikkel.

Die **tweede fase**, waartydens die plan uitgevoer is, is die implementeringsfase (Le Cordeur, 2016:174). Gedurende hierdie fase het die voorskoolse praktisyns elk die geleentheid gehad om ’n storie van hulle keuse aan die kleuters in hulle sorg te vertel terwyl ek die storievertelling waargeneem het. Tydens hierdie waarnemingsgeleenthede het ek meer te wete gekom oor die wyse waarop die verskillende deelnemers storievertelling gebruik het, watter hulpmiddels hulle gebruik het en/of en hoe hulle sodanige geleenthede benut het om die betrokke kleuters se taalvaardighede te ontwikkel.

Ek het vir myself vooraf ’n lys opgestel met sekere aspekte waarop ek spesifiek tydens die storievertellings gelet het (Bylaag H). Die deelnemers is nie vooraf ingelig oor waarop ek tydens die waarnemingsfase sou let nie. Tydens die storievertelling het ek veldnotas gemaak met behulp van ’n voorafopgestelde “waarnemingslys”. Ek het enige bykomende feite of gewaarwordings wat ek tydens die storievertelling ervaar het, aangeteken sodat ek dit later as aanvullende data tydens die data-analiseproses kon gebruik.

Ná afloop van al vier voorskoolse praktisyns se storievertellings, is ’n fokusgroeponderhoud gevoer waartydens die deelnemers die geleentheid gehad het om spontaan oor hulle eie onderskeie storievertellings te reflekteer en kommentaar te lewer oor ander groepslede se mededelings. Ek het die veldnotas – wat ek tydens die waarneming van die storievertellings gemaak het – gebruik om aanvullende vrae te vra in reaksie op die deelnemers se mededelings. Ek het gepoog om die vrae op só ’n manier te stel dat ek sou kon vasstel watter waarde die deelnemers aan storietyd geheg het, of hulle die storie met ’n spesifieke doel voor oë gekies het en of hulle enigsins van die geleentheid gebruik gemaak het om die kleuters in hulle klas se taalvaardigheid te ontwikkel. Ná die fokusgroeponderhoude het die deelnemers versoek dat hulle graag aan ander onderwysers se storievertellingsmetodes blootgestel wou word.

**Fase drie** het die beplanning rondom bostaande versoek behels. As fasiliteerder het ek die deelnemers betrek om saam te besluit oor hoe ons te werk sou gaan om hulle aan voorbeelde van storievertellings deur andere bloot te stel. Dit was nie vir die deelnemers moontlik om

almal tegelyk na ’n ander skool of sentrum te gaan om iemand anders se storievertelling waar te neem nie. Daarom is vier video-opnames gemaak van storievertellings deur vrywilligers wat storievertellingslesse aangebied het.

Ná die storievertellings opgeneem is, het die deelnemers die video-opnames besigtig. Ná elke video is daar ’n fokusgroepbespreking gehou waartydens die deelnemers vrylik en informeel kon reflekteer oor hulle waarnemings. Geen voorafopgestelde vrae is gevra nie en ek het slegs vrae gevra in reaksie op die deelnemers se mededelings om aanvullende data te bekom. Tydens die besprekings het die voorskoolse praktisyns as aktiewe deelnemers hulle persepsies, kennis en ervaring gedeel van hoe die persone in die video-opnames storievertelling as onderrigmetode gebruik het. Só het hulle ’n noemenswaardige bydrae gelewer tot die ontwikkeling van die storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns. Beide positiewe en negatiewe punte van die onderskeie video-opnames is uitgelig. Tydens die laaste fokusgroepbespreking van die vierde videoles het die deelnemers reflekteer oor wat hulle tydens die navorsingsproses geleer het en een van die deelnemers het toe gevra of die navorsing tot ’n einde gekom het. Van die deelnemers het versoek om weer ’n storie te vertel sodat hulle dít wat hulle gedurende die navorsingsproses geleer het, kon implementeer.

Die laasgenoemde versoek het gelei tot **fase vier**. Al vier deelnemers het aangedui dat hulle graag die video-opnames se stories wou vertel. Aangesien van die boeke uit druk was en dus nie beskikbaar was nie, het ek PDF-dokumente van die vier stories in kleur aan die deelnemers beskikbaar gemaak. Elke deelnemer kon self besluit watter storie hulle aan hul klas wou vertel. Daar is gepoog om die deelnemers die geleentheid te gee om mekaar se storievertellings by te woon. Dit was nie altyd moontlik vir almal om al die vertellings by te woon nie, maar elke deelnemer het die geleentheid gehad om ten minste een ander deelnemer se aanbieding waar te neem. Ek het al vier deelnemers se storievertellings waargeneem en veldnotas gemaak. Aanbevelings wat gedurende **fases twee** en **drie** aan die hand gedoen is, is deur van die deelnemers geïmplementeer.

Direk ná die storievertellings is ’n fokusgroeponderhoud gevoer waartydens daar oor die deelnemers se storievertellings en hul ervaring van deelname aan die navorsingsproses reflekteer is.

Daarna het ek al die fokusgroeponderhoude en veldnotas getranskribeer en die data geanaliseer. Ek het toe die data gebruik om ’n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns saam te stel (**fase vyf**).

### 3.2.3 Steekproef en deelnemers

Die onderhawige studie vorm deel van ’n nasionale transformatiewe pedagogiese navorsingsprojek (TPEC). Die twee dagsorgsentrums wat deel was van hierdie studie, was ook deel van die groter TPEC-projek. Doelgerigte steekproefneming is uitgevoer omdat die deelnemers doelbewus geïdentifiseer is. Tydens doelgerigte steekproefneming word deelnemers gekies op grond van hulle kennis en ervaring van die navorsingprobleem (Grosser, 2016; Henning *et al.*, 2013).

Die dagsorgsentrums is gekies op grond van hulle ligging binne die Noordwesprovinsie asook omdat hulle reeds deel was van die TPEC-projek en ek en die voorskoolse praktisyns mekaar reeds geken het. Die deelnemers het ook reeds tydens die TPEC-navorsingsprojek hulle bereidwilligheid getoon om aan hierdie studie deel te neem. Een van die insluitingskriteria was dat hierdie sentrums by die DMO en die DBO geregistreer moes wees. Die dagsorgsentrums moes voorts ook voorsiening maak vir al drie ouderdomsgroepe: babas (0 tot 18 maande); peuters (18 tot 36 maande); en kleuters (37 maande tot ses jaar). Ten tye van hierdie studie moes die sentrums ook reeds twee jaar as dagsorgsentrum funksioneer het. Hierdie studie het slegs op die drie- en vierjarige kleuters gefokus.

Die dagsorgsentrums was in die Dr Kenneth Kaunda-distrik, Noordwesprovinsie, geleë. Die preprimêre skool is gekies omdat dit die enigste Afrikaanse preprimêre skool was wat beskik het oor twee satelliet-dagsorgsentrums wat op verskillende persele geleë was. Een van die sentrums het kleuters uit ’n voorheen benadeelde gemeenskap geakkommodeer en die ander sentrum het kleuters uit beide voorheen bevoordeelde en benadeelde gemeenskappe geakkommodeer.

Vier voorskoolse praktisyns wat by die twee geïdentifiseerde skole met drie- en vierjarige kleuters gewerk het, het aan die studie deelgeneem. Die voorskoolse praktisyns moes oor ’n minimum NKR vlak 4-kwalifikasie in VKO beskik. Twee deelnemers moes ’n sentrum in ’n voorheen benadeelde omgewing verteenwoordig en die ander twee deelnemers moes by ’n voorheen bevoordeelde sentrum werksaam wees. In beide die sentrums was daar tussen 18 en 24 kleuters in ’n groep en die groepe het kleuters uit verskillende etniese en taalgroepe geakkommodeer. Die deelnemers was Afrikaanssprekend en die onderrigtaal by die twee sentrums was Afrikaans, hoewel hierdie sentrums kleuters met verskillende huistale geakkommodeer het (tabel 3.1).

**Tabel 3.1: Deelnemerinligting**

| Dagsorgsentrum | Deelnemer | Etniese groep | Kwalifikasie | Huistaal |
|---|---|---|---|---|
| Voorheen bevoordeelde omgewing | 2 | Wit | NKR vlak 6 Educare | Afrikaans |
| | 3 | Wit | BEd Grondslagfase | Afrikaans |
| **Dagsorgsentrum** | **Deelnemer** | **Etniese groep** | **Kwalifikasie** | **Huistaal** |
| Voorheen benadeelde omgewing | 4 | Wit | NKR vlak 6 Educare | Afrikaans |
| | 1 | Wit | BA Maatskaplik<br><br>Besig met BEd Grondslagfase (afstandsonderwys) | Afrikaans |

### 3.2.4 Data-analise

Data-analise is die belangrikste deel van ’n studie om te verseker dat die bevindinge korrek geïnterpreteer en weergegee word. Merriam en Tisdell (2016:202) beskryf data-analise as ’n proses waartydens die navorser probeer sin maak van die gegewens deur verbale verslae, waarnemings en inligting uit dokumente te bevestig, te verminder en te interpreteer. Die navorser se oordeel, intuïsie en vermoë om belangrike punte te kan identifiseer is tydens die data-analiseproses van uiterste belang en daar moet veral gelet word op die deelnemers se woordkeuses, dit wat hulle sê en nie sê nie. Alvorens mens met enige data-analise kan begin, is dit belangrik dat mens goed vertroud is met die data en aktief daarmee omgaan ten einde die navorsingsvraag te kan beantwoord (Mouton, 2011:55).

In die onderhawige studie is die ingewinde data deur middel van inhoudsanalise geanaliseer, sorteer en kodeer. Dít is volgens Engelbrecht (2016:120) ’n induktiewe tematiese data-analiseproses. Al die databronne is tematies saamgevoeg. Induktiewe tematiese data-analise is ’n tydrowende proses, maar dit is belangrik dat al die stappe gevolg word om te verseker dat die data akkuraat en sinvol geanaliseer word en dat die bevindinge met die literatuurstudie en teorie geïntegreer word. Creswell (2015:175) beveel die “bottom-up”-metode aan, wat behels dat mens die data volgens patrone, kategorieë en temas organiseer en dan heen en weer tussen die verskillende temas en databasisse werk totdat mens tevrede is dat die geïdentifiseerde temas die navorsingsvrae sal kan beantwoord.

Inhoudsanalise word volgens spesifieke stappe uitgevoer en verskillende outeurs se menings oor die prosedure wat gevolg word, word vervolgens weergee. Volgens Friese (2019:1)

beïnvloed die gekose metodologiese benadering die koderingsmetode. Inhoudsanalise is ’n objektiewe en stelselmatige benadering waartydens eienskappe van die mededelings van die deelnemers geïdentifiseer word. Stemler (2000:5) beskryf inhoudsanalise as ’n stelselmatige, herhaalbare tegniek om data uit te skakel deur baie tekswoorde in minder inhoudskategorieë saam te voeg, gebaseer op vaste reëls vir kodering. Bepaalde stappe, soos deur Braun en Clarke (2006:78) voorgestel, moet tydens tematiese inhoudsanalise gevolg word (tabel 3.2). Hierdie stappe is ook in dié studie toegepas.

**Tabel 3.2: Inhoudsanalise en die stappe van tematiese data-analise**

| Stappe | Beskrywing van die stappe | Aksies |
|---|---|---|
| **Stap 1** | Ek (die navorser) het vertroud geraak met die data. | Veldnotas tydens waarneming van storievertellings en fokusgroeponderhoude is getranskribeer; die data is herhaaldelik gelees en aantekeninge is gemaak. |
| **Stap 2** | Kodes is toegeken. Die data is deeglik bestudeer en ooreenstemmende datasegmente is in die getranskribeerde fokusgroeponderhoude, veldnotas en weeklikse beplanning van deelnemers geïdentifiseer. | Getranskribeerde onderhoude is by herhaling deurgelees en ooreenstemmende datasegmente is met behulp van kleurkodes geïdentifiseer en gekodeer. |
| **Stap 3** | Temas is gesoek. | Gekodeerde datasegmente is volgens ooreenkomste en verskille in verskillende kategorieë verdeel. |
| **Stap 4** | Temas is hersien. | Kategorieë is in subtemas verdeel. |
| **Stap 5** | Temas is verfyn en geanaliseer. | Die data is geanaliseer om elke tema te verfyn en duidelike definisies en benoemings vir temas te vind. Subtemas is in hooftemas gegroepeer. |
| **Stap 6** | Verslag is gelewer oor temas en bevindings en die navorsingsvrae is beantwoord. | Temas is geïnterpreteer en met behulp van tersaaklike literatuur is deelnemers se verbatim aanhalings en my eie insig bespreek (kyk hoofstuk 4). |

Gedurende inhoudsanalise word die getranskribeerde teks (stap 1) by herhaling deurgelees sodat die navorser vertroud raak met die data. Volgens Henning *et al.* (2013:102) is dit belangrik dat die navorser die verbatim getranskribeerde onderhoude deeglik bestudeer voordat hy/sy die datakoderingsproses begin.

Bepaalde **kode-eenhede** word **toegeken** wat die data bes beskryf (stap 2). Volgens Engelbrecht (2016:118) word elke reël van die transkripsies herhaaldelik deurgelees en met simbole, kleurkodes of beskrywende woorde of frases gemerk. Sodra die navorser 'n betekenisvolle segment sien, moet 'n kode daaraan toegeken word. Thomas (2019:65) definieer *kodes* as die navorser se eerste poging om sin van die data te maak. Die inhoudsanaliseproses begin gedurende die herhaaldelike lees van die transkripsies en by die identifisering van datasegmente (wat die navorsingsvrae beantwoord) waartydens patrone en temas uit die data identifiseer word (Merriam & Tisdell, 2016:203).

Ooreenkomste en verskille moet in tekste gesoek word om verskillende **temas** te identifiseer en teorieë te staaf (stap 3) (Nieuwenhuis, 2017b:115). Die doel van die beskrywende vlak-analise tydens die deurlees van transkripsies is om die data te verken en om op interessante aspekte te let wat gedurende die eerste-fase-kodering identifiseer is (Friese, 2019:2). Ek het aantekeninge gemaak en kodes in die getranskribeerde fokusgroeponderhoude, veldnotas van waarnemings van die storievertellings aangedui. Ek het ook die weeklikse beplanning van die deelnemers bestudeer en interessante segmente uitgelig.

Die aanbring van kodes en beskrywende aantekeninge is 'n proses en het verander namate daar by herhaling deur die data gewerk is. As 'n probleem soortgelyk aan iets wat reeds gekodeer is, waargeneem is, maar nie regtig by die kode se beskrywing gepas het nie, is dit in 'n kategorie ingedeel en weer in verskillende temas georden (stap 4). Die data onder elke tema is verfyn en duidelike definisies en benamings is vir temas toegeken en kategorieë (of subtemas) is geïdentifiseer (stap 5). Laastens is die temas gebruik om die navorsingsvrae te beantwoord (stap 6).

Veldnotas wat tydens die waarneming van die deelnemers se storievertellings en fokusgroeponderhoude gemaak is, is so gou as moontlik ná afloop van die data-insameling getranskribeer en aanvullende gedagtes wat ek tydens die transkribering van die veldnotas kon herroep, is bygevoeg (Bylaag I). Veldnotas help navorsers om oor hulle emosies en gewaarwordings tydens die afneem daarvan te besin en dit moet ook tydens die analise van kennis gemaak word (Maharaj, 2016:117). Carcary (2009:22) ondersteun hierdie standpunt en noem dat die navorser se eie vermoëns, oordeel en intuïsie ook 'n rol speel en ingespan moet word om belangrike aspekte in die data te identifiseer. Die transkripsies van beide die

veldnotas en fokusgroeponderhoude is eenders geanaliseer (kyk “fokusgroeponderhoude” vir ’n omslagtige verduideliking van die analiseproses).

Dokumentanalise is ’n vorm van kwalitatiewe navorsing waartydens die navorser dokumente bestudeer en interpreteer om betekenis te gee aan dít wat die deelnemers aanteken (in hierdie geval, die voorskoolse praktisyns se weeklikse beplanningstabel). Dokumentanalise in die onderhawige studie het kodering van die tema-inhoud behels, soortgelyk aan die metode van analise van die veldnotas en fokusgroeponderhoude. Volgens Jupp (2006:79) bied persoonlike dokumente (soos die lesbeplanning van die deelnemers aan dié studie) inligting oor die wyse waarop ’n individu leef en hoe dié se optrede andere op verskillende plekke en tye beïnvloed – in hierdie geval, hoe die gebrek aan lesbeplanning ’n effek gehad het op die wyse waarop die voorskoolse praktisyns vir storie-aanbieding voorberei en beplan het en die effek wat dit moontlik kon hê op die taalontwikkeling van die kleuters in hulle sorg.

Tydens die bestudering van persoonlike dokumente moet die navorser alle etiese implikasies wat met die hantering van sulke dokumente gepaardgaan, in gedagte hou en dit met die nodige sorg en respek hanteer (Henning, 2004:99). Die weeklikse beplanningsdokumente wat deur die deelnemers beskikbaar gestel is, is ook só hanteer. Ek het in gedagte gehou dat die deelnemers se weeklikse beplanning ’n weergawe was van hulle subjektiewe persepsie en interpretasie van hulle sienswyse rakende wat hulle as belangrik geag het en hoe hulle gedurende die week verskillende aktiwiteite (in dié geval, storievertelling) sou aanbied.

Die ontleding en interpretasie van fokusgroeponderhoude kan soms ingewikkeld wees omdat die data die werklikheid van die onderskeie groeplede se ervarings verteenwoordig. Greef (2019:373) ondersteun laasgenoemde standpunt en noem dat die gevaar bestaan dat daar aanvaar word dat fokusgroeponderhoude dieselfde as individuele onderhoude geanaliseer word. Fokusgroepe kombineer egter verskillende elemente van kwalitatiewe navorsing en voeg die kompleksiteit van groepsinteraksie by. Woorde, konteks, interne konsekwentheid, frekwensie van kommentaar, uitgebreide kommentaar, wat die deelnemers spesifiek gesê het al dan nie moet tydens data-analise in gedagte gehou word. Krueger en Casey (2000:132) noem hierdie proses die “*long table process*” waartydens al die data gekodeer en gesorteer word en die rekenaar as strategie vir ontleding gebruik word.

Die navorser moet in ag neem dat die groepdinamika tydens ’n fokusgroeponderhoud tot individuele mededelings bydra; gedurende data-analise moet daar egter ’n balans gevind word wat betref die wisselwerking tussen die mededelings van individuele deelnemers en dié van die groep en hoe die groep op mekaar se mededelings reageer (Morgan, 1997:60). Ek het gedurende die fokusgroeponderhoude bogenoemde in gedagte gehou en veldnotas gemaak

van hoe die deelnemers op mekaar se mededelings reageer het. Greef (2019:373) noem ook dat daar tydens kodering aandag geskenk moet word aan alle melding van ’n gegewe kode; elke individu se vermelding van ’n gegewe kode; en elke groepbespreking van ’n gegewe kode. Die ontleding moet ook die samestelling en vergelyking van soortgelyke temas omvat en daar moet ook gelet word op hoe dit met die variasie tussen individue en die groep verband hou (Barbour & Kritzinger, 1999:16).

Die veldnotas wat gedurende die fokusgroeponderhoude gemaak is, is as aanvullende data tydens die data-analise van die fokusgroeponderhoude gebruik. Ek (’n deelnemer-waarnemer) het die navorsing eerstehands ervaar en my kennis en kundigheid gebruik om waarnemings te interpreteer eerder as om net staat te maak op data wat uit die fokusgroeponderhoude en dokumentanalise gespruit het.

Die data-aliseproses is só weergegee dat ’n volledige ouditspoor daargestel is (bylae I en J). Hierdie kan deur andere gebruik word om te kyk of hulle dieselfde bevindinge uit die data kry. Die data is voorts deur die studieleier geanaliseer ten einde vas te stel of sy soortgelyke bevindinge kry en soortgelyke aanbevelings sou maak. ’n Indiepte-literatuurstudie is uitgevoer om die bevindinge te ondersteun.

Juis omdat verskillende groepslede se mededelings geanaliseer moes word, was dit belangrik dat die onderhoude met behulp van ’n oudio-opnemer vasgelê word en dat veldnotas tydens of ná die fokusgroeponderhoud gemaak word. Volgens Krueger en Casey (2000:128-130) is dit ook belangrik om te let op die manier waarop die deelnemers op mekaar se mededelings reageer en/of hulle deurgaans dieselfde opinie van ’n vraagstuk handhaaf of met verloop van die studie van mening verander.

Ná elke fokusgroep is die oudio-opnames getranskribeer[5] en verskeie keer gelees om seker te maak dat ek die data korrek verstaan en interpreteer. Die transkripsie is dan gebruik om die volgende fokusgroep se vrae te beplan.

Die doel van data-analise is om antwoorde (*bevindings*) op die navorsingsvrae te vind (Merriam & Tisdell, 2016:202). Gedurende dié fase moes ek die onverwerkte data bestudeer en let op neigings en patrone wat in die fokusgroeponderhoude voorgekom het (Greef, 2019:373; Schurink *et al.*, 2019:397).

[5] Ooreenstemmend met die nuwe POPI-wet wat op 01 Julie 2021 in werking getree het, word deelnemers en die skole in die onderhawige studie se identiteit beskerm. Die volledige data wat tydens hierdie studie ingesamel is, word dus nie hier gepubliseer nie. Indien meer inligting egter verlang word, kan aansoek gedoen word by die NWU Institusionele Navorsing Etiek Regulatoriese Komitee (NWU-EMELTEN-REC) om die data te bekom. Die etiekklaringsnommer is: NWU-00527-19-S2.

Die data-analiseproses van die fokusgroeponderhoude het soos volg verloop:

a) Die deelnemers se mededelings is tydens die fokusgroeponderhoude op oudioband vasgelê.

b) Hulle mededelings is verbatim getranskribeer.

c) Die transkripsies (data) is herhaaldelik bestudeer om insig in die inhoud te verkry. Engelbrecht (2016:117) beskryf laasgenoemde as verskillende fases van data-analise (oftewel die *analiseproses*).

d) Ná deeglike bestudering van die data is ooreenkomste en verskille in die data aangedui en verskillende kodes is aan segmente toegeken. Die verskillende kodes is verbind om kategorieë te vorm.

e) Ná hierdie proses is ’n lys van moontlike kategorieë en temas opgestel. Hieruit kon ek aflei watter temas deurlopend voorgekom het, ooreengestem het of uniek was. Vanuit die kategorieë is temas afgelei, wat in wese die navorsingsvrae beantwoord het.

f) Die kodes en temas wat in die fokusgroeponderhoud-data geïdentifiseer is, is met dié vergelyk wat in die veldnotas (van die waarneming van die storievertellings en fokusgroeponderhoude en weeklikse beplanning van die deelnemers) geïdentifiseer is.

### 3.2.5 Rol van die navorser

In die onderhawige studie het ek (die navorser) tydens data-insameling ’n waarnemende sowel as ’n deelnemende rol gespeel (ooreenstemmend met aksienavorsing). Volgens Zuber-Skerritt en Wood (2019b:7) is die navorser ’n mededeelnemer wat aktief by die hele navorsingsproses betrokke is – d.w.s. vanaf die identifisering van die navorsingsprobleem, toets, ondersoek, refleksie en herevaluering – en maak aanpassings tot die finale fase waartydens die bevindings gebruik word om die navorsingsvrae te beantwoord.

Vóór die aanvang van dié studie, het ek eers die nodige toestemming van die onderskeie rolspelers en instellings verkry om die navorsing uit te voer.

Dit was ook belangrik om ’n eers vertrouensverhouding met die deelnemers te vestig. Ek kon dit slegs regkry deur my te vergewis van die deelnemers en die omstandighede waaronder hulle moes werk. Die Noord-Amerikaanse Vereniging vir Omgewingsopvoeding (*North American Association for Environmental Education*) (2017:20) beklemtoon dat die

betrokkenheid van en samewerking tussen die navorsingsdeelnemers en die navorser berus op wedersydse respek en begrip vir die belange, norme en dít wat die deelnemers as prioriteit beskou. Verder kan 'n vertrouensverhouding slegs ontwikkel deur voortdurende interaksie tussen hierdie twee partye (Noord-Amerikaanse Vereniging vir Omgewingsopvoeding, 2017:20). Alhoewel my teenwoordigheid aanvanklik die deelnemers se optrede en mededelings kon beïnvloed, is daar met verloop van tyd 'n vertrouensverhouding tussen ons gevestig. Die deelnemers het besef dat ek (as navorser) in 'n ondersteunende hoedanigheid optree en hulle was gemaklik om hulle eerlike opinie tydens die fokusgroeponderhoude mee te deel.

Gedurende dié studie het ek afwisselend verskillende rolle vertolk: dié van waarnemer; organiseerder; data-insamelaar; data-ontleder en interpreteerder; en samesteller van die storievertellingsraamwerk. Tydens waarneming van die deelnemers se storievertellings het ek 'n sekondêre rol gespeel. Ek was slegs as 'n waarnemer betrokke en het nie 'n aktiewe rol vertolk nie. Ná afloop van die storievertellings het ek tydens die fokusgroeponderhoude die rol van 'n subjektiewe deelnemer en fasiliteerder gespeel waartydens ek gepoog het om die werklikheid te verstaan deur te deel in die mededelings en ervarings van die deelnemers en hulle begrip van die navorsingsprobleem. Ek het deur middel van oopeindvrae aan die deelnemers die geleentheid gegee om te reflekteer en hulle menings oor hulle ervarings tydens die storievertellings te deel.

As organiseerder het ek die onderskeie fokusgroeponderhoude gereël en versnaperinge tydens die fokusgroeponderhoude en klasbesoeke voorsien.

Laastens was ek verantwoordelik om die ingewinde data te analiseer, te interpreteer en op 'n oortuigende, betroubare wyse die bevindings te gebruik om 'n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns saam te stel.

## 3.3 ETIESE OORWEGINGS

Volgens Merriam (2010:35) hang die geloofwaardigheid van 'n studie grootliks af van die etiese waardes en prosedures wat tydens die studie gevolg is. Een van die belangrikste oorwegings wat tydens navorsing in ag geneem moet word, is die welstand van die deelnemers en die beskerming van hulle regte (Maree, 2017:44). McMillan en Schumacher (2010a:447) omskryf etiek as dít wat goed en reg is en dít wat tydens 'n studie verkeerd kan loop.

Die Wet op Beskerming van Persoonlike Inligting (POPI-wet) (Wet 4 van 2013) (Departement van Gesondheid, 2015:10) verplig navorsers om deelnemers se privaatheid te beskerm. Navorsers moet dus gedurende die navorsingsproses volgens bepaalde etiese voorskrifte te werk gaan om deelnemers se identiteit te beskerm. Du Plessis (2016:77) benadruk dat daar gedurende die navorsingsproses nie gefokus moet word op die najaag van kennis ten koste van die regte en beskerming van die deelnemers nie.

Die deelnemers aan hierdie studie het reeds vroeër hulle bereidwilligheid aangedui om by die navorsingsprojek betrokke te wees. 'n Onafhanklike persoon is aangestel om die doel van dié studie aan die praktisyns (deelnemers) te verduidelik en ook hulle ingeligte toestemming te kry. Ek was teenwoordig om enige vrae te beantwoord. Tydens die fokusgroepbesprekings is 'n kodenaam aan elke deelnemer toegeken ten einde hulle identiteit (om etiese redes) te beskerm. Die nommers 1, 2, 3 en 4 is gebruik om die deelnemers te identifiseer.

Ná skriftelike toestemming van die Noordwes-onderwysdepartement (Bylaag C), betrokke sentrumbestuurders (oftewel skoolhoofde) (Bylaag D) en voorskoolse praktisyns (Bylaag E) asook die nodige etiese goedkeuring vanaf die NWU-etiekkomitee (Bylaag A) verkry is, is daar met data-insameling begin. Nadat toestemming vanaf die Noordwes-onderwysdepartement verkry is, is 'n brief aan die betrokke dagsorgsentrums se bestuurders gerig, waarin versoek is om navorsing by die betrokke twee skole, waar die voorskoolse praktisyns (deelnemers) werksaam was, uit te voer. Ingeligte toestemming is ook skriftelik vanaf die deelnemers verkry om vrywillig aan dié studie deel te neem (Du Plessis, 2016:77). Met die hulp van die betrokke sentrumbestuurder is 'n inligtingsbrief aan die ouers van die kleuters (wat in die deelnemers se klasse was) gestuur waarin die navorsingstudie en hoe die kleuters daarby betrek sou word, verduidelik is. Die ouers het skriftelike toestemming gegee dat die kleuters aan die studie kon deelneem (Bylaag F).

Alhoewel die ouers van die kleuters namens die kleuters skriftelike toestemming tot deelname aan die projek gegee het, het ek deur middel van 'n handpop aan die kleuters verduidelik hoekom sy by hulle in die klas sou kom kuier. Die kleuters is gevra om hulle bereidwilligheid om aan die storievertellings deel te neem, aan te dui deur 'n glimlaggende gesiggie (prentjie) te kies, wat aangedui het dat hulle bereid was om deel te neem, óf 'n huilende gesiggie te kies, wat aangedui het dat hulle nie wou deelneem nie (Bylaag G).

Die volgende etiese voorwaardes vir deelname is deurgaans gerespekteer:

- Geen instelling (dagsorgsentrum/skool) of persoon (voorskoolse praktisyn, kleuters en/of ouers) is geïdentifiseer nie; daar is slegs van kodes gebruik gemaak om die deelnemers se mededelings te identifiseer.

- Ná afloop van die projek is alle datakopieë van die veldnotas en fokusgroepe op die projekhoof se rekenaar in 'n wagwoordbeskermde lêer gestoor, wat slegs aan die projekhoof bekend is. Die hardekopieë van die data sal vir sewe jaar deur die projekhoof in 'n liasseerkabinet gestoor word. Toegang tot die data sal slegs deur die projekhoof geskied. Ná sewe jaar sal alle inligting van die projekhoof se rekenaar afgevee word en die data wat op 'n CD gestoor is, sal ook vernietig word. Die hardekopieë van die data sal deur middel van 'n snippermasjien vernietig word.

- Die betrokkenheid en deelname van al die deelnemers was vrywillig en hulle moes ingeligte toestemming gee om deel te neem.

- Deelnemers was ingelig dat hulle, sonder enige redes of benadeling, te eniger tyd van die projek kon onttrek.

- Die deelnemers het geen geldelike vergoeding vir deelname aan die projek ontvang nie aangesien storievertelling deel was van die daaglikse dagprogram by die sentrums. Alle hulpbronne – soos storieboeke, prente, ensovoorts – wat tydens die onderhawige studie gebruik is en aan die deelnemers beskikbaar gestel is, is aan die deelnemers geskenk as 'n blyk van waardering vir hulle deelname. Tydens die waarneming van die storievertellings is versnaperinge aan die kleuters en voorskoolse praktisyns voorsien as 'n blyk van waardering vir hulle deelname aan die navorsing. Versnaperinge is ook tydens die fokusgroepbesprekings aan die deelnemers voorsien.

- Ná afloop van die studie het ek ook aan elke deelnemer, as 'n blyk van waardering vir hul deelname, 'n stel storieboeke, geskik vir drie- en vierjarige kleuters, gegee.

- Die storievertellingsraamwerk is as 'n een-bladsy-infografie (*infographic*) aan die deelnemers beskikbaar gestel.

## 3.4 VERTROULIKHEID EN GELOOFWAARDIGHEID

Geloofwaardige en betroubare omgang met die data is een van die belangrikste aspekte van 'n kwalitatiewe navorsingsprojek. Die navorser moet só met die data omgaan dat lesers van die navorsing nie die geloofwaardigheid van die data bevraagteken nie (Nieuwenhuis, 2017a:122). Daar moet ook met neutraliteit met die data omgegaan word en die bevindinge

moet slegs op die menings van die deelnemers gebaseer word en geen vooropgestelde idees oor die uitkomste mag die uitkomste van die bevindinge beïnvloed nie (Schurink *et al.*, 2019:421). In die onderhawige studie is vertrouenswaardigheid bevorder deur uitvoerige verbatim transkripsies. Die fokusgroeponderhoude (ná die deelnemers se storievertellings) is deurgaans op dieselfde wyse gevoer en die data is eenders geanaliseer (Bylaag J).

Ek het tydens die data-analise gepoog om op só 'n wyse met die data om te gaan dat lesers van die navorsing oortuig sou wees dat die navorsingsbevindings die moeite werd is. Ek het gevolglik die vrae wat gevra is, die argumente en die gekose kriteriums op so 'n wyse gebruik dat dit tot die geloofwaardigheid van die navorsing bygedra het. 'n Noodsaaklike etiese oorweging was dat die bevindinge vertroulik hanteer en akkuraat weergegee moes word. My waarnemings (as navorser) tesame met dokumentanalise is gebruik om data uit die transkripsies te trianguleer ten einde die bevindings te staaf (Merriam & Tisdell, 2016:245).

Alle deelnemers, die kleuters inkluis, se identiteit is beskerm deur van kodes of skuilname gebruik te maak (Creswell, 2015:91). Tydens die fokusgroeponderhoude is al die deelnemers versoek om as deel van hulle skriftelike toestemming te onderneem om al die inligting wat tydens dié onderhoude bespreek is, as persoonlik en vertroulik te beskou. Dit het ook ingesluit dat geen kleuters se name genoem kon word nie.

Volgens Lincoln en Guba (2005:346) is bewyse van geldigheid genoegsaam om die geloofwaardigheid van 'n studie te waarborg. Geldigheid en geloofwaardigheid in dié studie is verseker deur eweknie-evaluering (*member checking*): die transkripsies van die fokusgroeponderhoude is met die betrokke deelnemers bespreek en al die deelnemers het bevestig dat hulle die weergawe as eg en geloofwaardig beskou het.

## 3.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en -metodologie, my rol as navorser in die onderhawige studie en die etiese oorwegings bespreek. Die navorsingsproses het uit een siklus met vyf fases bestaan: ek en die deelnemers 'n navorsingsprobleem geïdentifiseer; data is deur middel van fokusgroeponderhoude, waarneming en dokumentanalise ingesamel; aannames is gemaak; daar is oor die nuwe kennis gereflekteer, herbesin en aanpassings is gemaak; en die ingewinde data is geanaliseer.

In hoofstuk 4 word die resultate en bevindinge bespreek wat uit die ondersoek gespruit het. Die temas word uiteengesit om te bespreek hoe storievertelling in 'n voorskoolse omgewing gebruik is en om die deelnemers se persepsie weer te gee van die gebruik van storievertelling om drie- en vierjarige kleuters se taalontwikkeling te bevorder.

# HOOFSTUK 4: RESULTATE EN BEVINDINGE

## 4.1 INLEIDING

Die navorsingsontwerp en -metodologie wat vir die doel van die onderhawige studie gekies is, is in die voorafgaande hoofstuk (hoofstuk 3) bespreek. Die data-insamelingsmetodes – waarneming, fokusgroeponderhoude en dokumentanalise – is voorts bespreek.

Die doel van hierdie hoofstuk is om die navorsingsvrae – soos ook in hoofstuk 1 geformuleer – te beantwoord:

*Hoe behoort 'n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns daaruit te sien?*

*a)* Hoe word storievertelling in 'n voorskoolse leeromgewing gebruik?

b) Watter storievertellingstegnieke word deur voorskoolse praktisyns gebruik?

c) Watter komponente van mondelinge taalontwikkeling word tydens voorskoolse praktisyns se storievertelling aangeroer?

d) Hoe kan storievertelling gebruik word om mondelinge taalontwikkeling by drie- tot vierjarige kleuters te bevorder?

Die resultate word aangebied en bespreek deur middel van die temas wat uit die verskillende stappe binne die aksienavorsingsiklus gespruit het.

## 4.2 STORIEVERTELLING IN 'n VOORSKOOLSE LEEROMGEWING

Vervolgens gaan die temas in die volgorde – soos voorgestel in figuur 4.1 – bespreek word. Die bespreking van die data geskied in die volgorde waarin die verskillende fases van die navorsingsiklus verloop het: ten eerste, waarneming van die eerste storievertellings en die fokusgroeponderhoud waartydens die storievertellings bespreek is; ten tweede, die data wat uit die besigtiging van die video-opnames van die vier storievertellings gespruit het in die volgorde waarin dié besigtig is; ná besigtiging van die video's het 'n fokusgroepbespreking oor die deelnemers se refleksie oor die storievertelling gevolg. Ná die fokusgroepbespreking oor die vierde video-opname, het waarneming van die tweede storievertellings en toe die laaste fokusgroeponderhoud geskied.




**Figuur 4.1: Geïdentifiseerde temas**

### 4.2.1 Storiekeuse

Hierdie tema word ooreenkomstig die data-insamelingsmetodes bespreek en word met 'n interpretasie afgesluit.

Die volgende subtemas het gespruit uit die deelnemers se mededelings oor die keuse van 'n geskikte storie vir drie- en vierjarige kleuters.

- Bekendheid van die storie
- Stilsit

- Storielengte
- Ouderdomsvlak
- Moeilikheidsgraad
- Storie met ’n les (boodskap)
- Onderwerp en interessantheid van stories
- Betrekking van sintuie
- Prente
- Integrasie van vroeë leer- en ontwikkelingsareas

#### 4.2.1.1 Eerste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op storiekeuse

Tydens die eerste waarneming het ek (as navorser) die volgende opgemerk met betrekking tot die deelnemers se storiekeuses. Wat die twee groepe vierjariges aanbetref, het die voorskoolse praktisyns, deelnemers 1 en 2, beide ’n bekende storie vertel. Deelnemer 1 het die fabel *Die Leeu en Muis* vertel en deelnemer 2 het *Hansie en Grietjie*, een van die Grimm-broers se sprokies, vertel. Deelnemer 3 het *Riekie die Renoster en die Horingskulpie* (’n storie wat sy self geskryf het) vertel en deelnemer 4 het Babalela, *Diep, Diep in ’n Donker Bos* vertel.

By die keuse van ’n storie vir drie- en vierjariges is daar sekere aspekte wat in ag geneem moet word. Gedurende die eerste fokusgroeponderhoud is uiteenlopende beweegredes deur die deelnemers gegee rakende waarom hulle hul spesifieke stories gekies het. Die volgende subtemas, onder die hooftema *storiekeuse*, het uit die data gespruit en word vervolgens bespreek:

- **Bekendheid van die storie**

Drie deelnemers het genoem dat hulle hul spesifieke storie gekies het omdat dit ’n bekende storie was asook ’n gunsteling storie van een van die driejarige groepe. ’n Ander storie was een van die deelnemers se ouer dogtertjie se gunsteling.

Die volgende mededelings staaf hierdie bevinding:

*D1: ’n Bekende storie.*

*D4: Babalela is ook ’n baie bekende storie.*

*D4: Ek het dit gekies oor dit ons gunsteling storie* [is].

*D2: Dit is een van my dogtertjie* [se gunsteling]*, sy is mal daaroor (dogtertjie is ouer).*

*D2: Dit is een van die stories wat ons nog nie die jaar gedoen het nie.*

*D2: Een van die stories wat ons nog nie gelees het nie.*

*D3: Die kinders het hom nog nooit gehoor nie.*

*D3: Ek het hom self opgemaak.*

- **Stilsit**

*D2: Ek het gedink hulle sal daarvan hou en stilsit en luister.*

*D4: Omdat die kinders altyd mooi stilsit as ek Babalela lees.*

- **Storielengte**

*D1: Dit is ’n lekker kort storie, dit is nie te lank nie.*

- **Ouderdomsvlak**

*D1: Dit is op die kinders se ouderdomsvlak.*

- **Moeilikheidsgraad**

*D1: Eenvoudig*

*D2: Ek dink daar is baie goed in my storie wat hulle nie verstaan het nie, nie vir hulle is nie.*

- **Storie met ’n les**

*D1: Daai storie het ’n les wat ’n mens kan leer.*

*D3: Daar is tog ’n lessie om nie lelik met mekaar te wees nie.*

- **Inhoud van die storie**

*D2: Daarso is goed in wat hulle van hou, soos die woud en die houtkapper en die 'sweetie'-huisie, hulle hou nogal daarvan.*

*D2: Dit is vir hulle interessant.*

*D2: En dit moet ook interessant vir hulle lyk, want as dit vaal, klein prentjies is, gaan hulle nie… hulle gaan nie belangstelling hê nie.*

- **Sintuie**

*D2: As jy hulle sintuie betrek dan leer hulle makliker.*

*D3: Daar was goed wat hulle aan kon vat.*

- **Prente**

*D2: Dit moet helder prentjies hê wat hulle aandag trek.*

*D3: Ek het die gevat omdat die prente ek dink baie mooi kleurvol was.*

*D4: En ek voel dit is tog belangrik dat 'n storie ook maar prentjies by het.*

#### 4.2.1.2 Fokusgroepterugvoer ná besigtiging van die video-storievertellings met die fokus op storiekeuse

Die volgende mededelings toon die deelnemers se opinies van die geskiktheid van die storiekeuses wat in die vier video-opnames gemaak is.

- **Bekendheid van die storie**

*D2: Dit was vir hulle bekend gewees, bekende faktore en woorde en goed.*

- **Storielengte**

*D1: Dis hopeloos te lank.*

*D1: Korter sinne*

*D1: Lekker kort ook, so hulle kan verstaan wat aangaan.*

*D1: Ek het baie van die storie ook gehou en dit was kort.*

*D2: Hy moet nie te lank wees nie, hy moet kort en kragtig wees.*

- **Ouderdomsvlak**

*Dis hopeloos te lank vir hulle ouderdom.*

- **Moeilikheidsgraad**

*D1: Minder nuwe woorde.*

*D1: Daar is te veel woorde op die een bladsy.*

*D2: Die hoeveelheid nuwe woorde wat in die storie is was bietjie baie gewees*

- **Inhoud van die storie**

*D3: En dit moet treffend wees*

*D2: En dit moet ook interessant vir hulle lyk.*

*D3: Hulle is lief vir fantasie en diere en sulke tipe stories.*

*D1: Maar ek het van die 'sound effects' gehou in die storie.*

*D1: Die dieregeluide en herhaling.*

- **Prente**

*D1: Die prentjies is dalk bietjie besig en bietjie baie.*

*D2: Dit moet helder prentjies hê wat hulle aandag trek.*

- **Integrasie van vroeë leer- en ontwikkelingsareas**

*D1: En die hoeveelhede, soos 27 papegaaie… hulle kan nog nie tot 27 tel nie.*

*D1: En wat oulik was, die kinders wat self begin tel het, ook.*

#### 4.2.1.3 Laaste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op storiekeuse

Ná die deelnemers die geleentheid gehad het om oor die vier video-opnames te reflekteer, is die besluit geneem dat hulle vir die laaste ronde storievertelling een van die vier stories sou kies en dan vir hulle eie klas sou vertel.

Deelnemers 1 en 3 het albei die storie *'n Trollie Vol Diere* gekies, deelnemer 2 het *Formule Drie, Twee, Een!* gekies en deelnemer 4 het *Vang die Monster* vir haar groepie driejariges vertel.

Tydens die laaste fokusgroeponderhoud, ná afloop van die laaste storievertelling, het die deelnemers die volgende meegedeel ten opsigte van watter aspekte in gedagte gehou moes word by die keuse van 'n storie. Die data het in hierdie geval minder subtemas opgelewer en word vervolgens in 'n narratiewe formaat weergegee.

Deelnemer 2 het benadruk dat die gekose storie ouderdomsgekik moet wees: "*Dan is daar ook stories wat ek besef het nie gepas is vir 'n sekere ouderdomsgroep nie.*" Dit is ook belangrik dat die storie nie té lank moet wees nie: "*dit moet kort en kragtig wees*".

Drie van die deelnemers het genoem dat *visuele aspekte*, of hoe die boek aan die kleuters vertoon word, 'n belangrike oorweging is by die keuse van 'n storie: die boek "*moet interessant vir hulle lyk, want as dit vaal, klein prentjies is, gaan hulle nie belangstelling hê nie*" en moet verkieslik "*moet dit helder prentjies hê wat hulle aandag trek*".

Die integrasie van VLOA's tydens storievertelling kan gesien word as die uitbreiding en vaslegging van kennis wat reeds vroeër in ander aktiwiteite gedoen is. Deelnemers 1 en 3 het genoem dat hulle voel dat kennisvaslegging een van die oorwegings is wat in gedagte gehou moet word wanneer 'n storiekeuse gemaak word. Die volgende mededelings staaf hierdie stelling:

*D3: Ons stories moet by ons temas pas.*

*D1: Tematafel, daai besprekings kan 'n mens rêrig 'integrate' in 'n storie.*

*D1: Ek het geleer jy kan baie goeters in 'n storie insit wat mens nie altyd aan dink nie.*

*D1: So ons het wiskunde gebruik.*

*D1: So ons het getel.*

*D1: Ons het emosies gedoen.*

*D1: Dit is baie belangrik dat hulle goeters kan 'link' in hulle daaglikse lewe.*

#### 4.2.1.4 Interpretasie: Storiekeuses

Die data het aangedui dat die keuse van die tipe storie een van die probleemareas is wat getakel behoort te word ten einde storievertelling effektief as strategie te kan gebruik om kleuters se mondelinge taalvaardighede te ontwikkel.

Die deelnemers het uiteenlopende redes voorsien oor waarom hulle spesifieke stories gekies het sowel as watter aspekte hulle as belangrik beskou het wat by die besluit op 'n storie vir drie- en vierjarige kleuters in ag geneem moes word. Volgende word die temas bespreek rakende die aspekte wat in ag geneem moet word by die keuse van 'n geskikte storie vir drie- en vierjarige kleuters.

##### *4.2.1.4.1 Bekendheid van die storie*

Gedurende die eerste storievertellingsgeleentheid het drie van die deelnemers stories gebruik wat reeds aan hulle, maar nie noodwendig aan die kleuters nie, bekend was. Deelnemer 4 het Babalela gekies omdat dit een van haar kleuters se gunsteling stories was en sy het al vantevore die storie aan hulle vertel. Dit blyk dat die deelnemers geredeneer het dat die storie outomaties geskik is vir drie- en vierjarige kleuters as dit 'n bekende storie is.

Die deelnemers was van mening dat die kleuters se positiewe reaksie tydens die vier storievertellings daaraan toegeskryf kon word dat die kleuters reeds vertroud was met van die woordeskat en die gebeure in die stories.

Beide deelnemers 2 en 3 het genoem dat hulle oorweging was om 'n storie te kies wat die kleuters nog nie gehoor het nie. Deelnemer 3 het 'n boekrak in haar klas gehad. *Hansie en Grietjie* was een van die boeke daarin wat sy nog nie ten tyde van die onderhawige studie aan die kleuters voorgelees het nie. *Hansie en Grietjie* was dus onbekend aan die kleuters en omdat die deelnemer se eie dogtertjie, wat ouer was as die groep vierjariges waarvoor sy klas gegee het, "*mal [was]*" oor die storie, het sy geglo dat dit 'n geskikte storie vir die vierjarige kleuters in haar klas sou wees. Deelnemer 3 het ook 'n onbekende storie gebruik wat sy "*self opgemaak het*". Die storie het volgens haar baie elemente bevat wat na haar mening dit geskik gemaak het vir die groepie driejariges.

##### *4.2.1.4.2 Stilsit*

Dit was opvallend dat die kwessie van stilsit gedurende storievertelling vir sommige deelnemers belangrik was. Dit het ook gevolglik hulle storiekeuses beïnvloed. Deelnemer 4 het genoem dat sy 'n storie gekies het waarmee die kleuters reeds vertroud was en wat sy geweet het die kleuters geniet het omdat hulle altyd stilgesit het as sy die storie vertel. Dit wil

dus voorkom asof deelnemer 4 bloot ’n storie gekies het wat van haar geen voorbereiding geverg het nie omdat sy dit al voorheen aan hulle vertel het. Dit was opvallend dat beide deelnemers 2 en 4 van mening was dat die kleuters moes stilsit terwyl die storie vertel word; dit is in teenstelling met deelnemers 1 en 3 wat die betrokke kleuters toegelaat het om tydens hulle storievertellings interaktief met hulle te verkeer.

Tydens die fokusgroepe, ná afloop van die vier storievertellings, het die deelnemers genoem dat die kleuters gedurende een van die storievertellings tjoepstil gesit en luister het. Alhoewel hulle die ander storievertellings geniet het, het die deelnemers tog genoem dat hulle graag sou wou hê dat die storieverteller die kleuters moes vra om stil te sit.

Tydens die laaste fokusgroeponderhoud het die deelnemers weereens die probleem van stilsit uitgelig en genoem dat van die kleuters tydens storietyd nie wou stilsit nie. Deelnemer 3 het genoem dat haar kleuters gewoonlik stilgesit en luister het as hulle verstaan het waaroor ’n storie gaan. As een nie stilgesit het nie, het sy dié kleuter by die storievertelling betrek deur ’n vraag te vra.

Hargrave en Sénéchal (2000:76) noem dat voorskoolse praktisyns oor die algemeen nie storievertellingstegnieke gebruik wat kleuters aanmoedig om aan storievertelling deel te neem nie. Hargrave en Sénéchal moedig voorskoolse praktisyns aan om ’n dialoogstorievertellings- of leestegniek (*dialogic reading*) te gebruik waartydens vrae gevra en beantwoord word om die kleuters aan te moedig om aktief aan die storievertellingsproses deel te neem. Sodoende word die kleuters se aandag behou en hulle mondelinge woordeskat uitgebrei (Kiely, 2013:79).

#### *4.2.1.4.3 Storielengte*

Volgens twee deelnemers moet ’n geskikte storie kort wees en daar moet gewaak word teen stories wat té lank is vir die betrokke ouderdomsgroep. Tydens die fokusgroeponderhoud, ná afloop van die vier storievertellings, het die deelnemers beklemtoon dat van die stories hopeloos te lank was en dat hulle baie van die kort stories gehou het. Tydens die laaste fokusgroeponderhoud was dit ook een van die punte wat uitgelig is as ’n belangrike aspek wanneer die geskiktheid van ’n storie vir vertelling aan drie- en vierjarige kleuters bepaal word.

#### *4.2.1.4.4 Ouderdom van kleuters*

Deelnemer 1 is die enigste deelnemer wat aanvanklik uitgelig het dat mens moet verseker dat die storie wat aan kleuters vertel word, eenvoudig en ouderdomsgeskik is. Sy het besluit om die storie *Die Leeu en die Muis* te vertel omdat dit kort was en sy dit as ’n ouderdomsgeskikte

storie vir vierjarige kleuters beskou het. Deelnemer 2 het in die eerste ronde storievertelling haar storie gekies omdat haar eie dogtertjie die storie geniet het. Sy het egter tydens die eerste fokusgroeponderhoud gevoel haar storie was nie geskik vir die vierjarige groep nie aangesien die kleuters moontlik nog nie sekere insidente in die storie kon verstaan nie – byvoorbeeld, die omskrywing van 'n stiefma, en Hansie en Grietjie wat snags alleen in die bos moes deurbring. Tydens die laaste fokusgroeponderhoud het deelnemer 2 weer genoem dat die ouderdom van kleuters een van die kriteriums is wat in gedagte gehou moes word. Sy het ook genoem dat sy besef het daar was stories wat nie ouderdomsgeskik (vir drie- en vierjarige kleuters) was nie.

#### *4.2.1.4.5 Woordeskat*

Van die deelnemers het genoem dat daar gelet moes word op die woordeskat wat in 'n boek voorkom en dat die storie nie te veel nuwe, onbekende woorde en begrippe moes bevat nie. Verhallen en Bus (2010:59) ondersteun hierdie standpunt en noem dat die taal en woordeskat in 'n storie op die ontwikkelings- en begripsvlak van die kleuters moet wees. Verhallen en Bus (2010:59) beklemtoon verder dat woorde wat by herhaling in 'n storie voorkom, waarvan die betekenis aan die kleuters verduidelik is en hulle die geleentheid gehad het om die woorde mondelings te gebruik, makliker onthou word en gevolglik deel van die kleuters se nuwe woordeskat uitmaak (Verhallen & Bus, 2010:59). Schikedanz en Collins (2013:44) verskil egter van laasgenoemde bevinding en noem dat kleuters daarby kan baat om stories te hoor met afwisselende kompleksiteit en woordeskat en begrippe bevat waarmee hulle nog nie vertroud is nie. As kleuters na stories luister waarvan al die inhoud en woordeskat nie aan hulle bekend is nie, word hulle algemene kennis verbreed en hulle word aangemoedig om die nuut verworwe woordeskat te gebruik.

#### *4.2.1.4.6 Storie met 'n les (boodskap)*

'n Storie wat gebruik kan word om genot te verskaf en terselfdertyd 'n boodskap oor te dra was vir twee van die deelnemers 'n aspek wat in gedagte gehou kan word wanneer mens 'n storie kies.

#### *4.2.1.4.7 Storie-onderwerp*

Kleuters mag die storie meer geniet as dit oor konsepte en gebeure handel wat binne hulle ervarings- en belangstellingsveld val. Die deelnemers het verskeie aspekte genoem waarop gelet moet word wanneer mens oor 'n geskikte storie-onderwerp besluit. Dit was vir hulle belangrik dat die onderwerp beide interessant en bekend moes wees. Fantasiestories en diereverhale was volgens sommige deelnemers gewilde temas vir kinderstories. Deelnemer

1 het ook genoem dat stories waarin daar klanknabootsing, dieregeluide, refrein en herhaling voorkom, groot byval by kleuters vind.

Deelnemer 2 het nie werklik enige oorweging aan haar storiekeuse gegee nie omdat sy bloot ’n storie gekies het wat in die klas se leeshoekie was wat sy nog nie vantevore aan die kleuters voorgelees het nie. Sy het ook genoem dat haar dogtertjie baie van hierdie storie gehou het en dat die storie elemente (soos die lekkergoedhuisie) bevat waarvan kleuters sou hou.

Drie- en vierjarige kleuters ondersoek en ontdek die wêreld en moet terselfdertyd leer om nuwe ervarings en emosies te verwerk. Volgens Roth (2009:175) is dit belangrik dat die storieverteller by die keuse van ’n storie moet seker maak dat die storie-inhoud vir drie- en vierjarige kleuters geskik is en dat hulle emosioneel gereed is om hierdie inhoud aan te hoor. Storieboeke is die algemeenste hulpmiddel wat gebruik word wanneer stories aan kleuters vertel word; dit is egter noodsaaklik om die regte keuse te maak wanneer daar oor ’n storie besluit word. Kitanova (2009:2) deel Roth se standpunt en noem dat die verhaal van *Hansie en Grietjie* sekere norme en gedrag uitbeeld. Voorskoolse praktisyns moet bedag wees op die emosionele gereedheid van die kleuters in hulle klas omdat die kleuters moontlik met sekere aspekte gekonfronteer kan word (soos die optrede van die storiekarakters).

#### *4.2.1.4.8 Sintuie*

Twee deelnemers het melding gemaak van die gebruik van sensoriese integrasie tydens storievertelling. Sensoriese stories – waartydens kleuters die geleentheid kry om aan voorwerpe te vat – verbeter kleuters se woordeskat, begrip en kommunikasievaardighede omdat die sensoriese ervaring tydens die hantering van die voorwerpe by kleuters reaksies uitlok wat hulle dan in woorde uitdruk (Preece & Zhao, 2014:15). As meer as een sintuig tydens storievertelling gebruik word, is die kans soveel groter dat die kleuters dit wat hulle gehoor het, beter sal onthou en hulle belewenis van die storie in woorde sal kan uitdruk.

#### *4.2.1.4.9 Illustrasies*

Mooi kleurvolle, interessante illustrasies wat kleuters se aandag trek is tydens elke fokusgroeponderhoud genoem as ’n belangrike aspek waarop gelet moet word wanneer mens oor ’n geskikte storie besluit. Volgens Bhroin (2014:16) dra mooi, eenvoudige illustrasies by tot interafhanklike storievertelling waar teks en prente byeenkom; later kan die kleuters die storie “lees”.

#### *4.2.1.4.10 Integrasie van vroeë leer- en ontwikkelingsareas*

Uit die deelnemers se mededelings blyk dit dat die integrasie van VLOA's as belangrik beskou is by die storiekeuse vir drie- en vierjarige kleuters. Volgens die NKR (DBO, 2015:13) is VLOA 1 (Welstand) die primêre VLOA wat al vyf die ander VLOA's ondersteun en opgeneem word. 'n Holistiese benadering tot die versorging en onderrig van kleuters word gevolg en gevolglik word al die VLOA's tydens die aanbieding van aktiwiteite op die dagprogram gekombineer en geïntegreer (DBO, 2015:2,15).

### 4.2.2 Lesaanbieding

Dié tema word volgens die data-insamelingsverloop bespreek. Daarna volg 'n interpretasie.

#### 4.2.2.1 Eerste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op lesaanbieding

Tydens die eerste waarneming het ek die volgende opgemerk betreffende die deelnemers se lesaanbiedings. Slegs een van die deelnemers (deelnemer 1) het 'n uitgewerkte lesbeplanning gehad. Haar storievertelling was oulik en geslaagd. Dit was duidelik dat sy goed voorbereid was en vooraf beplan het watter leerondersteuningsmateriaal sy sou gebruik en hoe sy die storie sou vertel. Die wyse waarop sy die storie aangebied het, het van goeie beplanning en voorbereiding getuig en die kleuters was heeltyd aktief tydens die storie betrokke. Sy het egter tydens die eerste fokusgroeponderhoud genoem dat sy die betrokke storie gekies het omdat sy geassesseer sou word. Dit het die volgende vraag laat ontstaan: het sy slegs vir 'n storieles voorberei indien sy geassesseer sou word, of het sy oor die algemeen beplan vóór sy 'n storie vertel het? Sy was ook die enigste deelnemer wat 'n uitgewerkte lesplan gehad het; dit was egter bloot omdat sy besig was om vir 'n BEd Grondslagfase-graad deur middel van afstandsonderwys te studeer en omdat sy tydens die storievertelling deur een van die ander voorskoolse praktisyns geassesseer sou word. Haar voorbereiding was op 'n UNISA-werksopdragvorm gedoen. Dit het slegs 'n opsomming van die storiekarakters, die storie self en moontlike vrae wat gevra kon word, bevat.

Die ander deelnemers het geen formele voorbereiding gehad nie en geen uitgewerkte lesbeplanning is gedoen nie. Die deelnemers se voorbereiding was in die vorm van 'n weeklikse blokbeplanning (Bylaag K) waarin slegs die volgende aangeteken is: "*eie storie wat van toepassing is [op] die tema*".

Gedurende die eerste fokusgroeponderhoud, ná die storievertelling, het die deelnemers hul opinie gelug oor die noodsaaklikheid van voorbereiding en beplanning vir lesaanbiedings:

*D2: Ek dink vir ’n spesifieke storie moet jy dalk bietjie kennis hê.*

*D3: Wat is jou doel, uhm, wat is die les wat jy daar uit wil leer.*

*D2: Ek dink jy moet min of meer ’n struktuur hê, dalk weet wat jou begin en wat jou einde gaan wees.*

*D1: Dit is so, maar om eerlik te wees, dit is nie altyd realisties nie, want ons het nie altyd tyd om eers die storie deur te lees om te kyk of daar woorde of so iets is nie.*

*D1: Of die kinders bring ’n boek van die huis af… maar hulle ken dit maar jy ken dit nie, maar jy gaan nou nie dat die kinders op die mat sit en jy gaan eers die storie deur lees en dan met die storie begin nie.*

*D2: So, ek dink as jy die storie lees en ’n idee het wat op daai bladsy aangaan.*

*D2: So, ons hoef hom nie woord, vir woord, vir woord, vir woord te ken nie. … en minste as jy hom eenkeer deur gegaan het en hier en daar weet wat daar aangaan … ek dink dit sal 'all right' wees.*

*D2: Ek dink nie daai klein detail maak saak nie.*

*D2: … ek dink het ’n sleutelmoer, ek weet nie, maar dit was ’n karboek en daai ding, daai woord was daar wat ek self nie seker was wat dit was nie, en ek moes gaan kyk het en toe kon ek dit gaan verduidelik het vir hulle, maar dit is in die ou tyd wat hulle ’n kar so 'ge-start' het.*

*D4: ek moet sê ek het al ondervind as ek ’n storie uit my duim uitsuig en dit net so vertel, né, met as jy nou baie gesigsuitdrukkings en stemtoon veranderings gebruik [ander uhm, uhm] dan is hulle vir my meer 'captivated' as wanneer ek ’n storie uit ’n boek uit lees.*

*D1: ... partykeer sukkel ek om my eie stories te vertel [nie]. Ek weet daai 'excitement' en dit is lekker, maar dit is half soos, uhm, wat sê ek nou, waar met ’n boek, ek kan, kan die volgende bladsy kan ek vinnig 'scan' en dan weet ek, ek gaan dit nou so vertel. Ek weet nie ... dit is makliker vir my om dit te lees as om dit op my eie te vertel.*

*D1: Dit is so, maar om eerlik te wees, dit is nie altyd realisties nie want ons het nie altyd tyd om eers die storie deur te lees om te kyk of daar woorde of so is nie, dit is net so jy kry ’n boek of die kinders bring ’n boek van die huis af wat hulle dink is so, hulle 'love' dit, maar hulle ken dit maar jy ken dit nie, maar jy gaan nou nie dat die kinders op die mat sit en jy gaan eers die storie deur lees en dan met die storie begin nie, so dit maak dit*

*bietjie soms moeilik. Nie dat ’n mens dit nie kan doen nie, maar daar is soms partykeer onverwags wat ’n kind ’n boek bring.*

*D2: Of jy het 15 min oor van jou program en dan lees jy gou ’n storie.*

#### 4.2.2.2 Fokusgroepterugvoer ná besigtiging van die video-storievertellings met die fokus op lesaanbieding

Die volgende mededelings is die deelnemers se opinies van die lesaanbiedings in die vier video-storievertellings. Die deelnemers het beide positiewe en negatiewe kommentaar gelewer oor die lesaanbiedings en die volgende aspekte genoem wat hulle van die lesaanbiedings gepla het:

*D2: Ek dink die heel, hele begin was bietjie verkeerd gewees, mmm, want hulle was nou bietjie baie besig gewees.*

*D1: Die 'execution' was, vir my persoonlik, was dit heeltemal 'unorganised'.*

*D3: So, jy verstaan, en dan begin jy jou storie, want sy het bietjie baie tussenin gepraat.*

*D2: Ek dink ’n inleiding moet twee tot drie minute wees.*

*D1: Dis hopeloos te lank.*

*D4: Nee, ek voel die kinders het aandag verloor nog voor hulle begin het.*

*D2: Ek dink die hoeveelheid nuwe woorde wat in die storie is was bietjie baie gewees,*

*D1: Dis twee aparte goeters, eintlik, byvoorbeeld daai is die oggend bespreking en dan s-... bespreking en dan die ... Ja, en dan die l- lees van die stories al eers die middag wees.*

Die deelnemers het ook van die volgende gehou wat die lesaanbiedings aanbetref:

*D4: Sy’t vir my baie gemaklik gelyk.*

*D1: Ek dink die idee van dit was oulik.*

*D4: En veral dat hulle die diertjies uitgehaal het en gevat het, gekyk het en alles, daar is beslis iets wat tuisgegaan het.*

*D2: Mm, want dit trek dadelik hulle aandag aan ons gaan nou diere… dit het iets te doen met die diere.*

*D1: Mhm. Jy kan sien sy ken kinders, ja.*

*D3: En sy't die storie geken.*

*D3: Ek dink sy't die storie begin met 'n vraag. Wie van julle was op 'n plaas?*

*D3: Dis nogals goed want dadelik weet hy dalk waaroor gaan die storie.*

#### 4.2.2.3 Laaste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op lesaanbieding

Hoewel deelnemers 1 en 3 geen skriftelike voorbereiding beskikbaar gehad het nie, was beide goed voorberei vir die storievertelling en dit was oor die algemeen 'n goeie, geslaagde les.

Beide deelnemers 2 en 4 was duidelik nie goed voorberei vir hulle storievertellings nie. Die manier waarop deelnemer 2 van die PDF-formaat van die storie (wat ek aan hulle beskikbaar gestel het) gebruik het, het dit laat blyk dat sy nie goed voorbereid was vir die storievertelling nie. Sy het min oogkontak met die kleuters gemaak en bloot die storie van haar skootrekenaar afgelees. Sy het ook genoem dat sy probeer het om 'n storie te kies wat by die tema van die week gepas het, maar dat hulle geen formele lesbeplanning vir 'n storieles gedoen het nie, slegs 'n weeklikse beplanning gebruik het en dit nie nodig was om uit te skryf en aan te dui wat "*jou aanvangskennis en jou inleiding en jou uitkomste*" was nie.

Deelnemer 4 was baie ongeorganiseerd en het genoem dat sy nie tyd gehad het om voor te berei nie. Die sekretaresse het die storie vir haar in swart en wit uitgedruk terwyl ek na een van die ander deelnemers se storie geluister het. Sy (deelnemer 4) het die storie begin deur die kleuters te vra of hulle bang was vir monsters, waarop een kleuter geantwoord het, "*Nee, daar is nie monster nie.*" Sy het heeltyd met die gekopieerde bladsye gevroetel en gesê sy hoop dit was in die regte volgorde.

Die deelnemers het die volgende meegedeel ten opsigte van hulle eie lesaanbiedings:

*D3: Ek weet nie. Ons het maar altyd geleer om 'n treffende inleiding te hê.*

*D1: Ek persoonlik, sou eers met reëls begin om te sê, sit mooi. Jou beentjies is gekruis, jou hande (crosstalk) Onthou, jy moet luister. As juffrou praat bly jy stil en as juffrou 'n vraag vra dan kan jy die vraag antwoord. Sodat daar 'n class structure is, en dan sal ek al hierdie konsepte inbring.*

*D2: Maar as dit soos 'n kort storietjie is dan sal ek aangaan, en soos wat ek die bladsy sien, maak ek my storie op.*

*D3: Ek dink ek wil weet wat in die storie aangaan. Ek moet weet wat gaan gebeur, nie so onverwags betrap word nie.*

*D4: … so my voorbereiding gebeur terwyl ek besig is om ’n storie te vertel.*

*D2: Maar ons sit ook nou nie elke week geskrewe goed in die beplanning leër om te sê dit is ’n doel of dit is die apparaat of dit nie.*

*D2: Maar ons skryf dit nie neer, dis is wat ons gaan doen nie.*

*D2: Ek spandeer [sic] meer tyd op akademiese goed wat ek hulle leer tel en hulle leer wiskunde en daai goed as wat ek op ’n storie… wat ek eintlik nie moet nie, maar dit is moeilik. Jy kan nie alles volle honderd persent gee nie, van die goed moet maar party dae agterweë bly…*

*D4: Ja, gelukkig hierso het ons, hoef ons nie les beplanning in te gee nie.*

*D2: Ons het ’n week beplanning, ons noem dit ons blokbeplanning…*

*D2: Ja. Jou register en jou tema tyd en dan jou eet en, of dan jou kuns en dan jou storietyd, en dan jou liedjie en rympie. Dit is alles uiteengesit, en dan het ons ook ’n kuns beplanning om te sê wat se kuns aktiwiteit ons [oor en weer gepraat].*

*D3: … en ’n musiekbeplanning.*

*D3: … maar ons het nie uitgeskryf wat jou aanvangskennis en jou inleiding en jou uitkomste, ons het nie dit…*

*D2: Ons het nie ’n lesplan vir elke dag nie; ons s'n is vir die hele week uitgewerk.*

#### 4.2.2.4 Interpretasie: Lesaanbieding

Enige iemand kan ’n storie vertel, maar om ’n storie só te vertel dat mens die verbeelding en aandag van die aanhoorders van die storie aangryp, verg deeglike voorbereiding, beplanning, oefening en mens moet die storie deel van jouself maak (Vohs, 2008:25).

Uit die mededelings van die deelnemers was dit duidelik dat hulle beplanning nie as ’n prioriteit beskou het nie en dat dit in die algemeen nie van hulle verwag is nie. Deelnemer 1 sowel as deelnemers 2 en 4 het aangedui dat hulle hul stories gekies het omdat hulle reeds daarmee vertroud was. Dit wil dus voorkom asof hierdie deelnemers van mening was dat dit nie nodig

was om vir storievertelling te beplan en voor te berei nie aangesien hulle reeds vertroud was met die storie en geweet het hoe die kleuters tydens die storievertelling sou reageer.

Van die deelnemers het aangedui dat die ideaal sou wees om te kon voorberei vir ’n storie, maar dit was egter nie altyd moontlik nie: soms net voor huis-toe-gaan-tyd is daar net 15 minute oor om gou ’n storie te lees en by tye bring ’n kleuter ’n boekie van die huis af en dan is daar nie nog tyd om dit eers self te lees voordat dit aan die kleuters voorgelees word nie. Deelnemer 1 het genoem dat sy ’n storieboek verkies het om ’n storie voor te lees eerder as om dit te vertel omdat sy in ’n boek vinnig kon skandeer wat op ’n bladsy aangaan en dan daarvolgens die storie kon voorlees en vertel.

Deelnemer 2 het genoem dat sy in ’n stadium ’n storie vertel het waarin die woord “*sleutelmoer*” voorgekom het. Sy was nie vertroud met die betekenis van dié woord nie en kon gevolglik nie aan die kleuters die betekenis verduidelik nie. Sy het dit nie belangrik geag om die storie-inhoud uitvoerig te ken nie, maar sy het beklemtoom dat mens darem ’n idee moet hê van waaroor die storie handel en wat mens se doel met die storie is. Sy het genoem dat dit dalk vir ’n spesifieke storie nodig sou wees om vooraf kennis in te win en dat mens min of meer moes weet wat aan die begin en einde van die storie gebeur. Indien dit ’n kort storie was, het sy sommer gekyk wat op die bladsy en in die illustrasie aangaan en haar eie storie uitgedink namate sy die storie vertel het. Haar mededelings in hierdie geval dui daarop dat voorbereiding vir storievertelling nie regtig vir haar van belang was nie. Birmayer, Kennedy en Stonehouse (2010:98) beklemtoon dat die storieverteller vóór die storievertelling goed vertroud moet wees met die inhoud daarvan en daarvolgens sorgvuldig moet beplan watter leerondersteuningsmateriaal gedurende die storievertelling gebruik gaan word.

Deelnemer 4 het tydens albei haar storievertellings duidelik onvoorbereid voorgekom. Sy het tydens die laaste fokusgroeponderhoud genoem dat sy graag meer voorbereid sou wou wees om stories te vertel, maar dat sy nie die tyd gehad het vir voorbereiding nie. Sy het ook ervaar dat die kleuters baie meer geïnteresseerd was in die storie wanneer sy die storie uitgedink het as wanneer sy die storie uit ’n boek voorgelees het. Die rede hiervoor kan wees omdat sy meer oogkontak met die kleuters gemaak het en die storie spontaan vertel het pleks van om dit voor te lees en gebare, stemtoon-intonasie en gesigs- en liggaamstaal gebruik het, wat daartoe bygedra het dat die kleuters se belangstelling beter vasgevang is. Lenhart *et al.* (2020:340) beaam laasgenoemde en sê dat wanneer ’n storie vertel eerder as voorgelees word, die verteller nie daarop hoef te fokus om die teks in die boek te volg nie en gevolglik meer gebare gebruik en oogkontak maak, wat kleuters aanmoedig om aktief aan die storievertelling deel te neem en hulle aandag word gevolglik deurgaans behou.

Alhoewel deelnemer 3 ook geen formele lesbeplanning tydens haar storievertellings gehad het nie, was sy tóg goed voorbereid. Sy het genoem dat dit vir haar belangrik was om vooraf te weet wat die doel van die les was – met ander woorde, wat sy met die storievertelling wou bereik. Al het sy nie formeel voorberei nie, het sy wel vooraf gedink en beplan oor hoe sy haar storie sou vertel en watter leerondersteuningsmateriaal sy tydens haar storievertelling sou gebruik. Sy was dan ook die enigste deelnemer wat aangedui het dat sy verkies het om voorbereid te wees en vooraf wou weet waaroor ’n storie handel sodat sy “*nie onverwags betrap [is] nie*”.

Die manier waarop ’n storie begin, berei die aanhoorders voor vir wat volgende in die storie gebeur en skep ’n afwagtingsgevoel onder hulle. Volgens Van Zyl (2019:4) is dit belangrik dat die kleuters eers tyd gegun word om rustig te raak vóór mens ’n storie begin, waarna die storieverteller dan op ’n interessante manier die boektitel en waaroor die storie handel, aan die kleuters bekend kan stel. Deelnemer 1 het genoem dat vóór sy met ’n storie begin het, sy eers reëls neergelê het en die kleuters versoek het om met hulle beentjies gekruis en handjies in hul skoot te sit. Sy het verkies dat daar struktuur geskep is alvorens sy met die storie begin het en die kleuters moes ook weet dat hulle nie kon praat terwyl sy gepraat het nie. Net as sy ’n vraag gevra het, kon hulle die vraag beantwoord.

Deelnemer 1 het tydens haar eerste storievertelling ’n poppekas aangebied. Die kleuters het in afwagting vir die storie op die mat gesit en wag. Die klaskamer was effens donker (dit was toevallig omdat die lig buitewerking was) en dit het ’n atmosfeer van afwagting geskep. Die deelnemer het die storie soos volg vertel. Terwyl die kleuters in afwagting gesit en wag het, het Muis skielik verskyn en die maatjies vriendelik gegroet. Terwyl Muis met die kleuters gesels het, het Leeu skielik met ’n groot gebrul sy verskyning gemaak. Die kleuters het opgewonde gegil en Leeu geesdriftig gegroet toe hy "hallo" sê. Die kleuters was onmiddellik geïnteresseerd in wat sou volg en het klaar geweet wie die storiekarakters was.

Deelnemer 2 het genoem dat sy as deel van haar inleiding daarvan gehou het om eers die storietitel en die voorblad met die kleuters te bespreek alvorens sy die storie begin het. Steward (2021) ondersteun dié praktyk en noem dat die voorskoolse praktisyn die boek só moet hou dat al die kleuters die prente mooi kan sien en dan begin om die voorblad, titel en die naam van die outeur aan die kleuters uit te wys en te bespreek. Daarna moet die storie op so ’n wyse vertel word dat die kleuters die geleentheid kry om sekere aksies uit te voer en frases saam te sê.

Deelnemer 2 het die storie begin deur die storietitel te lees en daarna die kleuters gevra of hulle weet wat ’n houtkapper was en toe voortgegaan om die storie te lees. Deelnemer 3 het

die kleuters eers laat bedaar en toe self ’n huilgeluid gemaak en hulle gevra of hulle dit ook gehoor het. Almal het rondgekyk, toe het ’n sagte renosterspeelding verskyn. Die renostertjie was baie hartseer omdat hy nie ’n maatjie gehad het nie. Die kleuters het dadelik geweet waarom die renoster hartseer was en het simpatie met hom gehad.

Deelnemer 4 het die storie van Babalela, *Diep, Diep in ’n Donker Bos*, vertel. Sy het ongeorganiseerd en onvoorbereid voorgekom. Sy het geen inleiding gehad nie en het slegs ’n storieboek gebruik wat sy aan die kleuters gewys het terwyl sy die storie voorgelees het.

Dit was opmerklik dat deelnemers 1 en 3 doeltreffende inleidings gehad het wat onmiddellik die kleuters se aandag en belangstelling geprikkel het en dat dit ook deelnemer 3 was wat genoem het dat ’n storie met ’n treffende inleiding voorafgegaan moes word.

Tydens die fokusgroeponderhoude, ná afloop van die vier video-storievertellings, het die deelnemers uiteenlopende menings gehad oor hoe hulle die verskillende inleidings beleef het. Die deelnemers het gevoel dat van die stories se inleidings hopeloos te lank was en dat ’n inleiding beperk moes word tot net twee tot drie minute. Deelnemers 1 en 2 het ook gemeld dat van die stories se inleidings ongeorganiseerd was en dat dit veroorsaak het dat die kleuters onrustig gedurende die storievertelling voorgekom het. Volgens deelnemer 4 het die manier waarop die kleuters tydens die inleiding toegelaat is om van die leerondersteuningsmateriaal te hanteer tot gevolg gehad dat hulle reeds vóór die aanvang van die storie hulle aandag kwyt was omdat van hulle meer geïnteresseerd was in die leerondersteuningsmateriaal as om na die storie te luister. Deelnemer 3 het ook genoem dat daarteen gewaak moet word om nie te lank en te veel gedurende die inleiding te praat nie omdat die kleuters se aandag kan begin dwaal en hulle fokus kan verloor.

Die deelnemers het dit as positief beleef dat die vier storievertellers in die video's goed voorbereid was, die stories geken het en gemaklik met die kleuters omgegaan het. Deelnemer 3 het ook daarvan gehou dat een van die storievertellers haar storie met ’n vraag begin het, wat dadelik aangedui het waar die storie sou afspeel.

Soos reeds genoem was dit slegs deelnemer 1 wat in die eerste ronde storievertelling ’n lesplan gehad het (omdat sy vir haar studies geassesseer moes word). Tydens die twee storievertellingsgeleenthede het geeneen van die deelnemers enige skriftelike voorbereiding gehad nie. Die storie wat hulle vertel het, was ook nie op hulle week se blokvoorbereiding aangebring nie. Tydens die laaste fokusgroeponderhoud was die afwesigheid van lesbeplanning vir stories duidelik. Die deelnemers het genoem dat hulle slegs van ’n weeklikse

blokbeplanning gebruik gemaak het, wat die volgende gestel het: "*storie wat van toepassing is [op] tema*". Geen storietitel was in die weeklikse blokbeplanning aangeteken nie.

By nadere ondersoek het ek tot die besef gekom dat die deelnemers nie die NKR vir kinders vanaf geboorte tot vier jaar gebruik het nie. Hulle het gemeld dat daar nie van hulle verwag is om 'n lesplan in te dien waarop aangedui is watter leerondersteuningsmateriaal, inleiding of uitkomste hulle met die stories wat hulle daardie week sou vertel, wou bereik nie. Slegs die tema van die week, kunsaktiwiteite en liedjie en rympie wat gedurende die week aangebied is, is in die blokbeplanning aangeteken. Die blokbeplanning is onder die volgende opskrifte uiteengesit: Lewensvaardigheid; Taal; Wiskunde; Kuns en Storie. Dit wou voorkom asof hulle die KABV-riglyne vir graad R gevolg het, maar nie hulle lesse daarvolgens uitgewerk het nie en slegs die vakke gebruik het as komponente om aktiwiteite te beplan.

Deelnemer 2 was van mening dat sy eerder tyd moes bestee aan "*akademiese goed, wat die kleuters leer tel en wiskunde doen*" as op die beplanning en voorbereiding van 'n storie. Sy het dus nie die waarde besef van storievertelling om nuwe kennis aan die kleuters oor te dra, hulle woordeskat en taalontwikkeling te bevorder en ander VLOA's tydens storievertelling te integreer nie.

Deelnemer 4 het tydens verskeie van die fokusgroeponderhoude dit laat deurskemer dat sy nie tyd gehad het om voor te berei om 'n storie te vertel nie. Die gebrek aan voorbereiding en beplanning van haar storie was duidelik tydens haar laaste storievertelling. Sy was duidelik onvoorbereid en het by my aankoms rondgeskarrel en die sekretaresse gevra om vir haar 'n fotostaat te maak van die PDF-dokument wat ek reeds 'n paar weke vantevore aan hulle gestuur het. Voorskoolse praktisyns moet verseker dat hulle die storie so goed ken dat hulle eerder die storie vertel as voorlees en dat hulle vooraf beplan wanneer watter leerondersteuningsmateriaal gebruik gaan word en watter vrae gevra gaan word om die kleuters aan te moedig om aan die storievertelling deel te neem (State Government of Victoria, 2019).

### 4.2.3 Leerondersteuningsmateriaal

Leerondersteuningsmateriaal is 'n belangrike aspek wat in ag geneem moet word tydens die beplanning van 'n storieles. Watter tipe leerondersteuningsmateriaal gebruik gaan word en hoe en wanneer die leerondersteuningsmateriaal tydens die les gebruik gaan word, is aspekte wat reeds tydens die voorbereidingfase beplan moet word aangesien die korrekte gebruik van leerondersteuningsmateriaal kan bydra tot suksesvolle storievertelling. Hoe geskik en effektief leerondersteuningsmateriaal gebruik word, bepaal in 'n groot mate hoe geïnteresseerd,

gefokus en meelewend die kleuters tydens die storievertelling gaan wees. Die effektiewe gebruik van leerondersteuningsmateriaal kan ’n verassingselement skep en tot gevolg hê dat die kleuters se belangstelling deurgaans behoue bly (Medlicott, 2018:80).

Die tema *leerondersteuningsmateriaal* word volgens die data-insamelingsverloop bespreek. Daarna word die interpretasie daarvan bespreek.

#### 4.2.3.1 Eerste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op leerondersteuningsmateriaal

Tydens die eerste waarneming het ek die volgende opgemerk met betrekking tot die deelnemers se gebruik van leerondersteuningsmateriaal. Deelnemer 1 het vir haar poppekasstorie, *Die Leeu en die Muis*, gebruik gemaak van twee handpoppe, ’n leeu en ’n muis. By gebrek aan ’n poppekas het sy ’n gordyn gebruik wat voor die skuifdeur van haar klas gehang het. Sy het agter die gordyn gestaan en haar arms weerskante van die gordyn uitgesteek. Sy het ontspanne en goed voorbereid voorgekom.

Die kleuters het in afwagting op die mat vir die storie gesit en wag. Die klaskamer was effens donker (die lig was toevallig buitewerking) en dit het ’n atmosfeer van afwagting geskep. Skielik het Muis verskyn en die maatjies vriendelik gegroet. Terwyl Muis met die kleuters gesels het, het Leeu skielik met ’n groot gebrul sy verskyning gemaak. Die kleuters het opgewonde gegil en Leeu geesdriftig gegroet toe hy “hallo” sê. Met behulp van die handpoppe is die kleuters die heeltyd aktief by die storievertelling betrek. Hulle het gretig saam met die leeu en muis gesels en oor die algemeen die storie baie geniet.

Deelnemer 2 het ’n A5-grootte storieboek gebruik en ’n stok en paar klippies om te demonstreer hoe die storiekarakters *Hansie en Grietjie* dit gebruik het om hulle pad huis toe te merk. Sy het meestal die boek op haar skoot gehou en net nou en dan opgekyk en aan die kleuters ’n vraag gevra om vas te stel of hulle verstaan wat ’n nuwe woord beteken het. Wanneer sy ’n bladsy klaar gelees het, het sy die toepaslike prent aan die kleuters gewys en vrae oor die storiegebeure gevra.

By die gedeelte waar Hansie die klippies strooi om die pad huis toe aan te dui, het sy ’n sak met klippies uit haar sak gehaal en van die klippies op die grond gestrooi. Toe die heks wou kyk hoe vet Hansie is, het sy die stokkie na die kleuters uitgehou om te verduidelik hoe Hansie die stokkie gehou het sodat die heks nie kon dink hy was vet genoeg om te eet nie. Aan die einde van die les het sy klein prentjies agter in die boek gewys en die kleuters gevra om die prente te identifiseer.

Deelnemer 3 het die storie *Driekie die Renoster en die Horingskulpie* begin deur aan die kleuters te sê, “handjies in jou mandjie”, en toe al die kleuters rustig was, het sy ’n huilgeluid gemaak en aan die kleuters gevra of hulle dit ook gehoor het. Almal het rondgekyk en ’n sagte renosterspeelding het verskyn. Hierdie storie handel oor vriendskap tussen ’n klein horinglose renostertjie en ’n horingskulpie wat nie ’n maatjie het nie. Deelnemer 3 het self die storie geskryf en die illustrasies vir die storie gemaak. Sy het ’n A4-grootte boek met mooi kleurvolle prente met verskillende teksture gebruik. Die kleuters het agterna die geleentheid gekry om aan die prente in die boek – soos kunsgras, seesand en skulpies – te voel.

Terwyl sy die storie vertel het, was die boek na die kleuters gedraai. Sy het die storie meer vertel as wat sy gelees het. In die storie het die renostertjie en die skulpie verby blomme gestap en die lekker blomme geruik. Die kleuters is aangemoedig om saam aan die blomme te ruik. Die twee maatjies het op hul roete by ’n reënboog aangekom, hande vasgehou en ’n wens gemaak. Deelnemer 3 het aan die kleuters gevra of hulle al ’n wens gemaak het en hoe hulle in so ’n geval gemaak het. Daarop het sy haar oë toegeknyp en haar duime vasgehou en die kleuters aangemoedig om ook hulle duime vas te hou en ’n wens te maak.

Deelnemer 4 het geen inleiding gehad nie en het slegs ’n storieboek gebruik wat sy na die kleuters gewys het terwyl sy die storie voorgelees het. Sy het stemtoon-intonasie goed gebruik en atmosfeer geskep deur haar stemtoon te verander en op ’n spanningsvolle oomblik (“*die deksel klap toe*”) die boek toe te klap en het só die kleuters deel gemaak van die spanningvolle atmosfeer in die storie.

Hoewel die kleuters nooit regtig steurend was nie, het talle nie aandag aan die storie gegee nie, wat dalk anders sou wees as die deelnemer ander leerondersteuningsmateriaal gebruik het om die storie meer verstaanbaar te maak, veral vir dié kleuters wie se huistaal nie Afrikaans was nie.

Die volgende mededelings is bewyse van watter leerondersteuningsmateriaal die deelnemers tydens hulle eerste storievertellingsgeleentheid gebruik het en wat hulle beweegredes daarvoor was. Van die deelnemers het die belangrikheid van mooi kleurvolle prente beklemtoon. Deelnemer 2 het genoem dat die kleuters dit geniet het as sy soms ’n storie geteken het terwyl sy dit vertel.

*D1: En ek het, wat, ja, handpoppe gemaak; ek het ’n leeu en ’n muis gemaak.*

*D2: Dit is ’n boekie. Van die stiefma wat nie van die kinders gehou het nie en hulle die woud in gevat en ek het klippies in my sak gehad.*

*D2: Ek het ook net die klippies en boekie gebruik.*

*D3: Om hulle aandag te hou het ek ’n renoster teddiebeer gebring en gesê hy wil vir hulle ’n storie vertel en die beertjie net daar neer gesit en die boek was baie kleurvol met die prentjies en goed.*

*D3: … daar was goed wat hulle aan kon vat, soos ek het hierdie kunsgras geplak, so hulle kon aan dit vat en die blomme het uitgestaan en hulle kon na die tyd aan dit vat.*

*D4: Ek het niks gebruik nie; ek het net my stemtoon verander en die boek ook gebruik.*

*D2: Wat ek al gesien het wat my kinders ook van hou, is as ek die storie vertel en dit teken wat gebeur op ’n bord of papier. Teken terwyl ek dit vertel verloop van die storie,*

*D2: Visueel. Ek sal prentjies gebruik.*

*D1: Hulle gaan dit nie verstaan nie, want hulle ken dit nie, hulle moet eers iets sien, of ’n prentjie, of jy wys bietjie vir hulle ’n video.*

#### 4.2.3.2 Fokusgroepterugvoer ná besigtiging van die video-storievertellings met die fokus op leerondersteuningsmateriaal

Die gebruik van leerondersteuningsmateriaal tydens storievertelling kan kleuters help om nuwe woordeskat en begrippe makliker te verstaan. Sharma (2016:274) ondersteun dié stelling en sê dat veral visuele leerondersteuningsmateriaal kan bydra tot die verbetering van die effektiwiteit en geloofwaardigheid van ’n storie.

Die deelnemers aan hierdie studie het kommentaar gelewer oor die hantering en gebruik van die leerondersteuningsmateriaal in die vier video-opnames van die storievertellings. Drie van dié storievertellers het tydens hulle storievertellings gebruik gemaak van storieboeke. Die deelnemers het ook kommentaar gelewer oor die boekillustrasies, hoe die storievertellers die boeke hanteer het en watter effek die hantering daarvan op die kleuters gehad het. Volgens van die deelnemers is dit belangrik dat die kleuters soms slegs ouditief na ’n storie luister sonder die gebruik van prente. Hulle was van mening dat ’n storie soms per geleentheid eers klaar vertel moet word, waarna die prente gebruik moet word om die verloop van die storie met die kleuters te bespreek. Sodoende leer die kleuters om nie te veel op visuele stimulasie staat te maak nie en hulle leer om te konsentreer en na die storievertelling te luister. Volgens die NKR (DBO, 2015:38) is die vermoë om te luister een van die evalueringsriglyne wat in ag geneem word as daar verslag gedoen word oor die sosiale ontwikkeling van drie- en vierjarige kleuters. Die vermoë om mens se beurt af te wag om iets te sê terwyl iemand anders praat

voordat mens ’n spreekbeurt kry, is ’n noodsaaklike vaardigheid ten einde goeie sosiale verhoudings te bewerkstellig (DBO, 2015:38).

*D1: Die prentjies is dalk bietjie besig en bietjie baie, maar die feit dat sy fisiese diere daar gehad het…*

*D3: Die konkrete sou beter gewees het.*

*D1: Baie keer het sy die boek vasgehou en dan besef sy nie sy sak na die grond toe nie. Of net bietjie hoër gesit het, maar die boek was plat op die grond, so hulle kon nie sien nie.*

*D1: … as dit ’n klas vol kinders was sou baie van die kinders nie kon sien het of sien wat aangaan nie, dan sou hulle nie belanggestel het nie. Sy, sy het baie keer die boek gesak, waar as sy net eintlik net op ’n stoeltjie kan sit met die boek soos wat sy gesit het, maar dan gaan almal kan sien.*

*D2: Seker maak het dat almal kan die boek sien.*

*D2: En sy’t begin met die boek oop, so. Gewoonlik, dan moet jou boek toe wees en dan die buiteblad dan wys jy vir hulle en dan. begin jy met jou storie…*

*D2: Dit is, want hulle… terwyl jy lees fokus hulle op die prentjie, so hulle hoor wat jy lees, maar hulle sien dit ook.*

*D2: Maar dis is belangrik om so 'once in a while' ook so dat hulle leer om te luister, om die boek so te hou en te lees en na die tyd dan te wys. … Die deelnemers was beïndruk met die gebruik van die konkrete voorwerpe tydens die storievertellings en was van mening dat die feit dat die kleuters die geleentheid gehad het om dit self te hanteer bygedra het tot die geslaagdheid van die les. Wat hulle egter gepla het, was dat die kleuters by tye met die speelgoed gespeel het en steurend was.*

*D4: En veral dat hulle die diertjies uitgehaal het en gevat het, gekyk het en alles, daar is beslis iets wat tuisgegaan het.*

*D2: En, daar was nog ietsie wat my baie gepla het. O, daai deel, daai speelgoed moet nie in die middel daar wees nie. Daai speelgoed moet op die tafel wees en eers na die tyd… [deelnemer 1 val deelnemer 2 in die rede].*

*D1: … dan bring sy, dan bring sy, dan kyk sy, dan sê sy, 'okay,' soek die pikkewyn.*

*D2: Mm, want dit trek dadelik hulle aandag aan ons gaan nou diere… dit het iets te doen met die diere, maar ek sou ook soos, ekskuus, dit op die tafel gesit het, dit uitgepak het.*

*D2: Hulle het die ding in hulle hand, so hulle karring aan die ding, maar hulle pla nie die maatjie nie.*

*D2: … meer tydens die storie, wat, wat is die, en die diertjie gevat het en dan nou gevra het watse diertjie is die,*

*D2: … en dan so by elke maatjie 'n dier gegee.*

*D2: Vir julle kleintjies is dit baie beter om [oor en weer gepraat] daar te sien en nie te vat nie.*

*D4: En dan sou ek hulle na die tyd gegee het dat hulle dit aanpas en bietjie daarmee speel.*

*D3: Ek sou die diere vir die inleiding op die tafel gepak het en toegemaak het… raai watse dier dit nou kan wees…*

*D3: … en gesê het, dan jy't soos net 'n antwoord dis 'n leeu en dan sou ek hom uitgehaal het, want…*

*D3: … sodra jy ietsie wegsteek*

*D3: … hou die diere onder die laken rustig.*

*D2: … ek sou hom fisies gevat het en gesê het, wat doen ons gewoonlik met 'n trollie?*

Die storieverteller van *Op die Plaas* het van 'n skootrekenaar en 'n witbord gebruik gemaak. 'n Groot plaastoneel is op die witbord vertoon. Die storie is vertel met behulp van magneetprentjies wat die storieverteller op die magneetbord – wat sy voor haar gehou het – gepak het terwyl sy die storie vertel het. Die kleuters het later hulle magneetprentjies geplak. Die deelnemers het van die idee gehou, maar het gevoel dat die magneetprentjies te klein was en nie vir 'n groter groep kleuters sou werk nie:

*D1: Dit was bietjie klein vir my. Die prentjies, jy kon sien… ek kon nou nie… dit was bietjie klein, so sy hou die klein papiertjie voor. Hulle is bietjie klein, so dis net 'n A5 of 'n A4 dat almal kan mooi sien, maar dit was baie oulik. Die konsep vir my was baie oulik.*

Twee van die voorbeeld storievertellers het van skootrekenaars en 'n witbord tydens hulle storievertelling gebruik gemaak. Die deelnemers het uiteenlopende menings gehad oor die gebruik van die leerondersteuningsmateriaal tydens die verskillende stories en was van

mening dat dit beter sou wees as konkrete voorwerpe tesame met die skootrekenaar vir van die stories gebruik is. Die volgende is mededelings van die deelnemers om hulle mening rondom tegnologiegebruik tydens die vier voorbeeld storievertellings te staaf:

*D3: Die konkrete sou beter gewees het, maar as jy nie kan nie is daai goed, en dan sou ek as jy die brandweerwa… jy kan so oulik met PowerPoint die … die geluide bysit, verstaan, en dan sou ek dat almal dit saam ge-... ja, maar die konkreet is maar beter.*

*D1: Ja, 'n kombinasie met storieboeke…*

*D2: … ek maak gebruik van video's en hulle is mal oor dit en om net 'n gewone prentjie te vat, partykeer, en dan meeste weet hoe maak 'n kar, wroem-wroem.*

*Vang die Monster* se storieverteller het 'n verskeidenheid van leerondersteuningsmateriaal gebruik wat met verloop van die storie te voorskyn gekom het: 'n storieboek; 'n klitsgras (*velcro*) bord; plastiekdiere; twee prente van bere; woordkaarte met die geluide wat in die storie voorkom; en kombuisgereedskap soos 'n eierspaan, mes, houtlepel, ensovoorts, wat in 'n groot plastiekbak "weggesteek" was. Die deelnemers se mededelings getuig van hoe hulle die storievertelling en gebruik van leerondersteuningsmateriaal deur die storieverteller ervaar het:

*D3: … die storie het hulle nog als gevang want niemand het rondgedwaal of gepeuter nie.*

*D2: Die aandag die heeltyd by hulle.*

*D4: Want sy het… sy het uhm, 'props' gebruik.*

*D2: Sy was vir my oulik met dit want dan… en sy't dit uitgedeel so die kinders kon dit sien, voel, vat, so dit was vir my oulik want dan het hy gespeel met sy wapen. Hy't nie gekarring aan die maatjie s'n nie.*

*D2: Wat ook oulik was, is die element van 'surprise'. Sy het dit weggesteek en, dis 'n mes…*

*D1: Toe uitgehaal, ja. en*

*D2: … ja, en dis 'n paplepel of 'n houtlepel.*

*D2: en elke keer as dit rustig geraak het, het sy laat hulle skrik want dis nou die monsters, maar ek dink dit het hulle aandag ook gehou. Hulle het gewag heeltyd vir daai iets om te gebeur.*

#### 4.2.3.3 Laaste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op leerondersteuningsmateriaal

Ná afloop van die vier video-storievertellings het die deelnemers self ŉ versoek gerig om weer ŉ geleentheid te kry om ŉ storie te vertel. Deelnemer 1 het voorgestel dat hulle ŉ keuse maak uit een van die vier besigtigde storievertellings. Deelnemers 1 en 3 het albei die storie *ŉ Trollie Vol Diere* vertel, deelnemer 2 het *Formule Drie, Twee, Een!* vertel, en deelnemer 4 het *Vang die Monster* vertel.

Deelnemer 1 het vir die storie *ŉ Trollie Vol Diere* konkrete plastiese diere gebruik, ŉ groot prent van ŉ winkeltrollie, prente van verskillende diere en voorwerpe wat in die storie voorkom sowel as ŉ speelgoed-kasregister, blikkies katkos, vrugte en groente. Toe sy vertel hoeveel van ŉ spesifieke dier gekoop is, het sy aan die konkrete voorbeeld van die dier op die tafel naby haar geraak en toe die hoeveelheid prentjies van die genoemde dier op die prent van die trollie gepak terwyl die kleuters saam getel het. Die kleuters het die storie baie geniet en het heeltyd spontaan deelgeneem.

Deelnemer 2 het tydens die vertelling van *Formule Drie, Twee, Een!* gebruik gemaak van ŉ skootrekenaar en die storie se PDF-dokument wat ek aan die deelnemers beskikbaar gestel het. Die storie is bloot afgelees en die deelnemer het duidelik nie die storie vooraf gelees nie aangesien sy die storie woordeliks afgelees het en nie soms die storie net na aanleiding van die prente vertel het nie. Later tydens die storie het die deelnemer ŉ tassie met verskillende vervoermiddels uitgehaal wat die kleuters moes benoem en daarna het sy ŉ hamer geneem en gedemonstreer hoe daar “getimmer” is om resieskarre te bou.

Deelnemer 3 het ook *ŉ Trollie Vol Diere* vertel. Sy het ŉ selfoon, konkrete voorwerpe, ŉ groot mandjie, ŉ skootrekenaar met die storie op, papiergeld, ŉ kredietkaart en ŉ inkopiesak byderhand gehad. Sy het die storie begin deur ŉ foon wat lui te antwoord, waarna sy met Philip se ma in gesprek getree wat toe vra dat die maatjies in die klas moet help om ŉ inkopielys te maak. Sy het die kleuters betrek deur te vra dat hulle haar moet help onthou wat Philip se mamma sê. Elke keer wat Philip se ma byvoorbeeld sê, “drie apies”, het sy dit op die inkopielysie geskryf. Die kleuters het dan herhaal wat sy gesê het. Nadat die inkopielysie gemaak is, “*vertrek sy en die kleuters in ŉ kar om die inkopies te gaan doen*”.

Sy het heeltyd die kleuters betrek. Hulle moes byvoorbeeld hulle veiligheidsgordels aansit vóór hulle kon ry, hulle neuse toedruk wanneer hulle ŉ slegte reuk in die winkel opgemerk het, wys hoe hulle koud kry as hulle verby die yskas geloop het, ensovoorts. Die deelnemer het die storie vertel – alhoewel sy ŉ uitgedrukte weergawe van die storie voor haar op die tafel

gehad het, het sy oor die storie gesels terwyl sy met behulp van die prente op die skootrekenaar die storie vertel het. Sy het heeltyd oogkontak met die kleuters gemaak en het hulle deurgaans by die storie betrek deur vrae te vra en hulle aan te moedig om sekere aksies te demonstreer, byvoorbeeld, "*hoe maak 'n mens as jy koud kry*?" Nadat al die inkopies in die mandjie gepak is, het sy een van die kleuters gevra om te help om al die diere in die inkopiesak te pak. Toe die inkopies betaal moes word, het sy met die kleuters gesels oor verskillende betaalmetodes vir inkopies. Sy het voorbeelde van geld en bankkaarte gewys en gevra wie al gesien het hoe mamma met 'n kaart betaal.

Deelnemer 4 het die storie *Vang die Monster* vertel. Sy het slegs gebruik gemaak van 'n swart en wit gekopieerde kopie van die storie en 'n sagte wit hasiespeelding. Deelnemer 4 het die storie begin deur die kleuters te vra of hulle bang was vir monsters, waarop een kleuter geantwoord het, "*Nee, daar is nie monster nie*". Sy het aan die kleuters die sagte speelding, die hasie, gewys wat sy onder die tafel gesit het. Sy het nie aan die kleuters verduidelik waarom sy die speelding daar sit nie, maar ek het aangeneem dat dit bedoel was om die monster onder die bed te wees. Sy het die storie gelees en het haar stemtoon by tye verander om atmosfeer te probeer skep. Die deelnemer het die gekopieerde bladsye weg van haar lyf af gehou sodat die kleuters die prente kon sien terwyl sy die storie voorlees. Die prente was egter in swart en wit gedruk en baie onduidelik, wat dit vir die kleuters moeilik gemaak het om die prentjies te sien. Sy het die voorwerpe wat hulle as wapens kon gebruik om die monster te vang, op die gekopieerde blaaie uitgewys.

Tydens die laaste waarneming het die deelnemers gereflekteer oor wat hulle geleer het wat betref die gebruik van verskillende soorte leerondersteuningsmateriaal. Hulle het genoem wat hulle voortaan tydens hulle eie storievertellings sou gebruik.

Die volgende mededelings is bewyse van die deelnemers se menings oor die gebruik van leerondersteuningsmateriaal: watter leerondersteuningsmateriaal hulle voorkeur geniet het; watter leerondersteuningsmateriaal hul nie as geskik beskou het vir hul ouderdomsgroep kleuters nie; en wat hulle gedink het belangrik was om in ag te neem wanneer mens jou leerondersteuningsmateriaal kies.

*D2: … soos die kaartjies teen die bord sit en meer visuele leerondersteuningsmateriaal.*

*D3: … ek het nou vandag gesien ek het nie 'n boek gehad nie, so ek moes van die laptop af. Vertel.*

*D3: So, ek sou gesê het ek sal nie weer die tegnologie heeltemal gebruik vir die klas wat ek nou het nie*

*D2: Maar dit is ouderdom, ’n “laptop” sou nou weer gewerk het by my klas.*

*D3: Die fisiese boek is belangrik. So, ek sal nie weer so iets doen nie, maar daar was nou ’n rede hoekom verstaan? Dit was dat ons nie die boek gehad, ek meen, ons het nie die boek gehad nie.*

*D2: Ek dink dis beter om ’n boek te hê.*

*D2: En met die boek ook kan jy bietjie nader vir hulle wys en dan weer bietjie vêr terugkom, so, en dan weer bietjie nader gaan.*

*D4: En ek voel dit is tog belangrik dat ’n storie ook maar prentjies by moet hê.*

*D2: En dit moet ook interessant vir hulle lyk, want as dit vaal, klein prentjies is gaan hulle nie, hulle gaan nie belangstelling hê nie, so dit moet helder prentjies hê wat hulle aandag trek.*

*D3: En ons stories moet by ons tema pas, so nou as ons dalk oor gesondheid praat, of kom ons sê beroepe, né, en jou storie gaan dalk oor ’n dokter – ons het altyd dan nou ’n dokter iets op die tafel, verstaan? So jy kan hom by jou storie… ons het nie altyd nodig [nie] … jou storie pas maar bietjie wat op jou tema tafel aangaan.*

#### 4.2.3.4 Interpretasie: Leerondersteuningsmateriaal

Die noukeurige, effektiewe gebruik van leerondersteuningsmateriaal kan storietyd vir kleuters omskep in ’n genotvolle en leersame ervaring en tot gevolg hê dat die kleuters die storie-inhoud makliker verstaan (Birckmayer *et al.*, 2010:47).

Soos reeds genoem het drie van die deelnemers gebruik gemaak van storieboeke as hulpmiddel. Deelnemer 2 het ’n A5-grootte storieboek en ’n sakkie met klein klippies gebruik om Hansie se metode om die paadjie huis toe te merk, te demonstreer. Dit was ’n gepaste demonstrasie en die kleuters het toe verstaan waarom die klippies gebruik is. Volgens Goldfeld (2014) kan leerondersteuningsmateriaal deurgaans gedurende storievertelling gebruik word om die betekenis van nuwe woordeskat, aksies of uitdrukkings te verhelder. Van Schalkwyk (2020) noem dat wanneer ’n konkrete voorwerp gedurende storievertelling gebruik word, ’n assosiasie in die kleuters se brein plaasvind en dit word vir hulle makliker om die nuwe woord of begrip te onthou.

Deelnemer 3 het gebruik gemaak van ’n sagte renosterspeelding vir die storie se inleiding om die kleuters se aandag te kry. Die selfgemaakte storieboek se prente het ten doel gehad om

die kleuters se sintuie te betrek omdat die prente baie kleurvol was en van die prente het driedimensionele elemente bevat waaraan die kleuters kon vat en die teksture van die voorwerpe kon voel. Ten Brug *et al.* (2016:1043, 1048) beklemtoon dat multisensoriese stories (d.w.s. waar meer as een sintuig betrek word) die verbale teks ondersteun, kleuters se konsentrasie verhoog en kleuters die geleentheid bied om voorwerpe te sien, voel, proe, ruik en na geluide te luister.

Deelnemer 4 het die storie van Babalela, *Diep, Diep in 'n Donker Bos*, vertel. Sy het slegs 'n storieboek gebruik wat sy na die kleuters gewys het terwyl sy die storie gelees het. Sy het goed gebruik gemaak van stemtoon-intonasie en het atmosfeer geskep deur haar stemtoon te verander en op 'n spanningsvolle oomblik ("*die deksel klap toe*") die boek toe te klap en op dié wyse die kleuters deel gemaak van die spanningvolle atmosfeer in die storie.

Deelnemer 1 het twee handpoppe vir haar poppekasstorie gebruik – 'n leeu en muis. Soos reeds genoem het sy weens 'n gebrek aan 'n poppekas die gordyn gebruik wat voor die skuifdeur van haar klas gehang het en haar arms weerskante van die gordyn uitgesteek om die storie te vertel. Die gebruik van handpoppe as metode om 'n storie vir drie- en vierjarige kleuters te vertel was 'n goeie keuse. Die bewegende handpoppe, wat elk 'n storiekarakter verteenwoordig het, het onmiddellik die kleuters se aandag getrek en hulle die geleentheid gegee om aan die storievertelling deel te neem. Candra (2017:331) ondersteun hierdie handeling en voer aan dat die natuurlike nuuskierigheid van kleuters dadelik geprikkel word wanneer handpoppe gebruik word omdat handpoppe 'n "lewendige" en prettige hulpmiddel is wat die kleuters tydens die storievertellingsproses betrek. Kleuters se aandag word heeltyd behou en die leer van nuwe kennis vind op 'n prettige en genotvolle wyse plaas.

Tydens die fokusgroeponderhoud waartydens die storie *Formule Drie, Twee, Een!* bespreek is, het die deelnemers genoem hoe hulle al voorheen tegnologie in hul klasse gebruik het om nuwe begrippe tesame met prente en storieboeke aan die kleuters te verduidelik. Hulle was dus van mening dat dit 'n goeie idee sou wees om tegnologie te gebruik tydens die vertelling van die storie *Formule Drie, Twee, Een!* om kleuters bekend te stel aan die verskillende geluide wat verskillende vervoermiddels maak. Aanbevelings is gemaak betreffende hoe hulle tegnologie sou inspan om die vervoermiddel se geluide saam met die konkrete voorwerp en/of prent van die vervoermiddel sou gebruik. Sodoende kan die kleuters die assosiasie tussen die geluid en die vervoermiddel maak. 'n Kombinasie van die konkrete voorwerp tesame met die geluide kan daartoe bydra dat kleuters die nuwe kennis makliker onthou en weer later kan weergee aangesien hulle makliker leer as veelvoudige sintuie gedurende die leerproses betrek word. Van die deelnemers was egter ook van mening dat tegnologie tesame met 'n storieboek gebruik moes word:

*Soos, ons het nou kultuur gedoen jy kan vir hulle sê, maar hulle verstaan nie daai, begrip daarvan nie en toe wys ek vir hulle video's. Toe hulle begin, toe verstaan hulle, want hulle hoor die musiek en hulle sien dit en die klere ook wat hulle aantrek en hulle het dit so geniet, want hulle verstaan dit meer*.

Tydens die laaste fokusgroeponderhoud was dit opmerklik dat die deelnemers nie almal meer so positief was oor die gebruik van tegnologie ('n skootrekenaar) tydens storievertelling nie. In die afwesigheid van 'n storieboek het deelnemer 3 van 'n skootrekenaar gebruik gemaak om prente aan die kleuters te wys. Alhoewel sy 'n geslaagde storie-aanbieding gehad het, het sy nie gemaklik gevoel met die gebruik van 'n skootrekenaar nie en sy het genoem dat sy nie weer 'n skootrekenaar sou gebruik nie, maar eerder verkies het om met 'n boek in die hand die storie te vertel. Deelnemer 3 het gedurende beide van haar storievertellings goeie oogkontak met haar kleuters gemaak. Sy het moontlik gevoel sy maak nie genoegsaam oogkontak met die kleuters nie omdat sy kort-kort op die skootrekenaar moes werk om die prente aan te skuif. Deelnemer 2 het ook van 'n skootrekenaar gebruik gemaak en was duidelik nie daarmee gemaklik nie. Sy het die skootrekenaar op 'n tafeltjie langs haar geplaas en meestal op die rekenaarskerm gefokus om die storie te lees. Haar kontak met die kleuters was dus uiters beperk en kon moontlik ook 'n rede wees waarom sy gesukkel het om dissipline toe te pas terwyl sy die storie vertel het.

Die vroeë kinderjare is die ideale geleentheid om kleuters se taal en woordeskat te ontwikkel. Storieboeke is een van die bekendste leerondersteuningsmateriaal om kleuters se woordeskat uit te brei en taalvaardighede te ontwikkel. Birckmayer *et al.* (2010:39) ondersteun hierdie standpunt en noem dat storieboeke 'n baie belangrike hulpmiddel is om kleuters bekend te stel aan die plesier, ritme en rykdom van taal in teks en in prente vasgevang.

Hoe die storieverteller die boek tydens die storievertelling vashou en hanteer, speel ook 'n belangrike rol in die geslaagdheid al dan nie van die storievertelling. Die deelnemers het melding gemaak dat die storievertellers in die vier video-opnames soms die storieboek laat sak het, wat tot gevolg gehad het dat van die kleuters nie die boek/illustrasies kon sien nie. Dit is dus belangrik dat die storieverteller homself/haarself só posisioneer dat almal in die groep gemaklik kan sit en mooi kan sien wat in die boek aangaan.

Die gebruik van konkrete voorwerpe as leerondersteuningsmateriaal tydens die video-storievertelling van 'n *Trollie Vol Diere* het heelwat uiteenlopende reaksie by die deelnemers ontlok. Hulle het die gebruik daarvan as 'n goeie idee beskou omdat die werklike voorwerpe dadelik die kleuters se aandag getrek het. Die voorwerpe het ook gehelp dat die kleuters dadelik kon aflei waaroor die storie sou handel. Die storieverteller het die kleuters toegelaat

om vóór en tydens die storievertelling die plastiekdiere wat sy gebruik het, te hanteer. Van die deelnemers was van mening dat die kleuters nie toegelaat moes word om tydens die storievertelling die diere te hanteer nie. Hulle het voorgestel dat die diere op 'n tafel gepak moes word en dat die deelnemer net aan 'n dier moes raak wanneer daar van dié spesifieke dier gepraat is. Alhoewel deelnemer 2 ook van mening was dat die apparaat eerder op 'n tafel uitgepak moes wees, het sy ook genoem dat 'n kleuter wat eerder met iets in hulle hande peuter dan nie hulle maatjies pla nie. Deelnemer 4 wat 'n driejarige groepie gehad het, het ook bevestig dat sy eerder die leerondersteuningsmateriaal (diere) op die tematafel sou plaas en ná afloop van die storievertelling dan aan die kleuters die geleentheid sou gee om met die diere te speel. Deelnemer 3 het aangedui dat sy die diere op die tafel sou bedek en dan een van die diere se geluide sou maak sodat dit kleuters moes raai watter dier dit is. Vir 'n maatjie wat dalk woelig is, sou sy dan die opdrag gee om die diere onder die bedekking tot bedaring te bring terwyl sy die storie vertel.

Die deelnemers was van mening dat die gebruik van konkrete leerondersteuningsmateriaal tydens die vertel van *Vang die Monster* en die verrassingselement wat die storieverteller gebruik het om die wapens bekend te stel, beslis daartoe bygedra het dat die kleuters heeltyd tydens die storievertelling geïnteresseerd en betrokke was. Die konkrete instrumente (wapens) het 'n aktiewe leeratmosfeer tydens die storievertelling geskep. Die kleuters is die geleentheid gegee om deel te neem deurdat hulle met die leerondersteuningsmateriaal kon eksperimenteer en moes vertel hoe hulle die "wapens" sou gebruik om die monster te vang. Voorskoolse praktisyns moet hulle daarop toespits om die kognitiewe vlak van kleuters tydens storievertelling te ontwikkel en te betrek en kleuters moet op 'n hartlike en entoesiastiese manier aangemoedig word om aan die storievertelling deel te neem (Lefever, 2014:81).

### 4.2.4 Storievertellingstegnieke

Die tema *storievertellingstegnieke* word vervolgens volgens die data-insamelingsverloop bespreek en word met 'n interpretasie afgesluit. Elke voorskoolse praktisyn het haar eie storievertellingstyl en -metode gehad wat natuurlik met verloop van tyd ontwikkel het.

#### 4.2.4.1 Eerste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op storievertellingstegnieke

Tydens die eerste storievertellingsgeleentheid het meeste van die deelnemers stemtoon-intonasie en veranderende lees-/verteltempo gebruik om atmosfeer te skep en verskillende karakters voor te stel. Een van die deelnemers het ook sensoriese integrasie gebruik om die

kleuters by die storievertelling te betrek. Die volgende mededelings gee ŉ aanduiding van die verskillende storievertellingstegnieke en/of -metodes wat die deelnemers gebruik het:

*D4: ... ek het net my stemtoon verander.*

*D1: Die stemtoon, ek kan ŉ storie lees, ek kan ŉ storie lees en sê, Babalela spring op… dit is nie interessant nie. Hoe jy dit vertel, jou 'tone of voice', hoe vinnig jy lees, hoe stadig jy lees, hoe hard jy lees, hoe sag jy lees, dit is alles tempo, jy weet.*

*D1: My kindertjies is nogal oulik met dit ek moet sê, dit is oulik as jy bietjie sagter praat en dan ewe skielik dan praat jy so hard. Aaaa, dan maak hulle of hulle bang is, dan gebruik hulle emosies, maar hulle beeld dit uit.*

*D4: ... as jy nou baie gesigsuitdrukkings en stemtoon veranderings gebruik [ander uhm, uhm] dan is hulle vir my meer 'captivated' as wanneer ek ŉ storie uit ŉ boek uit lees.*

*D2: Jyself beeld die storie uit, so as jy die storie vertel, jy moet die prentjie wees. Jy demonstreer dit fisies.*

*D2: As jy hulle sintuie betrek dan leer hulle makliker, maar ons het hierdie storie in die klas gelees, en sê nou maar van die blommetjies, jy het ŉ 'fragrance gespray' dan onthou hulle die blommetjies ruik lekker óf dit ruik so, dan onthou hulle die storie, dan vertel hulle dit makliker oor vir ŉ maatjie of vir die ouers.*

Vraagstelling as deel van dialooglees is ook ŉ gewilde storievertellingstegniek. Gedurende die waarneming van hulle eerste storievertellings het die deelnemers vrae gevra. Hierdie vrae was meestal slegs om te toets of die kleuters die storie-inhoud verstaan het en/of om nuwe woordeskat te verduidelik as die kleuters genoem het dat hulle nie kennis gedra het van die betekenis van die nuwe woorde of begrippe wat in die storie voorkom nie. Deelnemer 1 het laerorde-, geslote vrae gevra: "*Hoe het die muis die leeu gehelp? Is ŉ muis groot of klein? Is leeu sterk of swak?*" Die kleuters is toegelaat om meelewend tydens die storievertelling saam te gesels en deelnemer 1 het daarin geslaag om die kleuters deurentyd betrokke en gefokus te hou en het geen probleem gehad om die kleuters te beheer nie. Ná afloop van die poppekas het sy weer vrae gevra soos: "*Wie was groot en sterk? Watter geluid maak ŉ leeu?*"

Deelnemer 2 het haar storie begin deur te vra, "*Wat is ŉ houtkapper?*" Daarna het sy die storie begin lees en kort-kort gestop en gevra of die kleuters geweet het wat sekere woorde beteken. Haar vrae het ten doel gehad om seker te maak dat die kleuters die woordeskat wat in die boek voorkom, verstaan het ten einde die storie te kon verstaan. Een van die vrae wat sy

gevra het, het nogal ’n kostelike reaksie vanaf een van die kleuters uitgelok. Sy het die kleuters gevra:

*D2: Weet julle wat onvriendelik beteken?*

*Kleuter: Hy is baie lief vir jou.*

*D2: Nee, hy is nie lief vir jou nie!*

*Ander kleuter: Hy 'shout' vir jou.*

*D2: Ja, hy is mislik met jou. As iemand mislik is met jou, dan is hy nie vriendelik met jou nie.*

Deelnemer 3 het baie effektief vrae gebruik om die kleuters aktief by haar storievertelling betrokke te hou. Sy het die kleuters gevra of hulle al ’n wens gemaak het en hoe mens maak as jy ’n wens maak. Sy het haar oë toegeknyp, haar duime vasgehou en die kleuters aangemoedig om dieselde te doen en ook ’n wens te maak.

Sy het ook deurgaans tydens die storie vrae gevra wat die kleuters aangemoedig het om te reageer, saam te vertel en oor die storie te dink. Sy het vrae gevra soos: “*Dink julle dit is lekker om nie ’n maatjie te hê nie? Hoe laat dit jou voel?*” Die tipe vrae wat gevra is, het die kleuters uitgelok om oor hulle antwoord na te dink. Volgens Zevenbergen en Whitehurst (2003:172) is die gebruik van verskillende tipe vrae om kleuters aan te moedig om verbale taal te gebruik, oftewel *dialooglees*, uiters geskik om kleuters se taalontwikkeling aan te help.

Hier volg hulle mededelings rakende vraagstelling tydens storievertelling:

*D1: Jy sal nie noodwendig sê, 'Ag kyk haar mooi rok nie.' Jy sal sê watter kleur is haar mooi rok. Dit is lekker dat hulle daai vrae kan antwoord. Dan vang jy weer bietjie hulle aandag.*

*D2: Gewoonlik as ek ’n storie doen, lees ek die hele storie en ná die tyd gaan ek terug en dan vra ek vragies en kyk die boeke weer deur en net die prentjies en dan praat ons daaroor, maar gewoonlik doen ek maar eers die storie heeltemal klaar.*

*D1: Vra ek vir hulle hoeveel varkies is daar, jy weet, hulle moet nou tel.*

*D3: Wat het jy gehoor wat het gebeur? Dan dink hulle dadelik, maar ek het nie nou geluister nie, hulle aandag is dan, hulle weet dan 'ek moet luister, want juffrou gaan nou-nou vir my vra wat het gebeur.'*

#### 4.2.4.2 Fokusgroepterugvoer ná besigtiging van die video-storievertellings met die fokus op storievertellingstegnieke

Die volgende mededelings getuig van die deelnemers se menings oor die manier waarop die storievertellers -vertellingstegnieke gedurende hulle vertellings gebruik het:

*D2: Ek dink veral gesigsuitdrukking… [oor en weer gepraat]… want sy het baie keer dan jy kan sien sy [oor en weer gepraat] … en haar toonhoogte het ook verander… sy was verras en verbaas en ek dink dit was perfek.*

*D2: O, ja, … om atmosfeer te skep.*

*D1: … dit is oulik as jy bietjie sagter praat en dan ewe skielik dan praat jy so hard. Aaaa, dan maak hulle of hulle bang is, dan gebruik hulle emosies.*

*D2: Want dit hou die kinders se aandag langer as wat jy eentonig … dan hulle verdwaal naderhand, want daar's nie meer 'excitement' in die storie nie.*

*D2: Gewoonlik soos om die lees deel saggies te doen en gaan dan waar die geluide en die klanke en goed dan hard, want dan besef hulle jy praat normaal sag maar met klanke en goed is baie harder vir jou ore of, soos veral karre, dis baie harder as wat party kinders weet.*

*D4: … sy het 'n baie haar stemtoon op en af, so sy het baie emosie uitgedeel.*

*D2: En haar toonhoogte het ook verander.*

*D4: gesigsuitdrukkings*

*D2: Ek dink veral gesigsuitdrukkings…*

#### 4.2.4.3 Laaste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op storievertellingstegnieke

Tydens die laaste storievertellingsgeleentheid was dit opmerklik dat van die deelnemers beslis iets tydens die navorsingsproses en van die besigtiging van die video-storievertellings geleer het. Veral deelnemers 1 en 3 het hul nuutverworwe kennis probeer toepas.

Deelnemer 1 het *'n Trollie Vol Diere* vertel. Sy het baie goed stemtoon-intonasie, liggaamstaal en gesigsuitdrukkings gebruik terwyl sy die storie vertel het. Sy het deurentyd die kleuters aangemoedig om aan die vertelling deel te neem. Toe sy tel hoeveel diere in die mandjie

gepak moes word, het sy die kleuters aangemoedig om saam te tel. Die kleuters het later spontaan begin tel sonder dat dit vir haar nodig was om hulle aan te moedig. Deur gebruik te maak van verskillende gebare – byvoorbeeld om haar ore toe te druk toe daar ’n groot geraas in die winkel is – het sy die kleuters aangemoedig en gerig om al die reaksies, emosies en gebare wat sy deur die loop van die vertelling gemaak het, saam met haar te maak. Die kleuters was heeltyd deel van die storie en deelnemer 1 het die kleuters se reaksies en vraagstelling gebruik om die storie verder “in te kleur” en te vertel. Ná afloop van die storie het sy weer vrae aan die kleuters gevra, soos watter diere en hoeveel van elk in die mandjie was.

Deelnemer 3 het verskillende storievertellingstegnieke gebruik. Deur stemtoon-intonasie, gesigs- en handgebare en lyftaal het sy baie goed daarin geslaag om die storie só oor te dra dat die kleuters heeltyd aktief by die storievertelling betrokke was. Sy het ook deurentyd gedurende die storie vrae gevra en die kleuters se antwoorde gebruik om die storie verder te vertel.

Hierdie aanhaling toon deelnemer 4 se begrip van storievertellingstegnieke en hoe sy hierdie tegnieke geïmplementeer het:

*D4: Ek het rêrig probeer om ’n bietjie, dit wat ek geleer het in die proses van die storievertelling, in my storie in te sit en in die klas ook byvoorbeeld waar ek nou altyd net met ’n kind sou geraas het as hy nie stilsit nie, dan probeer ek eerder weer hulle aandag capture, né, soos deur net ’n vragie te vra vir daai kind soos, en ja, dit het nou nogal… ek moet sê ek het nog baie geleer en ek probeer rêrig om dit toe te pas en dit werk nogal vir my, ja.*

#### 4.2.4.4 Interpretasie: Storievertellingstegnieke

Storievertellingstegnieke bepaal of die atmosfeer van die storie effektief nageboots en geskep kan word en of die kleuters aan die storievertelling gaan deelneem. Wilson *et al.* (2020) is dit eens en beskryf storievertelling as ’n geleentheid wat die aanhoorders “fundamenteel menslik” moet laat voel; daarom moet mens reeds vooraf besluit watter storievertellingstegnieke mens gaan gebruik.

Storietyd behoort vir beide die kleuters en voorskoolse praktisyn ’n ontspanne en genotvolle aktiwiteit te wees. Beaty (2014:116) beklemtoon die belangrikheid van die effektiewe gebruik van stemtoon of intonasie en gesigs- en liggaamstaal om atmosfeer te skep en kleuters gedurende storievertellings betrokke en geïnteresseerd te hou.

Al die deelnemers het gemeld dat hulle gedurende hulle storievertellings gesigsuitdrukkings, stemtoon-intonasie en tempoverandering gebruik het. Deelnemers 1 het met haar poppekasstorie goed daarin geslaag om deur stemtoonverandering die twee karakters, Leeu en Muis, uit te beeld. Sy het byvoorbeeld met ’n harde, lae stemtoon Leeu nageboots en met ’n sagte piepstemmetjie Muis vertolk.

Deelnemers 1 en 4 het genoem dat dit belangrik is hoe mens jou stem projekteer, hoe hard of sag, of hoe vinnig of stadig mens praat aangesien die verandering in manier van aanbieding daartoe bydra dat die kleuters geïnteresseerd bly en dat die atmosfeer van die storie geskep word. Wanneer ’n storie aan kleuters voorgelees of vertel word, moet die toon waarmee daar voorgelees of vertel word, pas by die spesifieke emosie wat mens wil oordra. Volgens deelnemer 2 kan die effektiewe gebruik van stemtoon-intonasie, gebare en gesigsuitdrukkings kleuters help om ’n eie prentjie te vorm van die storiekarakters en die omgewing waarbinne die storie afspeel. Van Schalkwyk (2020) verduidelik hierdie standpunt en noem dat storievertellingstegnieke nie net help om ’n visuele beeld van die storie te vorm nie, maar ook om kleuters bewus te maak van stemtoon wat met sekere emosies gepaard gaan. Om andere se emosionele toestand te kan identifiseer is ’n belangrike aspek van sosiale ontwikkeling en storievertelling kan effektief gebruik word om hierdie eienskap by kleuters te ontwikkel (Van Schalkwyk, 2020).

Uit die deelnemers se mededelings kan daar afgelei word dat hulle bewus was van tegnieke wat gebruik kon word om die storie-ervaring vir kleuters genotvol en interessant te maak en om kleur en atmosfeer aan die storievertelling te verleen. Aangesien die deelnemers egter nie altyd voorbereiding gedoen het en gevolglik nie die storie goed geken het nie, het hulle dikwels nie effektief gebruik gemaak van byvoorbeeld stemtoon-intonasie of deur sagter of harder te praat om atmosfeer te skep nie – hulle het nie die storie geken nie en daarom nie weet wat volgende sou gebeur nie en dan nie die toepaslike aksies, stemtoon-intonasies gebruik om die storie te vertel nie.

Die deelnemers was dit eens dat die storievertellers gedurende die video-storievertellings effektief van stemtoon-intonasie en klanknabootsing gebruik gemaak het. Die deelnemers was veral beïndruk met die manier waarop die storieverteller van *Vang die Monster* daarin geslaag het om toepaslike emosies uit te beeld, wat tot gevolg gehad het dat sy ’n sekere atmosfeer kon skep. Hulle het spesifiek verwys na hoe sy die begrip “*angstig*” verduidelik het deur sy haar stemtoon en liggaamstaal te gebruik om te demonstreer hoe angstig die varkie was. Haar optrede het op so ’n wyse geskied dat die kleuters die betekenis van die woord kon aflei. Neaum (2012:106) beklemtoon die geskiktheid van stories om verskillende emosies aan

kleuters te verduidelik en noem dat storievertelling ’n geleentheid bied om op ’n veilige manier kleuters aan verskillende emosies en ervarings buite hulle ervaringsveld bekend te stel.

Deelnemer 3 het ook besonder goed van liggaamstaal en stemtoon-intonasie gebruik gemaak om emosies soos hartseer en blywees aan die kleuters te demonstreer. Die kleuters kon op grond van haar optrede en stemgebruik sonder enige formele verduideliking self aflei watter emosies die storiekarakters ervaar het. In ’n stadium het sy die woord "*trommeldik*" gebruik en op haar maag geslaan om te demonstreer hoe baie die twee maatjies geëet het. Sy het hulle versoek om ook so oor hulle magies te vryf en te sê, “*Nou is ek trommeldik*.” Dit manier waarop sy haar stemtoon, hande en liggaamstaal gebruik het, het dit vir die kleuters maklik gemaak om die uitdrukking te verstaan. Deelnemer 2 was ook van mening dat mens met behulp van liggaamsbewegings sekere storiegebeure beter kan illustreer en die betekenis daarvan kan oordra sodat die kleuters die boodskap van die storie makliker verstaan. Bezuidenhout (2020:1) ondersteun hierdie standpunt en noem voorts dat liggaamsbewegings kleuters help om verhoudings te vorm, emosies te verstaan en hulle ervaarde emosies beter te onthou.

Deelnemer 3 het ook effektief sensoriese integrasie gebruik en meer as een sintuig tydens die storievertelling betrek. In die storie het die renostertjie en die skulpie verby blomme gestap en aan die blomme geruik; die kleuters is aangemoedig om saam aan die blomme te ruik en is toegelaat om aan die blomme, kunsgras en seesand op die prente te raak. Die gebruik van dié sensories leerondersteuningsmateriaal het verskillende reaksies by die kleuters ontlok en hulle aangespoor om verbaal oor hulle gewaarwording kommentaar te lewer. Kamei-Hannan *et al.* (2020:10) bevestig dat die benadering tot storievertelling anders is tydens multisensoriese storievertelling en dat kleuters oor die algemeen verbaal meer betrokke is wanneer multisensoriese leerondersteuningsmateriaal gebruik word.

Tempoverandering, deur sagter en stadiger te lees, is ook ingespan om die storievertelling interessant te maak en is deur deelnemer 2 gebruik om ’n atmosfeer van afwagting te skep toe dit donker begin word in die bos en Hansie en Grietjie nie hulle pad huis toe kon vind nie.

Deelnemer 4 het ook stemtoon-intonasie gebruik en het aangedui dat sy in ’n stadium die boek “toegeklap” het om bietjie spanning op te bou terwyl sy die storie van Babalela vertel het. Hierdie handeling het op die regte oomblik gebeur omdat die deelnemer die storie goed geken het en omdat (soos reeds vroeër genoem) Babalela een van die kleuters se gunsteling stories was en deelnemer 4 dus presies geweet het op watter oomblik om die boek toe te klap. Die waarde van ’n storielees vóór dit aan die kleuters voorgelees of vertel word, kan dus duidelik gesien word in die optrede van deelnemer 4 in hierdie geval – dié storie het sy al by herhaling vertel en was goed daarmee bekend.

Die gebruik van vraagstelling tydens storievertelling kan as ŉ sleutelfaktor beskou word om vas te stel of kleuters die storie-inhoud in konteks verstaan. Hoe en wanneer vrae gevra moet word om optimale leergeleenthede daar te stel, hang meestal af van die tipe storie en die ouderdom van die kleuters aan wie die storie vertel word. Die deelnemers was van mening dat vraagstelling ŉ belangrike metode was om vas te stel of die kleuters die storie gevolg het en verstaan het wat aangaan en ŉ manier was om hulle aandag te behou en te vestig op sekere aspekte van die storie wat die deelnemers wou beklemtoon.

Tydens die waarneming van die deelnemers se storievertelling was dit opmerklik dat hulle meestal vraagstelling gedurende en ná afloop van die storievertelling gebruik het. Laerorde-vrae is gevra, soos "*Is die leeu groot of klein?*" Die kleuters moes net tussen twee moontlikhede kies, naamlik groot of klein. Die vraag "*Hoe het die muis die leeu gehelp?*" het ten doel gehad om vas te stel of die kleuters die storiegebeure kon onthou. Deelnemer 1 was ook van mening dat die effektiewe gebruik van vrae kleuters se aandag behou en hulle deel van die storie laat voel.

Deelnemer 2 het vrae vóór, tydens en ná afloop van haar storievertelling gevra. Haar inleidingsvraag, "*Wat is ŉ houtkapper?*", kon gebruik word om die kleuters voor te berei op waar die storie afspeel. Sy het kort-kort die storie onderbreek en vrae gevra soos "*wat is ŉ stiefma?*" en "*wat beteken onvriendelik?*" Sy het nie lang uitgebreide verduidelikings gegee oor wat die betrokke woorde beteken nie, maar net vlugtig as deel van die storie ŉ kort verduideliking gegee. Sy het nooit die kleuters toegelaat om lang verduidelikings te gee nie en het meestal haar vrae amper self geantwoord. Ná afloop van die storie het sy klein prentjies agter in die boek aan die kleuters gewys en die kleuters moes toe sê wat daar gebeur het of wat dit was.

Deelnemer 3 het baie effektief vraag-en-antwoord-geleenthede tydens haar storievertelling gebruik en het die kleuters se vrae gedurende die vertelling gebruik om aansluiting te vind by die res van die storie wat nog vertel moes word. Daarteenoor het deelnemers 2 en 4 bloot die kleuters se vrae tydens die storievertelling geïgnoreer of gesê, "*Ons vra nie nou vrae nie.*" ŉ Gulde geleentheid om onsekerheid oor iets uit die weg te ruim en nuwe kennis aan die kleuters oor te dra, het dus verlore gegaan.

Die deelnemers was almal bewus van die gebruik van vraagstelling om nuwe kennis aan kleuters deur te gee en om vas te stel of hulle iets van die storie onthou het, maar het meestal laerorde-vrae gevra wat nie die kleuters werklik uitgedaag het om dieper te dink of die kennis wat hulle bekom het, te gebruik en toe te pas of te voorspel wat dalk later in die storie sou gebeur nie.

Die tipe vrae wat gevra is, het meestal daarop gefokus om die kleuters se kennis en begrip van die storiegebeure te toets. Volgens Bloom se taksonomie word slegs die onderste twee vlakke van die taksonomie tydens vraagstelling gebruik: “onthou”, wat daarop fokus om die regte inligting te herroep en die gebeure te beskryf; en die tweede vlak, “verstaan”, wat daarop dui dat die kleuter betekenis uit die inligting kan skep en die betekenis in hul eie woorde kan weergee.

Tydens die fokusgroeponderhoude het van die deelnemers opgemerk dat daar nie te veel vrae tydens storievertelling gevra moet word nie aangesien vrae tot gevolg kan hê dat die kleuters moontlik die storielyn verloor. Dit was ook vir hulle belangrik dat die kleuters nie onnodige vrae tussendeur gevra het nie. Deelnemer 2 het genoem dat sy van die kleuters verwag het om stil te bly wanneer sy ’n storie vertel het. Sy het genoem dat sy een van die kleuters wat tydens storievertelling te veel vrae gevra het, na agter geskuif het omdat die kind die klasstruktuur en -orde versteur het. Sy het verkies om eers die storie te lees en dan aan die einde van die storie vrae vra en aan die kleuters die geleentheid te gee om daarop te reageer.

Dit is duidelik dat van die deelnemers verkies het om die rol van die storieverteller in te neem en dat die kleuters as passiewe luisteraars gesien is wat slegs moes luister en kon reageer wanneer die storieverteller dit toegelaat het. Die deelnemers het verkies om die tradisionele manier van storielees of vertel te beoefen, waar die voorskoolse praktisyn die verhewe posisie inneem van die verteller en die kleuter die passiewe posisie van luisteraar. Volgens Reese (2013:XV) roep hierdie tradisionele vertelposisie ’n beeld op van ’n kleuter wat gefassineer aan die voete van die voorskoolse praktisyn sit en aandagtig na elke woord van die storieverteller luister. Kleuters word dus gesien as ’n leë leisteen (*tabula rasa*) wat gevul moet word met die storie-inhoud en beleefd moet wag tot aan die einde van die storievertelling voordat hulle toegelaat word om ’n enkele vraag te vra. “*The adult answers, and the child is satisfied. The End.*” (Reese, 2013:XV)

Die deelnemers het wel by tye gedurende hulle storievertellings vraagstelling gebruik, maar dit was deels meer om te bepaal of die kleuters vertroud was met die betekenis van ’n woord of begrip en of hulle die storiegebeure kon weergee. Geslote vrae is gevra, soos “*wat is die kleur van die vragmotor?*” of “*hoeveel apies is gekoop?*”

Die deelnemers het nie van die geleentheid gebruik gemaak om die kleuters aan te moedig om oor hulle antwoorde uit te wei of om oor die storiegebeure te besin nie. Dit is algemeen bekend dat die spesifieke manier waarop ’n storie aan kleuters voorgelees of vertel word, verband hou met die mate waarin die kleuters nuwe woordeskat en taalvaardighede uit die

leeservaring van die storieboek verkry. Morgan en Meier (2008:13) beaam hierdie standpunt en voer aan dat wanneer kleuters die geleentheid gebied word om verbaal aktief deel te neem aan die lees/storievertellingservaring deur middel van vraagbeantwoording of bespreking van wat in ’n prent aangaan, ’n groter uitbreiding van hulle taalontwikkeling opgemerk word as wanneer die storie bloot aan hulle voorgelees word. Volgens Snow *et al.* (1998:180) is storievertelling en -voorlesing en die vra van hoërorde-vrae om kleuters aan te moedig om verbaal aan die storievertelling deel te neem, besonder geskik vir die uitbreiding van kleuters se woordeskat en mondelinge taalontwikkeling.

Een deelnemers was van mening dat as ’n storieverteller (soos een storieverteller in die video-opnames) wil hê die kleuters moet die storiegebeure voorspel, moet hy/sy dit nie tydens die storie doen nie, maar vóór die storie vertel word die prente aan die kleuters wys en hulle dan toelaat om die storiegebeure te voorspel en daarna die storie aan hulle voorlees. Whitehurst (2015:1) verskil egter van dié deelnemer en noem dat daar van PEER (*Prompt, Evaluate, Expand and Repeat*), oftewel VEBH (*Vra, Evalueer, Wei uit en Herhaal*), ’n dialoogleesmetode, tydens storievertelling gebruik gemaak word – in dié geval word die kleuters deurentyd by die vertelling betrek deur middel van gepaste vrae, evaluering van wat gesê is en dan reageer die storieverteller op so ’n wyse dat die kleuters uitgedaag word om oor hulle antwoorde uit te wei.

Dit was opvallend dat deelnemer 1 van opinie verander het wat betref die gebruik van vraagstelling en die betrokkenheid van die kleuters tydens storievertelling. Gedurende haar laaste storievertelling was die kleuters heeltyd aktief betrokke en het sy hulle aangemoedig om deel te neem en kommentaar te lewer. Alhoewel sy nog steeds daarvan gehou het om die storievertelproses te beheer, het sy genoem dat sy dit geniet het om te sien hoe die kleuters aan die storievertelling deelgeneem het en begin het om in volsinne ’n vraag te beantwoord of te vra.

### 4.2.5 Mondelinge taalkomponente

Die tema *mondelinge taalkomponente* word vervolgens volgens die data-insamelingsverloop bespreek. Die interpretasie van die tema volg daarna. Storietyd is ’n ideale geleentheid om kleuters se taalontwikkeling te bevorder en daarom moet voorskoolse praktisyns spesifiek tydens hul voorbereiding en vertelling van ’n storie daarop fokus.

#### 4.2.5.1 Eerste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op taalkomponente

Tydens die waarneming van die deelnemers se eerste storievertelling was dit opmerklik dat hulle nie vooraf enige bekendstelling van taalkomponente soos nuwe woordeskat of begrippe gedoen of verduidelik het nie. Nuwe woordeskat of begrippe is meestal deur die loop van die storie aan die kleuters verduidelik nadat die deelnemers gevra het of die kleuters weet wat 'n woord beteken.

Die storie *Die Leeu en die Muis* se woordeskat was bekend aan die kleuters en deelnemer 1 het dus geen nuwe woordeskat of begrippe voor die tyd aan die kleuters bekendgemaak nie. Sy het teenoorgesteldes soos *groot* en *sterk* en *klein* en *swak* gebruik terwyl sy aan die kleuters die verskil tussen die vermoëns van die leeu en muis probeer verduidelik het.

Deelnemer 2 het kort-kort tydens die vertelling van *Hansie en Grietjie* die kleuters gevra of hulle sekere woorde se betekenis verstaan (soos "*Wat beteken onvriendelik?*").

Deelnemer 3 het deur die loop van haar storie vrae gevra om te bepaal of die kleuters sekere woorde en begrippe verstaan het. Sy het die kleuters byvoorbeeld gevra om te demonstreer hoe dit lyk as mens hartseer is. Sodoende kon sy dan vasstel of die kleuters die begrip verstaan het. Die kleuters is ook gevra om die teenoorgestelde emosie van *hartseer*, naamlik *bly*, te demonstreer.

Deelnemer 4 het 'n reeds bekende storie aan die kleuters vertel en gevolglik geen verduideliking van enige woordeskat of nuwe begrippe vóór, tydens of ná die storievertelling voorsien nie.

Die volgende aanhalings is aanduidings van die deelnemers se houding oor die belangrikheid al dan nie van die vooraf bekendstelling van nuwe woordeskat en begrippe.

*D2: Al wanneer ek my storie stop as daar 'n nuwe woord is, wat ek dink (ja, ja) dink hulle nog nie gehoor het nie, dan sal ek stop dat hulle dit sê en dit dan verduidelik en dan gaan ek aan met my storie.*

*D4: Hulle sal baie keer vra, wat beteken dit?*

*D2: Of partykeer … jy kan verder lees, want hulle verstaan klaar (ja, ja, dis is so); jy wyk nie af nie en jy kan dit in ander ... op daai oomblik kan jy hulle aandag verloor vir die storie; hulle luister net vir die woord en dan is dit verby.*

*D1: … ons het nie altyd tyd om eers die storie deur te lees om te kyk of daar woorde of so iets is nie.*

*D1: Ek dink soos my Hansie en Grietjie-storie sal nie by die driejariges pas nie, want hulle weet nie wat ’n stiefma is nie. Hulle weet eintlik nie wat ’n heks is nie en die heks is ook in die storie en hulle verstaan ook nie hoekom dat die broodjies nie gewerk nie, want die voëltjies het gekom en dit opgepik. So ek dink daar is baie goed in my storie wat hulle nie verstaan het nie, nie vir hulle is nie.*

*D2: Ek sal die woorde herhaal. Ek sê vir hulle die woord, dan moet hulle die woord sê en dan sal ek dit vir hulle verduidelik. Hulle moet dit self ook kan sê.*

*D2: Ek het al boeke gelees wat 100 jaar oud is wat praat van vader en moeder en klomp hoë Afrikaanse woorde wat dan, wat ek dan vir hulle verduidelik. Jy moet dan vir hulle verduidelik dat vader is eintlik pappa.*

*D2: Een van die kar ek dink het ’n sleutelmoer, ek weet nie, maar dit was ’n karboek en daai ding, daai woord was daar wat ek self nie seker was wat dit was nie, en ek moes gaan kyk het en toe kon ek dit gaan verduidelik het vir hulle, maar dit is in die ou tyd wat hulle ’n kar só 'ge-start' het.*

Dit blyk dat die deelnemers bewus was van die belangrikheid om nuwe woordeskat en begrippe aan kleuters bekend te stel, maar dat die verduideliking daarvan nie ’n doelbewuste handeling was nie, maar terloops tydens die vertelling of voorlesing gebeur het.

#### 4.2.5.2 Fokusgroepterugvoer ná besigtiging van die video-storievertellings met die fokus op taalkomponente

Die deelnemers het opgemerk dat ’n verskeidenheid taalkomponente tydens die vertelling van die vier video-storievertellings aangeroer is. Die manier waarop nuwe woordeskat tydens ’n storievertelling bekendgestel word, is belangrik aangesien dit bepaal of die kleuters die storiegebeure gaan verstaan en of hulle die **nuwe woordeskat** gaan onthou. Die deelnemers was opgewonde oor die manier waarop die storieverteller die nuwe woordeskat tydens die vertelling van *Vang die Monster* aan die kleuters bekendgestel het. Hierdie mededelings staaf laasgenoemde waarneming:

*D2: ... sy’t dit uitgedeel, so die kinders kon dit sien, voel, vat.*

*D2: Wat ook oulik was, is die element van 'surprise'. Sy het dit weggesteek en, dis ’n mes…*

*D2: Ek kan nou dink soos die houtlepel, baie van hulle het gesê… dis ’n paplepel. Dis ’n paplepel. Almal ken die paplepel, maar toe het sy gesê, ja, die houtlepel. So, hulle weet nou daai lepel is ’n houtlepel, maar ons ken hom as ’n paplepel, so ek dink dit was nogal ook oulik gewees.*

*D1: Sy’t half ook so gebewe. Dit was oulik, ja.*

*D2: Ek dink nie hulle gaan die woord 'angstig' onthou nie, maar hulle gaan daai… daai emosie.*

*D2: Bang. Dis… jy was bang of, ja.*

Die deelnemers het voorts die **klanknabootsing** deur die storieverteller van *Formule Drie, Twee, Een!* baie geniet. Die volgende is voorbeelde hiervan:

*'brrmmmm, brrrmmmm, tjirrrr'*

*Kierekiere-kierekiere-kierekiere*

*Liiiieeee! Om die draai!*

*Kierekiere-kierekiere*

*Liiiieeeeee!*

*KARDOEF! KARDWAF! KARPLAKS!*

*'Piepô Piepô Piepô Piepô'*

*Maak plek! Maak plek! Maak Plek!*

*D1: Maar ek het van die 'sound effects' gehou in die storie. … Die storieverteller het ook klem gelê op klanknabootsing in die storie, Vang die Monster, en het die kleuters betrek deur hulle te nooi om van die geluide saam te maak: 'O ja, ek kan!' sê Wolf trots. 'Niemand kan harder as ek raas nie. Hoor net hier! Awhoeeeee!'*

*D1: Wel, die manier hoe sy dit ook vertel het, die woorde wat sy gesê het, en betrek het soos hoe maak… Was dit ’n wolf? Ja, hoe maak die wolf? Maak die geluid saam met my.*

*D1: Ja, die diere geluide en herhaling… die kinders half outomaties al begin te saam sê.*

Volgens Sharma (2016:275) skep die gebruik van onomatopee (om klanke uit die natuur na te boots) ’n meer geloofwaardige, lewenswerklike atmosfeer tydens die storievertelling. Die effektiewe gebruik van klanknabootsing verhoog die opwindingsgevoel en skep ’n konteks wat die kleuters se aandag behou en hulle aanspoor om aan die vertelling en klanknabootsing deel te neem. ’n Goeie voorbeeld is die geluid “*psjjj-psjjj, grrr, doef-doef!*” wat die “monster onder die bed” in *Vang die Monster* maak.

Die gebruik van sinonieme in die storie en die manier waarop die storieverteller die kleuters se mededeling van *paplepel* pleks van *houtlepel* hanteer het, is ook uitgelig:

*D2: Ek kan nou dink soos die houtlepel, baie van hulle het geweet dis ’n paplepel. Almal ken die paplepel, maar toe het sy gesê, ja, die houtlepel. So, hulle weet nou daai lepel is ’n houtlepel, maar ons ken hom as ’n paplepel, so ek dink dit was nogal oulik gewees.*

Die deelnemers was besonder beïndruk met die wyse waarop die storieverteller van *Op die Plaas* die kinders betrek het deur hulle die geleentheid te gee om ’n magneetprentjie van ’n plaasdier te kies en dan iets oor die prentjie te sê. Die storieverteller het ten doel gehad om die kinders te kry om volsinne te gebruik:

*D4: Ek dink dis oulik, want ons kindertjies sukkel nog om ’n storie terug te vertel. Hulle… dis vir hulle nog… hulle… en dan sal die een iets sê en dan sal die ander almal presies dieselfde sê as daai ene. So, um, so ek dink dit is… dis ’n oulike manier gewees om, om iets… om iets uit elkeen uit te kry wat dan…*

*D2: En wat oulik was, is hulle kon die hele storie daar op die bord gesien het. So, dan kan hulle onthou wat het gebeur en… nie net oor die laaste bladsy wat hulle gehoor het ietsie vertel nie, hulle kon oor die hele storie kon hulle…*

*D1: Ja, en hulle het vinnig gevang wat sy probeer… jy sê… sy gesê, gee my ’n sin en hulle het vinnig toe die een begin toe agter na mekaar toe kom hulle sinne… dit was oulik.*

Een van die storievertellers het gebruik gemaak van die klap van lettergrepe om nuwe woorde aan die kleuters bekend te stel:

*D1: Wat ek van hou, is toe sy, ek gaan nou in Engels sê, syllables, so uitgeklap het. Dit was vir my oulik want die kinders het onmiddellik dit gevang, maar sy het dit eenkeer of twee keer gedoen en toe sê sy die woord toe gaan hulle eintlik self weer aan.*

#### 4.2.5.3 Laaste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op taalkomponente

Tydens die laaste waarneming van die deelnemers se storievertellings was dit opmerklik dat hulle ’n poging aangewend het om meer taalkomponente te integreer. Byvoorbeeld, terwyl hulle die diere getel het, het deelnemer 1 klem gelê op die enkel- en meervoudsvorme van die diere: “*een aap, maar ons praat van ses ape*”. Sy het ook moeite gedoen om nuwe woordeskat soos “*inkopies*”, “*spesiale*” *aanbod* en “*hy het nie ’n keuse nie*” aan die kleuters te verduidelik.

Deelnemer 2 het aan die kleuters die betekenis van die woord “*resies”* verduidelik en waarom sommige mense van ’n rolstoel gebruik moet maak.

Deelnemer 3 het ’n punt daarvan gemaak om gedurende haar vertelling soms aan die kleuters te noem met watter beginklank ’n dier begin, byvoorbeeld “*l vir leeu, t vir trollie*”, ensovoorts. Sy het ook aan die kleuters genoem wat dit beteken as mens sê “*iemand is vol aapstreke*” en “*ek kry sommer hoendervleis*”. Die begrip “*kredietkaart*” en hoe dit gebruik word om vir inkopies te betaal, is ook aan die kleuters verduidelik en gedemonstreer. Begrippe soos “*bang*” en “*trommeldik*” is deur middel van aksies aan die kleuters gedemonstreer deurdat sy byvoorbeeld oor haar maag gevryf het, haar lippe afgelek het en toe gesê het, “Ek is nou trommeldik.” Die kleuters is ook aangemoedig om haar na te boots om vaslegging daarvan te bewerkstellig. Die woord “*inkopie-uitstappie*” het sy soos volg verduidelik: dis amper soos wanneer hulle by die skool op ’n uitstappie gaan, maar in hierdie geval gaan hulle op ’n uitstappie om goedere by die winkel te koop.

Deelnemer 4 het nie baie aandag aan die bekendstelling van nuwe woorde of begrippe geskenk nie. Sy het wel die kleuters betrek deurdat hulle die wolf se geluide moes naboots en die kleuters gevra of hulle geweet het wat die teenoorgestelde van “*bang*” was. Nie een van die kleuters het geweet nie, waarna sy aan hulle genoem het dat as mens nie bang is nie, is mens *dapper*.

Hier is voorbeelde van die deelnemers se menings oor die bekendstelling en integrasie van verskillende taalkomponente tydens storievertelling:

*D1: Ja, ek doen baie, want daar is baie nuwe konsepte wat die kinders leer, want hulle eerstetaal is ook nie Engels nie, so dit is baie lekker, want ons gebruik stories om volsinne te kan praat.*

*D3: Storievertelling is baie belangrik. Ek het laas meer gesê dat dit belangrik is en dat jy half klanke en woorde en verskillende goed deur die storie kan leer vir die kinders.*

*D2: Ek het so 'n oulike leer-leesboekies wat sulke kort woordjies in het en dan staan daar braai en dan is daar 'n prentjie van iemand wat braai, of 'n kat, en dan so kan hulle leer, okay, dit is 'n kat, dit is hoe mens hom sê, dit is hoe dit klink, so kat, kat. So, ek dink dit is belangrik, baie belangrik, vir taal, maar sulke lang stories gaan hulle niks help vir taalontwikkeling nie.*

#### 4.2.5.4 Interpretasie: Taalkomponente

Die interpretasie, gebruik en verduideliking van verskillende taalkomponente is beslis een van die aspekte waarop gelet moet word ten einde storievertelling effektiewer as tegniek te gebruik om drie- en vierjarige kleuters se taalvaardighede te ontwikkel. Die deelnemers het terloops tydens hulle storievertellings soms melding gemaak van 'n woord se betekenis en tydens die fokusgroeponderhoud is daar melding gemaak dat sekere begrippe of onbekende woorde se betekenisse aan die kleuters verduidelik moes word.

Tydens die waarneming van die eerste ronde storievertelling, was dit opmerklik dat daar nie veel tyd of oorweging afgestaan is aan die bekendstelling of verduideliking van nuwe woordeskat of begrippe nie. Die deelnemers het deurgaans die storie gelees of vertel en as hulle 'n woord of begrip teëgekom het wat dalk aan die kleuters onbekend was, is die betekenis daarvan vlugtig verduidelik.

Op 'n vraag aan die deelnemers of hulle gedink het dit was belangrik om nuwe begrippe en woorde vóór die storievertelling aan kleuters te verduidelik, het deelnemer 3 geantwoord dat sy "dink" hulle op universiteit geleer het dat woordeskatontsluiting eintlik vóór die tyd gedoen word. Sy was dus daarvan bewus dat dit wenslik is om nuwe woordeskat vooraf bekend te stel en dan tydens die storie weer daarna te verwys.

Deelnemer 2 het byvoorbeeld genoem dat die woorde "*vader*" en "*moeder*" nie meer algemeen is nie. Volgens haar was die kleuters nie vertroud met hierdie woorde nie. Sy het toe aan hulle verduidelik dat hierdie woorde sinonieme is van "*pappa*" en "*mamma*". In dieselfde storie is daar ook na 'n "*sleutelmoer*" verwys. Sy het genoem dat sy self nie geweet het wat dié woord beteken nie en eers die betekenis moes vasstel en later aan die kleuters die betekenis van die woord moes verduidelik. Hierdie mededeling het weereens bevestig dat deelnemer 2 nie altyd voorbereid was nie, nie veel waarde aan voorbereiding vir haar storieles geheg het nie en gevolglik nie altyd vertroud was met moontlike nuwe woorde of begrippe wat in 'n storie

kon voorkom nie. Waardevolle geleenthede om nuwe woordeskat aan die kleuters bekend te stel het verlore gegaan omdat sy nie goed voorbereid was om die storie te vertel nie.

Op 'n vraag aan die deelnemers insake hoe hulle nuwe woordeskat en begrippe sou vaslê, het hulle aanbevelings gemaak soos die gebruik van visuele leerondersteuningsmateriaal en prente wat ook tydens die temabespreking gebruik kon word om vaslegging te bewerkstellig. Deelnemer 1 het ook voorgestel dat daar van video's gebruik gemaak word om die betekenis van nuwe woorde of onbekende begrippe aan kleuters te verduidelik.

Deelnemer 2 het genoem dat sy 'n nuwe woord gesê het en die kleuters moes dan vir die doel van vaslegging die woord herhaal vóór sy die betekenis daarvan verduidelik het. Deelnemers 1 en 3 het temabesprekings en storievertellings gebruik om nuwe woordeskat bekend te stel en vas te lê.

Deelnemer 1 was van mening dat onbekende woorde nie net terloops genoem moet word nie, maar dat die betekenis daarvan vooraf aan kleuters verduidelik moet word. Volgens dié deelnemer moet die tipe woord, of die betekenis van die woord, vooraf verduidelik word en/of die woord moet tydens die storie, wanneer die woord gelees word, verduidelik word. Sy het as voorbeeld die woord "*spesiale aanbod*" gebruik – 'n algemene begrip waarmee drie- of vierjarige kleuters nie vertroud sal wees nie. Die Engelse woord "*sale*" of "*special*" was volgens die deelnemers 'n bekende begrip wat van die kleuters reeds voorheen gehoor het. Dit was dus vir hulle belangrik dat die kleuters die Engelse en Afrikaanse betekenis van die woord "*spesiale aanbod*" verstaan het voordat die storie vertel is ten einde te verseker dat die kleuters dié woord binne die gebruikskonteks sou verstaan. Deelnemer 1 het ook gesê dat die kleuters se aandag tydens die storievertelling op die nuwe woord gevestig kon word en dat hulle aangemoedig is om hulle hande op te steek sodra hulle die nuwe woord gehoor het.

Die diere in die storie *Vang die Monster* het onder meer 'n houtlepel as wapen gebruik om hulleself mee te verdedig. Toe die storieverteller in die video-storievertelling die verskillende "wapens" aan die kleuters bekendgestel het, het sy die woord "*houtlepel*" gebruik, waarop die kleuters met die woord "*paplepel*" gereageer het. Die storieverteller het van die geleentheid gebruik gemaak om die assosiasie van die voorwerp met twee verskillende woorde (sinonieme) onder die kleuters se aandag te bring.

Die storieverteller in die video-storievertelling van *Op die Plaas* het gebruik gemaak van groot plastiekklanke, waarna sy die kleuters gevra het wie van hulle dié klanke kon herken. Sommige kleuters het aangedui dat hulle name met van die klanke begin het. Van die deelnemers was verras omdat drie- en vierjarige kleuters sekere beginklanke soortgelyk aan

dié waarmee hulle name begin het, kon identifiseer. Van die kleuters kon ook noem watter een van die drie woorde wat aan hulle genoem is, met ’n “d”-klank begin het.

Kleuters wat gereeld blootgestel word aan ervarings wat fonetiese bewustheid ontwikkel en van patrone soos rym bewusgemaak word, is gouer gereed om beginklanke te identifiseer as diegene wat nie hierdie geleenthede het nie. Curby *et al.* (2015:559) benadruk dat kinders wat reeds vroeg klanke kan herken ’n voordeel het wanneer dit tyd is om woorde te leer spel: fonologiese bewustheid is belangrik om nuwe woorde aan te leer omdat hierdie bewustheid kinders die vaardigheid bied vir woordkodering. Blachman (2000:495) beaam hierdie stelling en noem dat fonologiese bewustheid een van die beste voorspellers vir latere leesprestasie is. Volgens die deelnemers is storievertelling ook ’n goeie manier om die kleuters te motiveer om hulle begrip van ’n storie in ’n sin of twee te probeer weergee, want sodoende leer hulle om ’n gesprek te voer en in **volsinne** te antwoord.

Tydens die laaste waarneming van die deelnemers se storievertellings was dit opmerklik dat meeste van hulle moeite gedoen het om verskillende taalkomponente aan te roer. Van die deelnemers het enkelvoud- en meervoudsvorme gebruik en nuwe woordeskat en begrippe is aan die kleuters bekendgestel, verduidelik of gedemonstreer. Sommige deelnemers het ook die beginklanke van woorde, teenoorgesteldes en klanknabootsing tydens die storievertelling bekendgestel. Van die deelnemers het ook genoem dat konkrete voorbeelde of prente saam met die aanleer van nuwe woordeskat gebruik moes word om die woorde se betekenis aan die kleuters te verduidelik. Deelnemer 1 het ook haar ervaring gedeel dat storievertelling bygedra het tot die kleuters se woordeskatuitbreiding en hulle algaande met volsinne ’n vraag kon vra en/of beantwoord.

### 4.2.6 Integrasie van vroeë leer- en ontwikkelingsareas

Hierdie tema word volgens die data-insamelingsverloop bespreek en met ’n interpretasie afgesluit.

Die NKR vir kinders van geboorte tot vier jaar is in ses vroeë leer- en ontwikkelingsareas verdeel wat deur voorskoolse praktisyns as riglyn gebruik kan word om ouderdomsgeskikte aktiwiteite te beplan wat fokus op die holistiese ontwikkeling van babas en kleuters. Volgens die NKR vir kinders vanaf geboorte tot vier jaar (DBO, 2015:4-8) moet babas en kleuters op ’n holistiese wyse ontwikkel en gestimuleer word. Tydens die beplanning en voorbereiding van aktiwiteite moet daar daarop gelet word dat die verskillende aktiwiteite op die dagprogram nie as losstaande komponente beskou word nie, maar dat die verskillende leerareas deurgaans tydens die verskillende aktiwiteite geïntegreer word. Storietyd, wat aan die einde van die

dagprogram kan plaasvind, is een van hierdie aktiwiteite wat gebruik kan word om ander VLOA's te integreer.

#### 4.2.6.1 Eerste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op die integrasie van vroeë leer- en ontwikkelingsareas

Gedurende die eerste fokusgroeponderhoud was dit duidelik dat die deelnemers wel bewus was dat storietyd 'n ideale geleentheid was om VLOA's te integreer. Ek het tot die besef gekom dat die deelnemers tydens hulle weeklikse blokbeplanning nie die NKR vir kinders vanaf geboorte tot vier jaar gebruik het nie; hulle weeklikse blokbeplanning was geskoei op die KABV vir graad R. Beplanning vir graad R word egter volgens Taal, Wiskunde en Lewensvaardighede ingedeel en nie volgens die ses VLOA's nie.

Hoewel die deelnemers nie bewus was van die NKR vir kinders vanaf geboorte tot vier jaar nie en daarom nie VLOA's in hulle beplanning geïntegreer het nie, word hulle mededelings wat betrekking het op VLOA's onder die onderskeie VLOA's genoem en geïnterpreteer. Alhoewel die integrasie van VLOA's nie doelbewus beplan was nie, het sommige deelnemers dit wel tydens hulle storievertellings geïntegreer. Al die deelnemers het aangedui dat verskillende leerareas (vakke) tydens die aanbieding van verskillende aktiwiteite op die dagprogram geïntegreer kon word en dat storietyd 'n ideale geleentheid was om dit te doen.

Al die deelnemers het in een of ander stadium gedurende hulle storievertelling in 'n mindere of meerdere mate van die VLOA's geïntegreer. Deelnemer 1 het (hoewel onbewustelik) VLOA 1, 2, 3 en 5[6] tydens haar storievertelling, *Die Leeu en die Muis*, geïntegreer omdat dié storie die boodskap aan die kleuters kon oordra dat mens nie groot en sterk hoef te wees om iemand te help nie. Sy het ook die kleuters die geleentheid gegee om die diere se geluide na te boots en emosies soos *skrik* en *bang* te demonstreer. Volgens haar het die kleuters ná 'n storie aan hulle vertel is, dit geniet om die storieboek te vat en te maak of hulle die storie aan die ander kleuters "lees".

Gedurende die vertelling van *Hansie en Grietjie* het deelnemer 2 VLOA's 1, 2, 5 en 6[7] geïntegreer. Die manier waarop sy aan die kleuters verduidelik het wat 'n stiefma is, met klippies gedemonstreer het hoe Hansie dit gestrooi het om sy pad terug huis toe te merk en hoe hy 'n stokkie gebruik het om die heks te flous sodat sy kon dink hy was nog te maer om te eet, is geleenthede waar sy die genoemde VLOA's onbewustelik aangeroer het.

---

[6] VLOA 1 (Welstand); VLOA 2 (Identiteit en samehorigheid); VLOA 3 (Kommunikasie); VLOA 5 (Kreatiwiteit).
[7] VLOA 6 (Kennis en begrip van die wêreld)

Deelnemer 3 het aan die kleuters verduidelik hoe sleg dit is om hartseer te wees omdat mens alleen voel en nie 'n maatjie het nie. Die kleuters het ook geleentheid gehad om verskillende emosies soos *hartseer* en *blywees* te demonstreer asook om saam met Driekie die Renoster en die skulpie 'n wens te maak. Die kleuters is ook versoek om vrae te vra en het sensoriese belewenis gehad deurdat hulle aan van die leerondersteuningsmateriaal kon vat. VLOA's 1, 2, 3 en 5 is tydens hierdie storievertelling aangeroer. Deelnemer 3 het ook genoem dat kleuters graag 'n storie wat hulle geniet het tydens buitespel rolspeel.

Deelnemer 4 het nie doelbewus tydens die storievertelling van Babalela*, Diep, Diep in 'n Donker Bos*, daarop gefokus om VLOA's te integreer nie. Sy het bloot net die storie vertel en geen bykomende inligting aan die kleuters gegee of hulle by die storievertelling betrek nie. Sy het wel die kleuters gevra hoe lyk mens as jy skrik, wat onder VLOA 1 kan val, aangesien die kleuters bewus gemaak is van 'n sekere emosie en hoe mens daarop reageer.

Vervolgens word die deelnemers se mededelings onder die verskillende VLOA's bespreek. VLOA's 1 en 2 se mededelings word onder een opskrif geplaas aangesien dié mededelings meestal onder beide ingedeel kan word.

- **VLOA 1 (Welstand) en VLOA 2 (Identiteit en samehorigheid)**

*D1: Ek wou vir die kinders oordra maak nie saak wie jy is, hoe jy lyk as jy klein of groot is nie, jy weet baie keer sê hulle jy kan eers goeters bereik as jy groot is, maar ek wil dat my kinders voel hulle kan nog steeds enige iets bereik wat hulle wil, ja.*

*D3: Gaan oor 'n renoster wat nooit 'n horing gehad het nie en hoe die ander diere hom nooit aanvaar het nie en, oee, toe gaan hy eendag strand toe en daar sien hy nou 'n skulpie wat huil en die skulp het ook nie 'n maatjie nie, want hy lyk nie soos die ander nie en hoe hulle twee die maatjies geword het en 'n reënboog sien en hulle grootste wens was om nooit geskei te wees nie en die skulp was so lang punterige skulpie en hoe hulle gewens het om altyd saam te wees.*

*D3: ... tog 'n lessie om nie lelik met mekaar te wees nie, want hulle het die renoster heeltemal uitgeskuif omdat hy nie 'n horing gehad het nie en die skulp omdat hy nie soos sy maatjies lyk nie en jy moet dit nie doen nie.*

*D2: Ek het Hansie en Grietjie gedoen. Dit is 'n boekie. Van die stiefma wat nie van die kinders gehou het nie en hulle die woud in gevat het.*

- **VLOA 3 (Kommunikasie)**

*D1: Boek op die tafel en dan hulle self kom lees, dan kom lees hulle soos hulle dit ervaar het.*

*D1: … of hulle lees vir hulle maatjies of hulle speel juffrou, juffrou en dan laat hulle die maatjies op die mat sit en dan lees hulle stories vir, vir die maatjies.*

*D3: Hulle rolspeel presies wat in die klas gebeur het buite speeltyd, dan weet jy dit wat hulle geleer het, hulle onthou dit en het dit baie geniet en hulle vertel dit vir die res van die maatjies wat buite is.*

- **VLOA 4 (Verken wiskunde)**

*D1: Vra ek vir hulle hoeveel varkies is daar, jy weet, hulle moet nou tel.*

*D3: Jy probeer die kleure inbring. Die somme, tel die varkies.*

*D2: Ons doen vier stories per week en ten minste een moet deel van die tema wees, so die tema wat ons nou doen. So in daai temas leer hulle ook oor die tema en ons bring maar ook ons 'wiskunde'tjies' en kleure en so daar in.*

*D1: Jy praat nou byvoorbeeld van vorm of kleure, hulle sien dit op die bord die heeltyd, hulle sien dit net fisies daar, maar as jy storie lees en sê, okay, watter kleur of vorm is dit, hulle dra dit daai-daai uhm, hulle dra dit ook oor, so hulle moet dit ook agter kom, hulle moet kan ook kan agterkom dit is nie net daai wat kan groen wees nie, die man kan groen wees, die muur kan groen wees, die tafel kan groen wees. So hulle moet daai verskillende aspekte ook kan onderskei.*

- **VLOA 5 (Kreatiwiteit)**

*D3: Hulle rolspeel presies wat in die klas gebeur het buite speeltyd, dan weet jy dit wat hulle gelees het, hulle onthou dit en het dit baie geniet en hulle vertel dit vir die res van die maatjies wat buite is.*

*D3: Ek sal dalk knip, dit of dalk sê kom wys vir my of soek dalk.*

*D1: Partykeer sit hulle en lees op hulle eie … of hulle lees vir hulle maatjies of hulle speel juffrou, juffrou en dan laat hulle die maatjies op die mat sit en dan lees hulle stories vir … vir die maatjies.*

- **VLOA 6 (Kennis en begrip van die wêreld)**

*D3: Deur die week oor die tema, jy praat nou byvoorbeeld oor die dokter, nou lees jy vir hulle 'n storie van 'n dokter, nou leer hulle meer van wat doen 'n dokter.*

#### 4.2.6.2 Fokusgroepterugvoer ná besigtiging van die video-storievertellings met die fokus op integrasie van VLOA's

VLOA's 1, 2 en 6 is nie deur die deelnemers aangeroer nie. Die deelnemers het egter die volgende gesê oor die integrasie van VLOA's 3, 4 en 5 tydens storievertelling:

- **VLOA 3 (Kommunikasie)**

*D1: Wat ek van hou, is toe sy, ek gaan nou in Engels sê, syllables so uitgeklap het. Dit was vir my oulik, want die kinders het onmiddellik dit gevang.*

*D1: Ja, en hulle het vinnig gevang wat sy probeer… jy sê… sy gesê, gee my 'n sin en hulle het vinnig toe die een begin toe agter na mekaar toe kom hulle sinne… dit was oulik.*

*D3: ... as jy begin met die leeu sou ek rêrig dan sou jy dalk sê, ek wonder wat is dit... Jy verstaan? Net dat hulle raai watse dier dit nou kan wees…*

*D1: Dan sê jy, wat is hulle? Dan sê hulle, is die leeu, dan haal jy die leeu uit.*

- **VLOA 4 (Verken wiskunde)**

*D1: En wat oulik was, die kinders wat self begin tel het ook.*

- **VLOA 5 (Kreatiwiteit)**

*D1: Maar, ek hou van die aktiwiteit wat sy op die einde gedoen het, dat hulle die goedjies op die plaas moet fisies gaan sit. Soos, jy kies nou 'n perd of 'n hond of 'n trekker en dan sit jy dit op die prentjie, wat baie… dit was vir my baie oulik…*

#### 4.2.6.3 Laaste waarneming en fokusgroeponderhoud met die fokus op integrasie van vroeë leer- en ontwikkelingsareas

Tydens die deelnemers se laaste storievertellings was dit lekker om te kon waarneem dat hul betrokkenheid by dié navorsing beslis 'n effek gehad het op die manier waarop hulle hul laaste storievertellings uitgevoer het. Integrasie van die onderskeie VLOA's het meer plaasgevind as in die eerste ronde storievertellings en dit was duidelik dat die kleuters tydens dié storievertellings meer betrokke en geïnteresseerd was.

Deelnemer 1 het gekies om die storie *'n Trollie Vol Diere* te vertel en het baie goed daarin geslaag om die kleuters deurentyd aktief te betrek en deel van die storievertelling te maak. Die kleuters is die geleentheid gegee om te tel hoeveel diere gekoop is en toe die diere se geluide na te boots. Dié deelnemer het terloops bykomende inligting oor sommige van die diere met die kleuters gedeel terwyl sy die storie vertel het en sodoende hulle algemene kennis verbreed. Sy het verskillende tipe vrae gevra om die kleuters by die storievertelling te betrek: "*Hoeveel apies moet ons in die mandjie pak*? en "*Kom tel saam met my. Hoe lyk jy as jy bang is? Watter geluid maak 'n leeu? Watse kos moet ons vir die leeu koop om te eet? Hoe wys jy as jy honger is? Watter diere is almal in die mandjie gepak?*"

Deelnemer 3 het ook *'n Trollie Vol Diere* vertel. Sy het die storie begin deur 'n telefoonoproep te antwoord en te maak of dit iemand is wat haar vra om 'n inkopielysie te maak van goedere wat sy by die troeteldierwinkel moes koop. Die kleuters is deurgaans betrek en die geleentheid gegee om die diere te benoem, geluide na te boots en te tel hoeveel van elke dier gekoop moes word. Die kleuters is deurgaans gevra om aan te dui hoe mens lyk as jy bang is vir 'n leeu, hoe mens wys as jy honger is en van die kleuters het gehelp om die diere in die trollie te pak. Sy het ook aan die kleuters demonstreer hoe mens met 'n kredietkaart betaal en die verskil tussen papiergeld, munte en betaling met 'n "plastiekkaart" verduidelik.

Deelnemer 2 het *Formule Drie Twee Een!* vertel. Sy het gevra of iemand weet waarom mens 'n rolstoel gebruik, waarop een kleuter geantwoord het, "*Want jy kan nie meer loop nie.*" Sy het aan die kleuters verduidelik dat daar partykeer iets gebeur, soos 'n ongeluk, dan kan mens se rug seerkry en dan kan mens nie meer loop nie en moet dan 'n rolstoel gebruik om te beweeg. In 'n stadium het sy 'n hamer en 'n houer karretjies gebruik om aan die kleuters te demonstreer hoe daar getimmer en gewerk is om voertuie te bou wat aan resies kon deelneem.

Deelnemer 4 het *Vang die Monster* vertel en het die kleuters gevra of hulle gedink het daar was iets soos 'n monster en of hulle bang was vir monsters. Die kleuters is deur die loop van die storie aangemoedig om te wys hoe 'n bang mens se gesig lyk. Terwyl sy vertel het van die verskillende wapens wat die storiekarakters gebruik om hulself teen die "monster" te beskerm, het sy bloot die wapens (paplepel, tou, ens.) aan die kleuters op prente uitgewys. Ná afloop van die storievertelling het sy die kleuters gevra hoe hulle 'n tou sou gebruik om die skelm te vang. Van die kleuters het geantwoord dat hulle die skelm daarmee sou vasbind.

Die volgende mededelings toon deelnemers se menings oor die integrasie van verskillende VLOA's tydens storievertelling:

- **VLOA 1 (Welstand)**

*D1: Ek het dit baie geniet, want ek het geleer jy kan baie goeters in ’n storie insit wat mens nie altyd aan dink nie, jy weet. Soms lees die juffrou net ’n storie en dan is die storie verby, soos vandag het ons bietjie emosies gebruik.*

- **VLOA 3 (Kommunikasie)**

*D3: Storievertelling is baie belangrik. Ek het laas meer gesê dat dit belangrik is en dat jy half klanke en woorde en verskillende goed deur die storie kan leer vir die kinders.*

*D4: Ja, kyk, met my kinders, toe ons nou op pad is buitentoe, toe ons in die ry staan toe sê ek, want daar was mos nou ’n muis onder die bed gewees en ’n monster, en toe laat ek hulle mos nou saggies soos muise in die ry staan en toe ons nou hier buite is, toe vra [kleuter se naam uitgelaat] vir my waar is haar ma, toe sê ek vir haar ook 'gonna' wat wou ek sê… sê toe, nee, sy soek haar ma, en gewoonlik, want mens is so gewoond daaraan om altyd vir die kinders te sê, “Ag, moenie worry nie, mamma kom nou,” of so iets, maar hulle luister elk geval nou nie na dit nie, want hulle is ook gewoond daaraan jy sê dit altyd, en toe sê ek vir haar, 'Gaan jy onder jou bed gaan kyk by die huis of mamma nie onder jou bed is nie?' [Deelnemers lag] … So, ’n mens, as daar iets is wat jy kan doen en jy onthou om dit te doen, dan doen jy dit tog… en nie altyd doelbewus nie… maar iets soos dit en ja, so dan inkorporeer mens dit klaar nou so bietjie in die dag in.*

- **VLOA 4 (Verken wiskunde)**

*D1: Ons het wiskunde gebruik, en ek voel wiskunde is ook baie belangrik vir my, en dit was lekker om dit so te gebruik, want die kinders wil [nie] net sit en tel die heeltyd en watse nommer is die nie, so dit is lekker prakties ook.*

*D1: … ons het getel, ons het emosies gedoen, so dit het ek klaar in die dag gedoen, so ons hoef nie weer te gaan en te gaan sit en tel of byvoorbeeld kleure te gaan sit en doen of iets weer te gaan sit en doen nie, want ek integreer dit dat hulle die konsep kan 'link'. Dit is baie belangrik dat hulle goeters kan 'link' in hulle daaglikse lewe.*

- **VLOA 6 (Kennis en begrip van die wêreld)**

*D3: … die helfte van hulle weet nie wat is ’n winkel nie, verstaan? So, as, en ’n trollie, byvoorbeeld, hulle ken nie dit [nie], want hulle kom skool toe, gaan huis toe.*

*D2: … partykeer dan is dit net ’n storie wat jy lees vir storietyd, ander kere het jy ’n doel met ’n storie wat jy presies ’n tema wil oor leer of jy wil ’n les oor leer of jy wil ’n sekere dissipline of iets wil jy vir die kinders daai saadjie kweek.*

#### 4.2.6.4 Interpretasie van VLOA’s

Die interpretasie van die data word onder die onderskeie VLOA’s bespreek, hoewel geeneen van die deelnemers doelbewus beplan het om die VLOA’s tydens hulle storievertellings te integreer nie en sodanige integrasie toevallig was.

- **VLOA 1 (Welstand)**

Volgens die NKF (2015:9) verwys VLOA 1 (Welstand) na die fisieke, motoriese en emosionele ontwikkeling van die kleuter. Kleuters raak bewus van hulleself as individue en ontwikkel ’n positiewe selfbeeld. ’n Bewustheid van diversiteit en die belangrikheid van respek en omgee vir andere word ook gevestig.

Terwyl hulle hul eie stories vertel het, het al die deelnemers sekere emosies uitgebeeld. Veral deelnemers 1 en 3 het die kleuters tydens hulle storievertellings aangemoedig om aan die storievertelling deel te neem en sekere ervaarde emosies van die storiekarakters uit te beeld.

Deelnemer 1 was die enigste wat uitgelig het dat sy tydens haar storievertellings die kleuters die geleentheid gegee het om sekere emosies te beleef. In die eerste ronde storievertellings het deelnemers 1 en 3 albei ’n storie met “’n les” vertel. Deelnemer 1 se storie, *Die Leeu en die Muis*, het die emosies van vrees en minagting sowel as simpatie en dankbaarheid aan die kleuters bekendgestel. In die storie het Muis eers vrees ervaar omdat Leeu hom wou doodmaak toe hy hom wakker maak. Muis het gevoel dat hy nie goed genoeg geag word om iets vir Leeu te doen in ruil vir sy lewe nie. Later in die storie het die kleuters beleef hoe Leeu verleë voel omdat hy nou afhanklik is van die klein muisie wat hom kom red deur die vangnet se tou stukkend te kou. Die kleuters het dus die geleentheid gekry om al hierdie emosies binne die veilige ruimte van ’n storie te beleef.

Deelnemer 3 se storie, *Driekie die Renoster en die Horingskulpie,* het aan die kleuters die geleentheid gegee om te ervaar hoe hartseer en alleen dié twee karakters was omdat hulle nie maatjies gehad het nie. Niemand wou met hulle speel nie omdat hulle anders as hulle maats gelyk het. Die kleuters het later in die storie egter ook die geleentheid gehad om deel te kon hê aan die vreugde toe die twee maatjies mekaar gevind en beste maatjies geword het. Alhoewel die kleuters die emosie van hartseer ervaar het, is dié emosie vervang met vreugde toe die twee maatjies mekaar vind. Die kleuters kon toe die geborge emosie ervaar

van ’n gelukkige einde waar albei die karakters gelukkig en tevrede was omdat hulle nie meer alleen was nie, maar ’n beste maatjie gehad het.

In die laaste ronde storievertelling het beide deelnemers 1 en 3 gekies om *’n Trollie Vol Diere* te vertel. Beide deelnemers het die kleuters aangemoedig om verskillende emosies soos *bang*, *opgewonde*, ensovoorts, uit te beeld terwyl hulle die storie vertel het. Op dié wyse het die kleuters die geleentheid gekry om sekere emosies wat hulle dalk al self beleef het, te verwerk.

*Hansie en Grietjie* is ’n bekende storie waarmee deelnemer 2 vertroud was omdat sy dié storie al vir haar eie dogtertjie vertel het. Sy het tydens haar vertelling van *Hansie en Grietjie* ’n *stiefma* omskryf, wat by die kleuters ’n geskokte reaksie uitgelok het. Dit was vir my duidelik dat die kleuters nie gemaklik was met dié omskrywing nie. Sy kon dalk die betekenis van dié woord op ’n sensitiewer manier aan die kleuters oorgedra het. Dit was asof sy die kleuters gelaat het met ’n verduideliking van iets waarvoor hulle emosioneel nie gereed was nie. Die manier waarop sy die nare stiefma in die res van die storie uitgebeeld het, kon ook daartoe gelei het dat die kleuters angstig kon voel oor die negatiewe prentjie wat geskilder is omdat ’n stiefma moontlik ’n werklikheid in sommiges se lewens was. As hierdie deelnemer vooraf beplanning vir die storievertelling gedoen het en die nuwe woordeskat bekendgestel het vóór sy die storie vertel het en dit op ’n sensitiewer wyse gedoen het, sou die kleuters dalk nie so skerp gereageer het nie – hulle het na hulle asems gesnak (“nee!”) toe sy verduidelik wat ’n stiefma is. As sy vooraf beplanning gedoen het, sou sy dalk glad nie die storie gekies het om aan die vierjarige kleuters te vertel nie.

Volgens die NKR is dit kinders se reg om emosioneel, sosiaal en fisiek geborge (veilig) te voel en voorskoolse praktisyns moet dus doodseker maak dat hulle nuwe begrippe en woordeskat tydens storievertelling só verduidelik dat die kleuters se geborgenheidsgevoel nie daartydens bedreig word nie (DBO, 2015:17). Kitanova (2009:5) noem dat wanneer ’n storie sekere menslike norme en gedrag uitbeeld, voorskoolse praktisyns versigtig te werk moet gaan met die oordra van sekere inligting waarvoor die kleuters emosioneel dalk nog nie gereed is nie.

- **VLOA 2 (Identiteit en samehorigheid)**

Volgens die NKR (DBO, 2015:9) fokus VLOA 2 (Identiteit en samehorigheid) op die volgende: om by kleuters ’n positiewe selfbeeld sowel as ’n bewustheid van hulle eie unieke menswees te skep; en om uit te lig dat hulle behoort tot en deel vorm van ’n diverse gemeenskap waarbinne hulle funksioneer. Kleuters moet ook leer om hulle eie gedrag te beheer, vir andere

om te gee en om andere, ongeag hulle voorkoms, geslag of etniese afkoms, met die nodige respek en waardigheid te behandel.

Tydens die storievertelling van *Die Leeu en die Muis* het deelnemer 1 spesifiek genoem dat niemand op mens mag neersien omdat mens klein is nie en dat mens nie groot of sterk hoef te wees om iets vir iemand anders te kan doen nie. Die kleuters kon hulself vereenselwig met die klein muisie wat nie groot en sterk was nie, maar tog daarin kon slaag om die leeu te help om uit die vangnet los te kom. Dit kon kleuters se eiewaardegevoel verhoog het. Hulle het ook moontlik geleer dat nie almal eenders is nie, maar dat mens iemand moet respekteer ongeag hulle voorkoms of vermoëns.

Deelnemer 2 het met klippies gedemonstreer hoe Hansie dit gestrooi het om die pad huis toe te merk. Die optrede van Hansie wat ’n plan gemaak het om sy sussie, Grietjie, veilig tuis te kry, kon só aan die kleuters verduidelik word: Hansie wat as ouer boetie die leiding geneem het en ’n plan gemaak het om sy sussie te beskerm en veilig tuis te bring.

Deelnemer 3 het gedurende die vertelling van *Riekie die Renoster en die Horingskulpie* aan die kleuters verduidelik hoe sleg dit is as mens hartseer is omdat mens alleen voel en nie ’n maatjie het nie. Die kleuters het ook die geleentheid gehad om verskillende emosies soos hartseer en blywees te demonstreer en om saam met Driekie die Renoster en die skulpie ’n wens te maak. Die wyse waarop dié storie tydens die storievertelling vertel en die kleuters betrek is, het meegebring dat hulle die emosies ervaar het van die karakters wat hartseer en alleen gevoel het, maar op die ou einde tóg gekoester en veilig gevoel het omdat hulle elkeen ’n maatjie gekry het, wat in dié karakters se behoefte aan aanvaarding voorsien het. Deelnemer 3 het goed daarin geslaag om VLOA’s 1 en 2 (Welstand en Identiteit) deur die loop van die storievertelling te integreer, al was dit nie doelbewus beplan nie.

Deelnemer 4 het tydens die vertelling van *Vang die Monster* aan die kleuters vertel dat Eend te bang was om te kyk wat so onder haar bed geraas. Eend se dierevriende was begaan en bekommerd oor haar en het allerhande planne beraam hoe hulle die monster onder haar bed kon vang. Die manier waarop Eend se vriende opgetree het, het die boodskap aan die kleuters oorgedra dat Eend se vriende begaan en bekommerd was oor haar en planne beraam het om haar van die monster onder haar bed te red.

- **VLOA 3 (Kommunikasie)**

Kommunikasie kan bydra tot die skep van ’n geborgenheidsgevoel, eie identiteit en vertroue. Wanneer ’n ouer of versorger sorgsaam en liefdevol reageer wanneer ’n kleuter hartseer, bang of onseker voel, boesem dit ’n gevoel in van vertroue, identiteit en veiligheid by die kleuter. Volgens die NKR (DBO, 2015:42) kommunikeer babas reeds vanaf geboorte deur te huil en te luister en met verloop van tyd leer hulle watter klanke sekere reaksies ontlok en hulle begin dan hierdie klanke gebruik om hulle behoeftes te kommunikeer. Later word handgebare, woorde en sinne en die stemtoon van individue ná aan hulle nageboots om te kommunikeer. Die belangrikheid van goed opgeleide voorskoolse praktisyns wat kleuters aanmoedig om taal te gebruik, is dus uiters belangrik ten einde ’n goeie grondslag vir drie- en vierjarige kleuters se taalontwikkeling te bewerkstellig.

Verskillende tipe vrae is aan die kleuters gevra, wat hulle die geleentheid gegee het om insette te lewer en aan die storievertellings deel te neem. Deelnemers 2 en 4 het meestal net geslote vrae gevra (wat net ’n geslote/korrekte antwoord vereis het). Deelnemers 1 en 3 het hulle kleuters aangemoedig om te kommunikeer en aan die storievertellings deel te neem en het kort-kort vrae gevra waarop die kleuters moes reageer. Deelnemer 1 het met behulp van handpoppe daarin geslaag om die kleuters aktief by die storievertelling te betrek omdat die kleuters spontaan gereageer het op die handpoppe wat met hulle gesels het. Fisher (2009:11) ondersteun laasgenoemde en noem dat handpoppe kleuters aanmoedig om vrae te vra en hulle sienings te deel. Kleuters voel gemakliker om met handpoppe te verskil of saam te stem, teenoor as die voorskoolse praktisyn dalk die vraag sou vra en die kleuters dalk bang is hulle gee ’n verkeerde antwoord.

Die deelnemers het voorgestel dat daar ’n verrassingselement is om die kleuters uit te lok om saam te gesels en by die storievertelling betrokke te wees. Tydens die vertelling van *’n Trollie Vol Diere* kan van die diere onder ’n doek versteek word en ’n dier se geluid kan gemaak word, die kleuters kan op die geluid reageer, die geluid herhaal en die dier identifiseer.

Die deelnemers was besonder beïndruk met die manier waarop die storieverteller van *Vang die Monster* van die klap van lettergrepe gebruik gemaak het en hoe die kleuters daarop gereageer het. Die klap van die lettergrepe was ’n goeie vasleggingsaktiwiteit en die kleuters het spontaan begin saam klap en die nuwe woorde herhaal. Lettergreepbewustheid is die vermoë om ritmies te klap en woorde in segmente op te breek. Volgens Mihai *et al.* (2015:5) verwys lettergrepe na die klanksegmente binne 'n woord. Die vermoë om lettergrepe te onderskei is ’n aanduiding dat die kleuter 'n bewustheid van kleiner eenhede van spraakklanke bekom.

Die storieverteller van *Op die Plaas* het gebruik gemaak van die herkenning van beginklanke en die kleuters is gevra om aan te dui watter dier met ’n “d”-klank begin het. Sy het ’n groot plastiek “d” aan die kleuters gewys en gevra of iemand se naam met ’n “d” begin het. Een van die kleuters het instemmend geantwoord dat sy naam met dié letter begin het. Daarna het sy vir hulle drie diere genoem en hulle moes identifiseer watter een van die drie met ’n “d” klank begin het. Seamer (2020:2) beklemtoon dat kleuters reeds vroeg op ’n speelse manier bewus gemaak moet word dat ’n letter ’n sekere klank voorstel en wanneer klanke volgens ’n sekere patroon gekombineer word, moet dit ’n woord met ’n betekenis voorstel. Klankbewustheid speel ’n deurslaggewende rol in die bou van ortografiese kartering – die vermoë om patrone onmiddellik in woorde te herken om sodoende vlotlees moontlik te maak (Seamer, 2020:2).

Die deelnemers het ook genoem dat die kleuters spontaan reageer het en in ’n kort sinnetjie iets kon sê oor die voorwerp op die magneetprentjie wat hulle gekies het ná die vertelling van *Op die Plaas.* Volgens Blewitt en Langan (2016:404) moet die storieverteller goed voorbereid wees wanneer ’n storie aan kleuters vertel word om hulle effektief by die vertelling te betrek deur vrae op so ’n manier te vra dat hulle aanmoedig word om aan die storievertelling en bespreking van die storiegebeure deel te neem. Die manier waarop die storieverteller dus die vrae aan die kleuters stel, kan ’n effektiewe strategie wees om hulle betrokke te hou. Indien die kleuters ná afloop van ’n storievertelling gevra word om die nuwe woordeskat tydens die bespreking van die storie te gebruik, kan hierdie herhaling van nuwe woordeskat in ’n groot mate bydra tot die vaslegging en uitbreiding van hulle woordeskat (Blewitt *et al.*, 2009:295).

Deelnemers 1 en 3 het baie moeite gedoen om die kleuters by hulle storievertellings te betrek deur vrae te vra en die kleuters toe te laat om vrae te vra en kommentaar tydens die storie te lewer. Deelnemer 3 het storietyd as ’n belangrike aktiwiteit geag aangesien kleuters dan die geleentheid gekry het om nuwe woorde en klanke aan te leer en op vrae te reageer. Sy het ook genoem dat die kleuters dit geniet het om ná afloop van ’n storie die storie te dramatiseer en deur middel van rolspel hulle eie begrip daarvan weer te gee.

Deelnemer 4 het haar storie, *Vang die Monster*, gebruik om ná afloop van die storievertelling vir die maatjies te sê hulle moet saggies soos muise in ’n ry staan en dan na buite loop. Een van die kleuters in haar klas het gesê sy soek haar mamma, waarna deelnemers 4 met haar ’n grappie gemaak het en gesê het wanneer sy by die huis kom, moet sy gaan kyk of haar mamma nie soos die muisie onder die bed wegkruip nie. Die insidente wat in die storie voorkom is dus deur die deelnemer gebruik om met die kleuter op ’n speelse manier te kommunikeer.

- **VLOA 4 (Verken wiskunde)**

Ten einde wiskundige begrippe te ontwikkel en te ontdek, moet kleuters die geleentheid gebied word om probleme op te los, hulle idees te toets en die kans kry om konkrete voorwerpe te tel, te sorteer, te klassifiseer en met syfers te werk (DBO, 2015:52). Voorskoolse praktisyns moet so veel as moontlik geleenthede skep waartydens kleuters die geleentheid het om voorwerpe te tel, te klassifiseer en vorms en patrone te identifiseer. Storietyd is 'n goeie geleentheid om aan kleuters dié geleentheid te gee.

Wanneer 'n storie die geleentheid gebied het om te tel of wanneer daar vorms en kleure in 'n storie voorgekom het, het van die deelnemers van die geleentheid gebruik gemaak om die kleuters te betrek deur saam te tel of die vorms en kleure te benoem of uit te wys. Deur telwoorde tydens storievertelling te gebruik, kry kleuters die geleentheid om wiskundige taal en terme te gebruik en begin 'n begrip ontwikkel van hoe te werk gegaan kan word om wiskundige begrippe te gebruik om probleme op te los (Goral & Gnadinger, 2006:4).

Van die deelnemers het genoem dat hulle tydens storievertelling sou terugverwys na die temabespreking wat hulle vroeër daardie dag gehad het:

> *... nou doen ons vorms, byvoorbeeld, maar hulle ken 'n sirkel met 'n sirkel te sien, maar nou wys ek hul 'n foto van 'n heel pizza en dan sê hulle vir my pizza, maar hulle kan nie vir my sê sirkel nie, uhm, so ek hou daarvan om dit so te integreer, want hulle verstaan verskillende konsepte. Soos een ding, dit is nie net 'n pizza nie dit is 'n pizza maar die pizza is 'n sirkelvorm, maar hy is ook geel en rooi, byvoorbeeld. So, dit is baie belangrik dat 'n kind verstaan 'n element het baie verskeidenheid uhm, kategorieë as wat daar onder ook dit val. So dit is vir my belangrik, so ons het getel, ons het emosies gedoen, so dit het ek klaar in die dag gedoen, so ons hoef nie weer te gaan en te gaan sit en tel of byvoorbeeld kleure te gaan sit en doen of iets weer te gaan sit en doen nie, want ek integreer dit dat hulle die konsep kan link.*

Tydens haar storievertelling het deelnemer 1 goed daarin geslaag om VLOA 4 (Verken wiskunde) te integreer en te bou op dít wat die kleuters reeds geweet het. Sy het die geleentheid gebruik om nuwe kennis en begrippe aan die kleuters te verduidelik. Sodoende kon die kleuters verstaan waarmee hulle reeds vertroud was en nuwe konsepte leer – byvoorbeeld dat 'n sekere vorm of kleur nie net beperk is tot een voorwerp nie, maar dat verskillende voorwerpe skakerings van dieselfde kleur kan wees.

Deelnemer 1 het verwys na ’n geleentheid waartydens sy ’n storie oor vervoer vertel het en as toepassingsaktiwiteit datahantering met die kleuters gedoen het deur aan elke kleuter die geleentheid te gee om ’n prentjie van die voertuig waarmee hulle skool toe gekom het, onder die toepaslike prentjie te plak. Die kleuters het só die geleentheid gekry om op ’n speelse wyse met behulp van semikonkrete voorbeelde te tel en vas te stel hoeveel van hulle met dié verskillende vervoermiddels skool toe gekom het.

Kleuters sukkel dikwels om abstrakte wiskundige konsepte te verstaan en as ’n VLOA as deel van die storievertelling geïntegreer word, word vreemde begrippe vir die kleuters makliker om te begryp. Nicolopoulou *et al.* (2009:45) is dit eens en noem dat Vygotsky (1978:101) ’n voorstander was van spel as bron van leer en ontwikkeling en dat aktiwiteite wat ’n speelse element bevat in kurrikulums geïntegreer moet word op maniere wat begrip en leer bevorder. Vygotsky (2016:6) beaam Nicolpoulou *et al.* se mening. Volgens Vygotsky (2016:6) moet aktiwiteite só aangebied word dat kleuters dit interessant vind en genot ervaar wanneer hulle daaraan deelneem.

Die deelnemers het baie gehou van die wyse waarop die kleuters spontaan begin saam tel het toe die verskillende diere op mekaar gestapel is tydens die vertelling van *Op die Plaas.* Gedurende die waarneming van deelnemer 3 se storievertelling van *Riekie die Renoster en die Horingskulpie* het sy die kleuters aangemoedig om saam met haar tot by drie te tel voordat die renostertjie en skulpie ’n wens gemaak het. Tydens die tweede storievertellingsgeleentheid het beide deelnemers 1 en 3 die kleuters aangemoedig om te help tel hoeveel diere gekoop word. Die kleuters het later spontaan begin saam tel toe die deelnemers sê hoeveel diere gekoop word. Deelnemer 1 het genoem dat sy ná afloop van die storievertellingsprojek voortaan daarop sou fokus om tydens haar storievertellings die kleuters aan te moedig om deel te neem en dan ’n punt daarvan sou maak om, waar toepaslik, verskillende wiskundige konsepte tydens stories te inkorporeer.

- **VLOA 5 (Kreatiwiteit)**

Drie- en vierjarige kleuters moet die geleentheid gebied word om binne ’n veilige omgewing te funksioneer wat hulle uitdaag om kreatief te wees, te ontdek, te eksperimenteer en oplossings vir probleme te probeer vind. Die NKR (DBO, 2015:59) omskryf kreatiwiteit as die geleentheid wat kleuters gebied moet word om deur middel van spel te leer, te verken, te ontdek en oplossings te vind vir probleme wat hulle tydens kunsaktiwiteite en uitvoerende kunste (soos musiek en bewegingspel, fantasie- en rolspel) teëkom. Buitespel was volgens deelnemer 2 ’n ideale geleentheid om ’n storie soos *Rooikappie en die Wolf* te rolspeel ná die storie in die klas vertel is. Die kleuters kry dan die geleentheid om die storie self prakties te vertolk. Die

deelnemers het aangedui dat kleuters die geleentheid gegee moet word om ná afloop van ’n storievertelling deur middel van kunsaktiwiteite uiting te gee aan die aspekte wat hulle van die storie kan onthou. Kleuters kan dan ’n karakter of insident uit die storie teken of na prente van die storiekarakter in ’n tydskrif soek en uitknip of klei gebruik om diere te maak. Afvalmateriaal kan ook gebruik word om voertuie te maak waarmee die kleuters later tydens buitespeltyd resies kan jaag. Wiskundige beginsels soos *vinniger*, *stadiger*, *eerste*, *tweede*, ensovoorts, kan ook geïntegreer word. Acer en Benli (2019:496) ondersteun die deelnemers se mening en noem dat kleuters voortdurend daarna streef om hulle wêreld te verstaan en daarom is teken en ander kunsaktiwiteite besonder geskik om hulle die geleentheid te gee om ná afloop van die voorlesing of vertelling van ’n storie met behulp van ’n storieboek uitdrukking aan hulle nuutverworwe kennis te gee. Een van die deelnemers het ook genoem dat sy ná afloop van die storievertelling die storieboek beskikbaar gestel het sodat die kleuters die geleentheid kon kry om self deur die storieboek te blaai en die storie vir hulle maatjies voor te “lees”. Tydens die vertelling van *Hansie en Grietjie* het deelnemer 2 ook op ’n kreatiewe manier gebruik gemaak van die strooi van klippies om te demonstreer hoe Hansie die klippies gebruik het om die pad terug huis toe te merk.

Van die deelnemers het genoem dat rolspel ’n goeie manier is om aan kleuters die geleentheid te gee om die storiegebeure wat hulle gehoor en geleer het, eerstehands te ervaar en vas te lê. Tydens die vertelling van *’n Trollie Vol Diere* het deelnemer 3 aan die kleuters gedemonstreer hoe ’n speelgoed-kasregister en ’n kredietkaart gebruik kon word om die inkopies te betaal en van die kleuters het die geleentheid gekry om te help om van die diere in die trollie en inkopiesakke te pak.

Van die deelnemers het genoem dat mens “Monopoly-geld” kan gebruik en dat die kleuters “winkel-winkel” kan speel tydens of na afloop van die storievertelling. VLOA 4 (Verken wiskunde) en VLOA 6 (Kennis en begrip van die wêreld) word ook geïntegreer wanneer die kleuters tel hoeveel diere in die trollie gelaai word en wanneer hulle hul geld moet gebruik om die diere te koop. Sodoende kry die kleuters die geleentheid om prakties die beginsel te verstaan dat mens iets gee in ruil vir iets anders wat mens graag wil hê of nodig het en in hierdie geval word “geld” as die betaalmiddel gebruik.

Uit bogenoemde interpretasie blyk dit dat daar in hierdie geval tydens die onderrig van drie- en vierjarige kleuters geen onderrig in individuele VLOA’s plaasgevind het nie, maar dat die verskillende VLOA’s deurentyd geïntegreer is, hoewel sodanige integrasie nie doelbewus was nie.

- **VLOA 6 (Kennis en begrip van die wêreld)**

Kleuters is van nature nuuskierig. Hulle leer, ontdek en kom tot nuwe kennis en begrip van die wêreld deur aan verskillende omstandighede, geleenthede en mediagebruik blootgestel te word. Voorskoolse praktisyns moet 'n leeromgewing daarstel wat aan kleuters die geleentheid bied om deur middel van sintuie te ontdek en nuwe kennis, insig en vaardighede te verkry wat hulle bemagtig om probleme op te los en meer van die wêreld waarbinne hulle lewe, te verstaan.

Die NKR (DBO, 2015:67) ondersteun bogenoemde en noem dat kleuters voorskoolse praktisyns nodig het om hulle ervarings en begrip van die wêreld uit te brei deur aktiwiteite daar te stel wat hulle nuuskierigheid, belangstelling en behoefte aan ontdekking prikkel. Storietyd is een van hierdie aktiwiteite wat besonder geskik is om kleuters se kennis en begrip van die wêreld uit te brei. Tydens haar vertelling van *Hansie en Grietjie* het deelnemer 2 aan die kleuters gedemonstreer hoe Hansie 'n probleem opgelos het deur klippies te gebruik om die pad huis toe aan te dui nadat die voëltjies die broodkrummels opgepik het.

Kleuters leer bes as hulle die geleentheid kry om die gebeure self te ervaar. Die deelnemers was dit eens dat kleuters die geleentheid moet kry om deur middel van rolspel die ervaring te beleef om die stories wat hulle hoor self uit te speel en die storiekarakters te vertolk. Die deelnemers het ook voorgestel dat kleuters betrek moet word om die verskillende diere se geluide te maak en dat addisionele inligting oor die storiekarakters, soos die pikkewyn, terloops tydens die storievertelling aan kleuters voorsien moet word. Sodoende word kleuters se algemene kennis verbreed en leer hulle die wêreld ken en verstaan. Volgens die deelnemers het hulle toegesien dat een van die stories gedurende die week oor die tema gehandel het en dat hulle dan probeer het om verskillende VLOA's daarmee te integreer. Van die deelnemers het ook gesê dat die nuwe kennis wat die kleuters tydens temabespreking geleer het, tydens die storievertelling geïntegreer kon word om die nuwe kennis vas te lê.

Die kleuters het die geleentheid gehad om tydens die storie *Op die Plaas* magneetprentjies met verskillende diere en plaasvoertuie te kies en dan op 'n witbord met 'n plaastoneel te plaas op die plek waar hulle gedink het die betrokke prentjies pas. Die deelnemers het baie gehou van die manier waarop die kleuters by die aktiwiteit betrek is en het genoem dat die kleuters só deur middel van assosiasies geleer het – met ander woorde, wat pas by wat – en só is hulle kennis van die wêreld verbreed.

Deelnemer 2 het tydens haar vertelling van die storie *Formule Drie, Twee, Een!* die kleuters gevra hoekom die een maatjie in die storie met 'n rolstoel aan die resies deelneem, waarop

een van die kleuters geantwoord het, “Hy kan nie loop nie.” Die deelnemer het toe aan die kleuters verduidelik hoekom ’n mens soms van ’n rolstoel gebruik moet maak.

Deelnemer 2 het genoem dat sy soms ’n storie net vir ontspanning gelees het; andersins het sy ’n storie gekies omdat sy by die tema wou aansluit of die kleuters ’n spesifieke les wou leer om só ’n “*saadjie te kweek*” van iets wat sy graag by hulle wou tuisbring. Van die deelnemers het genoem dat die kleuters in hulle klasse verteenwoordigend was van verskillende agtergronde en sosio-ekonomiese omstandighede en dat hulle nie altyd verstaan het waaroor ’n storie handel nie. Daarom was dit noodsaaklik om konkrete voorwerpe of prente te gebruik om nuwe kennis of begrippe aan die kleuters te verduidelik. Deelnemer 3 het genoem dat van die kleuters in haar klas nie geweet het wat ’n trollie was nie, want baie van hulle het slegs tussen die skool en tuis beweeg en sy was van mening dat hulle nie baie geleentheid gehad het om saam met hulle ouers winkel toe te gaan nie. Volgens Schikedanz en Collins (2013:42) moet daar gelet moet word op die kleuters se ontwikkelingsvlak en dat die gekose storie daarvoor geskik is. Die storie moet ook van só aard moet wees dat dit nuwe inligting voorsien en kleuters uitdaag om vrae te vra, oor die storie na te dink en self die storie deur middel van rolspel te vertolk.

### 4.2.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsbevindings weergegee en bespreek. Uit die mededelings van die deelnemers was dit duidelik dat nie veel aandag geskenk is aan die keuse van stories nie en dat hulle voorbereiding van stories vir storietyd nie as ’n prioriteit beskou het nie. Die deelnemers het slegs ’n weeklikse blokbeplanning gevolg en oor die algemeen nie veel ander leerondersteuningsmateriaal as storieboeke gebruik nie.

Wat storievertellingstegnieke betref, het die deelnemers hoofsaaklik gesigsuitdrukkings, stemtoon/intonasie, gebare en vraagstelling gebruik. Die gebruik en verduideliking van verskillende taalkomponente is een van die aspekte waaraan hulle aanvanklik nie veel aandag geskenk het nie, maar tydens hulle tweede storievertellingsgeleentheid het hulle gepoog om meer klem te lê op die insluiting van verskillende taalkomponente soos enkelvoud- en meervoudsvorme, intensiewe vorm en bekendstelling van nuwe woordeskat.

Die deelnemers het terloops die ses VLOA’s tydens hulle storievertellings geïntegreer. Hulle was aanvanklik nie bewus van die verskillende VLOA’s nie omdat hulle nie die NKR vir kinders van geboorte tot vier gebruik het nie. Hulle beplanning is gedoen volgens die vakke van die KABV vir graad R. Hoewel hulle nie doelbewus beplan het om van die VLOA’s tydens hulle

storievertellings te integreer nie, was daar mededelings tydens die fokusgroeponderhoude en storievertellings wat wel onder die verskillende VLOA's ingedeel kon word.

In hoofstuk 5 word 'n opsomming van die hoofnavorsingsbevindinge voorsien ten einde die navorsingsvrae te beantwoord. Daarna word die bydrae van dié navorsing tot die vakgebied uitgelig, waarna die voorgestelde storievertellingsraamwerk bespreek word. Ten slotte word aanbevelings gemaak en verdere navorsingsmoontlikhede word voorgestel.

# HOOFSTUK 5: SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

## 5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die hoofbevindinge eers opgesom ten einde die navorsingsvrae te beantwoord. Daarna word die bydrae van hierdie navorsing tot die vakgebied bespreek. Die storievertellingsraamwerk – wat na dese deur voorskoolse praktisyns gebruik kan word om die mondelinge taalvaardighede van kleuters te ontwikkel – word dan bespreek. Ten slotte word die beperkinge van die onderhawige studie kortliks bespreek, aanbevelings word aan die hand gedoen en verdere navorsingsmoontlikhede word uitgelig.

## 5.2 HOOFBEVINDINGE

'n Opsomming van die hoofbevindinge word bespreek onder die verskillende navorsingsvrae soos geformuleer in hoofstuk 1.

### 5.2.1 Hoe word storievertelling in 'n voorskoolse leeromgewing gebruik?

"*Ek spandeer [sic] meer tyd op akademiese goed, waar ek hulle [die kleuters] leer tel en hulle leer wiskunde en daai goed…"* Dié mededeling, die gebrek aan kleuterdeelname en die deelnemers aan dié studie se waargenome onvoorbereidheid tydens hulle voorafbespreekte storievertellings het dit laat blyk dat storievertelling nie as 'n belangrike aktiwiteit in hierdie dagsorgsentrums se dagprogram beskou is nie. Dit wou voorkom asof storietyd nie 'n prioriteit was nie en soms maklik met ander aktiwiteite vervang is, soos afgelei kon word uit een van die deelnemers se mededelings dat sy 'n storie vertel of voorgelees het "*as daar tyd oor [was]*" aan die einde van die dag.

Storiekeuses is lukraak gemaak sonder dat daar werklik oorweeg is of die stories/onderwerpe geskik was vir drie- en vierjarige kleuters. Kriteria waaraan stories vir hierdie ouderdomsgroep (drie- en vierjariges) moet voldoen is selde in ag geneem. Dit was opmerklik dat 'n kort, bekende storie een van die kriteria was wat die deelnemers as belangrik geag het. Die rede hiervoor was sodat die kleuters kon "*stilsit en luister"* terwyl die storie vertel of voorgelees is.

Stilsit was 'n belangrike aspek wat by herhaling deur die deelnemers deur die loop van die navorsingsproses geopper is. Dit was opmerklik dat van die deelnemers tydens hulle storievertellings probleme ervaar het om dissipline toe te pas en die kleuters se belangstelling te behou. Die kleuters se gebrek aan belangstelling en maklik afdwalende aandag kon daaraan toegeskryf word dat sommige van die deelnemers nie goed voorbereid was nie en

meestal slegs van ’n storieboek of skootrekenaar gebruik gemaak het. Daar is voorts van geen ander leerondersteuningsmateriaal gebruik gemaak om die kleuters se belangstelling te behou nie.

Geslaagde storievertelling hang in ’n groot mate af van hoe goed die storieverteller die storie ken. Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2002:2) beklemtoon dat ’n geslaagde lesaanbieding afhang van die selfvertroue waarmee ’n les aangebied word; as mens nie goed vertroud is met wat jy moet doen nie, kan mens nie met die nodige selfvertoue optree nie. Dit is dus belangrik dat voorskoolse praktisyns goed vertroud is met ’n storie voordat hulle dit aan kleuters vertel of voorlees.

Die deelnemers het die kleuters se afdwalende aandag en rondgevroetel toegeskryf aan die kleuters wat te naby mekaar gesit het en dat hulle nie almal die onderrigtaal (Afrikaans) verstaan het nie. Hulle was voorstanders daarvan dat kleuters volgens ’n sekere formasie op plekhouers (kolle) sit: “*Ons plak kolle, so jy gaan op jou kolletjie sit*.” ’n Ander deelnemer het genoem, “*Ek het hulle gaan indeel. My langes sit agter, maar ook nie maatjies langs mekaar nie, dan gaan hulle so van lank of eintlik wat nou hoër, bietjie groter, gaan sit agter en dan kom hulle kleiner vorentoe*.” Hoewel kolle as plekhouers deur die deelnemers voorgestel is, is dit nie tydens een van die storievertellingsgeleenthede wat ek waargeneem het, toegepas nie.

Die kleuters is selde toegelaat om tydens die storievertellings vrae te vra en is ook nie aangemoedig om aan die storievertelling deel te neem nie. Een van die deelnemers het genoem dat sy ’n kleuter wat te veel vrae gevra het, na agter geskuif het: “*Ek het haar agtertoe geskuif, want sy vra verskriklik baie vrae*.” Nog ’n mededeling was, “*As hulle begin dan… ek sal sê, ons kan na die tyd ons stories vertel*.” Uit dié mededelings blyk dit dat die deelnemers geensins die kleuters die geleentheid gegee het om aktief aan storievertelling deel te neem nie. Uit die navorsing blyk dit dat geleenthede nie optimaal benut is om die kleuters se vrae te beantwoord, bykomende inligting te voorsien en terselfdertyd VLOA’s te integreer en kleuters kans te gee om hulle mondelinge taalvaardighede te ontwikkel nie.

Vir die deelnemers was vraagstelling slegs ’n manier om die kleuters se kennis te toets:

> *... ek dink om seker te maak hulle weet wat gebeur het en hulle verstaan waaroor die storie gaan ná die tyd, dink ek dis belangrik. Gewoonlik as ek ’n storie doen, lees ek die hele storie en na die tyd gaan ek terug en dan vra ek vragies en kyk die boeke weer deur en net die prentjies en dan praat ons daaroor, maar gewoonlik doen ek maar eers die storie heeltemal klaar.*

Daar is dus van die kleuters verwag om net passief stil te sit en luister en dit waaroor hulle dalk meer wou weet of duidelikheid wou kry, moes wag tot die storie klaar vertel is. Drie- en vierjarige kleuters se aandagspan is van korte duur en as hulle moet probeer onthou wat hulle tydens 'n storie wou vra en terselfdertyd na die res van die storie moet luister, kan dit amper met sekerheid gesê word dat van hulle nie aan die einde van die storie sal kan onthou wat hulle vroeër wou vra nie. Volgens Neville (2007:103) kan drie- en vierjarige kleuters hulle tussen drie en agt minute op 'n aktiwiteit toespits as hulle daarin geïnteresseerd is, maar dan moet die aanbieder van die aktiwiteit – in hierdie geval die storieverteller – deurgaans die storie só aanbied dat dit die kleuters se belangstelling behou. "*In general, encourage and follow their interests*" (Neville, 2007:32). Uit Neville se aanhaling kan daar afgelei word dat dit belangrik is om kleuters aan te moedig om aan storievertelling deel te neem om hulle belangstelling te behou. Kleuters moet ook geleenthede gebied word om hulle insette tydens die storievertelling te lewer. Dit sal geleenthede skep vir die ontwikkeling en verbetering van hulle mondelinge taal- en kommunikasievaardighede en ook verseker dat hulle belangstelling behoue bly en hulle konsentrasievermoëns verbeter.

Dialooglees as storievertellingstegniek – wat aan kleuters die geleentheid bied om aan storievertelling deel te neem – is nie gebruik nie. Twee van die deelnemers het wel tydens hulle storievertellings die kleuters toegelaat om vrae te vra, maar dit is nie as 'n geleentheid gebruik om die kleuters by die storievertelling te betrek, nuwe kennis te voorsien of VLOA's te integreer nie. Dit was egter opmerklik dat die deelnemers beïndruk was met die wyse waarop die storievertellers in die video-storievertellings vraagstelling gebruik het: "*Sy't heeltyd interaksie gehad. Nee, dit was baie oulik, en sy't ook baie… sy't vir hulle vragies gevra*." Die deelnemers was bewus van hoe vraagstelling aangewend kon word om kleuters tydens storievertelling te betrek, maar het vermoedelik nie kans gesien vir dissiplineprobleme wat moontlik kon opduik sou hulle die kleuters toelaat om aan die storievertelling deel te neem nie: "*Sy het, maar so, dit gaan nie in ons klasse werk om vir elke kind 'n vragie te vra nie, want teen die tyd wat ek by nommer 15 kom, is een, twee en drie besig met hulle eie ding*."

Op 'n vraag aan die deelnemers rakende watter storievertellingstegnieke hulle gebruik het, het hulle genoem dat hulle meestal van stemtoon/intonasie, gesigsuitdrukkings, lyftaal en gebare gebruik gemaak het. Die deelnemers se gebruikmaking van slegs storieboeke of 'n skootrekenaar om stories te vertel of voor te lees het tot gevolg gehad dat hulle nie goeie oogkontak met die kleuters kon behou het nie. Stemtoon/intonasie, gesigsuitdrukkings en gebaretaal is ook nie deur al die deelnemers na behore benut nie.

Die deelnemers was vermoedelik nie goed vertroud met die stories wat hulle vertel het nie. Die gebrek aan oogkontak en direkte interaksie met die kleuters kon ook moontlik 'n oorsaak

wees van die kleuters se maklik afdwalende aandag, waarom hulle begin rondvroetel en belangstelling in die storie verloor het. Sommige deelnemers was ook tydens hulle storievertellings baie boek- of skootrekenaargebonde en het min oogkontak met die kleuters gemaak, wat tot gevolg gehad het dat hulle van die kleuters se reaksie op die storie, nie waargeneem het nie – byvoorbeeld die kleuters se ontstelde reaksie op 'n omskrywing van 'n stiefma, soos verduidelik tydens die storievertelling van *Hansie en Grietjie.*

In die geval waar van die deelnemers die stories vertel eerder as gelees het en dus beter oogkontak met die kleuters gemaak het en die kleuters toegelaat het om vrae te vra en hulle vrae beantwoord het, was dit opmerklik dat die deelnemers minder dissiplineprobleme onder die kleuters ervaar het en die kleuters se aandag en belangstelling deurgaans kon behou.

Die gebruik van leerondersteuningsmateriaal was nie vir al die deelnemers 'n prioriteit nie: slegs twee deelnemers het moeite gedoen om van ander leerondersteuningsmateriaal buiten 'n storieboek gebruik te maak. Een van die deelnemers het van handpoppe gebruik gemaak. Dit was duidelik dat die kleuters die interaksie met die poppe baie geniet het – hulle het gretig saam met die poppe gesels. Die gebruik van konkrete voorwerpe tesame met 'n storieboek het ook daartoe bygedra dat die kleuters baie meer geïnteresseerd was in die storie en hulle het graag kommentaar gelewer wanneer die voorwerp gebruik is. Sommige deelnemers het ná afloop van hulle storievertellings van die leerondersteuningsmateriaal aan die kleuters beskikbaar gestel sodat hulle die storie kon rolspeel.

Dit is kommerwekkend dat daar geen formele uitgewerkte lesbeplanning of voorbereiding gedoen is nie. Die deelnemers was ook nie bewus van die NKR vir kinders van geboorte tot vier nie – hierdie dokument bied aan voorskoolse praktisyns riglyne betreffende beplanning om 'n optimale leerervaring vir kinders van dié ouderdom te verseker.

Weeklikse voorbereiding is op een bladsy in die vorm van 'n blokbeplanning gedoen en die aktiwiteite is as Lewensvaardigheid, Taal en Wiskunde aangedui, soos daarna verwys word in die NKABV Graad R–3. Die enigste aanduiding dat stories deel was van die daaglikse aktiwiteite, was 'n inskrywing "*eie storie wat van toepassing is op die tema*". Geen spesifieke storietitels is aangedui nie.

Sommige mededelings van die deelnemers (bv. "*ek het nie altyd tyd om baie voorbereiding te doen nie, so my voorbereiding gebeur terwyl ek besig is om 'n storie te vertel*" en "*om eerlik te wees, dit is nie altyd realisties nie, want ons het nie altyd tyd om eers die storie deur te lees om te kyk of daar woorde of so iets is nie*") maak dit duidelik dat hulle dikwels nie voorbereid was vir die stories wat hulle vertel het nie. Die indruk is geskep dat storievertelling nie as 'n

aktiwiteit beskou is waar dit nodig was om vooraf beplanning te doen nie en dat dit voldoende was as ’n storie net bloot voorgelees is.

Een deelnemer het die volgende gesê: “*gelukkig, hierso, hoef ons nie lesbeplanning in te gee nie.*” Dit laat die vraag ontstaan of hierdie nie moontlik die rede was waarom kleuters selde tydens die storievertellings betrek is en toepaslike VLOA’s en taalkomponente nie doelbewus geïntegreer en aangeroer is nie. Die afwesigheid van ’n formele lesplan kan moontlik ook die rede wees waarom deelnemers verkies het om eerder ’n storie voor te lees as om ’n storie self te vertel: “… *partykeer sukkel ek om my eie stories te vertel, waar met ’n boek, ek kan, kan die volgende bladsy kan ek vinnig 'scan' en dan weet ek, ek gaan dit nou so vertel. Ek weet nie… dit is makliker vir my om dit te lees as om dit op my eie te vertel*.”

Tydens sy staatsrede in Februarie 2019 het President Ramaphosa aangekondig dat twee jaar verpligte voorskoolse onderrig – vir vier- en vyfjariges – ingestel sou word en dat voorskoolse sentrums wat in die verlede onder die DMO geressorteer het, voortaan die DBO se verantwoordelikheid sou wees (Mtyala, 2019). Daar het egter nog baie min gekom van die verwagtinge wat tydens hierdie aankondiging geskep is, soos duidelik blyk uit die feit dat nie een van die deelnemers bewus was van die NKR vir kinders van geboorte tot vier nie. As daar meer betrokkenheid vanaf die DBO en DMO by dié skole was, sou die deelnemers dalk van hierdie dokument bewus gewees het.

Die onderrig en versorging van babas en kleuters tot op die ouderdom van vier jaar het onder die DMO geressorteer, waar daar meer gefokus is op die versorging as die onderrig van babas en kleuters tot op die ouderdom van vier – soos ek hierbo ook beklemtoon, die feit dat voorbereiding en beplanning nie by dié skole verpligtend is nie, kan dalk hieraan toegeskryf word. Alhoewel die twee skole waar dié navorsing uitgevoer is departementele kleuterskole was, blyk dit dat net graad R as formele onderwys geag is en dat die jonger ouderdomsgroepe se onderrig ten tye van dié navorsing nie as so belangrik geag is dat die voorskoolse praktisyns verplig moes word om vollediger beplanning in te dien nie. Die salarisse van voorskoolse praktisyns is ook aansienlik minder as dié van graad R-onderwysers – dit kan ook verklaar waarom daar nie van hulle verwag is om vollediger lesbeplannings in te dien nie.

### 5.2.2 Watter storievertellingtegnieke word deur voorskoolse praktisyns gebruik?

Die deelnemers het slegs stemtoon/intonasie gebruik en die tempo verander waarteen hulle die storie vertel of voorgelees het. In die eerste ronde storievertellings het een van die deelnemers egter ook van sensoriese integrasie, gesigsuitdrukkings, gebare en liggaamstaal gebruik gemaak. Dit was opmerklik dat die deelnemers genoem het dat hulle van

gesigsuitdrukkings en gebare gebruik gemaak het. Hierdie tegnieke is egter nie na behore gebruik nie aangesien van die deelnemers dikwels nie hulle stories goed geken het nie en die kans laat glip het om deur middel van hierdie tegnieke die atmosfeer van die storie te skep.

Een deelnemer het tydens haar storievertelling (*Driekie die Renoster en die Horingskulpie*) effektief gebruik gemaak van sensoriese integrasie as storievertellingstegniek. Sy het die kleuters se sintuie ingespan en hulle die geleentheid gegee om die tekstuur van kunsgras te voel en aan blomme te ruik. Sodoende is die kleuters die geleentheid gebied om deel van die storievertelling te wees. Dit het die storievertelling 'n geloofwaardiger en persoonlike ervaring gemaak.

Van die deelnemers het ook vraagstelling tydens hulle storievertellings ingespan, maar het genoem, "*jy verloor fokus as daar te veel vrae gevra word, So, sê eerder, watse kleur is die? Of meer sulke goed wat korter is waar hulle nog steeds deelneem, maar dan wag vir die langer vrae op die einde*." Vrae is egter slegs gebruik om kleuters se kennis van die storie te toets en om vas te stel of hulle woorde en begrippe se betekenis verstaan het. Soos reeds vroeër genoem is die kleuters nie aangemoedig om gedurende storievertellings vrae te vra nie. Van die deelnemers het genoem dat hulle verkies het om eers die storie te vertel en dan later aan die kleuters die geleentheid te gee om vrae te vra: "*Ek het haar agtertoe geskuif want sy vra verskriklik baie vrae.*" Dit is duidelik dat die deelnemers nie die vraagstellingstegniek gebruik het om die kleuters te betrek en hul die geleentheid te gee om hul mondelinge taalvaardighede te ontwikkel deur insette te lewer en tot die storievertelling by te dra nie.

In die tweede ronde storievertellings was dit opmerklik dat twee deelnemers die kleuters toegelaat het om daartydens vrae te vra en die kleuters se vrae is beantwoord. Die geleentheid om die kleuters aan te moedig om self by die vertelling betrokke te raak, is egter nie benut nie.

Die afwesigheid van die gebruik van verskillende storievertellingstegnieke kan moontlik ook toegeskryf word aan die feit dat die deelnemers nie verplig was om formele lesbeplanning in te dien nie en gevolglik nie vooraf nagedink het oor watter tegnieke hulle van gebruik kon maak om storietyd 'n genotvolle en leersame geleentheid vir die kleuters te maak nie.

### 5.2.3 Watter komponente van mondelinge taalontwikkeling word tydens voorskoolse praktisyns se storievertelling aangeroer?

Die verskillende taalkomponente om kleuters se taalgebruik te ontwikkel is nie doelbewus beplan en aangeroer nie en het terloops plaasgevind terwyl die stories vertel of voorgelees is.

Die vernaamste aspek wat aangeroer is, is die verduideliking van nuwe woordeskat. Dit is gewoonlik gedoen wanneer die deelnemers tydens die storievertelling die woord of begrip gebruik het en nie vóór hulle met die storievertelling begin het nie. Teenoorgesteldes (soos *groot* en *sterk*, en *klein* en *swak*, *hartseer* en *gelukkig*) is tydens die storievertellings gebruik. Die kleuters is gevra om emosies (bv. hartseer) te demonstreer. Die kleuters is die geleentheid gebied om hulle met die gemoedstoestand van die storiekarakters te vereenselwig.

Ná daar oor die vier video-storievertellings gereflekteer is, is daar by van die deelnemers 'n merkbare verandering opgemerk in die manier waarop hulle hul stories vertel het. Hulle het moeite gedoen om tydens die storievertelling meer taalkomponente aan te roer. Enkelvoud en meervoude (bv. soos *aap*, *ape*) en nuwe begrippe (bv. "*ek kry sommer hoendervleis*" en "*ek is nou trommeldik*") is prakties aan die kleuters gedemonstreer en verduidelik. Die ouditiewe herkenning van die beginklank van sekere woorde is ook in die tweede ronde storievertelling aangeroer. Een van die deelnemers het tydens die storievertelling die kleuters aangemoedig om dieregeluide na te boots. Al was die integrasie van verskillende taalkomponente nog meestal beperk tot meervoude, herkenning van beginklanke en verduideliking van die betekenis van nuwe woorde, was dit tóg opmerklik dat hierdie aspek by van die deelnemers se tweede ronde storievertellings ingesluit was. Een van die deelnemers het tydens die laaste fokusgroeponderhoud genoem, "*ek het geleer jy kan baie goeters in 'n storie insit wat mens nie altyd aan dink nie, jy weet*."

### 5.2.4 Hoe kan storievertelling gebruik word om mondelinge taalontwikkeling by drie- tot vierjarige kleuters te bevorder?

Tydens die eerste storievertelling-waarnemingsgeleentheid was dit opmerklik dat daar nie doelbewus beplan is om die kleuters by die storievertellings te betrek nie. Vrae is wel tydens die storievertelling gevra, maar die kleuters is nie aangemoedig om aan die storievertelling deel te neem en nuwe woordeskat te gebruik nie. Die kleuters moes slegs met 'n toepaslike antwoord op vrae reageer.

In die tweede ronde storievertellings was dit opmerklik dat sommige deelnemers meer moeite gedoen het en pogings aangewend het om nuwe woordeskat en ander taalkomponente – soos meervoudsvorme, sinonieme, die betekenis van Engelse woorde, ensovoorts – te

gebruik en aan die kleuters bekend te stel, maar die kleuters is nie gevra om self die woorde te gebruik nie. Een van die deelnemers het genoem dat sy soms van die kleuters verwag het om ’n nuwe woord te herhaal ná sy dit gesê het.

’n Goeie voorbeeld van waar kleuters aangemoedig is om hulle mondelinge taalvaardighede te ontwikkel was in een van die video-storievertellings. Die kleuters is aangemoedig om kommentaar te lewer oor ’n selfgekose prentjie van ’n storiekarakter en om iets daaroor te sê. Die kleuters het die geleentheid gehad om mondelings van die woordeskat wat in die storie voorgekom het, te gebruik. Die deelnemers het positief hierop gereageer: “*Ja, hulle was baie ‘involved’ in die storie en hulle het vinnig gevang [sic] wat sy probeer… sê… sy’t gesê, gee my ’n sin en hulle het vinnig toe die een begin toe agter na mekaar toe kon hulle sinne... Dit was oulik.”*

Die deelnemers het ook aangedui dat ten minste een storie per week betrekking moes hê op die tema van die week. Deelnemer 1 het tydens die laaste fokusgroeponderhoud genoem dat sy toe meer gefokus was om die woordeskat wat tydens die temabespreking of ander aktiwiteit op die dagprogram bekendgestel is, weer te gebruik sodat dit vasgelê kon word:

> *“Wat ek doen is, elke week het ons mos ’n tema, dan kies ek ’n storie wat in daai tema is, so dan gebruik ek my tema bord en my tema tafel om daai storie ook te vertel, so dit is vir my lekker want ek integreer dit, maar in ’n praktiese manier want die kinders doen goeters prakties en hulle verstaan nie goeters soos jy dit vir hulle sê nie, en hulle luister ook beter en dan kan hulle ook vir my terugvoer gee en as hulle vir my terugvoer gee verstaan ek wat hulle ook verstaan, en dit is lekker dat ek weet die kinders luister en hulle verstaan die konsep wat ek ook bespreek.”*

Daar is beslis meer daarop gefokus om die gebruik van nuwe woordeskat by die kleuters aan te moedig.

Van die deelnemers het deur middel van kunsaktiwiteite die kleuters die geleentheid te gee om van die storiekarakters uit te knip, te teken of iets te maak wat tydens die storievertelling gebruik is: “*Elkeen teken wat hy daaruit beleef het. Ek sal dalk ’n tydskrif gee en sê knip… maar jy kan inkleur of jy kan verf, dan knip jy uit en dis plak en dan is dit ook ‘association’.*”

Tydens buitespel of vryspel het die kleuters ook spontaan rolspel as toepassingsaktiwiteit gebruik: “*Hulle rolspeel presies wat in die klas gebeur het, buite speeltyd, dan weet jy dit wat hulle geleer het, hulle onthou dit en het dit baie geniet en hulle vertel dit vir die res van die maatjies wat buite is.*” Deurdat kleuters hulle eie ervaring van die storie deur middel van kuns

kon uitbeeld, is hulle die geleentheid gebied om op ’n informele, spelende wyse mondelings met mekaar te kommunikeer, nuwe woordeskat te gebruik en hulle eie weergawe en begrip van die storie weer te gee.

Die deelnemers het ook genoem dat die kleuters dikwels graag oor hulle skeppings gesels het: “*Ja, en dan kan hy die storie vertel*.” Sodoende het kleuters die geleentheid gekry om nuwe woordeskat, wat tydens die storievertelling aangeleer is, te gebruik en dit weer te hoor wanneer hulle kommentaar oor hul skeppings gelewer het.

Van die deelnemers het ook aangedui dat hulle ná afloop van ’n storievertelling die storieboek of leerondersteuningsmateriaal aan die kleuters beskikbaar gestel het sodat hulle daarmee kon eksperimenteer. Die kleuters het dan geleentheid gekry om deur die boek te blaai en die storie te “lees” en soms selfs aan ander maatjies voor te lees: “*dan kom lees hulle soos hulle dit ervaar het, dan lees hulle stories vir, vir die maatjies.*”

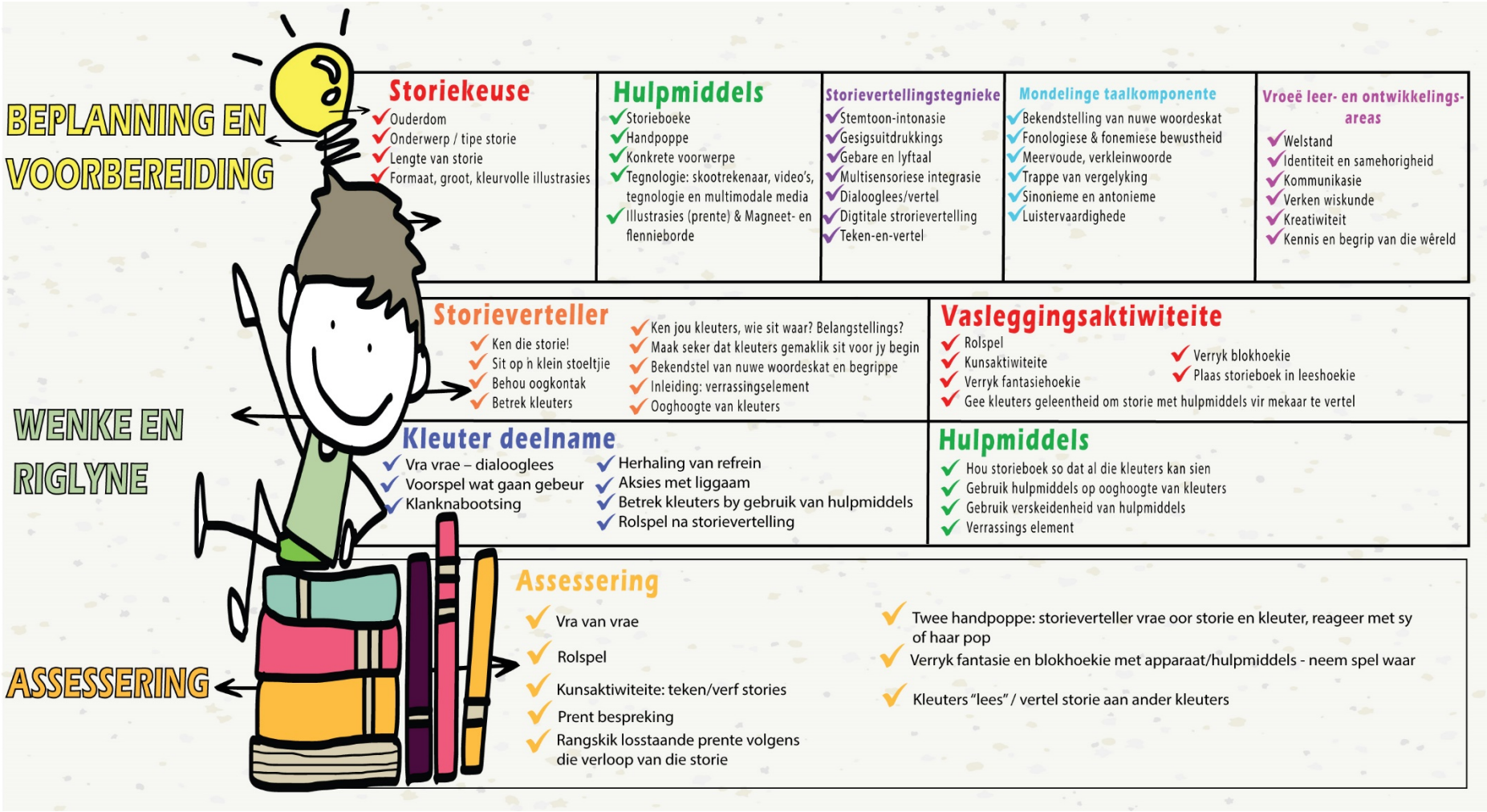
Ná die data-analise is ’n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns saamgestel. Hoe hierdie storievertellingsraamwerk moontlik gebruik kan word, word vervolgens bespreek.

### 5.2.5 Storievertellingsraamwerk

Die storievertellingsraamwerk (kyk figuur 5.1) is ’n hulpmiddel wat inligting voorsien oor aspekte wat tydens die beplanning en voorbereiding van ’n storie van belang is.

Dié raamwerk gee wenke vir storievertelling – hoe om storievertelling suksesvol te laat verloop en hoe assessering ná afloop van die storievertelling gedoen kan word. In hierdie raamwerk word die benaming *hulpmiddels* pleks van *leerondersteuningsmateriaal* gebruik om moontlike verwarring onder voorskoolse praktisyns te voorkom omrede hulle *leerondersteuningsmateriaal* kan ag as materiaal wat slegs gebruik word om leerders met spesiale leerbehoeftes te ondersteun.

In die voorbereidings- en beplanningsfase word storiekeuse, leerondersteuningsmateriaal, storievertellingstegnieke, gebruik van mondelinge taalkomponente en die integrasie van VLOA’s bespreek. Wenke en riglyne word gegee vir die voorbereidings- en beplanningsfase, spesifiek hoe storievertellers hulleself moet posisioneer en kleuters tydens die storievertelling kan betrek. Inligting word ook voorsien oor hoe leerondersteuningsmateriaal hanteer en gebruik kan word. Toepassingsaktiwiteite word voorgestel wat gebruik kan word om aan kleuters die geleentheid te bied om nuutverworwe kennis en nuwe woordeskat te gebruik. Laastens word voorstelle gemaak oor hoe assessering gedoen kan word om kleuters se begrip van die storie sowel as hulle gebruik van nuwe woordeskat, te bepaal.




**Figuur 5.1: Storievertellingraamwerk**

#### 5.2.5.1 Beplanning en voorbereiding

Gekwalifiseerde voorskoolse praktisyns sowel as diegene wat nie formele opleiding ontvang het nie sal met behulp van die storievertellingsraamwerk dit maklik vind om voor te berei en te beplan om van storietyd ŉ aangename ervaring te maak vir beide hulself en die kleuters in hulle klas.

Ten einde te verseker dat storievertelling nie net genot verskaf nie, maar ook bydra tot die kognitiewe ontwikkeling van kleuters, is dit belangrik dat voorskoolse praktisyns vooraf besin oor watter storie hulle gaan vertel, hoe dit vertel gaan word, watter taalkomponente aangeroer gaan word en hoe kleuters by die storievertelling betrek kan word. Praktisyns moet verder ook besluit hoe die onderskeie VLOA's tydens die storievertelling geïntegreer gaan word en van watter leerondersteuningsmateriaal en tegnieke gebruik gemaak gaan word om te verseker dat die storievertelling só aangebied word dat die kleuters graag daartoe sal wil bydra en dat hulle mondelinge taalvaardighede ontwikkel word.

##### *5.2.5.1.1 Storiekeuse*

- **Ouderdom**

Die ouderdom van kleuters bepaal grootliks watter tipe storie vertel word en watter woordeskat vir dié ouderdom geskik is. Volgens Dwyer en Neuman (2008:491) is kleuters op driejarige ouderdom gereed om die trant van ŉ eenvoudige storie te volg en hulle verstaan ook hoe die verskillende karakters deel vorm en bydra tot die verloop van die storie.

ŉ Ouderdomsgeskikte storie sal bydra tot die geslaagdheid van die storievertelling. As ŉ storie gekies word waarby kleuters kan aanklank vind en binne hulle ervaringswêreld val, sal hulle langer konsentreer en meer geneig wees om aan die storievertelling deel te neem (Mensa Foundation, 2021).

- **Onderwerp en tipe stories**

Fake (2021) noem dat drie- en vierjarige kleuters hou van stories wat handel oor hulleself of eweknieë waarin daar baie aksie, prente en herhalings voorkom. Schickedanz en Collins (2013:41) sluit hierby aan en noem dat dit by die keuse van ŉ storie-onderwerp belangrik is om die kleuters se belangstelling, familie-agtergrond en die omgewing waarbinne hulle grootword, in gedagte te hou. Stories wat vir kleuters geskik is, het gewoonlik ŉ hoofkarakter met wie die kleuters hulself kan vereenselwig. Hierdie karakter beleef alledaagse avonture soos om skool toe te gaan of ŉ koek te bak. Die fokus van sulke stories is om kleuters te vermaak en hulle verbeelding te prikkel (Birckmayer *et al.*, 2010:49).

Kleuters luister voorts ook graag na stories met ’n gelukkige einde wat handel oor werklike lewensverhale en aspekte waarmee hulle vertroud is, soos diere, brandweerwaens en fantasiekarakters (Schickedanz & Collins, 2013:44; Smith *et al.*, 2008). Nalibali (2021) sluit hierby aan en noem dat kleuters graag luister na stories met woordspelings, herhalende frases en teksgedeeltes gekenmerk deur ’n sterk ritmiese gevoel.

Deur die aanhoor van stories ontwikkel drie- en vierjarige kleuters belangrike taalvaardighede wat bydra tot die vaslegging van nuwe kennis en taalvaardighede (Fake, 2021). Dit is daarom belangrik dat ’n verskeidenheid van genres stories sorgvuldig gekies word. Sodoende word daar verseker dat kleuters nie net kognitief gereed is om die stories te verstaan en daarby te baat nie, maar ook emosioneel gereed is om die storielyn te kan verwerk en te verstaan.

Dikwels wanneer ’n storie aan kleuters voorgelees of vertel word, word woorde soos *gelukkig*, *hartseer*, *bang* en *opgewonde* gebruik. Hierdie woorde se betekenis word meestal duidelik deur die wyse waarop die storieverteller gesigsuitdrukkings en stemtoon-intonasie gebruik. Deur die aanhoor van stories wat verskillende emosies insluit, leer kleuters gepaste woordeskat aan wat hulle kan gebruik om ervaarde emosies te beskryf. Hulle kry sodoende die geleentheid om te verstaan wat die verskillende emosies behels en hoe hul daarop moet reageer (Taumoepeau & Ruffman, 2008:287).

- **Storielengte**

Drie- en vierjarige kleuters het ’n beperkte aandagspan en daarom is korter stories met baie aksie wat binne vyf tot tien minute gelees kan word, meer geskik. Dit is belangrik dat die teks min woorde bevat, bestaande uit slegs een of twee sinne per bladsy, en aantoon wat op die bladsy plaasvind (Fake, 2021). Die praktisyn se handgebare en gesigsuitdrukkings tydens storievertelling het ’n invloed op die kleuters se konsentrasieduur (Kartalkanat & Göksun, 2020:18). As die kleuters in die storie geïnteresseerd is en dit interessant aan hulle oorgedra word, kan hulle langer konsentreer en hulle aandag langer behou word. Om dié rede is dit belangrik dat voorskoolse praktisyns gebruik maak van toepaslike storievertellingstegnieke en leerondersteuningsmateriaal.

- **Formaat en illustrasies**

Storieboeke kom in verskillende groottes en formate voor. Volgens Nalibali (2021) geniet drie- en vierjarige kleuters boeke met groot, kleurryke illustrasies en minder woorde. As voorskoolse praktisyns ’n storieboek as hulpmiddel gebruik, is dit belangrik dat die illustrasies kleurvol is en

min besonderhede met duidelike lyne bevat. Fake (2021) stel voor dat daar ook gebruik gemaak word van foto's van werklike voorbeelde en situasies waarmee die betrokke kleuters vertroud is.

Laastens, sodra 'n storiekeuse gemaak word, is dit belangrik dat storievertellers die hele storie vooraf lees om hulleself te vergewis van waaroor die storie handel, die agtergrond waarbinne die storie afspeel en hoe dit vertel moet word (Mensa Foundation, 2021).

#### *5.2.5.1.2 Leerondersteuningsmateriaal*

Die effektiewe gebruik van leerondersteuningsmateriaal wat op die regte oomblik te voorskyn gebring word, kan bydra tot die verlenging van kleuters se konsentrasieduur en aktiewer deelname aan die storievertelling. Die belangrikheid van die gebruik van konkrete voorwerpe as leerondersteuningsmateriaal tydens storievertelling kan nie genoeg beklemtoon word nie. Nie net help dit om die kleuters 'n beter begrip van die storiekonteks te gee nie, maar hulle leer en verstaan ook die betekenis en gebruik van nuwe woordeskat beter. Die kleuters kan ook ná die tyd geleentheid kry om die konkrete voorwerpe te hanteer en dit toepaslik in hulle eie fantasiespel te gebruik.

Leerondersteuningsmateriaal word beskou as 'n baie belangrike komponent by die beplanning van 'n storieles. Volgens Marais *et al.* (2014:32) kan leerondersteuningsmateriaal enige vorm aanneem – sodanige materiaal kan 'n storieboek, prente, handpoppe, of selfs konkrete voorwerpe wees wat gebruik word om onbekende konsepte aan die betrokke kleuters te verduidelik. Die gebruik van leerondersteuningsmateriaal verseker dat kleuters makliker fokus en hulle aandag langer behou word (Abdo & Semela, 2010:78).

- **Storieboeke**

Storieboeke bly die gewildste hulpmiddel wat voorskoolse praktisyns tydens storievertelling kan gebruik. Abdo en Semela (2010:78) voel sterk daaroor dat die gebruik van storieboeke nie net bydra tot kleuters se taalontwikkeling nie, maar ook daarin slaag om hulle aandag te behou en eindelik tot beter gedrag lei aangesien kleuters stil sit en luister as 'n boek met mooi kleurvolle prente gebruik word. Storieboeke stel 'n wêreld aan kleuters bekend waarmee hulle nie altyd vertroud is nie en leer hulle om krities te dink, hulle emosies te beheer en empatie teenoor andere te ontwikkel (Chang & Hsiao, 2016:41). Storieboeke met groot, kleurvolle en eenvoudige illustrasies en minimale teks is veral geskik vir drie- en vierjarige kleuters. Die voorskoolse praktisyn moet vooraf bepaal of die illustrasies in die boek kleurvol, interessant en toeganklik vir dié ouderdomsgroep sal wees. Die belangrikheid van effektiewe illustrasies vir die suksesvolle vertelling van 'n storie is reeds vroeër bespreek.

- **Handpoppe**

Handpoppe sluit in papierpoppe, vingerpoppe en sagte speelgoed. Die verteller kan deur middel van handpoppe verskeie emosies soos geluk, hartseer, woede en angs voorstel en dié emosies op ’n nie-bedreigde wyse kommunikeer (Fisher, 2009:5). ’n Ongelukkige karakter kan deur ’n handpop voorgestel word sonder om te verbaliseer dat die handpop aggressief is. Indien die kleuters ná afloop van die vertelling die geleentheid kry om die handpoppe te hanteer en self die storie te vertel, kan hulle hul gedagtes en emosies op die handpop projekteer. Deur die gebruik van handpoppe voel kinders veiliger om gedagtes en emosies uit te druk, te erken en daarmee te vereenselwig (Fisher, 2009:258; Isbell & Raines, 2013:258).

- **Konkrete voorwerpe**

Indien kleuters konkrete, werklike voorwerpe fisiek hanteer, bied dit hulle die geleentheid om makliker vanaf ’n bekende wêreld te beweeg na ’n meer semikonkrete, abstrakte vlak. Volgens Ellis en Brewster (1997:70) gee die gebruik van konkrete voorwerpe 'n werklikheidsgevoel aan die storie en dit is een van die maklikste maniere om die besonderhede van 'n storie vir kleuters toegankliker en makliker verstaanbaar te maak. Voorskoolse praktisyns wat Vygotsky se teorie van sosiale en kulturele ontwikkeling navolg, sal hier die geleentheid benut om van konkrete materiaal gebruik te maak aangesien hulle bewus is van die geleenthede tot selfontdekking van nuwe kennis as die omgewing hom daartoe leen. Kleuters benodig die voorskoolse praktisyn se ondersteuning om uit hulle “geriefsone” van proksimale ontwikkeling te beweeg na ’n SPO en hiervoor is die gebruik van konkrete voorwerpe besonder geskik (Machado, 2013:14).

As die tema van die week byvoorbeeld plaasdiere is en ’n storie soos *Op die Plaas* gekies word – een van die video-storievertellings in dié studie – kan daar van konkrete voorwerpe gebruik gemaak word om die storie te vertel. Plastiese diere kan gebruik word om te demonstreer hoe die diere fisiek opmekaar gestapel word en die arme bok al hoe swaarder moet dra aan al die diere wat elke keer op sy rug gelaai word. Die kleuters kry dan die geleentheid om self die voorwerpe te hanteer en dit in die volgorde van die storie op mekaar te stapel.

Die storie *’n Trollie Vol Diere* leen hom daartoe dat die kleuters byvoorbeeld van die kos wat vir die diere aangekoop moet word, kan voel, proe en ruik. Wanneer kleuters produkte, soos appels of piesangs vir apies, kan hanteer, voel en proe, sal hulle hulleself makliker met die ervaring van ’n appel of piesang kan vereenselwig.

- **Tegnologie en multimodale media (skootrekenaars / video's / klank / witbord)**

Tegnologie en multimodale media bied geleenthede om tradisionele geletterdheid asook onbekende aspekte vir kleuters te bewerkstellig. 'n Kleuter wat nog nooit die see gesien het nie kan byvoorbeeld deur middel van 'n skootrekenaar of video die klank van die see hoor asook die beeld daarvan ervaar. Onbekende begrippe wat nie konkreet deur die onderwyser na die klas gebring kan word nie, kan met behulp van tegnologie bekendgestel word. Tegnologiegebruik kan met storievertelling gekombineer word deur stilstaande beelde of rolprente te gebruik om die teks in 'n storie aan te vul. Sodoende kan die onderwyser die leerder se konsentrasie op die lewering van onbekende inhoud formuleer en ander elemente aan storievertelling voorsien. Een van die voordele van tegnologiegebruik is die vermoë om inligting te kommunikeer. Farmer (2004:161) ondersteun hierdie standpunt en noem dat tegnologiegebruik dit moontlik maak om inligting van reg oor die wêreld in verskillende formate aan kleuters bekend te stel en só nie net hulle algemene kennis verbreed nie, maar hulle ook die geleentheid bied om oor hulle waarnemings te gesels.

- **Illustrasies (prente), magneet- en flennieborde**

Onderwysers kan van magneet- of flennieborde gebruik maak om nuwe kennis aan kleuters bekend te stel. Dié medium kan onderwysergesentreerd wees deurdat die voorskoolse praktisyn dit gebruik. Dit kan ook egter ná afloop van die vertelling deur die kleuters gebruik word (dus kleutergesentreerd) om hulle kennis en woordeskat uit te brei. Die gebruik van flennieborde moedig leerders (veral skugter leerders) aan om te gesels terwyl hulle die illustrasies op die bord rondskuif omdat al die aandag nie op hulle gevestig is nie.

Die voordeel van prente, magnete- en flennieborde is dat die karakter saam met die vertelling van die storie kan beweeg. Machado (2013:14) ondersteun die standpunt en noem dat kleuters se aandag makliker behou word deur visuele en bewegende voorwerpe en omdat hulle uitsien na en geïnteresseerd is in wat volgende te voorskyn kom. Flennie- en magneetborde kan agterna deur die kleuters hanteer word en dan kan hulle hul eie weergawe van die storie uitspeel.

Wanneer kleuters die apparaat gebruik, skep dit ook geleentheid om hulle begrip van die storie en woordeskatgebruik te assesseer. Flenniebordmateriaal is baie veelsydig en kan vir verskillende temas aangepas word (Dheasari & Fauziah, 2018:101). Flenniebordprente het voorts 'n voordeel dat dit aan kleuters die geleentheid bied om ná afloop van die storievertelling self daarmee te eksperimenteer; hulle ontwikkel dan geleidelik die vermoë om self goeie storievertellers te word.

- **Teken van stories tydens vertelling**

As ’n storie geteken word terwyl dit vertel word, word kleuters se aandag makliker behou aangesien hulle meestal opgewonde sit en wag oor wat volgende geteken word. Finkelstein (2021) verduidelik dat ’n afwagtingsgevoel geskep kan word deur ’n storie te begin en dan op ’n spannende oomblik te sê, “*ons gaan nou-nou uitvind wat het met ‘die hasie gebeur*’” of ’n vraag te vra soos, “*ek wonder wat gaan nou gebeur*”, en dan pleks om te vertel wat gebeur eers iets anders te vertel en dan later na die oorspronklike gebeure terug te keer. Sodoende word die kleuters se aandag heeltyd behou en sit hulle, asof vasgegom, in afwagting en luister. Die voorskoolse praktisyn kan ook die kleuters toelaat om self voorspellings te maak oor wat moontlik verder in die storie gebeur.

Dit is dan ook nie vreemd dat kleuters dikwels self graag ná afloop van die storievertelling ook die storie probeer teken en vertel nie. Russ en Wallace (2013:138) bevestig hierdie stelling en noem dat kleuters graag dít wat hulle van ’n storie onthou deur middel van tekeninge vaslê en só dra dit by tot die vaslegging van dit wat hulle hul eie gemaak het deur na die storie te luister.

#### *5.2.5.1.3 Storievertellingstegnieke*

Voorskoolse praktisyns se ingesteldheid is een van die belangrikste aspekte wat in ag geneem moet word wanneer hulle besluit van watter storievertellingstegnieke hulle gebruik gaan maak om ’n storie te vertel. Kleuters se optrede word grootliks beïnvloed deur die voorskoolse praktisyn se houding en gedrag terwyl laasgenoemde ’n storie vertel (Birckmayer *et al.*, 2010:72). Wanneer dit blyk dat die voorskoolse praktisyn entoesiasties en opgewonde is en dit geniet om die storie te vertel, sal die kleuters dit waarskynlik ook geniet en meelewend daaraan deelneem. Tegnieke wat voorskoolse praktisyns kan aanwend wat kan bydra tot die geslaagdheid van ’n storievertelling, sluit in stemtoon/intonasie, gesigsuitdrukkings, gebare en lyftaal, sensoriese integrasie en dialooglees.

- **Stemtoon/intonasie**

Stemtoon dui op die gebruik van mens se stem om ’n sekere emosie of gevoel uit te druk. Wanneer ’n storie voorgelees of vertel word, is stemtoon/intonasie die algemeenste manier wat gebruik word om atmosfeer te skep. Intonasie is die wyse waarop die stem gemoduleer word om ’n sekere ervaarde emosie aan te dui. Stemtoon en intonasie kan as sinonieme beskou word – beide dui aan dat dit ’n manier is waarop die stem gemanipuleer word om ’n sekere emosie uit te druk of atmosfeer te skep.

Deur stemtoon te verander sodat dit by die teks pas, help kleuters om betrokke te raak by dít wat hulle hoor (Birckmayer *et al.*, 2010:72). Deur met ’n sagte, fluister stemtoon teen ’n stadige tempo te praat, kan ’n afwagtingsgevoel geskep word en die kleuters sal dadelik stiller sit omdat hulle mooi wil hoor wat die storieverteller sê. Net so kan ’n harde brullende stemtoon aandui dat ’n leeu baie kwaad is.

Wanneer die voorskoolse praktisyn agterkom dat die kleuters besig is om belangstelling te verloor, kan hy/sy gebruik maak van stemtoonverandering, sagter praat en vir ’n oomblik staar (Bateman, 2020:652). Stemtoonverandering en ’n oomblik van stilte sal die kleuters se aandag trek en wanneer die voorskoolse praktisyn dan weer met ’n ander stemtoon met die vertelling voorgaan, sal die kleuters weer op die storievertelling fokus.

- **Gesigsuitdrukkings, gebare en lyftaal**

’n Gesigsuitdrukking verteenwoordig die emosie wat ’n persoon beleef. Daar word dikwels uiting gegee aan emosie deur stemtoon te gebruik om ’n sekere boodskap oor te dra. Tydens storievertelling word ’n kombinasie van gesigsuitdrukkings, gebare en lyftaal gebruik om ’n sekere emosie of gevoel aan die gehoor te kommunikeer. Hoe gesigsuitdrukkings, gebare en lyftaal gebruik word, bepaal in ’n groot mate of die kleuters geïnteresseerd en betrokke sal wees. Volgens Blakeman (2020:653) het die gebruik van gesigsuitdrukkings, gebare en lyftaal ’n direkte invloed op hoe die kleuters op die storie reageer. Wanneer die kleuters in die storievertelling vasgevang is, weerspieël hulle dikwels dieselfde reaksies deur hulle lyftaal en gesigsuitdrukkings as wat die voorskoolse praktisyn gebruik om die storie te vertel. Dit is belangrik dat voorskoolse praktisyns heeltyd oogkontak met die kleuters behou sodat hulle die kleuters se emosies kan waarneem en hulle stemtoon, gebare of liggaamstaal kan aanpas sou hulle waarneem dat die kleuters nie gemaklik is met die emosie (soos hartseer) wat hulle ervaar nie.

Wanneer gebare en lyftaal gebruik word om aan ’n emosie of ’n karaktertrek van ’n dier in ’n storie gestalte te gee, moet die emosie en fisieke eienskap oorbeklemtoon word aangesien dierekarakters meestal menslike eienskappe in stories aanneem (Thomas & Johnston, 1981:372). Fabian (Little Black Book, 2019) verskil egter van Thomas en Johnston en stel voor dat daar eerder gefokus word op die uitbeelding van die dier se fisieke eienskap en hoe dié sou reageer aangesien diere dikwels nie emosie met hulle gesigte wys nie, maar eerder met hulle liggaamshouding.

- **Sensoriese integrasie**

Multisensoriese stories betrek al die sintuie en is besonder geskik om kleuters en leerders met outisme en visuele gestremdhede tydens storievertelling te betrek. Ayres (2005:4) ondersteun hierdie standpunt en noem dat wanneer meer as een sintuig tydens 'n storie betrek word, daar 'n sifting en organisering plaasvind van inligting en sensasies van wat gehoor, gesien, gevoel, geruik en geproe word. Dit is dan vir die kleuter makliker om betekenis aan ervarings te gee.

Dit is dus belangrik dat voorskoolse praktisyns bewus is van die voordeel van die integrasie van meer as een sintuig wanneer hulle stories vertel. Volgens Safak *et al.* (2016:73) sal die storie en dít wat tydens die storie ervaar word 'n blywende effek op die aanhoorders hê en hulle sal lank ná afloop van die storievertelling nog terugverwys na insidente of woorde wat in die storie voorkom.

- **Dialooglees**

Dialooglees kan omskryf word as 'n proses waar daar om die beurt in gesprek getree word terwyl 'n storie aan kleuters vertel of gelees word. Volgens Whitehurst (2015:1) vorm vraag en beantwoording die grondslag van dialooglees en wanneer dit gereeld gebruik word, verbeter dit kleuters se taalgebruik. Die waarde van dialooglees lê daarin dat wanneer kleuters gereeld woorde herhaal en gebruik en foutiewe gebruik dadelik reggestel word, gebeur die vaslegging van nuwe woordeskat vinniger en dit stel die kleuters terselfdertyd in staat om spontaan met andere te kommunikeer.

Kleuters leer makliker om moeilike en onbekende woorde te gebruik wanneer die voorskoolse praktisyn nuwe onbekende woorde gebruik en die kleuters se aandag op die nuwe woorde vestig (Wasik & Hindman, 2015:51). Morgan en Meier (2008:12) ondersteun laasgenoemde bevinding en noem dat die gereelde voorlees en vertel van stories bydra tot die ontwikkeling van 'n goeie woordeskat, wat op sy beurt weer bydra tot latere sukses in lees- en akademiese geletterdheid.

Voorskoolse praktisyns kan tydens storievertelling oopeindvrae gebruik om kleuters aan te moedig om aan die storievertelling deel te neem. Wat-, hoe- en hoekom-vrae kan gevra word. Die voorskoolse praktisyn moet dan opvolgvrae vra na aanleiding van die kleuters se antwoorde (Opel *et al.*, 2009:12). Sénechal (1997:130) en Sénéchal *et al.* (1995:133) het bevind dat kleuters wat aktief betrokke is en deelneem aan die storievertelling deur vrae te vra en antwoorde te gee, nuwe woordeskat beter verstaan, onthou en later weer gebruik as diegene wat slegs luister na 'n storie waartydens die storieverteller nuwe woordeskat bekendstel deur die woorde op illustrasies uit te wys sowel as die woorde by herhaling te gebruik.

#### *5.2.5.1.4 Mondelinge taalkomponente*

Wanneer ’n storiekeuse gemaak word, is dit belangrik dat daar gelet word op die taal wat gebruik word en of die teks met die illustrasie korreleer (Neuman, 2012:108). Neuman noem verder dat die storie ’n innemende storielyn moet hê wat die kleuters kan motiveer aan die storievertelling om deel te neem en hulle woordeskat en mondelinge taalvaardighede uitbrei.

Die grondslag vir geletterheidsvaardighede – dekoderingsvaardighede inkluis – word lank vóór formele skooltoetrede gelê. Leesvaardighede is afhanklik van woorddekoderingsvaardighede. Die grondslag van dekoderingsvaardighede kan terugverwys na fonologiese bewustheidsvaardighede wat tydens die voorskoolse jare aangeleer word (Schwanenflugel *et al.*, 2010:231). Storietyd is die ideale geleentheid om nuwe woordeskat en verskillende taalkomponente soos verkleinwoorde, sinonieme en antonieme aan die kleuters bekend te stel. Dit is belangrik dat die praktisyn eers die storie self lees ten einde moontlike taalkomponente wat aangeroer kan word, te identifiseer en te bepaal hoe dit aan die kleuters bekendgestel moet word.

Kleuters se vermoë om mondelings met andere te kommunikeer word in ’n groot mate deur hulle begripsvermoë en woordeskatgrootte beïnvloed. Storievertelling bied die ideale geleentheid om kleuters se begrip en woordeskat uit te brei en hulle ’n geleentheid te gee om saam te gesels. Die vermoë om aandagtig te kan luister en te kan prosesseer wat gehoor word, is een van die vaardighede wat noodsaaklik is vir die aanleer van verskillende taalkomponente. Kleuters wat met ouditiewe prosessering sukkel, sukkel gevolglik om woordbetekenis te begryp, klanke voort te bring, mondelinge aanwysings te volg, hulle gedagtes te orden en om in woorde uit te druk wat hulle wil sê (DBO, 2015:46).

Storietyd is een van die belangrikste aktiwiteite op die dagprogram wat aangewend kan word om kleuters aan verskillende taalkomponente bekend te stel en vorm deel van die beplanning van ’n geslaagde storieles. Storietyd behels die volgende:

- **Bekendstelling van nuwe woordeskat**

Volgens die NKR (DBO, 2015:47) is dit belangrik dat voorskoolse praktisyns deur middel van hulle aksies en die gebruik van leerondersteuningsmateriaal die betekenis van nuwe woorde duidelik maak sodat die kleuters die gebruikskonteks van die woorde sal verstaan.

Eenvoudige stories met ’n herhalende struktuur is ideaal as nuwe woordeskat bekendgestel moet word. Glaser en Moats (2016:55) beklemtoon dat kleuters ten minste ses keer aan die gebruik van ’n nuwe woord in verskillende kontekste blootgestel moet word voordat dié woord deel van hulle bemeesterde woordeskat word. Dit is belangrik dat voorskoolse praktisyns daarop fokus om

nuwe woordeskat by herhaling te gebruik – nie net tydens storievertelling nie, maar ook tydens ander aktiwiteite. Kleuters moet ook aangemoedig word om die woorde te gebruik en veral tydens storievertelling geleentheid gegee word om die woorde te herhaal. Deur van gebare, prente en werklike voorwerpe gebruik te maak, kan die betekenis van die nuwe woordeskat vir die kleuters duidelik word (Neuman & Wright, 2014:7). Sodra die kleuters die betekenis van nuwe woordeskat snap, kan hulle aangemoedig word om die refrein in 'n storie saam te sê – byvoorbeeld "*formule een, formule twee, formule een, twee, drie*", wat gereeld in die storie *Formule Drie, Twee, Een!* voorkom.

- **Klanknabootsing**

Klanknabootsing kom dikwels in stories voor en kan 'n storie interessant hou en kleuters betrek. Dieregeluide is werkwoorde wat die geluid beskryf wat 'n sekere dier maak, soos *die leeus brul* (Beter Afrikaans, 2013b). Deur die loop van 'n storie kan die kleuters aangemoedig word om die diere, of enige ander geluide wat in die storie voorkom, na te boots. Sodoende word hulle nie net by die storievertelling betrek nie, maar hulle aandag word deurgaans behou.

- **Klankherkenning**

Fonologiese prosessering is 'n voorvereiste vir sukses in toekomstige lees. Volgens Neuman (2012) is die ontwikkeling van 'n fonologiese geheue belangrik sodat kleuters 'n assosiasie tussen 'n klank en die toepaslike letter kan maak. Stories wat herhalende refreine en rymwoorde bevat is besonder geskik om kleuters aan klankherkenning bekend te stel. Voorskoolse praktisyns kan tydens storievertelling die kleuters se aandag vestig op die beginklank van 'n woord en só begin om 'n fonemiese bewustheid by die kleuters te vestig om klanke ouditief te herken (Morrow *et al.*, 2011:73).

- **Klap van lettergrepe**

'n Lettergreep is 'n aantal letters wat saam in "boublokke" verdeel word om 'n woord te vorm. Volgens Alhumsi (2019:1) is fonemiese bewustheid die vermoë om klanke in woorde te hoor en te manipuleer en te verstaan dat lettergrepe uit 'n kombinasie van 'n reeks klanke bestaan. Die vermoë om lettergrepe te herken en te klap is een van die eerste taalkundige eenhede wat ontwikkel en die informele klap en sê van lettergrepe is 'n uitstekende aktiwiteit om fonologiese sensitiwiteit by kleuters te kweek en om nuwe woordeskat vas te lê (DBO, 2011:33). Voorskoolse praktisyns kan só van die klap van lettergrepe gebruik maak: nadat 'n nuwe woord – byvoorbeeld *or-ga-ni-seer* – reeds bekendgestel is, kan die praktisyn dit tegelyk sê en in lettergrepe te klap pleks van om net die woord te hardop te lees. Die kleuters sal later spontaan reageer deur die woord in lettergrepe te klap terwyl hulle die woord sê.

Deeglike beplanning van die storieles en deur die storie vooraf te lees, sal verseker dat die onderwyser elke geleentheid benut om bogenoemde aspekte tydens storievertelling aan te roer.

- **Meervoude**

Meervoude behels meer as een eenheid van ’n selfstandige naamwoord. Meervoude in Afrikaans word meestal gevorm deur die byvoeging van ’n agtervoegsel of ’n verbuiging van die enkelvoudvorm (The School Run, 2021). Meervoudsvorme kan terloops tydens ’n storievertelling gebruik word. Voorskoolse praktisyns kan die storie só vertel deur eers met die enkelvoudvorm van ’n woord te begin en dan deur die storieverloop die meervoudsvorm van die betrokke woord aan die kleuters bekend te stel. Byvoorbeeld:

> *Ampie die apie was die enigste apie in die bos en hy wou so graag ’n apie-maatjie hê. Al die diere in die bos besluit toe om Ampie te help en begin soek na ’n maatjie vir hom. Een oggend toe Ampie sy ogies oopmaak, kon hy nie sy oë glo nie. Terwyl hy nog die slaap uit sy ogies vee, hoor hy ’n stem sê, ‘Hallo, Ampie, my naam is Annie.' Ampie was so bly om Annie te sien. Die twee apies was van dié dag af beste maatjies. Nou het daar nie net een apie in die bos gebly nie, maar twee.*

- **Verkleiningsvorme**

Verkleiningsvorme van woorde (soos *boontjie*, *saggies*, ens.) word so algemeen gebruik dat die oorspronklike vorm minder gebruik word as die verkleinwoord. Verkleinwoorde word meestal gevorm deur ’n agtervoegsel soos *-tjie*, *-kie*, *-pie* by te voeg (Pharos, 2009:147).

Die verkleiningsvorm van ’n woord kan ook tydens ’n storieles aan die kleuters bekendgestel word. Die praktisyn moet verduidelik dat daar verskillende weergawes en groottes van ’n voorwerp of dier kan wees sodat die kleuters die verkleiningsvorm sal verstaan. Wanneer daar van verskillende groottes diere of voorwerpe in ’n storie gepraat word, is dit die ideale geleentheid om die verkleiningsvorm aan kleuters bekend te stel en onder hulle aandag te bring. Die storie van *Gouelokkies en die Drie Bere* is ’n goeie voorbeeld van waar die verkleiningsvorm saam met die oorspronklike vorm gebruik word. Hier kan die kleuters maklik aflei watter beertjie klein is en watter een groot is. Deur net na die prente te kyk en na die storie te luister, is die verskil tussen die twee woorde *beer* en *beertjie* duidelik sonder dat daar veel verduidelik hoef te word. Dit kan terselfdertyd ook onder die kleuters se aandag gebring word dat die baba van ’n beer ’n *beertjie* genoem word.

- **Trappe van vergelyking en teenoorgesteldes**

Byvoeglike naamwoorde en bywoorde kom voor in die stellende trap (gewone vorm) en die vergrotende trap wat meestal gevorm word deur die byvoeging van *-er* agteraan die stellende vorm. Die oortreffende trap van 'n woord word gevorm deur die byvoeging van *-ste* agteraan (Pharos, 2009:153).

Enige storie waarin daar verskillende vorme (bv. mense, diere of voorwerpe) voorkom, leen hom daartoe om kleuters bekend te stel aan die verskillende verbuigings van 'n woord(e) om die grootte van 'n voorwerp of mens te verduidelik. 'n Storie soos *Op die Plaas* – wat een van die video-storievertellings in hierdie studie was – leen hom goed daartoe om die begrip van verskillende groottes aan kleuters te demonstreer en te verduidelik. In dié storie word daar gepraat van 'n bok, 'n varkie, 'n hond, 'n kat en 'n hoender. Voorskoolse praktisyns kan in hierdie geval eers die verskillende diere met mekaar vergelyk en die kleuters vra watter dier die grootste is en watter die kleinste is. Sodra die kleuters laasgenoemde vasgestel het, kan daar gekyk word na watter dier bietjie kleiner is as die grootste dier, maar groter is as die kleinste dier. Sodoende kan die verskil en betekenis van die trappe van vergelyking van klein, kleiner, kleinste sowel as groot, groter en grootste aan die kleuters demonstreer en verduidelik word. Die verkleiningsvorm van vark (*varkie*) kan ook terselfdertyd getakel word en daar kan vergelykings getref word tussen watter dier is vet, vetter, vetste of swaar, swaarder, swaarste. Die teenoorgestelde vorm van woorde kan ook verduidelik word deur die kleuters daarop te wys dat die varkie vet en die bok maer is, maar die arme maer bok moes die vet varkie op sy rug dra.

- **Sinonieme en antonieme**

Sinonieme is woorde wat min of meer dieselfde betekenis het, soos *afskuwelik* en *lelik.* Hoewel dié woorde 'n eenderse betekenis het, kan hulle nie noodwendig in dieselfde konteks gebruik word om dieselfde bedoeling uit te druk nie. Antonieme is woorde wat gebruik word om die teenoorgestelde betekenis van 'n woord uit te druk, byvoorbeeld *lag* teenoor *huil* (Beter Afrikaans, 2013a).

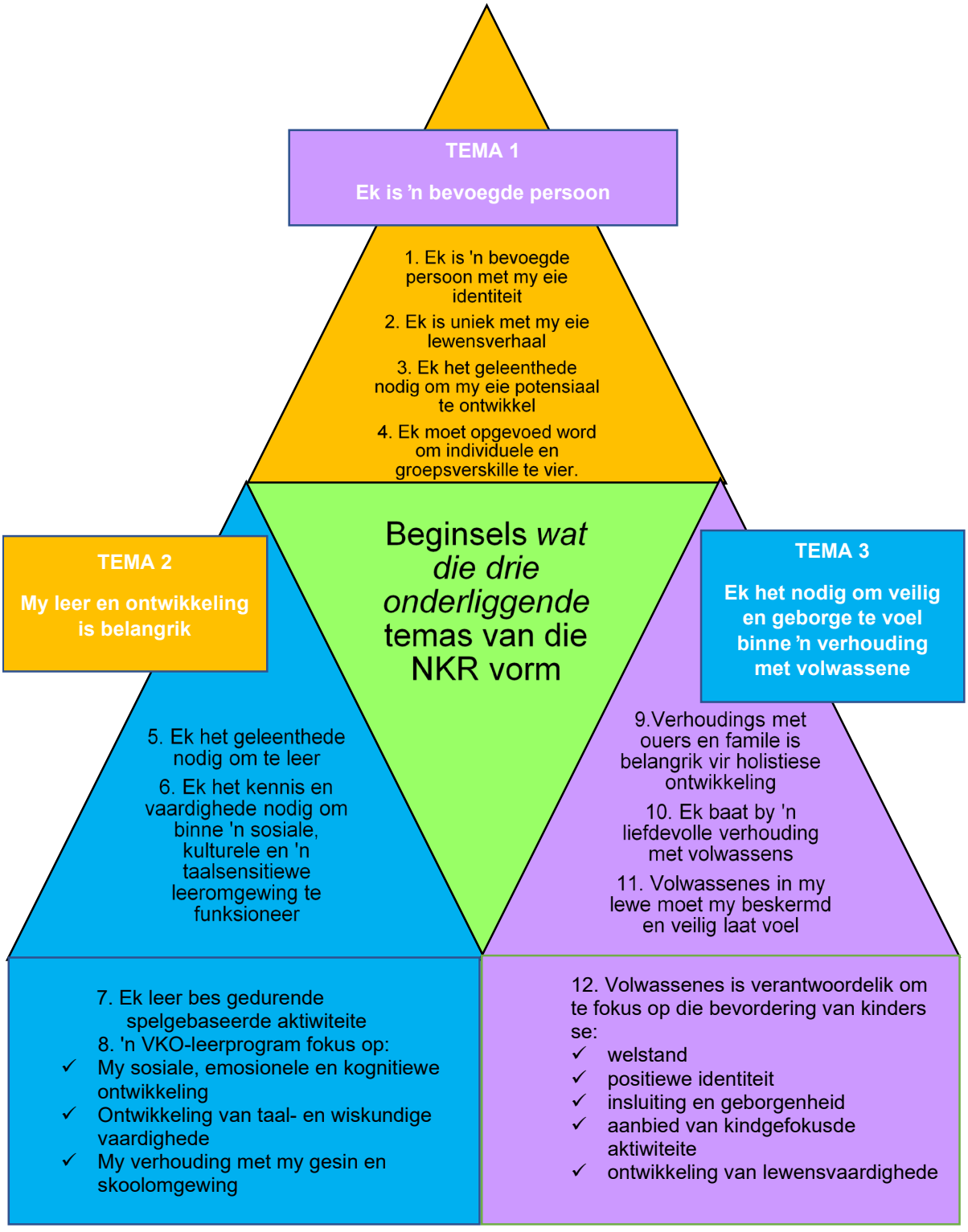
#### *5.2.5.1.5 Vroeë leer- en ontwikkelingsareas*

Die ses VLOA's (welstand; identiteit en samehorigheid; kommunikasie; verken wiskunde; kreatiwiteit; en kennis en begrip van die wêreld) is nou verwant aan die uitkomstes wat in die Nasionale Standaarde vir Vroeë Leer en Ontwikkeling (NSVLO) aangeroer word. Die doel van VLOA's is om riglyne aan voorskoolse praktisyns te voorsien betreffende hoe hulle te werk kan gaan om aktiwiteite te beplan wat leergeleenthede vir die holistiese ontwikkeling van kleuters

skep (DBO, 2015:8). Die NSVLO (DBO, 2009) word as riglyn gebruik om ouderdomsgeskikte aktiwiteite binne die verskillende VLOA's vir babas en kleuters tot vier jaar te ontwikkel.

In die geval van storievertelling moet maniere gevind word om VLOA's in die storie te integreer. 'n Storie waarin een van die karakters byvoorbeeld 'n probleem ervaar en planne gemaak moet word om die probleem op te los, kan met VLOA 5 (kreatiwiteit) – wat ten doel het om kleuters te leer om krities te dink en probleme op te los – geïntegreer word (DBO, 2015:14).

Die ses afdelings van VLOA's (soos hierbo genoem) integreer voorts elk met die volgende drie temas: *ek is 'n bevoegde persoon*; *my leer en ontwikkeling is belangrik*; en *ek het 'n sterk verbintenis met volwassenes.* Hierdie drie temas word weer in 12 beginsels onderverdeel wat fokus op kleuters se behoeftes en belange en hoe hulle baat vind by liefdevolle en stabiele verhoudings met hulle versorger (DBO, 2015:7), in hierdie geval die voorskoolse praktisyn. Die drie temas en 12 beginsels moet in gedagte gehou word wanneer storiekeuses gemaak word, aangesien storietyd en 'n geskikte storie die ideale geleentheid is om kleuters as bevoegde en unieke wesens uit te beeld (tema 1), die geleentheid bied om kleuters toe te rus met kennis om sosiale, taal en kulturele kwessies aan te roer (tema 2) en terselfdertyd die kleuters veilig en geborge te laat voel terwyl die storie vertel word (tema 3). Die bostaande 12 beginsels word soos volg voorgestel (figuur 5.2):




**Figuur 5.2: Die 12 beginsels wat die onderliggende temas van die NKR vorm (DBO, 2015:6)**

Die ses VLOA's kan gedurende storievertelling ingesluit en geïntegreer word. Elke VLOA word vervolgens bespreek en voorbeelde word voorsien van hoe daar na elke VLOA tydens storievertelling verwys kan word.

- **VLOA 1 (Welstand)**

Welstand is die eerste VLOA en ondersteun die ander VLOA's. Wanneer kleuters voel dat andere hulle aanvaar, respekteer en ondersteun, ervaar hulle 'n sekuriteits- en welstandsgevoel. Ten einde 'n welstandsgevoel te ervaar, moet kleuters fisiek goed versorg word, sosiale aanvaarding beleef en emosioneel geborge voel binne 'n omgewing waarin hulle leer om hulle gedrag en optrede te bestuur. Volgens die NKR (DBO, 2015:17) ervaar kleuters 'n welstandsgevoel wanneer hulle hul binne 'n geborge omgewing bevind en hulle 'n positiewe, ondersteunende verhouding met die voorskoolse praktisyn het.

Dit is voorts belangrik dat ouderdomsgeskikte stories vertel word om te verseker dat kleuters se sekuriteitsgevoel en emosionele geborgenheid nie bedreig word nie. Voorskoolse praktisyns moet seker maak dat die kleuters met sekere storie-elemente en die emosies van die storiekarakters kan vereenselwig. Studies toon dat kleuters wat die geleentheid gehad het om binne 'n geborge omgewing sosiale en emosionele vaardighede te ontwikkel en gerig is oor hoe om emosies te hanteer, later spanningsvolle situasies beter kan hanteer (Raver & Zigler, 1997:374; Rosenthal & Gatt, 2010). Kleuters wat 'n welstandsgevoel ervaar, presteer ook op akademiese gebied beter as eweknieë wat dalk nie die geleentheid gehad het om binne 'n geborge omgewing, waar daar na hulle welstand omgesien is, sodanige vaardighede te ontwikkel nie (Rosenthal & Gatt, 2010:374).

Voorskoolse praktisyns kan deur storievertelling kleuters aan verskillende emosies en sosiale gedrag bekendstel, maar dit moet op so 'n wyse gedoen word dat die kleuters se welstands- en geborgenheidsgevoel nie bedreig word nie. Volgens Gottman en DeClaire (2020:203) leef ons in 'n veranderende wêreld waar kleuters met baie emosies en gebeure gekonfronteer word en deur stories kan onverstaanbare of vreemde konsepte makliker aan hulle verduidelik word. Deur na 'n storie te luister, leer kleuters dat andere (mense/karakters) ook sekere emosies ervaar en wat hulle te doen staan as iets soortgelyks met hulle moet gebeur en hoe om dan toepaslik te reageer. Sodoende leer kleuters om emosies en gevoelens van onsekerheid te verwerk. Hulle leer ook watter sosiale gedrag aanvaarbaar en onaanvaarbaar is en hoe om te reageer wanneer hulle sekere emosies ervaar. Wanneer 'n kleuter een of ander trauma (bv. 'n operasie) beleef, kan die voorskoolse praktisyn van storievertelling gebruik maak om die kleuter op die nuwe ervaring voor te berei en die kleuter kan ontdek dat dit normaal is om onseker en 'n bietjie bang te wees vir 'n nuwe ervaring. Dit is nie ongewoon vir kleuters om 'n karakter met wie hulle vereenselwig se

naam na hul eie te verander en graag by herhaling na die storie wil luister nie. Deur herhaaldelik na ’n storie te luister help dit die kleuter om ’n emosie of ervaring te verwerk en tot die besef te kom dat dit normaal is om só te voel en die emosie te ervaar (Gottman & DeClaire, 2020:64). Stories wat handel oor ’n gesonde leefstyl en hoe mens jouself kan versorg, kan vertel word om ’n welstandsgevoel by kleuters teweeg te bring.

- **VLOA 2 (Identiteit en samehorigheid)**

Die tweede VLOA (identiteit en samehorigheid) fokus op die bewusmaking van kleuters van hulleself as ’n unieke individu en is nou verwant aan die eerste VLOA (welstand). Wanneer kleuters binne ’n omgewing funksioneer waar hulle ervaar dat hulle aanvaar word vir wie hulle is, ontwikkel hulle ’n positiewe selfbeeld, aanvaar hulle hul eie uniekheid en leer hulle om eweknieë se uniekheid te respekteer en om te gee (DBO, 2015:8). Voorskoolse praktisyns moet stories kies wat handel oor karakters wat unieke persoonlikhede verteenwoordig en wat terselfdertyd ook ander karakters se andersheid respekteer en hulp verleen waar nodig. Deur die aanhoor van sulke stories leer kleuters dat mense verskil in voorkoms, taal en vermoëns en dat mense mekaar moet aanvaar, respekteer en help wanneer hulle kan. Tsethlikai en Rogoff (2013:570) ondersteun hierdie standpunt en beklemtoon dat storievertelling gebruik kan word om kleuters te leer wie hulle is, waar hulle vandaan kom en hoe om met respek teenoor andere op te tree.

- **VLOA 3 (Kommunikasie)**

Goeie kommunikasie dien as ’n brug tussen mense en help dat mens jou eie identiteit en ’n samehorigheidsgevoel kan bou, wat lei tot ’n welstandsgevoel en selfvertroue. Kleuters wat oor goeie kommunikasievaardighede beskik, kan makliker wiskundige begrippe en kreatiewe prosesse verken en begrip en betekenis daaruit skep.

Die doel van hierdie VLOA is om aan kleuters die geleentheid te gee om mondeling te kommunikeer, kritiese denke te ontwikkel en probleme op te los. Goeie kommunikasievaardigheid dra by tot positiewe selfbeeldontwikkeling wat kleuters toelaat om hulle optrede te verduidelik en aan gesprekke deel te neem (DBO, 2015:9).

Storievertelling is besonder geskik om die mondelinge taal en woordeskat van kleuters uit te brei en te ontwikkel. Dialooglees kan as storievertellingstegniek gebruik word om die kleuters by die storievertelling te betrek: hulle kan die geleentheid kry om mondeling ’n bydrae te lewer deur te help vertel en voorstelle te maak rakende hoe probleme wat die storiekarakters ervaar, opgelos of voorkom kan word en ook die volgende storiegebeure te voorspel. Wanneer een van die uitkomste van storievertelling is om die kleuters by die storievertelling te betrek, is dit noodsaaklik

dat die voorskoolse praktisyn die storie vooraf lees en goed vertroud is met die storie-inhoud. Die praktisyn kan dan vrae en maniere bedink wat gebruik kan word om die kleuters aan te moedig om aan die storievertelling deel te neem. Morgan en Meier (2008:12) beaam hierdie stelling en noem dat dit belangrik is dat daar vóór die storievertelling besluit word oor oopeindvrae wat gebruik kan word om die kleuters te prikkel om hulle kritiese denke te ontwikkel en hulle die geleentheid te gee om mondelings te kommunikeer en nuwe woordeskat te gebruik.

- **VLOA 4 (Verken wiskunde)**

Hierdie VLOA streef daarna om kleuters toe te rus om wiskundige begrippe te bemeester en kritiese denke te gebruik om wiskundige probleme op te los. Wanneer 'n storie vertel word, kan die voorskoolse praktisyns van die geleentheid gebruik maak om wiskundige begrippe wat in die storie voorkom onder die kleuters se aandag te bring. Die kleuters kan versoek word om saam te tel as daar in die storie getel word, of vorms, kleure en patrone in die storie uit te wys. Kleuters kan ook só bekendgestel word aan wiskundige begrippe waarmee hulle nog nie vertroud is nie of wat vir hulle moeilik verstaanbaar is. Goral en Gnadinger (2006:4) noem dat storievertelling 'n effektiewe manier is om abstrakte begrippe aan kleuters te verduidelik, want dit wakker hulle verbeelding aan en maak die leerproses meer betekenisvol. Wanneer kleuters na stories luister, ontwikkel hulle geheuebeelde wat die storie-inhoud persoonlik meer betekenisvol maak sodat hulle hierdie beelde later kan herroep en gebruik om wiskundige probleme op te los (Goral & Gnadinger, 2006:3)

- **VLOA 5 (Kreatiwiteit)**

Een van die kenmerke van 'n kreatiewe kleuter is sy/haar vermoë om met nuwe idees en planne vorendag te kom. Hierdie VLOA het ten doel om aan kleuters geleenthede te bied om self te ontdek en planne te beraam om probleme op te los. Deur tydens die storievertelling vrae te vra, kan voorskoolse praktisyns die kleuters motiveer om aan die storievertelling deel te neem, hulle kreatiewe denke te ontwikkel en voorstelle te maak rakende hoe hulle 'n probleem wat in die storie voorkom sou oplos of dalk sou vermy. Sodoende word die kleuters aangemoedig om kreatief te dink en hulle kry terselfdertyd die geleentheid om mondelings te kommunikeer en hulle idees met die groep te deel. Ná afloop van die storievertelling kan die kleuters toegelaat word om tydens kunsaktiwiteite hulle eie interpretasie van die storie weer te gee deur iets te maak of te teken wat vir hulle in die storie uitgestaan het. Fox en Schirrmacher (2015:149) ondersteun hierdie voorstel en stel voor dat kleuters aangemoedig moet word om deur die gebruik van verskillende media uitdrukking te gee aan hulle verstaan van 'n storie. Kleuters moet geleentheid kry om ná afloop van die kunsaktiwiteite vir hulle klasmaats iets oor hulle skeppings te vertel; sodoende word hulle

dan die geleentheid gebied om mondeling te kommunikeer en nuwe woordeskat wat in die storie voorkom, te gebruik (Fox & Schirrmacher, 2015:148).

Die waarde van kreatiewe spel kan nooit onderskat word nie. Volgens Vygotsky (2004:11-12) is verbeeldingspel dikwels net ’n weerspieëling van dít wat beleef, gehoor of gesien is. Hy beklemtoon dat kleuterspel nie ’n reproduksie is van dit wat ervaar, gehoor of gesien is nie, maar ’n kreatiewe verwerking van dít wat beleef is.

Rolspel is nóg ’n aktiwiteit wat kleuters geniet. Wanneer kleuters storiekarakters vertolk, kry hulle nie net die geleentheid om hulle mondelinge kommunikasievaardighede te ontwikkel nie; hulle leer ook om vinnig en kreatief te dink en op ’n eweknie, wat ’n ander karakter vertolk, te reageer. Pakulski en Kaderavek (2001:130) benadruk die waarde van rolspel omdat dit ’n hoërorde-vlak metakognitiewe aktiwiteit is wat bewyse voorsien van kleuters se verwerwing en interpretasie van nuwe kennis en terselfdertyd aan hulle die geleentheid bied om nuwe woordeskat tydens mondelinge interaksie met eweknieë te gebruik.

- **VLOA 6 (Kennis en begrip van die wêreld)**

Kleuters is van nature nuuskierig en wil graag eksperimenteer en die wêreld ontdek. Dit is dus belangrik dat voorskoolse praktisyns aan hulle geleenthede sal bied om nuwe kennis te bekom en hulle kennis en ervarings van die wêreld uit te brei. Wanneer kleuters die geleentheid gebied word om te eksperimenteer en aan gesprekke en storievertellings deel te neem, leer hulle hoe om probleme op te los, nuwe begrippe te vorm en krities te dink (Muryanti & Yuli, 2017:148).

Wanneer voorskoolse praktisyns beplan watter storie om te vertel, moet hulle in gedagte hou dat die storie aspekte moet omvat wat deel is van die kleuters se ervaringswêreld. Die storie moet ook die kleuters se belangstelling prikkel, hulle kennis en begrip van hulle leefwêreld uitbrei en hulle in staat stel om die nuwe kennis te gebruik om probleme op te los.

Kleuters leer makliker as al hulle sintuie betrek word. Volgens die NKR (DBO, 2015:70) moet kleuters aangemoedig word om hulle sintuie te gebruik om te ontdek; hulle moet ook by herhaling van materiaal voorsien word wat hulle kreatiewe denke stimuleer; en vrae moet gevra word om hulle te help om sin te maak van hulle ervarings.

Tydens storievertelling kan daar ook van sensoriese integrasie gebruik gemaak word deur die kleuters die geleentheid te gee om deur hulle sintuie die storie te “ervaar” en aan die storievertelling deel te neem.

Storievertelling is ’n geskikte aktiwiteit wat op ’n speelse en genotvolle manier aan kleuters die geleentheid bied om nuwe kennis te bekom en hulle woordeskat uit te brei. Wanneer storiekeuses gemaak word, is dit belangrik dat voorskoolse praktisyns stories kies wat nie net ouderdomsgeskik is nie, maar ook handel oor aspekte waarin die kleuters belangstel. Storievertelling kan ook effektief gebruik word om die kleuters van inligting te voorsien oor ervarings wat nog vir hulle onbekend is (bv. wanneer ’n kleuter gehospitaliseer moet word) of om ’n beter begrip van morele en etiese kwessies aan hulle bekend te stel (Muryanti & Yuli, 2017:148).

Wanneer stories vertel word oor onderwerpe of ervarings waarmee die kleuters hulle kan vereenselwig, is dit belangrik dat die voorskoolse praktisyns hulle geleentheid gee om hulle ervarings met die res van die klas te deel. Sodoende kry die kleuters dan die geleentheid om hulle mondelinge taalvaardighede uit te brei en ook terselfdertyd hulle ervaring en kennis aan die res van die klas oor te dra.

Wanneer voorskoolse praktisyns vir storievertelling beplan, moet hulle vooraf dink watter nuwe woordeskat en kennis aan die kleuters bekendgestel moet word sodat die kleuters die storie in konteks beter en makliker sal volg en verstaan.

Laastens, ná afloop van die storievertelling moet geleenthede gebied word om die storie te teken, te rolspeel, of ’n boekie kan saamgestel word van tekeninge wat die kleuters gemaak het oor hulle interpretasie van die storie. Hierdie boekie kan dan in die leeshoekie geplaas word en wanneer die kleuters daardeur blaai en daaroor kommentaar lewer, leer hulle om mondeling kommentaar te lewer oor hulle waarnemings en hulle ervaring van soortgelyke voorvalle met die klas te deel.

#### 5.2.5.2 Wenke en riglyne vir storievertelling

Storietyd is een van die hoogtepunte op die dagprogram. Enkele wenke en riglyne word vervolgens aan die hand gedoen om te verseker dat die storieverteller (voorskoolse praktisyn) sowel as die kleuters storievertelling geniet.

- **Storieverteller**

Vóór die storie gekies en die storieles beplan word, is dit belangrik dat die storieverteller (in dié geval die voorskoolse praktisyn) die kleuters in hulle klas goed ken. Reeds vóór die storievertelling moet die praktisyn die kleuters só rangskik dat leerders met ’n kort aandagspan naby aan die praktisyn sit sodat die praktisyn slegs ’n hand kan uitsteek en aan dié kleuters kan raak terwyl die storievertelling voortgesit word. Deur blote aanraking van die kleuters of deur die kleuters op hulle naam te noem, kan hulle aandag weer teruggetrek word na die storievertelling.

Sodanige kleuters moet ook só geplaas word dat hulle gemaklik sit en die storieboek en ander leerondersteuningsmateriaal maklik kan sien.

Tydens die fokusgroeponderhoude het van die deelnemers aan hierdie studie voorgestel dat merkers op die grond geplaas kan word waarop die kleuters kan sit: "*So, jy spasieer hulle 'n bietjie… want dan sit hulle nie teen mekaar nie en dan spasieer jy ook jou maatjie, jy weet, van beste maatjies, nie langs mekaar nie vir 'n storie*."

Die posisie wat die storieverteller tydens die storievertelling inneem is ook baie belangrik. Storievertellers moet liefs op 'n klein stoel sit sodat hulle en die leerondersteuningsmateriaal waarvan hulle gebruik maak op die ooghoogte van die kleuters is. Sodoende is dit makliker om aan 'n rustelose kleuter langs mens te raak en makliker oogkontak met die kleuters te behou.

Reeds tydens die beplanningsfase moet die voorskoolse praktisyn besluit oor 'n gepaste inleiding vir die storie. 'n Goeie interessante inleiding dien as 'n voorskou vir wat volg en prikkel dadelik die kleuters se belangstelling. Die inleiding gee aan die storieverteller die geleentheid om die agtergrond te skets waarteen die storie afspeel (Fichem, 2017:1).

Die inleiding is ook 'n geskikte tyd om nuwe woordeskat en begrippe wat in die storie voorkom aan die kleuters bekend te stel. Die effektiefste manier om kleuters se woordeskat uit te brei is om bekende woorde te gebruik en dan geleidelik nuwe onbekende woorde by te voeg (Wasik & Hindman, 2015:51). Die betekenis van die nuwe woorde moet maklik afgelei kan word binne die konteks waarin dit gebruik word.

- **Kleuterdeelname**

Sosiale en kreatiewe vaardighede is geïdentifiseer as sleutelkomponente vir leerders in die 21ste eeu. Catala *et al.* (2017:237) beaam hierdie stelling en noem dat storievertelling besonder geskik is om hierdie vaardighede te ontwikkel. Storievertelling bied nie net die geleentheid om taal, geheue en probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel nie, maar ook sosiale interaksie, wat belangrik is vir die ontwikkeling van interpersoonlike vaardighede soos kommunikasie en empatiebetoning (Catala *et al.*, 2017:237).

Gedurende storievertelling kan kleuters betrek word deur vraagstelling en die voorspelling van wat hulle dink volgende in die storie gebeur. Indien daar klanknabootsing en herhaling van refreine in die storie voorkom, is dit die ideale geleentheid om die kleuters aan te moedig om die klanke na te boots en mee te doen aan die herhaling van die refreingedeeltes. Wanneer 'n storie hom daartoe leen om aksies met hulle lyfies te demonstreer, moet die kleuters aangemoedig word om deur armbewegings of handgebare sekere emosies of storiegebeure te demonstreer.

Kleuters kan ook betrek word wanneer daar van ander leerondersteuningsmateriaal buiten ŉ storieboek gebruik gemaak word. Hulle kan help om die leerondersteuningsmateriaal te hanteer of daarmee die storiegebeure te demonstreer.

Ná afloop van die storievertelling kan leerondersteuningsmateriaal ook in die fantasiehoekie geplaas word en die kleuters kan die geleentheid kry om dit te gebruik en hulle eie verwerking van die storie te rolspeel.

- **Vasleggingsaktiwiteite**

Die vaslegging van nuwe begrippe en kennis kan op verskeie maniere toegepas word. Ná afloop van ŉ storievertelling kan konkrete leerondersteuningsmateriaal in die fantasiehoekie geplaas word. Die kleuters kan in die fantasiehoekie deur middel van rolspel hulle ervaring van die storie uitspeel. Hulle kry die geleentheid om kreatief te dink indien hulle moet reageer op iets wat ŉ eweknie sê of doen (Isbell & Raines, 2013:82). Gedurende rolspel is daar interaksie tussen twee of meer kleuters en elkeen vertolk die rol van een van die storiekarakters. Die kleuters neem die karakter se persoonlikheid aan en gebruik die woorde en gebare van die karakter om hulle eie weergawe van die storie te vertolk (Isbell & Raines, 2013:82). Kleuters leer deur rolspel om hulle verbeelding te gebruik, probleme op te los en in groepsverband saam te werk asook om nuwe woordeskat te gebruik en verbaal met andere te kommunikeer.

Die kleuters kan ook deur middel van kunsaktiwiteite – soos tekeninge, verf en die maak van ŉ *collage* – hulle begrip van die storie weergee. Ná ŉ prent geteken is, kan die voorskoolse praktisyn die kleuters die geleentheid gee om iets oor die prent te sê en dit dan by te skryf. Hulle kan ook die geleentheid kry om die leerondersteuningsmateriaal wat in die storie gebruik is, te probeer maak. Indien moontlik kan van die leerondersteuningsmateriaal (bv. plastiese diere) wat tydens die storievertelling gebruik is, in die blokhoekie geplaas word en die kleuters kan dit dan saam met die boublokke gebruik om die storie uit te beeld. Die voorgelese storieboek kan ook in die leeshoekie gesit word en die kleuters kan op hulle tyd deur die boek blaai en lees/vertel wat hulle in die prente waarneem.

- **Leerondersteuningsmateriaal**

Wanneer ŉ storieboek gebruik word en die storie vertel of voorgelees word, moet die boek na die kleuters gehou word sodat die illustrasies die heeltyd sigbaar is (Wessel *et al.*, 2020:360). Dit kan gedoen word deur die boek aan die bokant in die middel vas te hou en te lees of te vertel terwyl die kleuters terselfdertyd die storie volg deur na die toepaslike prente te kyk.

Sorg moet ook geneem word om die leerondersteuningsmateriaal op ooghoogte van die kleuters te hanteer en die praktisyn moet deurgaans seker maak dat al die kleuters die leerondersteuningsmateriaal kan sien.

Ten einde storietyd interessant te hou moet daar voortdurend van verskillende soorte leerondersteuningsmateriaal gebruik gemaak word sodat die kleuters altyd na storietyd sal uitsien. Ná afloop van die storievertelling moet hulle ook die geleentheid kry om die leerondersteuningsmateriaal te hanteer. Hoe en wanneer die leerondersteuningsmateriaal te voorskyn gebring word, is ook baie belangrik en daar moet altyd ’n verrassingselement wees wanneer dié materiaal gebruik word. Byvoorbeeld, ’n handpop wat te skaam is om te voorskyn te kom, kan geroep word en dié kan dan vinnig uitloer en weer verdwyn – só word die kleuters se belangstelling geprikkel en sit hulle in afwagting en wag vir die handpop om te verskyn. Daar kan ook van musiek of klanke gebruik gemaak word om byvoorbeeld die aankoms van ’n leeu aan te kondig. Klanke en musiek kan atmosfeer skep wat die kleuters voorberei vir wat volg.

#### 5.2.5.3 Assessering

Ten einde te bepaal of ’n kleuter wel na ’n storie luister terwyl die voorskoolse praktisyn dit vertel, is baie moeilik. Daar kan slegs deur vraagstelling geassesseer word of die kleuter wel aandag gegee het en die storieverloop gevolg het. Die optrede en betrokkenheid van die kleuter terwyl die storie vertel word, deur vrae te vra en te beantwoord, is ’n goeie maatstaf om te bepaal of hulle die storie gevolg en die konteks verstaan het. Dit is egter belangrik om te onthou dat assessering altyd op ’n informele wyse moet geskied en dat die kleuters nooit voel hulle is in ’n toetssituasie nie (DBO, 2015:76).

Ná afloop van die storievertelling kan ander aktiwiteite soos rolspel en dramatisering van die storie gebruik word om aan die kleuters geleentheid te gee om hulle vertolking van die storie weer te gee. Só kan daar dan geassesseer word of die kleuters die storie kan herroep en of hulle van die taalkomponente wat in die storie gebruik is self gebruik terwyl hulle verskillende storiekarakters vertolk. Volgens Bester (2019:65) kan dramatisering van stories ook gebruik word om vas te stel of kleuters die volgorde van die storiegebeure kan onthou en of hulle die karakters se gevoelens kan interpreteer.

Kunsaktiwiteite kan ook ingespan word om te bepaal wat die kleuters se indrukke van die storiegebeure is en met watter karakters hulle vereenselwig. Verskillende mediums – soos verf, kryte en konstruksiemateriaal – kan aan die kleuters beskikbaar gestel word om óf hulle indrukke van die storie te teken óf met behulp van die konstruksiemateriaal ’n voorwerp wat in die storie voorgekom, te maak.

Beskikbare losstaande prente wat volgens die storieverloop rangskik kan word, kan ook gebruik word om te bepaal of die kleuters die storieverloop kan ophaal. Daar kan ook van prentbesprekings gebruik gemaak word: verskillende prente in die storieboek kan aan die kleuters gewys word en dan kan hulle daarop reageer en vertel wat in die prent gebeur. Só kan daar dan vasgestel word of die kleuters die storie gevolg het en van die woordeskat wat in die storie voorkom, gebruik as hulle oor die prent gesels.

As daar van handpoppe gebruik gemaak is om die storie te vertel, kan die kleuters ook die geleentheid kry om die verskillende karakters te vertolk en die storie vir die res van die klas te "vertel". Dit is vir kleuters 'n genotvolle aktiwiteit en dit is bewys dat hulle makliker leer as hulle speel en die aktiwiteit geniet (Fisher, 2009:20). Sonder dat hulle bewus is dat hulle geassesseer word, kan daar dan vasgestel word wat hulle uit die storievertelling geleer het. Handpoppe is uiters geskik vir assessering aangesien skugter kleuters wat sukkel om hulleself uit te druk agter die handpoppe kan skuil sonder om aan 'n toetssituasie blootgestel te voel.

Gegrond op Vygotsky (1978:97) se konsep dat speel die beste vorm van leer is, kan voorskoolse praktisyns van handpoppe gebruik maak om kleuters se vermoë om hulle kennis van 'n storie mondeling te kan weergee, te assesseer (Hakkarainen *et al.*, 2013:216). 'n SPO kan vir kleuters geskep word deurdat die voorskoolse praktisyn een van die storiekarakters vertolk en met behulp van subtiele begeleiding die kleuters rig om te reageer op wat die praktisyn se karakter sê (Scharer, 2017:66). Sodoende word die kleuters uitgedaag om woordeskat te gebruik wat in die storie voorkom en hulle mondelinge taalvaardighede kan geassesseer en verder ontwikkel word.

## 5.3 BYDRAE VAN DIE NAVORSING

'n Groot aantal leerders beskik nie oor die nodige taalvaardighede om akademiese sukses te verseker wanneer hulle graad 1 betree nie. Daarom is voorskoolse praktisyns wat bevoeg is om kleuters se mondelinge taalvaardighede te ontwikkel van kardinale belang. Kleuters is lief vir stories en daarom is dit 'n kragtige hulpmiddel om op 'n ontspanne wyse kleuters bekend te stel aan nuwe woordeskat, begrippe en verskeie taalkomponente.

Die storievertellingsraamwerk kan as 'n riglyn dien om te bepaal watter aspekte in ag geneem kan word ten einde 'n storie op so 'n wyse te vertel dat dit sal bydra tot die ontwikkeling van kleuters se mondelinge taalvaardighede. Die storievertellingsraamwerk rus nie-formeel opgeleide voorskoolse praktisyns toe om te let op aspekte wat belangrik is as hulle 'n storie vertel. Die storievertellingsraamwerk mag 'n bekwaamheidsgevoel by voorskoolse praktisyns skep en tot gevolg hê dat beide die voorskoolse praktisyn en die kleuters storietyd as 'n genotvolle en leersame ervaring ervaar waaraan almal aktief kan deelneem.

## 5.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Hierdie studie is slegs by twee preprimêre skole binne die Kenneth Kaunda-distrik in die Noordwesprovinsie, Suid-Afrika, uitgevoer. Die kleuters in dié skole was verteenwoordigend van verskillende tale, etniese afkoms en sosio-ekonomiese agtergronde. Die onderrigtaal van die twee skole was egter Afrikaans. Indien hierdie studie by skole uitgevoer is waar daar slegs Afrikaanssprekende kleuters in die klas was, sou die resultate moontlik verskil het.

'n Ander tekortkoming was dat die fokusgroeponderhoude geskeduleer was tydens die kleuters se rustyd. Assistente het by die kleuters toesig gehou terwyl ons (ek en die deelnemers) in een van die klaskamers bymekaar gekom het. Die fokusgroeponderhoude is egter soms onderbreek omdat van die deelnemers geroep is om na 'n kleuter om te sien of 'n ouer te woord te staan. Die fokusgroeponderhoude kon nie ná skoolure geskeduleer word nie aangesien van die deelnemers nie ná skoolure kon agterbly nie: sommiges moes hul kinders by die skool gaan oplaai en sommiges het saamrygeleenthede gehad.

Indien 'n groter aantal deelnemers en meer skole betrokke was, sou sekere van die resultate dalk anders daar uitgesien het.

## 5.5 AANBEVELINGS

Aan die hand van die gevolgtrekkings wat tydens die bestudering van die data gemaak is, word die volgende aanbevelings gemaak ten einde storievertelling in 'n voorskoolse omgewing só te kan gebruik dat dit bydra tot mondelinge taalontwikkeling van kleuters en 'n genoeglike en leersame ervaring vir beide voorskoolse praktisyns en kleuters is. Aanbevelings word onderskeidelik vir voorskoolse praktisyns, skoolhoofde/sentrumbestuurders en die DBO gemaak.

### 5.5.1 Aanbeveling vir voorskoolse praktisyns

Hierdie studie het gefokus op hoe storievertelling in 'n voorskoolse omgewing gebruik word om drie- en vierjarige kleuters se mondelinge taalvaardighede te ontwikkel. Ten einde 'n storie só te vertel dat dit bydra tot die ontwikkeling van kleuters se mondelinge taalvaardighede, is dit nodig dat voorskoolse praktisyns bewus is van watter aspekte belangrik is om in ag te neem voordat hulle 'n storie vertel.

Soos uit die data afgelei is, word tans geen beplanning vóór storievertelling gedoen nie. As voorskoolse praktisyns storievertelling effektief as tegniek wil aanwend om mondelinge taalvaardighede by kleuters te ontwikkel, is dit noodsaaklik dat hulle vooraf beplanning doen

aangesien daar heelparty aspekte is wat oorweeg en in ag geneem moet word wanneer ŉ storieles beplan en voorberei word.

Aangesien voorskoolse praktisyns nie in die gewoonte is om vir storievertellings te beplan en voor te berei nie en dit van hulle ekstra tyd verg, maak ek die volgende voorstelle om dit vir hulle makliker te maak die gewoonte te vorm:

- Wanneer storiekeuse gemaak word, moet die kriteria vir geskikte storiekeuses vir drie- en vierjarige kleuters in ag geneem word.

- Wanneer blokvoorbereiding vir die weeklikse beplanning gedoen word, moet die praktisyn reeds besluit watter stories daardie week vertel gaan word en die storietitels moet op die weeklikse blokvoorbereiding aangeteken word.

- Skole se voorskoolse praktisyns kan saam beplanning doen vir storievertelling vir die verskillende ouderdomsgroepe en stories uitruil. Só word die "las" om ŉ geskikte storie te soek wat by die weeklikse tema pas tussen hulle verdeel en hulle kan mekaar met moontlike idees, leerondersteuningsmateriaal en tegnieke help wat gebruik kan word om die stories te vertel.

- Elke praktisyn kan verantwoordelik wees om leerondersteuningsmateriaal, buiten ŉ storieboek, vir een storie per week te voorsien.

- Die voorskoolse praktisyns moet vertroud wees met die storie voordat dit aan die kleuters vertel of voorlees. Sodoende kan storievertellingstegnieke beter toegepas word en moontlike insidente of gebeure in die storie wat dalk nie geskik is vir drie- en vierjarige kleuters nie, vermy of uitgelaat word.

- Die praktisyns moet ook poog om van verskillende storievertellingstegnieke gebruik te maak ten einde storievertelling vir kleuters interessant te hou.

- Die gebruik van dialooglees en die aktiewe betrokkenheid van kleuters as deel van die storievertellingsproses moet ook aandag geniet.

- Die gebruik van ander leerondersteuningsmateriaal buiten storieboeke moet ook aangemoedig word – nie net om die kleuters se aandag te behou nie, maar ook om dit makliker te maak vir nie-Afrikaanssprekende kleuters om die trant van die storie te volg.

- Per geleentheid kan ’n storie ook in een van die ander etniese tale of Engels vertel word. Sodoende word kleuters aan nuwe woordeskat blootgestel en anderstalige kleuters word ook die geleentheid gegee om ’n storie in hulle taal te hoor. Indien voorskoolse praktisyns nie self dit kan doen nie, kan hulle in samewerking met assistente by die skool die storie aanbied.

- ’n Voorbeeld van die storievertellingsraamwerk met slegs die hoofopskrifte vir die lesaanbieding kan gebruik word om die stories te beplan. Sonder dat dit baie tyd in beslag neem, word voorskoolse praktisyns dan uitgedaag om solank te dink oor hoe, waarmee en wat hulle die storievertelling gaan doen:

    - Storietitel
    - Inleiding: nuwe woordeskat/begrippe
    - Tegniek
    - Leerondersteuningsmateriaal
    - Taalkomponente
    - Integrasie van VLOA's
    - Vasleggingsaktiwiteite: rolspel / kuns / dialoog / “lees storie voor vir maatjies”.

- Dit is ook belangrik dat die NKR vir kinders vanaf geboorte tot vier onder voorskoolse praktisyns se aandag gebring word sodat hul beplanning vir drie- en vierjarige kleuters volgens die voorgestelde kurrikulum geskied.

### 5.5.2 Aanbevelings aan skoolhoof/sentrumbestuurder

Ten einde voorskoolse praktisyns te bemagtig om van storietyd ’n genotvolle en leersame ervaring te maak wat tot die ontwikkeling van drie- en vierjarige kleuters se mondelinge taalvaardighede sal bydra, doen ek graag die volgende voorstelle aan die hand:

- Voorskoolse praktisyns moet versoek word om ouderdomsgeskikte storietitels by elke dag se blokbeplanning aan te dui.

- Die NKR vir kinders vanaf geboorte tot vier moet onder voorskoolse praktisyns se aandag gebring word en beplanning moet daarvolgens gedoen word.

- Hou fondsinsamelings en koop boeke aan geskik vir die betrokke ouderdomsgroepe en laat voorskoolse praktisyns die stories op ’n leenbasis uitneem. Sodoende gaan die vertel van stories wat nie geskik is vir drie- en vierjarige kleuters nie, beperk word.

- Begin ’n mediasentrum waar leerondersteuningsmateriaal geskik vir gebruik tydens storievertellings gestoor en uitgeneem kan word.

- Bied die geleentheid aan voorskoolse praktisyns om werkswinkels by te woon oor die gebruik van die NKR vir kinders van geboorte tot vier.

### 5.5.3 Aanbevelings aan die departemente van basiese onderwys en maatskaplike ontwikkeling

Alhoewel die verantwoordelikheid vir die versorging en onderrig van babas en kleuters verskuif het vanaf die DMO na die DBO, het daar in praktyk nog min van die voorgenome veranderings plaasgevind en stel ek graag die volgende voor:

- Projekte moet geloods word om voorskoolse praktisyns wat by die versorging en/of onderrig van babas en kleuters tot en met vier jaar betrokke is, bloot te stel aan die gebruik van die NKR vir kinders van geboorte tot vier.

- Besoeke moet aan dagsorgsentrums en preprimêre skole gedoen word om vas te stel of die gebruik van die NKR vir kinders van geboorte tot vier geïmplementeer en gebruik word.

- Bied professionele ontwikkelingsgeleenthede aan vir voorskoolse praktisyns.

- Bied werkswinkels aan waar voorskoolse praktisyns blootstelling aan verskillende storievertellingsmetodes kry.

- Stel ’n minimum salaris voor vir voorskoolse praktisyns omdat swak salarisse vir voorskoolse praktisyns moontlik tot gevolg het dat hulle ongemotiveerd is om verder te studeer en tyd af te staan aan voorbereiding en die maak van leerondersteuningsmateriaal wat tydens storievertellings en ander aktiwiteite gebruik kan word.

## 5.6 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE

Ek stel graag die volgende voor vir verdere navorsing:

- Die effek van die gebruik van die storievertellingsraamwerk vir storielesbeplanning op die ontwikkeling van drie- en vierjarige kleuters se woordeskatgebruik.
- Die gebruik van dialooglees as storievertellingstegniek om kleuters se mondelinge taalvaardighede te ontwikkel.
- Die effek van storievertelling teenoor storielees op die uitbreiding van kleuters se mondelinge taalvaardighede.
- Die bevordering van narratiewe vaardighede by kleuters deur middel van storievertelling en rolspel.
- Storievertelling as hulpmiddel vir die uitbreiding van taalvaardighede in die onderrigtaal binne 'n multikulturele skoolomgewing.
- Die ontwikkeling van taalvaardighede in die onderrigtaal deur die gebruik van storievertelling binne 'n multikulturele klaskameropset.
- Die effek van indiensopleiding op VKO-praktisyns se gebruik van interaktiewe boeklees.

## 5.7 SLOTOPMERKING

Die vroeë kinderjare (vanaf geboorte tot vyf jaar) verteenwoordig 'n tydperk van groei, ontwikkeling en verwerwing van nuwe konsepte, vaardighede en kennis wat die grondslag lê vir lewenslange leer (DBO, 2001:8). Dit is noodsaaklik dat daar gedurende hierdie tydperk 'n goeie grondslag gelê word vir optimale kognitiewe, motoriese en taalontwikkeling. Biersteker en Motala (2011:264) ondersteun hierdie stelling. Die Nasionale Ontwikkelingsplan 2030 stel dat die vroeë kinderjare 'n kritiese tydperk is waartydens optimale stimulering en ontwikkeling van groot belang is ten einde te verseker alle kinders tussen die ouderdomme van nul en vyf jaar die geleentheid kry om hulle volle potensiaal te bereik (Biersteker & Motala, 2011:264).

Die Nasionale Ontwikkelingsplan 2030 (National Planning Commission, 2011) (2012:20) benadruk dat universele toegang tot vroeë kindersorg noodsaaklik is vir toekomstige akademiese sukses. Volgens Howie *et al.* (2011:2) is Suid-Afrika een van net sewe Afrikalande waar 80% van voorskoolse kleuters toegang het tot voorskoolse onderwys. Hoewel hierdie syfer op papier indrukwekkend voorkom, is die stand van die praktyk egter kommerwekkend.

Gedurende my betrokkenheid by hierdie navorsingsprojek het ek tot die gevolgtrekking gekom dat daar oor die algemeen meer op *akademiesgeoriënteerde leerareas*, soos Verkenning van Wiskunde (*Exploring Mathematics*) en Kreatiwiteit (*Creativity*) gefokus word. Ek het tot die besef gekom dat storietyd – wat besonder geskik is om verskillende VLOA's te inkorporeer en terselfdertyd kleuters se taalvaardigheid te ontwikkel – nie by die betrokke dagsorgsentrums hoë prioriteit geniet het nie. Dit was 'n aktiwiteit wat net uitgevoer is as daar aan die einde van die dag tyd oor was en dan het die voorskoolse praktisyns bloot 'n boek geneem en 'n storie aan die kleuters voorgelees. Bitter min interaksie het tussen die voorskoolse praktisyns en die kleuters plaasgevind en min leer het werklik plaasgevind terwyl 'n storie vertel of voorgelees is.

In ag genome hoe belangrik vroeë stimulasie is vir sowel die kognitiewe as fisieke ontwikkeling van babas en kleuters, is dit kommerwekkend dat die versorging en onderwys/onderrig van babas en kleuters tot op die ouderdom van drie jaar hoofsaaklik oorheers word deur private en gemeenskapsorganisasies wat meestal van befondsing vanaf skoolfooie wat deur ouers betaal word, afhanklik is (UNESCO IBE, 2006:5). In die tydelike afwesigheid van hulle ouers of voogde word die versorging en onderwys/onderrig van babas, peuters en kleuters hoofsaaklik deur voorskoolse praktisyns waargeneem wat dikwels nie oor die nodige kwalifikasies beskik om hierdie ouderdomsgroep optimaal te stimuleer nie. Voorskoolse praktisyns verantwoordelik vir die versorging van hierdie ouderdomsgroep is nie verplig om oor 'n geakkrediteerde kwalifikasie te beskik nie. Die OECD (2006:2) bevestig hierdie stelling en noem dat daar 'n verskil is tussen die kwalifikasies wat benodig word om met baie jong kinders (geboorte tot vier jaar) te werk en dié van onderwysers wat verantwoordelik is vir die onderwys van kleuters in hul voorskoolse jaar (Graad R) en leerders in die grondslagfase. Kwalifikasies wissel van geen formele opleiding nie tot NKR vlak 4-kwalifikasies en gespesialiseerde baccalaureusgrade (OECD, 2006:2).

Ek het gedurende my betrokkenheid by hierdie projek weer tot die besef gekom dat daar iets daadwerkliks gedoen moes word om voorskoolse praktisyns wat nie oor die nodige opleiding en kwalifikasies beskik nie, te bemagtig om die babas en kleuters in hulle sorg optimaal te stimuleer en te onderrig. Op 30 Junie 2021 is 'n kritieke mylpaal behaal toe President Ramaphosa die Nasionale Proklamasie onderteken het om die verskuiwing van vroeë kinderontwikkeling (VKO) van die departement van maatskaplike ontwikkeling na die departement van basiese onderwys (DBO) te bevestig. Die finale verskuiwing sal op 1 April 2022 plaasvind (DBO, 2021). Die verskuiwing van VKO onder die jurisdiksie van die DBO word met groot verwagting na uitgesien. Hopelik sal dit die weg baan vir voorskoolse praktisyns om meer erkenning te kry vir die reuse taak wat hulle verrig sowel as opleidingsgeleenthede bied om die gehalte van sorg en onderrig vir babas en kleuters van nul tot 5 jaar te verbeter.

Die tyd wat ek saam met die voorskoolse praktisyns deurgebring het, het my nuwe insig gegee in die manier waarop voorskoolse praktisyns die versorging en onderrig van drie- en vierjarige kleuters benader. Dat dit nie ’n maklike taak is nie, is seker – verbeel jou ’n klas van 25+ woelige kleuters wat jy heeldag moet besig hou, jy moet vriendelik en geduldig bly en nog later die dag voorbereiding doen vir die volgende dag. Voorskoolse praktisyns werk meestal voldag, verdien nie groot salarisse nie en omdat hulle dikwels oor geen formele kwalifikasie beskik nie, kry hulle baiemaal nie die erkenning wat hulle toekom nie. Hulle werk elke dag met ouers se kosbaarste “besitting” en doen dit meestal met liefde, sorg en toewyding. Ek het begrip daarvoor dat hulle soms ongemotiveerd voel om ekstra moeite te doen om voor te berei vir storietyd en die geleentheid laat verbygaan om die kleuters in hulle sorg se kennis, woordeskat en mondelinge taalvaardighede uit te brei.

Roskos *et al.* (2004:22) voer aan dat mondelinge taal die grondslag lê vir lees en skryf. Die belangrikheid van goed gekwalifiseerde voorskoolse praktisyns wat oor die vaardighede beskik om die nodige stimulasie te voorsien om kleuters se mondelinge en luistervaardighede te ontwikkel, word ál belangriker om toekomstige lees- en skryfsukses op skool te verseker. Leerders wat nie tydens die kleuterfase goeie mondelinge taalvaardighede aanleer nie, ervaar dikwels leer- en leesprobleme wanneer hulle skool toetree (Snow, 2002:101). Die feit dat baie voorskoolse praktisyns sonder enige tersiêre opleiding die onderrig van drie- en vierjarige kleuters behartig beteken dat ’n groot aantal praktisyns nie oor die nodige vaardighede beskik om die kleuters in hulle sorg se taalvaardighede optimaal te ontwikkel nie.

Die waarde van storievertelling as onderrigmetode vir kleuters is al meermaal bewys. Gnjatovic (2015:86) en Isbell *et al.* (2004:159) ondersteun hierdie stelling en noem dat storievertelling besonder geskik is om kleuters bloot te stel aan nuwe woordeskat en hulle kommunikasie en mondelinge taalvaardighede te ontwikkel. Wanneer kleuters aan ’n wêreld van stories blootgestel word, ontwikkel hulle verbeeldingryke beelde wat ’n interne taal aan die mens gee om andere se emosies en gedrag te verstaan en mens in staat stel om mens se ervarings en emosies sosiaal met andere te kommunikeer (Vygotsky, 2004:18). Nicolopoulou *et al.* (2006:141) ondersteun laasgenoemde stelling en noem dat storievertelling kleuters help om die simboliese potensiaal van taal te verstaan en kleuters uitdaag om ’n denkbeeldige wêreld met beelde en prente te bou.

Hendy en Toon (2001:18) ondersteun die belangrikheid van storievertelling as bron om kleuters se kognitiewe en mondelinge taalvaardighede te ontwikkel. Hulle voer voorts aan dat voorskoolse praktisyns storievertelling as ’n belangrike aktiwiteit moet beskou en nie net as ’n vermaaklike aktiwiteit aan die einde van die dag nie en dat daar vooraf deeglike beplanning gedoen moet word voordat ’n storie vertel word. Aangesien storievertelling deur heelparty bronne uitgelig word as ’n

kragtige hulpmiddel om mondelinge taal te ontwikkel, het ek ’n storievertellingsraamwerk saamgestel ten einde voorskoolse praktisyns toe te rus om storievertellingsgeleenthede te benut om kleuters in hulle sorg se mondelinge taalvaardighede te ontwikkel.

Die voorgestelde storievertellingsraamwerk kan deur alle voorskoolse praktisyns gebruik word ongeag hul opleiding of kwalifikasies. Deur die gebruik van die storievertellingsraamwerk sal dit makliker wees om te beplan/na te dink (al word daar nie skriftelike of formeel voorbereiding gedoen nie) oor wat moontlik tydens storievertelling gedoen kan word om die kleuters in hulle sorg daartydens te betrek en hulle met nuwe kennis toe te rus. Hoe meer daar van die storievertellingsraamwerk gebruik gemaak word, hoe makliker sal dit voortaan wees om sekere taalkomponente uit te lig of aan te roer terwyl die storie vertel of voorgelees word.

Deur die storievertellingsraamwerk te gebruik kan daar wegbeweeg word van die formele metode van storievertelling, waar kleuters die passiewe toehoorders is en die voorskoolse praktisyn die storie vertel of voorlees en daarna met ’n paar vrae “toets” of die kleuters mooi geluister het. Deur van dialooglees gebruik te maak en die kleuters as aktiewe medevertellers van die storie te betrek, kan daar verder waardevolle geleenthede geskep word vir die ontwikkeling van hulle mondelinge taalvaardighede.

Dit is my wens dat die storievertellingsraamwerk versprei en aan voorskoolse praktisyn beskikbaar gestel sal word ten einde hulle te rig om van storietyd nie net ’n genotvolle ervaring te maak nie, maar ook ’n geleentheid waartydens kleuters bemagtig en toegelaat word om aktiewe deelnemers aan die storievertelling te wees, hulle nuwe kennis bekom en geleentheid kry om hulle mondelinge taalvaardighede te ontwikkel.


Storytelling is the most powerful way to put ideas into the world today.
Robert McKee

## BRONNELYS

AAP Council on Communications and Media. Media and Young Minds. *Pediatrics*, 2016, 138(5):e20162591.

Abdo, M. & Semela, T. 2010. Teacher of poor communities: the tale of instructional media use in primary schools of gedeo zone, Southern Ethiopia. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7):78-92.

Acer, D. & Benli, G.K. 2019. Description of Turkish chidren's drawing, early writing and narrative skills using a picture book. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 52(2):495-523.

Adelmann, K. 2012. The art of listening in an educational perspective. *Education Inquiry*, 3(4):513-534. doi: 10.3402/edui.v3i4.22051

Agosto, D.E. 2013. If I had three wishes: The educational and social/emotional benefits of oral storytelling. *Storytelling Self Society An Interdisciplinary Journal of Storytelling Studies*, 19(1):53-76.

Ahlcrona, M. 2012. The Puppet's Communicative Potential as a Mediating Tool in Preschool Education. *International Journal of Early Childhood (IJEC)*, 44:171-184.

Alhumsi, M.H. 2019. The influence of phonemic awareness instruction on EFL emergent readers' word recognition. *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching*, 4(1):1-14.

Alismail, H.A. 2015. Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*, 6(9).

Anderson, K. 2014. Review of the book *First Plural: Aboriginal Storytelling and the Ethics of Collaborative Authorship, by* Sophie McCall. *Canadian Ethnic Studies,* 46(2):155-156. doi: 10.1353/ces.2014.0033.

Anderson, K. & Scanlon, D. 2020. The Development of Sight Vocabulary. *The Reading Teacher*, 74(3).

Anderson, R.C. & Freebody, P. 1981. Vocabulary knowledge. In: Guthrie, J., ed. *Comprehension and teaching: Research review*. Newark, DE: International Reading Association.

Andrews, D.H. 2010. “Story Types and The Hero Story” in *Storytelling as an Instructional Method: Research Perspective*. Andrews, D.H., Hull, T.D., DEMeester, K., reds. Rotterdam: Sense Publisher. pp. 3-10.

Aram, D., Fine, Y. & Ziv, M. 2013. Enhancing parent–child shared book reading interactions: Promoting references to the book’s plot and socio-cognitive themes. *Early Chidhood Research Quarterly*, 28(2013):111-122.

Archibald, J. 2008. Indigenous Storywork: Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit. Canada:UBC Press.

Ayres, A.J. 2005. *Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges*. Los Angles: Western Psychological Services.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Kaapstad: Oxford University Press.

Bag Books. 2021. *The growth of Bag Books*. http://www.bagbooks.org/about-us/the-growth-of-bag-books Datum van gebruik: 8 Mei 2021.

Bainbridge, C. 2021. *Die Sone van Proksimale Ontwikkeling in Kinderkognitiewe Teorie*. https://af.drafare.com/die-sone-van-proksimale-ontwikkeling-in-kinderkognitiewe-teorie/ Datum van gebruik: 28 Feb. 2021.

Barbour, S. & Kritzinger, J. 1999. *Developing focus group research: politics, theory and practices*. Londen: Sage.

Barker, J. & Misselhorn, M. 2014. *Informal settlements: Informal early childhood development centres*. Durban: The Project Preparation Trust of KZN for and in collaboration with The Housing Development Agency. http://thehda.co.za/pdf/uploads/multimedia/ISU_Guidelines_Informal_Early_Childhood_Development_Centres_in_Informal_Settlements-ilovepdf-compressed-compressed.pdf

Barnes, E.M., Grifenhagen, J. F. & Dickson, D.K. 2016. Academic Language in Early Childhood Classrooms. *The Reading Teacher,* 70(1):39-48.

Bateman, A. 2020. Young children’s affective stance through embodied displays of emotion during tellings. *Text & Talk*, 40(5):643-668.

Beaty, J.J. 2014. *Preschool Appropriate Practices Environment, Curriculum and Development*. 4de internationale uitgawe. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Beauchat, K.A., Blamey, K.L. & Philippakos, Z.A. 2012. *Effective read-abouts for early literacy. A teacher's guide for preK-1*. Londen: Guilford.

Beaupoil-Hourdel, P. 2020. Telling stories multimodally: what observations of parent-child shared book-reading activities can bring to L2 kindergarten teachers' training. In: Dupuy, B. & Grosbois, M., reds. *Language learning and professionalization in higher education: pathways to preparing learners and teachers in/for the 21st century.* pp. 167-198. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.44.1105

Bell, J. & Waters, S. 2018. A Guide for First-time Researchers. Londen: Open University Press. https://www.amazon.com/kindle/dp/B07D9NVNJP/ref=rdr_kindle_ext_eos_detail. Datum van gebruik: 3 Mei 2020.

Bennet, M. 2019. A Review of the Literature of the Benefits and Drawbacks of Participatory Action Research. *First Nations Child & Family Caring Society of Canada,* 14 (1):109-122

Berk, L.E. 2003. *Child Development*. 6de uitg. Boston: Allyn & Bacon.

Beschorner, B. & Hutchison, A. 2013. iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1):16-24.

Beschorner, B. & Hutchison, A. 2016. Parent Education for Dialogic Reading: Online and Face-to-Face Delivery Methods. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3):374-388.

Bester, M. 2019. Luister en praat: fokus op luister. In: Joubert, I., red. *Geletterdheid in die Grondslagfase*. 3de uitg. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Bester, M. & Meyer, E. 2019. Klanke, taalstruktuur en -gebruik. In: Joubert, I., red. *Geletterdheid in die Grondslagfase*. 3de uitg. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Beter Afrikaans. 2013a. *Sinonieme*. https://www.beterafrikaans.co.za/website/index.php?pag=154 Datum van gebruik: 13 Feb.2021.

Beter Afrikaans. 2013b. *Dieregeluide*. https://www.beterafrikaans.co.za/website/index.php?pag=162 Datum van gebruik: 13 Feb. 2021.

Bezuidenhout, M. 2020. *Verbasende Voordele van Beweging – Meer as net Fisies*. https://www.mindmoves.co.za/2018/10/29/verbasende-voordele-van-beweging-meer-as-net-fisies/ Datum van gebruik: 15 Nov. 2020.

Bhroin, C. N. 2014 Reading between the Lines: Interpreting Picture-Text Interactions in Picturebooks. In: Frotune, N., Kelly, A. & Fhionnlaoich, F.N., reds. *Literacy and Literature: Re-imagining Teaching and Learning. Proceedings of the 2013 Annual Conference of the The Reading Association of Ireland.* Dublin: Reading Association Research Centre.

Biersteker, L. & Motala, S. 2011. Enhancing outcomes for Chidren 0-5 years through Early Childhood Development as a Core Component of the National Development Plan. In: Commission, N.P., red. *National Development Plan Vision for 2030*. Pretoria: National Planning Commission.

Birch, C. "A Storyteller's Lament." *School Library Journal*, 53(2007):26-27.

Birckmayer, J., Kennedy, A. & Stonehouse, A. 2010. *From Lullabies to Literature*. Castle Hill, Australia: NAEYC and Pademelon Press.

Bizcommunity. 2017. *PIRLS report shows 80% of SA children struggle to read at appropriate level*. https://www.bizcommunity.com/PDF/PDF.aspx?l=196&c=498&ct=1&ci=171161 Datum van gebruik: 29 Maart 2020.

Blachman, B.A. 2000. Phonological Awareness. In: Kami, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R., reds. *Handbook of Reading Research.* New York: Routledge.

Blewitt, P. & Langan, R. 2016. Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150:404-410.

Blewitt, P., Rump, K.M., Sheally, S.E. & Cook, S.A. 2009. Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101:294-304.

Bodrova, E., Germeroth, C. & Leong, D.J. 2013. Play and Self-Regullation Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1):111-123.

Bodrova, E. & Leong, D.J. 2015: Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play,* Spring:371-388.

Bojczyk, K. E., Davis, A. E., & Rana, V. (2016). Mother–child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly, 36,* 404-414. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.006

Bosman, H. C. 1998. Mafeking Road and Other Stories. 3de uitg. Brooklyn, NY: Archipelago Books. https://archive.org/details/mafekingroadothe00bosm/page/56/mode/2up?ref=ol&view=theater&q=. Datum van gebruik: 14 Jul. 2021.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic anaysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:77-101.

Bruce, T. 2020. Gathering thoughts about storytelling. In: Bruce, T., Mcnair, L. & Whinnett, J., reds. *Putting storytelling at the heart of early childhood practice: A Reflective Guide for Early Years Practitioners*. Londen: Routledge: Taylor & Francis.

Bruce, T., Mcnair, L. & Whinnett, J., reds. 2020. *Putting storytelling at the heart of early childhood practice*. Londen: Routledge.

Bullivant, M. 2016. *Sensory Stories: Theory and Practice*. https://talksense.weebly.com/sensory-stories.html Datum van gebruik: 8 Mei 2021.

Bruner, 1983. *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.

Burger, W. 2018. *Die wêreld van die storie*. Kaapstad: Van Schaik Uitgewers.

Butler, F. 1982. Reviewed work(s): John Locke and children's books in eighteenth-century England by Samuel F. Pickering. *South Atlantic Review*, 47(3).

Çaganaga, Ç.K. & Kalmis, A. 2015. The role of puppets in kindergarten education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, 2(E1647):1-9.

Campbell, T.A. 2012. Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 69(2012):385-393.

Candra, A.I. 2017. Playing drama for early childhood using hand puppets with story telling method. In: *Proceeding the 1st International Conference on Education Inovation (ICEI)*. Faculty of Education, Universitas Negeri Surabaya. pp. 330-334.

Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F., Vertalier, M. & Lentin, L. 2012. *Des albums pour apprendre à parler: les choisir, les utiliser en maternelle*. CRDP de Lorraine. https://doi.org/10.7202/1027630ar

Canut, E., Masson, C. & Leroy, M. 2018. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage dulangage: de la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Hachette Éducation.

Carcary, M. 2009. The research audit trail – enhancing trustworthiness in qualitative inquiry. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 7:11-24.

Carle, E. 2004. The Very Hungry Caterpillar. Penguin Rondom House, London.

Catala, A., Theune, M., Gijlers, H. & Heylen, D. 2017. *Storytelling as a Creative Activity in the Classroom*. Paper presented at the ACM SIGCHI Conference on Creativity and Cognition, Singapore.

Cellier, M. 2015. *Guide to Teaching Vocabulary to Elementary School + CD-Rom*. Retz.

Chalmers, D. 2017. Communicating with Children from Birth to Four Years. Abingdon, Oxon:Routledge.

Chang, Y.M. & Hsiao, C.Y. 2016. A study of the use of picture books by preschool educators in outlying islands of Taiwan. *International Education Studies*, 9(1).

Christakis, D.A. 2009. The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica,* 98:8-16.

Chronaki, G., Hadwin, J.A., Garner, M., Maurage, P. & Sonuga-Barke, E.J.S. 2014. The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *British Journal of Developmental Pshycology*, 2014.

Clark, G.J.F. & Schlabach, T.L. 2013. Systematic Review of Occupational Therapy Interventions to Improve Cognitive Development in Children Ages Birth–5 Years. *The American Journal of Occupational Therapy,* 67(4):425-430.

Coghlan, D. & Brannick, T. 2001. *Doing action research in your own organization*. Londen: Sage Publications.

Cohen, D., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. New York: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2017. *Research methods in education*. 8ste uitg. Londen: Routledge.

Colburn, B. 2015. Authenticity and the third person perspective. In: Levey, G., red. *Authenticity, Autonomy and Multiculturalism*. New York: Routledge. pp. 121-142.

Coles, W.H. 2021. 1st Person POV in Literary Story. https://www.storyinliteraryfiction.com/essays-on-writing/1st-person-pov-in-literary-story/ Datum van gebruik: 21 Jul. 2021.

Cowan, K. & Flewitt, R. 2020. Towards valuing children's signs of learning. In: Cameron, C. & Moss, P., reds. *Transforming Early Childhood in England*. London: UCL Press.

Creswell, J.W. 2015. *Educational research planning, conducting and evaluating quantitiative and qualitative research*. 4de uitg. New York: Pearson.

Creswell, J.W. 2018. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 5de uitg. Londen: Sage.

Crowder, B. 2020. *God se flenniebord*. https://afrikaans-odb.org/2020/03/06/god-se-flenniebord-2/ Datum van gebruik: 02 Apr. 2021.

Cunningham, A.E., Zibulsky, J. & Callahan, M.D. 2009. Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22:487-510.

Curby, T.W., Brown, C.A., Bassett, H.H. & Denham, S.A. 2015. Associations Between Preschoolers' Social–Emotional Competence and Preliteracy Skills. *Infant and Child Development, 24:549-570.*

Czerniewicz, L., Probyn, M. & Murray, S.R. 2000. *Learning support materials (LSMs) and Curriculum 2005 (C2005): A research paper on the role of learning support materials in Curriculum 2005*. Datum van gebruik: 28 Feb. 2021.

Dahl, K.L., Scharer, P.L., Lawson, L.L. & Grogan, P.R. 2001. *Rethinking Phonics*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Davis, A. 2004. Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *THEN: Technology, Humanities, Education, & Narrative,* 1(1), 1. Available: http://thenjournal.org/feature/61

Davis, J. 2009. Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2):227-241.

Davis, A. & Weinshenker, D. 2012. Digital Storytelling and Authoring Identify. In: Ching, C.C. & Foley, B.J., reds. *Constructing the Self in a Dignital World*.: Cambridge: University Press.

Dawson, C. 2009. *Introduction to research methods: A practical guide for anyone undertaking a research project*. Oxford United Kingdom: How to Books Ltd.

Decat, E., Damjanovic, V., Branson, S., Blank, J & Berson, I. 2019. Using touch technology to foster storytelling in the preschool classroom. *Journal of Inquiry & Action in Education,* 10(2):1-22.

Denning, S. 2006. Effective storytelling: strategic business narrative techniques. *Strategy & Leadership*, 34(1):42-48. doi: 10.1108/10878570610637885

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2014. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. https://books.google.co.za/books?id=X85J8ipMpZEC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q=trustworthy&f=false Datum van gebruik: 19 Mrt 2018.

Departement van Gesondheid: Republiek van Suid-Afrika. 2015. *Ethics in Health Research Principles, Processes and Structures*. Pretoria.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2001. *Education White Paper 5 on Early Childhood Education: Meeting the challenge of Early Childhood Development in South Africa*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2009. *National Early Learning and Development Standards for Children Birth to Four Years (NELDS)*.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011a. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsbeleidsverklaring Graad 1-3 Afrikaans Eerste Addisionele Taal*.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011b. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring Afrikaans Huistaal*.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2015. *Die Suid-Afrikaanse Nasionale Kurrikulumraamwerk vir kinders van geboorte tot vier*.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2012. *Nasionale kurrikulumverklaring*. Republiek van Suid-Afrika.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2014. *Report on the annual national assessment of 2014: Grades 1 to 6 & 9*. Republiek van Suid-Afrika.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2015. *The South Africa National Curriculum Framework for children from birth to four*.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2017. *Minister Angie Motshekga: Play conference 2017*. Pretoria.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2021. *Minister Angie Motshekga: State of readiness of the reopening of schools.* https://www.gov.za/speeches/minister-angie-motshekga-state-readiness-reopening-schools-24-jul-2021-0000 Pretoria. Datum van gebruik 24 Julie 2021.

Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHOO). 2017. *Policy on Minimum Requirements for Programmes Leading to Qualifications in Higher Education for Early Childhood Development Educators*.

Departement van Maatskaplike Ontwikkeling (DMO). 2006. *Guidelines for early childhood development services*. Pretoria.

Departement van Maatskaplike Ontwikkeling (DMO) & Unicef. 2015. *National Integrated Early Childhood Development Policy*.

Dewey, J. 1902. The Child and the Curriculum. Alexandria: Library of Alexandria.

De Witt, M.W., Lessing, A.C. & Lenayi, L. 2008. An investigation into the state of early literacy of preschool learners. *Journal for Language Teaching,* 42:(1):38-48.

De Witt, M & Lessing, A. 2016. The influence of a school readiness program on the language and phonological awareness skills of preschool children in rural areas of South Africa. *Australasian Journal of Early Childhood,* 41(1):106-114.

Dheasari, A.E. & Fauziah, P.Y. 2018. *The Effectiveness of the Flannel Book to Increase Language Development of Children Aged 5-6 Years*. Paper presented at the 4th International Conference on Early Childhood Education. Semarang Early Childhood Research and Education Talks (SECRET 2018).Semarang Early Childhood Reserch and Education Talks (SECRET 2018).

Die Presidensie, Republiek van Suid-Afrika. 2019. *State of the Nation Address by President Cyril Ramaphosa*. https://www.gov.za/speeches/president-cyril-ramaphosa-2019-state-nation-address-7-feb-2019-0000.

Di Fuccio, R., Ponticorvo, M., Ferrara, F. & Miglino, O. 2016. Digital and Multisensory Storytelling: Narration with Smell, Taste and Touch. In: Verbert, K., Sharples, M. & Klobucar, T., reds. *Adaptive and Adaptable Learning*. Cham: Springer. pp. 509-512.

Dreyer, J. 2016. Dokumentnavorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, J., reds. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Du Plessis, E. 2016. Etiese Aspekte en Navorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, J., reds. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnnernavorser*. Pretoria: Van Schaik. pp. 73-92.

Dugeot. 2021. *Die ontstaan van skrif*. http://www.mieliestronk.com/ontstaanskrif.html Datum van gebruik: 6 Mrt. 2021.

Dunst, C. 2012. Effects of puppetry on elementary students' knowledge of and attitudes toward individuals with disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4:451-457.

Dutton, D. 2009. *The art instinct: Beauty, pleasure, and human evolution.* New York: Bloomsbury Press.

Dwyer, J. & Neuman, S.B. 2008. Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education Journal*, 35:489-494.

Edwards, N. & Le Grange, L. 2017. Die gebruik van ondersoekgebaseerde wetenskaponderrig om studente se konseptuele begrip van gelykstroomelektrisiteit te bevor. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 36(1).

Ebersöhn, L., Eloff, I. & Ferreira, R. 2010. First steps in action research. In: Maree, K., red. *First Steps in Research*. 4de uitg. Pretoria: Van Schaik. pp. 123-153.

Ellis, G. 2006. Teacher competencies in a story-based approach. In: Enever, J. & Schmid-Schönbein, G., reds. *Picture Books and Young Learners of English*. Munchen: Langenscheidt ELT GmbH.

Ellis, G. & Brewster, J. 1997. *The Storytelling Handbook A guide for primary teachers of English*. Londen: Penguin Books.

Emert, T. 2014. Interactive Digital Storytelling with Refugee Children. *Language Arts*, 91(6):401-415.

Engel-Yeger, B. 2019. The involvement of altered sensory modulation in neurological conditions and its relevance to neuro-rehabilitation: a narrative literature review. *Disability and Rehabilitation*. doi: https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1699175

Engelbrecht, A. 2016. Kwalitatiewe navorsing: data-insameling en -analise. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., reds. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik. pp. 109-129.

Ericson, L. & Juliebö, M.F. 2006. *The Phonological Awareness Handbook for Kindergarten and Primary Teachers*. 12de uitg. Kanada: International Reading Association.

Fake, C. 2021. *Types of Books to Read to Young Children*. https://ucanr.edu/sites/ReadytoSucceed/TypesofBooks/ Datum van gebruik: 31 Jan 2021.

Farmer, L. 2004. Use technology for storytelling: Tools for children. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 10(2).

Fernald, A., Marchman, V.A. & Weisleder, A. 2013. SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2):234-248.

Fichem, D. 2017. *Writing an effective introduction*. https://www.ccd.edu/download/file/fid/13988 Datum van gebruik: 3 Feb. 2021.

Finkelstein, E. 2021. *Keep your audience riveted by adding anticipation to storytelling*. http://www.presentationxpert.com/keep-your-audience-riveted-by-adding-anticipation-to-storytelling Datum van gebruik: 13 Feb 2021.

Fisher, B. 2009. *Puppets Language and Learning*. Londen: A & C Black Publishers Limited.

Fjørtoft, S.O., Thun, S. & Buvik, M.P. 2019. Monitor 2019: *En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager* (Report) [Monitor 2019: A Descriptive Comprehensive Survey of the Digital Status of Norwegian Schools and Kindergartens]. Sintef. https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf

Fleer, M. 2017. Digital Pedagogy: How Teachers Support Digital Play in the Early Years. In: Arnott, A., red. *Digital Technologies and Learning in the Early Years*. Londen: Sage. pp. 114-126.

Flick, U. 2009. *An introduction to qualitative research*. 4de uitg. Londen: Sage.

Flynn, E.E. 2016. Language-rich early childhood classroom: Simple but powerful beginnings. *The Reading Teacher*, 70(2):159-166.

Formoshino, J. & Formosinho, J. 2016. Pedagogy developmentassessment and evaluation for transformation in early childhood. In: Formosinho, J. & Pascal, C., reds. *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. Londen: Routledge Taylor & Francis Group. p. 3-25.

Fornefeld, B. 2013. Storytelling with All Our Senses; Mehr-Sinn Geschichten. In: Grove, N., red. *Using storytelling to support children and adults with special needs: Transforming lives through telling tales.* Exeter: Swales & Willis. pp. 78-85.

Foster, C. 2016. Wondering Aloud. *The NAMTA Journal*, 41(1):51-68.

Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2019. Introduction to the research process. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., reds. *Research at Grass Roots*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers. pp. 61-78.

Fox Eades, J.M. 2006. *Classroom Tales Using storytelling to Build Emotional, Social and Academic Skills accross the Primary Curriculum*. Londen: Jessica Kingsley Publishers.

Fox, J.E. & Schirrmacher, R. 2015. *Art & Creative Development For Young Children*. Stamford, CT: Cengage Learning.

Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*: New York: The Continuum Publishing Company.

Friese, S. 2019. *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti.* Londen: SAGE Publications Ltd.

Garcia-Carrion, R. & Villardon-Gallego, L. 2016. Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1):51-76.

Gerschel, L. & Wilson, D. 2015. Glad that I live am I. *PMLD LINK*, 27(81):1-3.

Gholami, M., Salehi, N. & Fazli, B. 2016. Private speech and cognitive development: a review of the two theories. *IIOABJ*, 7(1):262-269.

Glaser, D. & Moats, L.C. 2016. *An Introduction to Language and Literacy*. Longmont: Sopris West' Educational Services.

Gnjatovic, D. 2015. Stories in Different Domains of Child Development. *Research in Pedagogy*, 5(1).

Gola, A.A.H. 2012. Mental Verb Input for Promoting Chidren's Theory of Mind: A Training Study. *Cognitve Development*, 27(1):64-76.

Goldfeld, T. 2014. *Props in Storytelling* [Blog post]. https://www.richmondshare.com.br/props-in-storytelling/ Datum van gebruik: 22 Apr. 2021.

Goodwin, M.H., Cekaite, A. & Goodwin, C. 2012. Emotion as stance. In: Peräkylä, A. & Sorjonen, M., reds. *Emotion in interaction*. Oxford: Oxford University Press. pp. 16-41.

Goral, M.B. & Gnadinger, C.M. 2006. Using storytelling to teach mathematics concepts. *APMC*, 11(1).

Gottman, J. & DeClaire, J. 2020. *Raising An Emotionally Intelligent Child*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.

Gottschall, J. 2013. *The storytelling animal: How stories make us human.* New York: Mariner Books.

Grace, J. 2019. *Sensory Stories*. https://www.kickstarter.com/projects/sensorystory/sensory-stories Datum van gebruik: 9 Mei 2021.

Greeff, M. 2019. Information collection: interviewing. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., reds. *Research at Grass Roots For the social sciences and human service professions*. 4de uitg. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp. 341-375.

Greyling, F. 2005. Jong lesers se identifisering met karakters: skryfteorie en -praktyk. *Literator*, 26(2):97-120.

Grosser, M. 2016. Kwantitatiewe Navorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, J., reds. Navorsing: 'n Gids vir die beginnernavorser. Pretoria: Van Schaik Uitgewers. pp. 245-270.

Gunn, B., Vadasy, P. & Smolkowski, K. 2011. Instruction to help young children develop language and literacy skills: The roles of program design and instructional guidance. doi:10.1080/15240754.2011.586611

Hackling, M., Smith, P. & Murcia, K. 2011. Enhancing classroom discourse in primary science: The Puppets Project. *Teaching Science*, 57(2):18-25.

Hakim, L. & Dali, C. 2018. 'To be professional is a never-ending journey': Indonesian early childhood practitioners' views about the attitudes and behaviours of a professional teacher. *Early Years*, 38(3):244-257.

Hakkarainen, P., Brėdikytė, M., Jakkula, K. & Munter, H. 2013. Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2):213-225.

Hall, K., Sambu, W., L, B., Giese, S. & Almeleh, C. 2017. *South African early childhood review 2017*. 19 Febr. 2018.

Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT). 2009. 5de uitg. Kaapstad: Pearson Education.

Hargrave, A.C. & Sénéchal, M. 2000. A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. *Early Childhood Research Quarterly,* 15(1):75-90.

Hart, B. & Risley, T.R. 2017. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. 12de uitg. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Hartell, C. & Bosman, L. 2016. Beplanning van 'n Navorsingsvoorstel vir nagraadse studie. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, J., reds. *Navorsing: 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik. pp. 19-72.

Hartshorne, M. 2009. *The cost to the nation of children's poor communication. Issue 2*. http://licensing.ican.org.uk/sites/licensing.ican.org.uk/files/Evidence/2_The_Cost_to_the_Nation_of_Childrens_Poor_Communication.pdf. Datum van gebruik: 24 Jan. 2018.

Havelock, E.A. (1963). *Preface to Plato.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Haven, K. 2007 Story Proof: The Science Behaind the Startling Power of Story. Londen: Libraries Unlimited.

Heald-Taylor, G. 1987. Predictable Literature Selections and Activities for Language Arts Instruction. *The Reading Teacher*, 41:6-12.

Healy, K. 2016. Participatory action research and social work: A critical appraisal. *International Social Work*. (44 (1): 93-105.

Heathfield, D. 2014. *Storytelling with our students: Techniques for telling tales form around the world*. Griekeland: Delta Publishing.

Helyer, R. 2015. Learning through refelection: The critical role of reflection in work-based learning. *Journal of Work-Applied Management*, 7(1):15-27.

Hendy, L. & Toon, L. 2001. *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Buckingham: Philadelphia: Open University Press.

Henning, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2013. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Heppner, P., Wampold, B. & Kivlighan, J. 2008. *Research Design in Couseling*. Belmont: Thomson Brooks/Cole.

Herr, K. & Anderson, G.L. 2014. *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. New York: Sage. https://books.google.co.za/books?id=mIQXBAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Herr+%26+Anderson,+2005&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiy2bWb_cvZAhXjJ8AKHS16A3IQ6AEIJjAA#v=onepage&q=Herr%20%26%20Anderson%2C%202005&f=false.

Hettiarachchi, S., Ranaweera, M & Disanayake H. M. L. N. 2021. The effectiveness of using multi-sensory children's stories on vocabulary development in young deaf and hard-of-hearing children, *Deafness & Education International*, 23(2):145-168.

Hewins, C.M. 1888. The History of Children's Books. In: The Atlantic, red. *The Atlantic monthly a magazine of literature, science, art, and politics. Cambridge: The Riverside Press*.

Hidayati, N.N. 2019a. Storytelling: One package learning in improving language skill and implanting character education on children. *Edukasi*, 7(2):53-72.

Hidayati, N.N. 2019b. Telling about Islamic heroes and female leaders: ways of implanting self-concept, moral and religious value on children. *Jurnal Auladuna*, 01(2):1-14.

Hoerlé, S., Pearce, D.G., Bertrand, L., Sandt, C.H. & Menu, M. 2016. Imaging the layered fabric of paints from Nomansland Rock Art (South Africa). *Archaeometry*, 58(1):182-199.

Hofstee, E. 2018. *Constructing a Good Dissertation – A Pratical Guide to Finishing a Masters, MBA or PhD on Schedule*. Johannesburg, South Africa:EPE.

Holly, V.H. 2019. *How puppets can help teach first-graders about disability awareness*. https://www.indystar.com/story/news/2019/03/18/disability-awareness-month-joseph-maley-foundation-puppets-teach-kids-acceptance/3105919002/ Datum van gebruik: 30 Mrt 2021.

Honig, A.S. 2007. Oral language development. *Early Child Development and Care*, 177(6-7):581-613. doi: 10.1080/03004430701377482

Horst, J.S., Parsons, K.L. & Bryan, N.M. 2011. Get the story straight: contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in Psychology*, 2(17):1-11.

Horst, K.M., Stewart, L.H. & True, S. 2019. Joyful Learning with Stories Making the Most of Read Alouds. *Young Children*, 74(1):14-21.

Houghton, Mifflin and Company. pp. 112-126. https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.32106019602280&view=1up&seq=8&q1=hewins. Datum van gebruik: 13 Mrt 2021.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O. 2008. Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3):429-430.

Howie, S., Combrinck, C., Roux, K., Tshele, M., Mokoena, G. & McLeod Palane. 2017*. PIRLS Literacy 2016 Progress in International Reading Literacy Study 2016: South African Children's Reading Literacy Achievement*. Pretoria: South Africa.

Howie, S.J. 2011. The involvement of African countries in the IEA studies over 50 years. In Papanastasiou, C., Plomp, T. & Papanastasiou, T.E., reds. IEA 1958-2008: 50 years of experiences. Vol. 1. pp. 289-316. Nicosia, CCKM.

Hulsey, L.K., Aikens, N., Kopack, A., West, J., Mioduddin, E. & Tarullo, L. 2011. Head Start Children, Families, and Programs: Present and Past Data from FACES. OPRE Report 2011-

33a. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

Isbell, R.T. & Raines, S.C. 2013. *Creativity and the Arts with Young Children*. Belmont: Cengage.

Isbell, R.T., Sobol, J., Lindauer, L. & Lowrance, A. 2004. The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3):157-163.

Jupp, V. 2006. *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. Londen: SAGE Publications Ltd.

Joubert, I., Bester, M., Meyer, E., Evans, R. & Phatudi, N. 2017. *Literacy in the Foundation Phase*. 2de hersiene uitg. Pretoria: Van Schaik.

Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. 2016. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik.

Kalinko, K. & Woollard, A. 2018. *How to make story magnets* [Blog post]. https://www.foundationeducation.edu.au/articles/2018/05/creating-story-magnets Datum van gebruik: 2 Apr. 2021.

Kamei-Hannan, C., Chang, Y. & Fryling, M. 2020. Using a multisensory storytelling approach to improve language and comprehension: A pilot study. *British Journal of Visual Impairment*: 1-12.

Kartalkanat, H. & Göksun, T. 2020. The effects of observing different gestures during storytelling on the recall of path and event information in 5-year-olds and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 15(2020).

Keenan, T., Evans, S. & Crowley, K. 2016. *An Introduction to Child Development*. Londen: SAGE.

Kelliher, F. 2005. Interpretivism and the pursuit of research legitimisation: an integrated approach to single case design. *The Electronic Journal of Business Research Methodology*, 3(2):123-132.

Kemp, L. 2017. *There is a growing need for speech therapy intervention*. *Child Magazine*. -speech-impediments#.Wm8p1qiWYdU. Datum van gebruik: 29 Jan. 2018.

Keogh, B., Naylor, S., Maloney, J. & Simon, S. 2008. Puppets and engagement in science: a case study. *NORDINA*, 4(2):142-150.

Kerr, H. & Anderson, G.L. 2014. *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. New York: Sage. https://books.google.co.za/books?id=mIQXBAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Herr+%26+Anderson,+2005&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiy2bWb_cvZAhXjJ8AKHS16A3IQ6AEIJjAA#v=onepage&q=Herr%20%26%20Anderson%2C%202005&f=false. Datum van gebruik: 3 Mei 2020.

Kiely, J. 2013. Dialogic Story-Reading: A Vehicle to Develop Children's Oral Language. In: Fortune, N., Aoibheann, K. & Fhionnlaoich, F.N., reds. *Language, Literacy and Literature: Re-imagining Teaching and Learning, Dublin*. Reading Association of Ireland.

Kilpatrick, D.A. 2015. *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. Hoboken: New Jersey, John Wiley & Sons, Inc. (Essentials of Psychological Assessment Series).

Kitanova, I. 2009. *The problem of story interpetation and its influence to child in early childhood*. *FORUM VI* https://www.academia.edu/3259329/The_problem_of_story_interpretation_and_its_influence_to_child_in_early_childhood. Datum van gebruik: 11 Sep. 2020.

Korošec, H. 2012. Playing with Puppets in Class – Teaching and Learning with Pleasure. In: L. Kroflin, red. *The Power of the Puppet*. Zagreb, Kroasië: Union Internationale de la Marionette. pp. 29-45.

Korošec, H. 2013. Evaluating study of using puppets as a teaching medium in Slovenian schools. *Šk. vjesn.,* 62(4):495-520.

Kröger, T. & Nupponen, A. 2019. Puppet as a pedagogical tool: A literature review. *International Electronic Journal of Elementray Education,* 11(4):393-401.

Krueger, R.A. & Casey, M.S. 2000. *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Kuyvenhoven, J. 2007. What happens inside your head when you are listening to a story? Children talk about their experience during a storytelling. *Storytelling, Self, Society: An Interdisciplinary Journal of Storytelling Studies*, 3(2007):95-114.

Lacey, P. 2012. What people do in the day. *PMLD LINK*, 71(Spring 2012):7-9.

Lambert, J., Hill, A., Mullen, N., Paull, C., Paulos, E., Soundararajan, T. & Weinshenker, D. 2010. *Digital Storytelling COOKBOOK*. Berkeley:CA: Digital Diner Press.

Langer, A. 2013. Language of Instruction and Cognitive Development: Case-studies from Malawi. German:LIT.

Lansky, P. 2021. Paul Lansky Quote. https://www.quoteopia.com/quote.php?quote=130801 Datum van gebruik: 22 Jul. 2021.

Lapp, D. & Flood, J. 1997. Where's the phonics? Making the case (again) for integrated code instruction. *The Reading Teacher*, 50(8):696-698.

Law, F. 1975. *How to make Puppets and Dolls*. Londen: Collins.

Lawrence, D., Le Cordeur, M., Van der Merwe, L., Van der Vyver, C. & Van Oort, R. 2019. *Afrikaansmetodiek deur 'n nuwe bril*. 10de uit. Kaapstad: Oxford University Press.

Le Cordeur, M. 2016. Aksienavorsing. In: Joubert, I., Hartell C. & Lombard J., reds. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers. pp. 167-188.

Le Cordeur, M.L.A. 2004. *Die bevordering van lees met behulp van mediaonderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7): 'n gevallestudie.* Stellenbosch. Datum van gebruik: 4 Apr. 2021.

Ledwaba, G. & Phatudi, N. 2019. Language and literay development. In: Moodly, A., red. *Early Childhood Care and Education (0-4): A transdisciplinary approach*. Kaapstad, Suid-Afrika: Oxford University Press. pp. 120-137.

Lefever, S. 2014. Connecting with English: Teaching English to preschool children in Iceland. In: Enever, J., Lindgren, E. & Ivanova, S., reds. *Early language learning: Theory and practice in 2014*. Umea, Sweden: Umea University.

Lenhart, J., Lenhard, W., Valtoranta, E. & Suggate, S. 2020. More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 51(2nd Quarter 2020):338-351.

Le Roux, G., Hugo, A.J., Muller, H. & Nel, N.M. 2007. Fonologiese bewustheid by graad 0-leerders as voorspeller van latere leessukses. *Tydskrif vir Geesteswetenksappe*, 47(3):373-385.

Lewis, J.L. & Sheppard, S.R.J. 2006. Culture and communication: Can landscape visualization improve forest management consultation with indigenous communities? *Landscape and Urban Planning*, 77:291-313.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 2005. Qualitative data analysis and interpretation. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.C. & Delport, C.S.L., reds. *Research at grass roots: for the social sciences and human services professions*. 3de uitg. Pretoria: Van Schaik. p. 493.

Lindner, B. 2021. *Draw a Story: Storytelling Through Drawing*. https://www.scholastic.com/parents/school-success/learning-toolkit-blog/draw-story-storytelling-through-drawing.html Datum van gebruik: 14 Mrt. 2021.

Lindsay, R.D. & Horn, E. 2011. Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3):29-40.

Lisenbee, P.S. & Ford, C.M. 2018. Engaging Students in Traditional and Digital Storytelling to Make Connections Between Pedagogy and Children's Experiences. *Early Childhood Education,* 46:129-139.

Little Black Book. 2019. *Unlocking Emotions in th Age of Photoreal CG Animals*. https://www.lbbonline.com/news/unlocking-emotion-in-the-age-of-photoreal-cg-animals Datum van gebruik: 14 Feb. 2021.

Locke, A. & Locke, D. 2013. *Teaching speaking and listening:  One Step at a time*. 2de uitg. Londen: Bloomsbury.

Lombard, K. 2016. 'n Inleiding tot navorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., reds. *Navorsing 'n Gids vir die beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik Uitgewer. pp. 3-18.

Lucarevschi, C.R. 2016. The role of storytelling in language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 26(1):24-44.

Lundsteen, S.W. 1979. *Listening: Its Impact on Reading and the Other Language Arts*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English (NCTE).

Machado, J.M. 2013. *Early Chidhood Experiences in Language Arts: Early Literacy*. Boston: Cengage Learning.

Maharaj, N. 2016. Using field notes to facilitate critical reflection. *Reflective Practice*, 17:114-124.

Maharani, S. 2016. The use of puppet: Shifting speaking skill from the perspective of students' self-esteem. *Register Journal*, 9(2):101-126.

Mandelbaum, J. 2013. Storytelling in conversation. In: Sidnell, J. & Stivers, T., reds. *Handbook of Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Manten, A., Le Roux, M., Geertsema, S. & Graham, M. 2020. An investigation into the early literacy skills of English second language learners in South Africa. *Australasian Journal of Early Childhood,* 45(2): 142-154.

Marais, E., Nel, C. & Du Toit, C. 2014. Die ontwikkeling van hulpmiddels vir die onderrig van kinder- en jeugliteratuur in Afrikaans Huistaal vir die Grondslag- en intermediêre fase. *Mouisaion*, 32(4):29-54.

Marchant, J. 2016. *A Journey to the Oldest Cave Paintings in the World*. https://www.smithsonianmag.com/history/journey-oldest-cave-paintings-world-180957685/ Datum van gebruik: 6 Mrt. 2021.

Maree, K. 2017. Planning a research proposal. In: Maree, K., red. *First Steps in Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Marlow, H. 2019. *The classroom storyteller*. Verenigde State: Four Seasons Books Inc.

Marshall, C. & Rossman, G.B. 2011. *Designing qualitative research*. 5de uitg. Los Angeles, CA: Sage.

Marthinussen, P.J. & Van der Merwe, M.F. 2015. 'n Aangepaste bewustheidsprogram om fonologiese en fonemise bewustheid in aanvangslees van graad 1 leerders in 'n taalarm omgewing te verbeter. *Per Linguam: A Journal for Language Learning*, 31(2):53-78.

Marulis, L.M. & Neuman, S.B. 2010. The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80(3):300-335.

Martini, F. & Sénéchal, M. 2012. Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations and child interest. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 44(3):210-221.

Matos, A., Rocha, T., Cabral, L. & Bessa, M. Multi-sensory storytelling to support learning for people with intellectual disability: an exploratory didactic study. *Procedia Computer Science,* 67:12-18.

McMillan, J. & Schumacher, S. 2010a. *Reseach in educaton: A conseptual introduction*. New York: Addison Wesley Longman.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010b. *Research in education: Evidence-based inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

McMillan, J. & Schumacher, S. 2014. *Research in education evidence-based inquiry*. Harlow Essex: Pearson.

McNiff, J. & Whitehead, J. 2011. *All you need to know about action research*. 2de uitg. Sage.

Medlicott, M. 2018. *Storytelling and story-reading in early years: How to tell and read stories to young children*. Londen: Jessica Kingsley.

Mendoza, M. 2015. *The evolution of storytelling*. (Issue). https://reporter.rit.edu/tech/evolution-storytelling Datum van gebruik: 28 Feb. 2021.

Mensa Foundation. 2021. *The art of storytelling*. https://www.mensaforkids.org/teach/lesson-plans/the-art-of-storytelling/ Datum van gebruik: 3 Feb. 2021.

Merriam, S.B. 2009. *Qualititative research: A guide to design and imlementation*. San Francisco: John Wiley & Soons, Inc.

Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. 2016. *Qualitative research a guide to design and implementation*. 4de uitg. San Francisco: Josey-Base.

Mertens, D.M. & McLaughlin, J.A. 2004. *Research and evaluation methods in special education*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Mihai, A., Friesen, A., Butera, G., Horn, E., Lieber, J. & Palmer, S. 2015. Teaching phonological awareness to all children through storybook reading. *Young Exceptional Children*, 18(4):3-18.

Milles, J. 1991. *Kronieke uit die doofpot*. Kaapstad: Human & Rosseau.

Mcilroy, T. 2021. *The Amazing Benefits of Playing wiht Puppets in Early Childhood*. https://applecrossps.wa.edu.au/sites/default/files/inline-files/The%20Amazing%20Benefits%20of%20Playing%20with%20Puppets%20in%20Early%20Childhood.pdf Datum van gebruik: 21 Jul 2020

Mishina, L. & Wallace, A. 2004. *Relations between the Use of Puppetry in the Classroom, Student Attention and Student Involvement*. Brooklyn College: Brooklyn.

Moats, L. 2010. *Speech to print*. 2de uitg. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Moghadam, S.H., Zainal, Z. & Ghaderpour, M. 2012. A review on the important role of vocabulary knowledge in reading comprehension performance. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 66:555-563.

Moody, A.K. 2010. Using Electronic Books in the Classroom to Enhance Emergent Literacy Skills in Young Children. *Journal of Literacy and Technology*, 11(4).

Moon, J. 2014. *Resources for storytelling*. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/storytelling_0_1568037176.pdf Datum van gebruik: 3 Apr. 2021.

Morgan, D.L. 1997. *Focus group as qualitative research*. 2de uitg. Thousand Oaks, CA: Sage.

Morgan, J. & Morgan, N. 1995. *Dr. Seuss & Mr. Geisel: A biography*. New York: Random House.

Morgan, P.L. & Meier, C.R. 2008. Dialogic Reading's Potential to Improve Chidren's Emergent Literacy Skills and Behavior. *Preventing School Failure*, 52(4):12-16.

Morrow, M.L., Tracey, D.H. & Del Nero, J.R. 2011. Best practices in early literacy preschool, kindergarten and first grade. In: Morrow, L.M. & Gambrell, L.B., reds. *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press. pp. 67-93.

Mouton, J. 2011. *How to succeed in your Master's & Doctoral Studies*. Pretoria: Van Schaik Publishers

Mtyala, Q. 2019. *#SONA2019: Two years of compulsory ECD before Grade 1, says Ramaphosa*. https://www.iol.co.za/news/politics/sona2019-two-years-of-compulsory-ecd-before-grade-1-says-ramaphosa-19184045 Datum van gebruik: 19 Aug. 2019.

Muryanti, E. & Yuli, H. 2017. Building children's critical thinking by puzzle story telling. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 58:147-151.

Van der Vyver, C. 2020. Moenie die waarde van storievertelling in skole onderskat nie. [Persoonlike onderhoud]. https://www.litnet.co.za/moenie-die-waarde-van-storievertelling-in-skole-onderskat-nie/ Datum van gebruik: 21 Jun. 2021

The National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2009. *Where we stand on learning to read and write: The National Association for the Education of Young Children*.

Nalibali. 2021. *So kies jy 'n goeie boek*. https://www.nalibali.org/book-box Datum van gebruik: 1 Feb. 2021.

Nagata, D. K., Suzuki, L. A., & Kohn-Wood, L. 2012. Qualitative research with ethnocultural populations: Addressing the unique challenges of relationship, role, and context. In: Nagata, D.K., Kohn-Wood, L. & Suzuki, L.A., reds, *Qualitative strategies for ethnocultural research*. American Psychological Association. pp. 9-18.

Nation, K. & Snowling, M.J. 2004. Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27(4):342-356.

National Geographic. 2021. *Story and Cultural Traditions*. https://www.nationalgeographic.org/article/storytelling-and-cultural-traditions/?utm_source=BibblioRCM_Row. Datum van gebruik: 8 Mei 2021.

National Planning Commission. 2011. *National Development Plan Vision for 2030.*

National Reading Panel. 2002. *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read*. http://www.nichd.nih.gov. Datum van gebruik: 8 Mei 2021.

Nemeth, K.N. & Simon, F.S. 2013. Using Technology as a Teaching Tool for Dual Language Learners in Preschool through Grade 3. *Young Children*, 68(1):48-52.

Neuman, S. 2012. *Language and Literacy for the Early Years*. Londen: Sage.

Neuman, S. & Wright, T. 2014. The Magic of words. *American Educator*, Summer.

Nel, C., Marais, E. & Dieker, L. 2020. TeachLivE : Learning from practice in a mixed-reality teaching environment. In: De Beer, J., Petersen, N. & Van Vuuren, H.J., reds. *Becoming a Teacher Research on the work-integrated learing of student teachers*. NWU Self-Directed Learing Series. Kaapstad: AOSIS. pp. 43-64.

Neville, H.F. 2007. *Is This A Phase? Children Development & Parent Strategies Birth to 6 Years*. Seattle, Washington: Parenting Press.

Nicolopoulou, A. 2016. Young Children's Pretend Play and Storytelling as Modes of Narrative Activity: From Complementarity to Cross-Fertilization? In: Douglas, S. & Stirling, L., reds. *Children's Play, Pretense and Story: Studies in Culture, Context and Autism Spectrum Disorder*. New York: Routledge. pp. 18-43.

Nicolopoulou, A. 2017. Promoting oral narrative skills in low-income preschoolers through storytelling and story acting. In: Cremin, T., Flewitt R., Mardell, B. & Swann, J., reds. *Storytelling in early childhood*. Londen: Routledge. pp. 49-66.

Nicolopoulou, A., De Sá, A.B., Ilgaz, H. & Brockmeyer, C. 2009. Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture and Activity*, 17:42-58.

Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer, C. 2006. Narrative Play and Emergent Literacy: Storytelling and Story-Acting Meets Journal Writing. In: Singer, D., Golinkoff, R. & Hirsh-Pasel, K., reds. *Play = Learning*. New York, VS: Oxford University Press.

Niedermeyer, W.J. 2020. Driven to Teach, Compelled to Learn: A Review of the Role(s) of Storytelling in Education. *International Dialogues on Education*, 7(2):40-59.

Nieuwenhuis, J. 2017a. Analysing qualitative data. In: Maree, K., red. *First steps in research. Pretoria: Van Schaik*. pp. 104-131.

Nieuwenhuis, J. 2017b. Introducing qualitative research. In: Maree, K., red. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 50-70.

Nieuwenhuis, J. 2017c. Qualitative research designs and data-gathering techniques. In: Maree, K., red. *First steps in research*. 2de uitg. Pretoria: Van Schaik. pp. 71-102.

Noord-Amerikaanse Vereniging vir Omgewingsopvoeding (*North American Association for Environmental Education*). 2017. *Guidelines for Excellence*. Community Engagement Washington: DC.

Norris, D.J. 2017. Comparing Language and Literacy Environments in Two Types of Infant-Toddler Child Care Centers. *Early Childhood Education,* 45:95-101.

Nyamathi, A. & Shuler, P. 1990. Focus group interviews: a research technique for informed nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 15:1281-1288.

O'Byrne, W. I., Houser, K., Stone, R., & White, M. 2018. Digital storytelling in early childhood: Student illustrations shaping social interactions. *Frontiers in Psychology*. https:// doi. org/ 10. 3389/ fpsyg. 2018. 01800

Ohler, J. 2006. The world of digital storytelling. *Educational Leadership,* 63(4):44-47.

Ohler, J.B. *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. 2de uitg. SAGE. https://ebookcentral.proquest.com/lib/northwu-ebooks/detail.action?docID=1994694 Datum van gebruik: 21 Jul. 2021Ong, W.J. 1982. *Orality and literacy: The technologizing of the word.* New York: Methuen & Co. Ltd.

O'Niel, M. 2015. "There's a Crocodile!": Training Preschool Teachers to Engage Children through Interactive Oral Storytelling. *Storytelling, Self, Society*, 11(2):183-210.

Opel, A., Ameer, S.S. & Aboud, F.E. 2009. The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(2009):12-20.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 2015. *South Africa policy brief: Education and skills: Imporving the quality and relevance of skills*. Pretoria.

Owens, R. 2012. *Language development: An introduction*. 8ste uitg. Boston: Allyn & Bacon.

Pakulski, L.A. & Kaderavek, J.N. 2001. Narrative Production by Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: The Effect of Role-Play. *Volta Review*, (3):127-139.

Patel, Y. 2018. *Importance of Storytelling in Child Development.* https://medium.com/@yash.hsquare/importance-of-storytelling-in-child-development-b63593921a33 Datum van gebruik:26 Jul. 2021.

Paul, L. 2002. From Sex-Role Steorotyping to Subjectivity: Feminist Criticism. In: Hunt, P., red. *Children's Literature*. Londen: Routledge.

Penne, A., Ten Brug, A., Munde, V., Van der Putte, A., Vlaskamp, C. & Maes, B. 2012. Staff interactive style during multisensory storytellingwith persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56:167-178.

Pharos. 2009. *Afrikaanse Woordelys en Spelreëls*. Kaapstad: Pharos Woordeboeke: NB-Uitgewers.

Pharos. 2021. https://www-pharosonline-co-.nwulib.nwu.ac.za/search/any?q=sensoriese%20integrasie&titles=[10,1,30,310,230,340,400,200,240,280,350,51,270,260,170,180,290,320,330,250,67,150,55,58,190,59,110,120,160,61,62,60,64,300,66,68,130,65,140]&p=1. Datum van gebruik: 13 Mei 2021.

Philander, R. 2019. *Experts welcome #sona2019 announcement of early childhood development*. https://www.iol.co.za/capeargus/news/experts-welcome-sona2019announcement-on-early-childhood-development-19260518. Datum van gebruik: 25 Sep. 2019.

Pitts, A. 2012. *Learning is Multi-Sensory: How to engage all the senses so children really benefit.* https://www.howtolearn.com/2012/12/learning-is-multi-sensory-how-to-engage-all-the-senses-so-children-really-benefit/ Datum van gebruik: 15 Julie 2021.

Ponte, P. 2012. *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij: Onderzoek met en door leraren* [Self-made education and research: Research with and by teachers.]. Den Haag: Boom Uitgewers.

Potgieter, F.J. 2008. *Research training: MEd and PhD in education: An introduction to educational theories, concepts and ideas*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

Preece, D. and Zhao, Y. 2014. *An evaluation of Bag Books multi-sensory stories*. Northampton: The University of Northampton. (Unpublished)

Prinsloo, Y. 2012. *Geletterdheidsintervensie en onderwysers se taal van onderrigpraktyke: aksienavorsing in plattelandse skole.* Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling -MEd).

Pullen, P.C. & Justice, L.M. 2003. Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2).

Quinn, S & Kidd, E. 2018. Symbolic play promotes non-verbal communicative exchange in infant–caregiver dyads. *British Journal of Developmental Psychology.* 37:33-50.

Raver, C.C. & Zigler, G. 1997. Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, Quarterly(12):363-385.

Rahiem, M.D.H. 2021. Storytelling in early childhood education: Time to go digital. *International Journal of Child Care and Ecducational Policy*, 15(4):1-20.

Ratnasari, E.M. 2020. The Influence of Picture Book to the Storytelling skill of Preschool Children. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 9(1), 8-12.

Reading Intervention for Preschoolers. In: Van Kleeck, A., Stahl, S.A. & Bauer, E.B., reds. *On Reading Books for Children: Parents and Teachers*. Londen: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 170-191.

Reeder, N.J. 2009. *A qualitative case study of natural storytelling strategies used at the nantahala school*. Tennessee: East Tennessee State University. (Tesis – PhD).

Reese, E. 2013. *Tell me a story*. New York: Oxford University Press.

Remer, R., & Tzuriel, D. 2015. "I Teach Better with the Puppet" – Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356–365.

Ripstein, B. 2018. “There’s a Story in My Picture!” Connecting Art, Literacy, and Drama through Storytelling in a Kindergarten Classroom. *Young Children*, (Maart).

Rissen, P. 2013. *Around the campfire: closing the gap between storyteller and audience*. https://theliteraryplatform.com/news/2013/01/around-the-campfire-closing-the-gap-between-storyteller-and-audience/ Datum van gebruik: 1 Mrt 2021.

Robin, B.R. 2008. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47:220-228.

Robin, B.R. 2014. The Effective Uses of Digital Storytelling as a Teaching and Learning Tool. In: Flood, J., Heath, S.B. & Lapp, D., reds*. Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts* II. New York: Routledge. pp. 429-440.

Roney, C. 2009. A case for storytelling in the K-12 langauge arts curriculum. *Storytelling, Self, Society*, 5(1):45-54.

Rosenthal, M.K. & Gatt, L. 2010. 'Learning to Live Together': training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pres-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3):373-390.

Roskos, K.A., Tabors, P.O. & Lenhart, L.A. 2004. *Oral languge and early literacy in preschool: Talking, reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

Rossiter, M. & Garcia, P. 2010. Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126:37-48.

Roth, F.P. 2009. *Emergent Literacy and Language Development: Promoting Learning in Early Childhood.* New York: The Guilford Press.

Russ, S. W. & Wallace, C. 2013. Pretend play and creative processes. *American Journal of Play*, 6:136-148.

Rutter, M. 2002. The interplay of nature, nurture, and developmental influences: The challenge ahead for mental health. *Archives of General Psychiatry*, 59(11):996-1000.

Safak, P., Yilmaz, H.C. & Demiryürek, P. 2016. Using multisensory storytelling (MSST) to increasing listening comprehension for students with multiple disabilities include visual impairment (MDVI). *MAC-Etel*, 2016.

Sagor, R. 2005. *The action research guidebook: A four-step process for educators and shool teams*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Samuelsson, I.P. & Carlsson, M. A. 2008. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 52(6):623-641.

Saracho, O.N. 2017. Literacy and language: New developments in research, theory and practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4):299-304.

Scarinci, N., Rose, T. & Pee, J. 2015. Impacts of an in-service education program on promoting language development in young children: A pilot study with early childhood educators. *Child Language Teaching and Therapy,* 31(1):37-51.

Scharer, J.H. 2017. Supporting Young Children's Learning in a Dramatic Play Environment. *Journal of Childhood Studies*, 42(3).

Schickedanz, J.A. & Collins, M.F. 2013. *So Much More than the ABCs: The Early Phases of Reading and Writing*. Washington, DC: NAEYC.

Schurink, W., Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2019. Qualitative data analysis and interpretation. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., reds. *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik. pp. 397-421.

Schwanenflugel, P.J., Hamilton, C.E., Neuharth-Pritchett, S., Restrepo, A., Bradley, B.A. & Webb, M. 2010. PAVEd for Success: An Evaluation of a Comprehensive Preliteracy Program for Four-Year-Old Children. *Journal of Literacy Research*, 42:227-275.

Seamer, J. 2020. *Phonological and Phonemic Skills: Teacher Guide*. https://jocelynseamereducation.com/teaching-resources/ Datum van gebruik: 28 Nov. 2021.

Sénéchal, M., Thomas, E. & Monker, J. 1995. Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Eucational Psychology*, 87:218-229.

Sénéchal, M. 1997. The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24:123–138.

Sharif, S. 2012. Effects of Picture Dictionaries on Children's Early Language and Literacy Development. *Arnec connections Working together for Early Childhood*, 6:8-9.

Sharma, J.K. 2016. Oral Storytelling and Its Techniques. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, IV(II),

Shiobara, F. 2019. When and How to Teach Reading to Beginner Learners of English: A Comparison of Ten Ministry of Education Approved Introductory English Textbooks. *Journal of the Faculty of Letters, Kobe Shoin Women's University: JOL*, 8:15-29.

Sidek, H.M. & Rahim, H.A. 2015. The role of vocabulary knowledge in reading comprehension: A cross-linguistic study. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 197(2015):50-56.

Silalahi, R.M. 2019. Understanding Vygotsky's Zone of Proximal Development for Learning. *Polyglot: Jurnal Ilmiah:* 15(2):169-186

Silva, E. 2009. Measuring skills for 21st-century learning. *The Phi Delta Kappan*, 90, 630-634.

Smith, M.W., Brady, J.P. & Anastasopoulos, L. 2008. *Early Language and Literacy Classroom Observaton Toolkit*. Baltimore: Brooks Publishing.

Snow, C. 2002. *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: CA: RAND.

Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academies Press.

Soler-Gallart, M & Flecha, A. 2018. Early Childhood Education with Disadvantaged Children: Actions for Success. In: Fleer, M. & Van Oers, B., reds. 2018. *International Handbook of Early Childhood Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer. pp. 393-408.

Spaull, N. 2017. 5 Des. *The unfolding reading crisis: The new PIRLS 2016 results*. [Blog post]. https://nicspaull.com/2017/12/05/the-unfolding-reading-crisis-the-new-pirls-2016-results/ Datum van gebruik: 12 Feb. 2019.

Speaker, K.M.G., Taylor, D. & Kamen, R. 2004. Storytelling: Enhancing Language Acquisition in Young Children. *Education*, 125(1):1-14.

Spencer, M. & Wagner, R.K. 2018. The comprehension problems of children with poor reading comprehension despite adequate decoding: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3):366-600.

State Government of Victoria. 2019. *Storytelling*. (Literacy Teaching Toolkit). https://www.education.vic.gov.au/childhood/professionals/learning/ecliteracy/interactingwithothers/Pages/storytelling.aspx#link63 Datum van gebruik: 11 Nov. 2020.

Stemler, S. 2000. An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7.

Sternklar, D. 2009. *Felt Stories in Storytimes: Why do we use flannel board stories during storytime?* https://www.uhls.org/workshop_handouts/Flannel_Boards_Presentation.pdf Datum van gebruik: 31 Maart 2021.

Stewart, D. 2021. *Using the book cover to keep preschoolers engaged in storytime* [Blog post]. https://teachpreschool.org/2010/08/15/using-book-cover/ Datum van gebruik: 14 Feb. 2021.

Stivers, T. 2008. Stance, alignment, and affiliation during storytelling: when nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1):31-57.

Story Regions Consortium. 2014. *Training Material "Storytelling to foster cooperation and inclusion"*. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/92a984e7-4638-4402-a9dc-656811381118/IO4_StoryRegions_Training%20material.pdf Datum van gebruik: 3 Apr. 2021.

Strasser, K., Larraìn, A. & Lissi, M.R. 2013. Effects of Storybook Reading Style on Comprehension: The Role of Word Elaboration and Coherence Questions. *Early Education and Development*, 24:616-639.

Strydom, H. 2019. Information collection participant observation. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., reds. *Research at Grass Roots.* 4de uitgawe. Pretoria: Van Schaik. 328-340.

Strydom, H. & Delport, C.S.L. 2019. Information collection: document study and secondary analysis. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., reds. *Research at Grass Roots.* 4de uitgawe. Pretoria: Van Schaik. 376-389.

Styles, M. & Salisbury, M. 2020. *Children's Picturebooks: The art of visual storytelling*. London: Laurence King Publishing Lt.

Suggate, S.P., Lenhart, J., Vaahtoranta, E. & Lenhart, W. 2021. Interactive elaborative storytelling fosters vocabulary in pre-schoolers compared to repeated-reading and phonemic awareness interventions. *Cognitve Development*, 57:1-15.

Suid-Afrikaanse kwalifikasie-owerheid (SAKO). 2018. *Registered qualifications for further education and training certificate: Early childhood development*. http:/regqs.saqa.org.za/showQualification.php?id=58761 Datum van gebruik: 16 Oktober 2018.

Sylla, C. 2013. Designing a Tangible Interface for Collaborative Storytelling to Access 'Embodiment' and Meaning Making. *IDC,* 13:651-654.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2004. *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report: A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004*. Londen: University of London. http://discovery.ucl.ac.uk/10005309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf.

Taleswithmorals. 2018. *Aesop's Fables*. http://www.taleswithmorals.com/ Datum van gebruik: 13 Maart 2021.

Taumoepeau, M. & Ruffman, T. 2008. Stepping Stone to Others' Minds: Maternal Talk Related to Child Mental Language and Emotional Understanding at 15, 24 and 33 Months. *Child Development*, 79(2):284-302.

Ten Brug, A.A.J., Van der Putten, A.A.J., Penne, A., Maes, B. & Vlaskamp, C. 2016. Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60:1043-1053.

The School Run. 2021. *What are singular and plural?* https://www.theschoolrun.com/what-are-singular-and-plural. Datum van gebruik: 3 Maart 2021.

Thomas, F. & Johnston, O. 1981. *Disney animation: The illusion of life*. New York: Abbeville Press Publishers.

Thomas, R. 2019. Little Quick Fix: Find The Theme In Your Data. London: SAGE.

Thompson, J. 2000. *Emancipatory Learning*. www.aughty.org/pdf/emancipatory_learning.pdf. Datum van gebruik: 13 Feb. 2020.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2002. *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1-5 April 2002.

Tsethlikai, M. & Rogoff, B. 2013. Involvement in traditional cultural practices and American Indian children's incidental recall of a folktale. *Developmental Psychology*, 49(3):568-578. doi:10.1037/a0031308

UNESCO International Bureay of Education (IBE). 2006. *South Africa Early Childhood Care and Education (ECCE) programmes*. Geneva: Switzerland.

Undheim, M. & Jernes, M. 2020. Teachers' pedagogical strategies when creating digital stories with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2):256-271.

Van Schalkwyk, N. 2020. *Agt maniere om lees lekker en maklik te maak*. https://afrikaans.com/leerhulp/agt-maniere-om-lees-lekker-en-maklik-te-maak/ Datum van gebruik: 27 Mei. 2021.

Van Zyl, A. 2019. *Story Power: 'n Gids tot lees vir genot*. https://www.nalibali.org/sites/default/files/media/nalibali_sp_guide_1.afr.mar2019.final.pdf Datum van gebruik: 30 Okt. 2020.

Varutharaju, E. & Ratnavadivel, N. 2014. Enhancing Higher Order Thinking Skills Through Clinical Simulation. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 11:75-100.

Verhallen, M.J.A.J. & Bus, A. 2010. Low-Immigrants Pupils Learning Vocabulary Through Digital Picture Storybooks. *Journal of Educational Psychology,* 102(1):54-61.

Vohs, R. 2008. Storytelling Guidelines. *Knowledge Quest*, 36(5): 25+. Datum van gebruik: 12 Maart 2021.

Voutilainen, L., Henttonen, P., Kahri, M., Kivioja, M., Ravaj, N., Sams, M. & Peräkylä, A. 2014. Affective stance, ambivalence, and psychophysiological responses during conversational storytelling. *Journal of Pragmatics*, 68(2014):1-24.

Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and Language*. Vertaal deur Eugenia Hanfmann & Gertrude Vakar, reds. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cole, M., John-Steiner, V., Scriber, S. & Souberman, E, reds. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. 2004. Imagination and Creativity in Childhood. Vertaal deur M.E. Sharpe, *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1):7-97.

Vygotsky, L.S. 2012. *Thought and Language*. Hersiene en uitgebreide weergawe deur Hanfmann, E., Vakar, G. & Kozulin, A., reds. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Vygotsky, L.S. 2016. Play and its role in the mental development of the child. Eerste uitgawe [Igra i ee rol v umstvennom razvitii rebenka. Voprosy psihologii, 12(6):62-76] vertaal in 2015 deur Nikolai Veresov (Australië) en Myra Barrs (Verenigde Koninkryk). *International Research in Early Childhood Education*, 7(2):3-25. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf Datum van gebruik: 27 Jul. 2021.

Ward, R. 2018. *Meridian-area teachers learn the power of storytelling*. http://www.meridianstar.com/news/local_news/meridian-area-teachers-learn-the-power-ofstorytelling/article_2393d0eb-4b0f-5c22-97ae-dc94c0c8d493.html Datum van gebruik: 15 Sep. 2018.

Warmington, M. & Hulme, C. 2012. Phoneme Awareness, Visual-Verbal Paired-Associate Learning, and Rapid Automatized Naming as Predictors of Individual Differences in Reading Ability. *Scientific Studies of Reading*,16(1):45-62.

Wasik, B.A. & Iannone-Campbell, C. 2012. Developing Vocabulary Through Purposeful Strategic Conversations. *The Reading Teacher,* 66(2):321-332.

Wasik, B.A. & Hindman, A.H. 2015. Talk alone won't close the 30-million word gap. *Phi Delta Kappan*, 96(6):50-54.

Weiss, M. & Hamilton, M. 2005. *Children Tell Stories: Teaching and Using Storytelling in the Classroom*. 2de uitg. Katonah: New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.

Wessel, E., Barends, Z., Linington, V. & Excell, L. 2020. From babbles to books: literacy and the young child. In: Excell, L. & Linington, V., eds. *Playful Early Childhood Care and Education*. Kaapstad: JUTA. pp. 344-377.

Whaley, C. 2020. Meeting the Diverse Needs of Chidren through Storytelling. *Young Children*, 57(2):31-34.

Whitebread, D. 2012. *Developmental Pshychology and Early Childhood Education*. Londen: Sage.

Whitebread, D. & O'Sullivan, L. 2012. Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and selfregulation. *International Journal of Play*, 1(2):197-213.

Whitehurst, G.J. 2015. *Introducing and Using the Dialogic Reading Method: Pearson Family Book Nights*. https://www.scribd.com/document/387390618/fbn Datum van gebruik: 20 Nov. 2020.

Wiehardt, G. 2019. Third-Person oint of View: Omniscient or Limited. https://www.thebalancecareers.com/third-person-point-of-view-1277092 Datum van gebruik: 21 Jul. 2021.

Willcox, A.R. 1966. Who made the rock art of South Africa and when? *South African Journal of Science*, 62(1).

Wilson, C., Sitbon, L., Ploderer, B., Opie, J & Berereton, M. 2020. *Self-Expression by Design: Co-Designing the ExpressiBall with Minimally-Verbal Children on the Autism Spectrum.* CHI (Conference on Human Factors in Computing Systems). doi: 10.1145/3313831.3376171.

Wood, L. 2012. Editorial Action Research: Its Transformative Potential. *Educational Research for Social Change,* 1(1):1-4.

Wright, A. 2003. *Storytelling with Children*. 8ste uitg. China: Oxford University Press.

Wyndham, L. 1972. Writing for children and teenagers. 2de uitg. Cincinnati: Writer's Digest.

Yuksel-Arslan, P., Yildirim, S. & Robin, B.R. 2016. A phenomenological study: teachers' experiences of using digital storytelling in early childhood education. *Educational Studies*, 42:5, 427-445. doi: 10.1080/03055698.2016.1195717

Yurovsky, D., Fricker, D.C., Yu, C. & Smith, L.B. 2014. The role of partial knowledge in statistical word learning. *Psychon Bull Rev*, 21:1-22. doi:10.3758/s13423-013-0443-y

Zeece, P.D. & Curchill, S.L. 2001. First Stories: Emergent Literacy in Infants and Toddlers. *Early Childood Education Journal*, 29(2).

Zevenbergen, A.A. & Whitehurst, G.J. 2003. *Dialogic Reading: A Shared Picture Book*.

Zhao, H., Zhang, J.J. & McDougall, S. 2011. Emotion-Driven Interative Digital Storytelling. In: Anacleto, J., Fels, S., Graham, N., Kapralos, B., El-Nasr, M.S. & Stanley, K., reds. *Entertainment Computing – ICEC 2011.* Londen: Springer. pp 22-27.

Zipes, J. 2005. *Speaking Out Storytelling and Creative Drama for Children.* Londen: Routledge. pp. 35-59.

Zuber-Skerrit, O. 2015. Participatory Action Learning and Action Research (PALAR) for Community Engagement: A Theoretical Framework. *Educational Researcher for Social Change*, 4(1):5-25.

Zuber-Skerritt, O. 2011. *Action Leadership: Towards a Participatory Paradigm*. Dordrecht: Springer.

Zuber-Skerritt, O. & Wood, L. 2019a. Introduction to Action Learing and Action Research: Genres and Approaches. In: Zuber-Skerrit, O. & Wood, L., reds. *Action Learning and Action Research: Genres and Approaches*. Bingley: Emerald Publishing Limited. pp. 3-18.

Zygouris-Coe, V. 2001. *Phonemic Awareness*. (FLaRE Document #2-001). Orlando, FL: Florida Literacy and Reading Excellence Center. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=947C278D44B075F04824DB0720B297B3?doi=10.1.1.472.9155&rep=rep1&type=pdf

# BYLAAG A: ETIEKKLARING

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: +2718 299-1111/2222
Web: http://www.nwu.ac.za

**North-West University Education, Management and Economic Sciences, Law, Theology, Engineering and Natural Sciences Research Ethics Office (NWU-EMELTEN-REC)**
Tel: +2718 299 4707
Email: lukas.meyer@nwu.ac.za

16 July 2019

Dear Prof Nel

**NOTIFCATION: APPROVAL OF YOUR APPLICATION BY THE NWU-EMELTEN-REC**

**Ethics number: NWU-00527-19-S2**

Kindly use the ethics reference number provided above in all correspondence or documents submitted to the NWU-EMELTEN-REC secretariat. Please provide the ethics office an electronic copy of your final ethics application and supporting documents. Upon receipt of these documents, a final approval letter will be issued.

**Study title:** Die ontwikkeling van 'n storievertellingraamwerk vir voorskoolse praktisyns

**Study leader/supervisor: Prof C Nel**

**Student: Ms. JE Theron**

**Application type: Single study**

**Risk level: Minimal**

You are kindly informed that your application was reviewed at the meeting held on 6 May 2019 of the NWU-EMELTEN-REC and was approved on 26 June 2019.

The commencement date for this study is 26 June 2019 dependent on fulfilling the conditions indicated below. Continuation of the study is dependent on receipt of the annual (or as otherwise stipulated) monitoring report and the concomitant issuing of a letter of continuation up to a maximum period of one year when extension will be facilitated during the monitoring process.

**After ethical review:**

Translation of the informed consent document to the languages applicable to the study participants should be submitted to the NWU-EMELTEN-REC (if applicable).

The NWU-EMELTEN-REC requires immediate reporting of any aspects that warrants a change of ethical approval. Any amendments, extensions or other modifications to the proposal or other associated documentation must be submitted to the NWU-EMELTEN-REC prior to implementing these changes. Any adverse/unexpected/unforeseen events or incidents must be reported on either an adverse event report form or incident report form.

A monitoring report should be submitted within one year of approval of this study (or as otherwise stipulated) and before the year has expired, to ensure timely renewal of the study. A final report must be provided at completion of the study or the NWU-EMELTEN-REC must be notified if the study is temporarily suspended or terminated. The monitoring report template is obtainable from the NWU-EMELTEN-REC Office at Ethics-EMELTEN-mon@nwu.ac.za. Annually a number of studies may be randomly selected for an external audit.

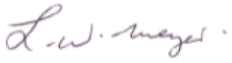
Please note that the NWU-EMELTEN-REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modification or monitor the conduct of your research or the informed consent process.

Please note that for any research at governmental or private institutions, permission must still be obtained from relevant authorities and provided to the NWU-EMELTEN-REC Office. Ethics approval is required BEFORE approval can be obtained from these authorities.

The NWU-EMELTEN-REC complies with the South African National Health Act 61 (2003), the Regulations on Research with Human Participants (2014), the Ethics in Health Research: Principles, Structures and Processes (2015), the Belmont Report and the Declaration of Helsinki (2013).

We wish you the best as you conduct your research. If you have any questions or need further assistance, please contact the NWU-EMELTEN-REC Office at Ethics-EMELTEN-apply@nwu.ac.za.

Yours sincerely



**Prof Lukas Meyer**

Chairperson NWU-EMELTEN-REC

Original details: (22136630): G:\My Drive\9. Research and postgrad education\9.1.5 Ethics\NWU-00527-19-S2_\Final\9.1.5.4.1_Notification of approval

Date: 16 July 2019

File reference: 9.1.5.4.1

# BYLAAG B: INLIGTINGSBRIEF

Hierdie studie is goedgekeur deur die Etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit (NWU-00527-19-S2) en sal volgens die etiese riglyne en beginsels van die internasionale Verklaring van Helsinki en die etiese riglyne van die Nasionale Gesondheidsnavorsingsetiese Raad. Die lede van die navorsingsetiekkomitee of relevante owerhede kan dus ’n versoek rig om die navorsingsrekords te inspekteer.

Hierdie storievertellingsprojek is ’n uitvloeisel van ’n groter navorsingsprojek, die Transformative Pedagogic Education and Care Project (TPEC) waarby die navorser betrokke is as verteenwoordiger van die Noordwes-Universiteit.

Die versterking en verbetering van onderwyserkwalifikasies van praktisyns en onderwysers wat met babas en kleuters, vanaf geboorte tot vier jaar werk, het 'n nasionale prioriteit geword. In die lig van hierdie noodsaaklikheid het die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding en die Europese Unie projekte befonds om hierdie kwalifikasies kan verbeter. Een sodanige projek wat befonds word, fokus op die ontwikkeling van 'n transformerende pedagogie vir die onderrig en versorging van babas en kleuters vanaf geboorte tot vier jaar. Nege universiteite insluitend die Noordwes-Universiteit, die Universiteit van Wes-Kaapland, Universiteit van die Witwatersrand, Universiteit van Suid-Afrika, Universiteit van die Vrystaat, Universiteit van Fort Hare, Walter Sisulu Universiteit, en die Universiteit van Pretoria werk saam met die Kaapse Skiereiland Universiteit was as die projekkoördineerder optree vir hierdie projek.

Etiese klaring en toestemming vir die storievertellingsprojek  is reeds onder die sambreel van die TPEC-projek (Transformative Pedagogic Education and Care Project) vanaf die etiese komitee van die Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie verkry, aangesien dit die Universiteit is wat aan die hoof staan van die oorkoepelende projek.

As deel van die projek is ek tans besig met my PhD-graad aan die NWU onder studieleiding van prof Carisma Nel. Hiermee versoek ek vriendelik toestemming om navorsing te doen by (naam uitgelaat) gedurende 2019.

Die titel van my PhD-verhandeling is:

**Die ontwikkeling van ’n storievertellingraamwerk vir voorskoolse praktisyns.**

Ek is ’n Grondslagfase dosent by NWU Potchefstroom kampus en is geïnteresseerd in die wyse waarop praktisyns storievertelling gebruik as onderrrig tegniek om kleuters se taalvaardighede te ontwikkel.

My navorsing sal uitgevoer word deur die navorser self in samewerking met praktisyns en die kleuters in hulle klas. Data vir hierdie projek sal in twee fases uitgevoer word. Die eerste fase sal die onderskeie storievertelling aksies van die deelnemers wees waartydens die navorser die storieaanbiedinge sal waarneem en die nodige veldnotas sal maak. Die tweede fase sal bestaan uit die voer van fokusgroeponderhoude in samewerking met die navorser en die deelnemers.

Gedurende die waarneming van die storievertelling deur die deelnemers, gaan daar gekyk word na die manier waarop hulle storievertelling as pedagogiese medium gebruik om die taalvaardighede van drie- en vierjarige kleuters te ontwikkel. Vir etiese redes sal geen name van praktisyns of leerders en ook nie die naam van die Dagsorgsentrums of Preprimêre skole bekend gemaak word nie. Die waarneming van die storievertelling deur die onderskeie praktisyns sal gedurende skoolure plaasvind en daar sal so ver as moontlik gepoog word om nie inbreuk te maak op die normale verloop van die dagprogram nie. Die fokusgroeponderhoude sal na skoolure plaasvind en op ’n tydstip wat gepas sal wees vir al die deelnemers.

Alle deelnemers sal mondeling asook skriftelik ingelig word oor die aard van die navorsingstudie asook wat hulle aandeel in die navorsing sal wees voor die data-insameling sal plaasvind. Die navorser sal skriftelike ingeligte toestemming van die deelnemers verkry om vrywillig aan die navorsing deel te neem. Die deelnemer sal ingelig word dat hulle ten enige tyd van die navorsing kan onttrek sonder opgawe van redes.

’n Brief sal aan die ouers van die deelnemende dagsorgsentrums en preprimêre skole gestuur word, waarin presies verduidelik sal word wat die doel met die studie is en wat van die kleuters verwag sal word tydens die navorsingstudie. Inligting aangaande myself sal ook deur gegee word. In die brief sal ook aan die ouers gevra word om skriftelike toestemming te gee vir die deelname van hul kleuter aan die navorsingstudie. Die kleuters wat deel vorm van die navorsing sal deur hul ouers/wettige voogde verteenwoordig word en instemming tot deelname aan die projek sal namens die kleuter deur sy/haar ouers gegee word. Die kleuters sal egter ook gevra word om instemming tot deelname aan die storievertellings. Daar sal gebruik gemaak word van ’n handpop om aan die kleuters te verduidelik wat gaan gebeur en wat van hulle verwag word.

Ten einde konfidensialiteit van die deelnemers te verseker, sal daar sal slegs verslag gedoen word oor die optrede en reaksie van die praktisyns en kleuters tydens die aanbieding van die storielesse. Die reg op privaatheid van beide die praktisyns, ouers en kleuters sal beskerm word deur pseudowoorde te gebruik tydens die data analise.

Ek sal dit opreg waardeer indien u goedgunstiglik die nodige skriftelike toestemming sal verleen om my navorsing by u skool te kan doen.

Die bevindings van die navorsing sal hoogs bydraend wees tot die bevordering van onderwyser kwalifikasies vanaf geboorte tot vier. Die bevindings van hierdie navorsing sal ook gebruik word vir navorsingsdoeleindes soos die publikasie van tydskrifartikels. Die name van alle skole en dagsorgsentrums en deelnemers aan hierdie navorsing sal vertroulik wees en geen name van enige individu sal op enige stadium van die navorsingsproses openbaar gemaak word nie. Deelnemers sal 'n oorsig van die projek kry voor hul deelname en hulle sal ook opgedateer word oor die verloop van die projek. Data-insameling sal begin op 'n tyd wat die onderskeie deelnemers pas en kan met die navorser onderhandel word. Alle deelnemers moet hierdie toestemmingsbrief teken indien hulle bereidwillig is om deel te neem aan die navorsingsprojek. Alhoewel ouers toestemming sal gee namens hul kinders, sal die kinders ook toestem tot hul deelname deur die kies van ’n glimlag gesiggie, wat sal impliseer dat hulle toestem om deel te neem of ’n huil gesiggie wat aandui dat hulle nie deel van die storievertelling geleentheid wil wees nie.

Toestemming om aan hierdie studie deel te neem, is vrywillig en alle deelnemers se reg op onttrekking aan die projek op enige stadium sal gerespekteer word.

Byvoorbaat baie dankie.


JE Theron

NWU studentenommer: 21625824

Tel: 018 2852071

E-pos: hantie,theron@nwu.ac.za

STUDIELEIER: Prof Carisma Nel

Tel: 018 2852639

E-pos: Carisma.Nel@nwu.ac.za

# BYLAAG C: TOESTEMMING VANAF DIE ONDERWYSDEPARTEMENT

education
Lefapha la Thuto la Bokone Bophirima
Noord-Wes Onderwys Departement
North West Education Department
NORTH WEST PROVINCE

Garona Building, Mmabatho
1st Floor, East Wing,
Private Bag X2044,
Mmabatho 2735
Tel.: (018) 388-3433
Fax.: 086-514-0126
e-mail: motlhabanej@nwpg.gov.za

## OFFICE OF THE SUPERINTENDENT-GENERAL

Enq. : Dr T Phorabatho
Tel. : 018 388 3071/3433

To: Prof C Nel
North West University (Potchefstroom Campus)
Faculty of Health Science

From: Mrs S M Semaswe
Superintendent-General

Date : 10 October 2019

**PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH: MS J.E THERON**

Permission is hereby granted to you to conduct research in the department as requested, subject to the following conditions:

- You contact the relevant School Principals for your target schools about your request with this letter of permission;
- Considering that your research will involve both Educators and Learners, the general functionality of the school should not be compromised by the research process.
- The participation in your project will be voluntary.
- The principles of informed consent and confidentiality will be observed in strictest terms, and
- The findings of your research should be made available to the North West Department of Education and Sport Development upon request.

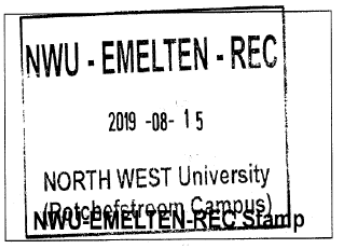
Best wishes

**Mrs S M Semaswe**
**Superintendent-General**

# BYLAAG D: TOESTEMMING VANAF SENTRUMBESTUURDER

Private Bag X1290
Potchefstroom
South Africa 2520
Tel:+2718 299-1111/2222
Fax:+2718 299-4910
Web:http://www.nwu.ac.za

The Faculty of Health Sciences Ethics Office of the North-West University is acknowledged for the use of their document with minor adjustments made by the North-West University Education, Management and Economic Sciences, Law, Theology, Engineering and Natural Sciences Research Ethics Committee (NWU-EMELTEN-REC).



NWU-EMELTEN-REC Stamp

**INLIGTINGSBRIEF EN INGELIGTE TOESTEMMING VAN VOORSKOOLSE SENTRUMBESTUURDER: VOORSKOOLSE PRAKTISYN DEELNAME AAN OBSERVASIE EN FOKUS GROEP ONDERHOUDE**

**TITEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE**

Die ontwikkeling van 'n storievertellingraamwerk vir voorskoolse praktisyns

**VERWYSINGSNOMMER:** NWU-00527-19-S2

**PROJEKHOOF**

Prof Carisma Nel

**NAVORSER**

Hantie Theron (JE)

**KONTAKBESONDERHEDE**

Fakulteit Opvoedkunde
Gebou: B6; Kamer 102
Noordwes Universiteit
Potchefstroom
2520

Geagte voorskoolse sentrumbestuurder

U sentrum en ook u voorskoolse praktisyns verantwoordelik vir die drie- en vier-jarige kleuters word hiermee uitgenooi om deel te wees van hierdie studie wat handel oor storievertelling aan drie- en vier-jarige kleuters en wat ook deel vorm van 'n Doktorale studie in Kurrikulumstudies aan die NWU. Die studie word bestuur deur Prof Carisma Nel, 'n navorsingsprofessor verbonde aan die Noordwes Universiteit.

Neem asseblief tyd om die inligting wat hier onder verskyn, te lees, wat die besonderhede van hierdie projek sal verduidelik. Dit is baie belangrik dat u ten volle oortuig is dat u duidelik verstaan wat hierdie navorsing behels en hoe u sentrum en die praktisyns daarby betrokke kan wees. Let asseblief daarop dat u deelname geheel en al vrywillig is en dat u vry is om te weier om daaraan deel te laat neem. Indien u sou toestem dat u wil deelneem kan u ook op enige stadium van die studie u toestemming tot deelname onttrek, as u nie meer aan die projek wil deelneem nie.

Hierdie studie is deur die EMELTEN etiekkomitee van die Noordwes Universiteit goedgekeur (NWU-00527-19-S2) en sal volgens die etiek riglyne en beginsels van die Internasionale Verklaring van Helsinki en die etiese riglyne van die Nasionale Gesondheids- en Navorsings Etiek Liggaam gedoen word. Die etiek komitee lede of relevante owerhede mag dus vra om alle navorsingsrekords te bestudeer.

**Waaroor handel die studie?**

Die primêre doel van hierdie studie is die ontwikkeling van 'n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns. Sodoende gaan die navorser probeer vasstel watter storievertellingtegnieke deur praktisyns gebruik word; watter taalvaardighede aangespreek word tydens storievertelling en hoe storievertelling gebruik kan word om mondelinge taalvaardighede by drie- en vierjarige kleuters te bevorder.

**Waarom is u uitgenooi om aan die projek deel te neem?**

U sentrum is reeds deel van die TPEC projek.

Die sentrum se praktisyn, onderwyseres is betrokke is by die onderrig van drie- en vierjarige kleuters.

Hulle beskik oor 'n minimum NKR vlak 4-kwalifikasie.

Hulle beskik reeds oor 'n basiese kennis van storievertelling.

Hulle is verbonde aan 'n dagsorgsentrum of preprimêre skool binne die Noordwes-provinsie.

U skool is geregistreer by die Departemente van Basiese Onderwys en Maatskaplike Dienste.

U skool huisves kleuters vanuit verskillende sosio-ekonomiese omstandighede.

**Wat sal van praktisyns / onderwyseresse verwag word tydens die projek?**

Indien u sou toestem tot deelname aan die projek, sal die volgende van die praktisyns verwag word:

U gaan gevra word om 'n storie van u eie keuse aan die kleuters in u klas te vertel, waartydens die navorser as kuiergas in die klas, die storievertelling gaan bywoon en observeer.

U gaan deel wees van 'n fokusgroep wat na afloop van die storievertelling saam gaan vergader en gesprekke gaan voer rondom die verskillende stories wat deur die verskillende deelnemers vertel is. Dit gaan 'n informele byeenkoms wees waartydens gedagtes uitgeruil en voorstelle gemaak kan word van hoe die verskillende stories dalk op 'n ander manier vertel kon word om die kleuters in u klas se taalontwikkeling te bevorder.

Na afloop van die fokusgroepbyeenkoms gaan u weer 'n geleentheid kry om 'n storie aan die kleuters in u klas te vertel, maar hierdie keer gaan die navorser vir u 'n spesifieke storie gee wat sy wil hê u moet vertel.

Na afloop van die tweede storievertellingsgeleentheid gaan daar weer 'n fokusgroepbyeenkoms plaasvind waartydens die verskillende storievertellings van die deelnemers bespreek gaan word.

Die tyd vir die storievertellings en fokusgroepvergaderings sal gereël word om die betrokke deelnemers te pas.

**Hoe sal praktisyns / onderwyseresse baat vind by hierdie projek?**

Tydens u deelname aan die projek sal u toegerus word om op verskillende maniere van storievertelling as onderrigmedium gebruik te maak.

U sal kennis verkry rondom die tipe stories wat geskik is om te gebruik ten einde drie- en vierjarige kleuters se taalontwikkeling optimaal te ontwikkel.

U sal blootgestel word aan aktiwiteite en maniere wat gebruik kan word om vaslegging van stories, woordeskatuitbreiding en beter begrip by kleuters te bevorder.

U sal meer selfvertroue ontwikkel om stories as onderrigmedium te gebruik in verskillende situasies.

Die kleuters in u sorg sal die genot ondervind van stories wat vertel word deur die gebruik van verskillende apparaat en aanbiedingstegnieke.

Na afloop van die projek sal die praktisyns / onderwyseresse wat deel was van die projek, 'n een bladsy "infographic" van die storievertellingsraamwerk in 'n gedrukte vorm ontvang.

**Is daar enige risiko's betrokke by die deelname aan die projek?**

Aanvanklik tydens die storievertelling en fokusgroeponderhoude mag die praktisyn / onderwysres dalk 'n gevoel van ongemak ervaar aangesien die navorser die storievertelling gaan waarneem. Let asseblief daarop dat alle kommentaar en inligting op 'n konfidensiële manier hanteer word en dat geen praktisyn se naam, die skool/sentrum se naam of kleuter se naam genoem sal word nie – elke deelnemer kies 'n kode (trek uit 'n hoed).

**Wie gaan toegang hê tot die ingesamelde data?**

Die sentrum sowel as alle deelnemers, insluitend die kleuters, se identiteit sal beskerm word deur slegs van kodes gebruik te maak. Tydens die eerste fokusgroeponderhoude sal al die deelnemers (praktisyns) versoek word om 'n vorm te onderteken, waar hulle onderneem om al die inligting wat tydens die fokusgroeponderhoude bespreek word as persoonlik en vertroulik te beskou; dit sluit in dat geen kleuter se naam genoem mag word nie.

Na afloop van die projek sal alle kopieë van die veldnotas en fokusgroepbesprekings se data gestoor word op die projekhoof se rekenaar in 'n lêer wat met 'n wagwoord beskerm sal word wat slegs aan die projekhoof bekend is. Die harde kopieë van die data sal deur die projekhoof in 'n liasseerkabinet gestoor word vir sewe jaar. Toegang tot die data sal slegs deur die projekhoof geskied.

Na sewe jaar sal alle inligting van die projekhoof se rekenaar afgevee word en die data wat op 'n CD gestoor is sal ook vernietig word. Die harde kopieë van die data sal vernietig word deur die gebruik van 'n snippermasjien.

**Hoe sal ek kennis kry van die resultate**

Na afloop van die projek sal die praktisyns / onderwyseresse wat deel was van die projek, 'n een bladsy "infographic" van die storievertellingsraamwerk in 'n gedrukte vorm ontvang.

**Indien u enige verder inligting verlang:**

- Kan u die navorser, Hantie Theron by [redacted] 018 285 2091 kontak of die projek Hoof, prof Carisma Nel by (018) 285 2639.
- U kan ook die EMELTEN-REC komitee via Mev Marlize Bisschoff by 018 299 4707 of marlize.bisschoff@nwu.ac.za skakel indien u verdere onbeantwoorde vrae het.
- U sal 'n kopie van hierdie inligting kry asook die toestemmigsvorm vir u eie rekord doeleindes.

---

**Toestemming van sentrumbestuurder**

Deur hieronder te onderteken, stem ek _____ in dat die sentrum en die praktisyns mag deel neem aan 'n navorsingstudie getiteld: **Die ontwikkeling van 'n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns.**

Ek verklaar dat:

- Ek het hierdie inligting en toestemmingsvorm gelees het en dit verstaan.
- Ek die geleentheid gehad het om vrae te vra aan beide die persoon wat toestemming verkry het, sowel as die navorser en al my vrae is voldoende beantwoord.
- Ek verstaan dat deelname aan hierdie studie vrywillig is en ek nie onder druk is om deel te neem nie.
- Ek kan kies om die studie te eniger tyd te verlaat en sal op geen manier gepenaliseer of benadeel word nie.

Geteken te (plek) _____ op (datum) _____ 20

_____ _____

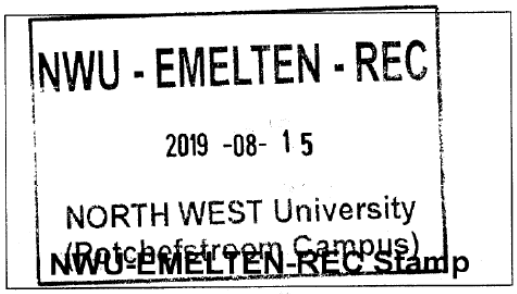
Handtekening van sentrumbestuurder Handtekening van getuie

# BYLAAG E: INGELIGTE TOESTEMMING VANAF PRAKTISYNS

Private Bag X1290,
Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: +2718 299-1111/2222
Fax: +2718 299-4910
Web:
http://www.nwu.ac.za

The Faculty of Health Sciences Ethics Office of the North-West University is acknowledged for the use of their document with minor adjustments made by the North-West University Education, Management and Economic Sciences, Law, Theology, Engineering and Natural Sciences Research Ethics Committee (NWU-EMELTEN-REC).



NWU-EMELTEN-REC Stamp

**INLIGTINGSBRIEF EN INGELIGTE TOESTEMMING VAN VOORSKOOLSE PRAKTISYNS TOT OBSERVASIE VAN STORIEVERTELLING LESSE EN DEELNAME AAN FOKUS GROEP ONDERHOUDE**

**TITEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE**

Die ontwikkeling van 'n storievertellingraamwerk vir voorskoolse praktisyns

**ETIEK VERWYSINGSNOMMER:** NWU-00527-19-S2

**PROJEKHOOF**

Prof Carisma Nel

**NAVORSER**

Hantie Theron (JE)

**KONTAKBESONDERHEDE**

Fakulteit Opvoedkunde
Gebou: B6; Kamer 102
Noordwes Universiteit
Potchefstroom
2520

**KONTAK NOMMER:**
Kantoor: (018) 2852639
[redacted]
Epos: Carisma.Nel@nwu.ac.za

Geagte voorskoolse praktisyn

U word hiermee uitgenooi om deel te wees van hierdie studie wat handel oor storievertelling aan drie- en vier-jarige kleuters en wat ook deel vorm van 'n Doktorale studie in Kurrikulumstudies aan die NWU. Die studie word bestuur deur Prof Carisma Nel, 'n navorsingsprofessor verbonde aan die Noordwes Universiteit.

Neem asseblief tyd om die inligting wat hier onder verskyn, te lees, wat die besonderhede van hierdie projek sal verduidelik. Vra asseblief die poortwagter (u sentrumbestuurder) enige vrae oor enige deel van hierdie projek wat u nie ten volle verstaan nie. Dit is baie belangrik dat u ten volle oortuig is dat u duidelik verstaan wat hierdie navorsing behels en hoe u daarby betrokke kan wees. Let asseblief daarop dat u deelname geheel en al vrywillig is en dat u vry is om te weier om daaraan deel te laat neem. Indien u sou toestem dat u wil deelneem kan u ook op enige stadium van die studie u toestemming tot deelname onttrek, as u nie meer aan die projek wil deelneem nie.

Hierdie studie is deur die EMELTEN etiekkomitee van die Noordwes Universiteit goedgekeur (NWU-00527-19-S2) en sal volgens die etiek riglyne en beginsels van die Internasionale Verklaring van Helsinki en die etiese riglyne van die Nasionale Gesondheids- en Navorsings Etiek Liggaam gedoen word. Die etiek komitee lede of relevante owerhede mag dus vra om alle navorsingsrekords te bestudeer.

**Waaroor handel die studie?**

Die primêre doel van hierdie studie is die ontwikkeling van 'n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns. Sodoende gaan die navorser probeer vasstel watter storievertellingtegnieke deur praktisyns gebruik word; watter taalvaardighede aangespreek word tydens storievertelling en hoe storievertelling gebruik kan word om mondelinge taalvaardighede by drie- en vierjarige kleuters te bevorder.

**Waarom is u uitgenooi om aan die projek deel te neem?**

U as praktisyn, onderwyseres is betrokke is by die onderrig van drie- en vierjarige kleuters.

U beskik oor 'n minimum NKR vlak 4-kwalifikasie.

U beskik reeds oor 'n basiese kennis van storievertelling.

U is verbonde aan 'n dagsorgsentrum of preprimêre skool binne die Noordwes-provinsie.

U skool is geregistreer by die Departemente van Basiese Onderwys.

U skool huisves kleuters vanuit verskillende sosio-ekonomiese omstandighede.

**Wat sal van praktisyns / onderwyseresse verwag word tydens die projek?**

Indien u sou toestem tot deelname aan die projek, sal die volgende van u verwag word:

U gaan gevra word om 'n storie van u eie keuse aan die kleuters in u klas te vertel, waartydens die navorser as kuiergas in die klas, die storievertelling gaan bywoon en observeer.

U gaan deel wees van 'n fokusgroep wat na afloop van die storievertelling saam gaan vergader en gesprekke gaan voer rondom die verskillende stories wat deur die verskillende deelnemers vertel is. Dit gaan 'n informele byeenkoms wees waartydens gedagtes uitgeruil en voorstelle gemaak kan word van hoe die verskillende stories dalk op 'n ander manier vertel kon word om die kleuters in u klas se taalontwikkeling te bevorder.

Na afloop van die fokusgroepbyeenkoms gaan u weer 'n geleentheid kry om 'n storie aan die kleuters in u klas te vertel, maar hierdie keer gaan die navorser vir u 'n spesifieke storie gee wat sy wil hê u moet vertel.

Na afloop van die tweede storievertellingsgeleentheid gaan daar weer 'n fokusgroepbyeenkoms plaasvind waartydens die verskillende storievertellings van die deelnemers bespreek gaan word.

Die tyd vir die storievertellings en fokusgroepvergaderings sal gereël word om die betrokke deelnemers te pas.

**Hoe sal praktisyns / onderwyseresse baat vind by hierdie projek?**

Tydens u deelname aan die projek sal u toegerus word om op verskillende maniere van storievertelling as onderrigmedium gebruik te maak.

U sal kennis verkry rondom die tipe stories wat geskik is om te gebruik ten einde drie- en vierjarige kleuters se taalontwikkeling optimaal te ontwikkel.

U sal blootgestel word aan aktiwiteite en maniere wat gebruik kan word om vaslegging van stories, woordeskatuitbreiding en beter begrip by kleuters te bevorder.

U sal meer selfvertroue ontwikkel om stories as onderrigmedium te gebruik in verskillende situasies.

Die kleuters in u sorg sal die genot ondervind van stories wat vertel word deur die gebruik van verskillende apparaat en aanbiedingstegnieke.

Na afloop van die projek sal die praktisyns / onderwyseresse wat deel was van die projek, 'n een bladsy "infographic" van die storievertellingsraamwerk in 'n gedrukte vorm ontvang.

**Is daar enige risiko's betrokke by die deelname aan die projek?**

Aanvanklik tydens die storievertelling en fokusgroeponderhoude mag u, die praktisyn / onderwysres dalk 'n gevoel van ongemak ervaar aangesien die navorser die storievertelling gaan waarneem. Let asseblief daarop dat alle kommentaar en inligting op 'n konfidensiële manier hanteer word en dat geen praktisyn se naam, die skool/sentrum se naam of kleuter se naam genoem sal word nie – elke deelnemer kies 'n kode (trek uit 'n hoed).

**Wie gaan toegang hê tot die ingesamelde data?**

Alle deelnemers, insluitend die kleuters, se identiteit sal beskerm word deur slegs van kodes gebruik te maak. Tydens die eerste fokusgroeponderhoude sal al die deelnemers (praktisyns) versoek word om 'n vorm te onderteken, waar hulle onderneem om al die inligting wat tydens die fokusgroeponderhoude bespreek word as persoonlik en vertroulik te beskou; dit sluit in dat geen kleuter se naam genoem mag word nie.

Na afloop van die projek sal alle kopieë van die veldnotas en fokusgroepbesprekings se data gestoor word op die projekhoof se rekenaar in 'n lêer wat met 'n wagwoord beskerm sal word wat slegs aan

die projekhoof bekend is. Die harde kopieë van die data sal deur die projekhoof in 'n liasseerkabinet gestoor word vir sewe jaar. Toegang tot die data sal slegs deur die projekhoof geskied.

Na sewe jaar sal alle inligting van die projekhoof se rekenaar afgevee word en die data wat op 'n CD gestoor is sal ook vernietig word. Die harde kopieë van die data sal vernietig word deur die gebruik van 'n snippermasjien.

**Hoe sal ek kennis kry van die resultate**

Na afloop van die projek sal die praktisyns / onderwyseresse wat deel was van die projek, 'n een bladsy "infographic" van die storievertellingsraamwerk in 'n gedrukte vorm ontvang.

**Indien u enige verder inligting verlang:**

- Kan u die navorser, Hantie Theron by : 018 285 2091 kontak of die projek Hoof, prof Carisma Nel by (018) 285 2639.
- U kan ook die EMELTEN-REC komitee via Mev Marlize Bisschoff by 018 299 4707 of marlize.bisschoff@nwu.ac.za skakel indien u verdere onbeantwoorde vrae het.
- U sal 'n kopie van hierdie inligting kry asook die toestemmigsvorm vir u eie rekord doeleindes.

---

**Verklaring deur deelnemer**

Deur hieronder te onderteken, stem ek _____ in om deel te neem aan 'n navorsingstudie getiteld: **Die ontwikkeling van 'n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns.**

Ek verklaar dat:

- Ek het hierdie inligting en toestemmingsvorm gelees het en dit verstaan.
- Ek die geleentheid gehad het om vrae te vra aan beide die persoon wat toestemming verkry het, sowel as die navorser en al my vrae is voldoende beantwoord.
- Ek verstaan dat deelname aan hierdie studie vrywillig is en ek nie onder druk is om deel te neem nie.
- Ek kan kies om die studie te eniger tyd te verlaat en sal op geen manier gepenaliseer of benadeel word nie.

Geteken te (plek) _____ op (datum) _____ 20

_____ _____

Handtekening van deelnemer Handtekening van getuie

**Verklaring deur persoon wat die toestemming gekry het**

Ek (naam) _____ verklaar dat:

- Ek duidelik en volledig die inligting in hierdie dokument aan ..... verduidelik het.
- Ek het nie van 'n vertaler gebruik gemaak nie.
- Ek haar / hom aangemoedig het om vrae te vra en genoegsame tyd gehad het om die vrae te beantwoord.
- Ek tevrede is dat sy / hy die aspekte van die navorsing voldoende verstaan soos hierbo bespreek.
- Ek het hom/haar die geleentheid gegee om die aangeleentheid met ander te bespreek indien hy/sy dit verkies het.

Geteken te (plek) _____ op (datum) _____ 20

_____ _____

Handtekening van persoon wat toestemming kry Handtekening van getuie

**Verklaring deur navorser**

Ek (naam) ..... verklaar dat:

- Ek die inligting in hierdie dokument verduidelik het aan .....
- Ek haar / hom aangemoedig het om vrae te vra en genoegsame tyd gehad het om die vrae te beantwoord.
- Ek tevrede is dat sy / hy die aspekte van die navorsing voldoende verstaan soos hierbo bespreek.
- Ek nie 'n tolk gebruik het nie.

Geteken te (plek) _____ op (datum) _____ 20___

_____ _____

Handtekening van navorser Handtekening van getuie

# BYLAAG F: BRIEF AAN OUERS OM TOESTEMMING TE VERLEEN TOT KLEUTERDEELNAME

Private Bag X1290,
Potchefstroom
South Africa 2520
Tel: +2718 299-1111/2222
Fax: +2718 299-4910
Web: http://www.nwu.ac.za

The Faculty of Health Sciences Ethics Office of the North-West University is acknowledged for the use of their document with minor adjustments made by the North-West University Education, Management and Economic Sciences, Law, Theology, Engineering and Natural Sciences Research Ethics Committee (NWU-EMELTEN-REC).

NWU - EMELTEN - REC
2019 -08- 15
NORTH WEST University
(Potchefstroom Campus)
NWU-EMELTEN-REC Stamp

**INGELIGTE TOESTEMMING VAN OUERS: KLEUTERS SE TEENWOORDIGHEID TYDENS PRAKTISYN SE STORIEVERTELLING SESSIE**

**TITEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE**

Die ontwikkeling van 'n storievertellingraamwerk vir voorskoolse praktisyns

**ETIEK VERWYSINGSNOMMER:** NWU-00527-19-S2

**PROJEKHOOF**

Prof Carisma Nel

**NAVORSER**

Hantie Theron (JE)

**KONTAKBESONDERHEDE**

Fakulteit Opvoedkunde
Gebou: B6; Kamer 102
Noordwes Universiteit
Potchefstroom
2520

**KONTAK NOMMER:**
Kantoor: (018) 2852639

Geagte ouers

U toestemming word benodig sodat u kind teenwoordig kan wees in die klas waartydens sy/haar juffrou (voorskoolse praktisyns) vir die kleuters gaan stories lees as deel van die daaglikse dagprogram en wat ook deel vorm van 'n Doktorale studie in Kurrikulumstudies aan die NWU. Die studie word bestuur deur Prof Carisma Nel, 'n navorsingsprofessor verbonde aan die Noordwes Universiteit.

Neem asseblief tyd om die inligting wat hier onder verskyn, te lees, wat die besonderhede van hierdie projek sal verduidelik. Vra asseblief die poortwagter (u sentrumbestuurder) enige vrae oor enige deel van hierdie projek wat u nie ten volle verstaan nie. Dit is baie belangrik dat u ten volle oortuig is dat u duidelik verstaan wat hierdie navorsing behels en hoe u kleuter daarby betrokke kan wees. Let asseblief daarop dat u kleuter se deelname geheel en al vrywillig is en dat u vry is om te weier om u kleuter daaraan deel te laat neem. Indien u sou toestem dat u kleuter kan deelneem kan u ook op enige stadium van die studie u toestemming tot deelname onttrek, as u nie meer wil hê dat u kleuter aan die projek moet deelneem nie.

Hierdie studie is deur die EMELTEN etiekkomitee van die Noordwes Universiteit goedgekeur (NWU-00527-19-S2) en sal volgens die etiek riglyne en beginsels van die Internasionale Verklaring van Helsinki en die etiese riglyne van die Nasionale Gesondheids- en Navorsings Etiek Liggaam gedoen word. Die etiek komitee lede of relevante owerhede mag dus vra om alle navorsingsrekords te bestudeer.

**Waaroor handel die navorsing**

Die primêre doel van hierdie projek is die ontwikkeling van 'n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns. Subdoelstellings is om vas te stel watter storievertelling tegnieke deur praktisyns gebruik word; watter taalvaardighede aangespreek word tydens storievertelling en hoe storievertelling gebruik kan word om mondelinge taalvaardighede by drie- en vierjarige kleuters te bevorder. Die fokus van die navorsing is dus op die voorskoolse praktisyns en nie u kleuter nie. Die kleuters sal wel in die klas teenwoordig wees en na die storievertelling luister.

**Waarom is u kleuter uitgenooi om aan die projek deel te neem?**

Die navorsingstudie fokus op die voorskoolse praktisyn se storievertelling. U kleuter gaan dus in die klas teenwoordig wees wanneer die voorskoolse praktisyn die storievertelling doen en waartydens die navorser ook in die klas teenwoordig gaan wees om na die praktisyn se manier van storievertelling te luister. U kleuter is dus nie die fokus van die navorsing nie.

**Hoe gaan u kleuter betrek word by die projek?**

U kleuter se voorskoolse praktisyn / onderwyseresse gaan gevra word om 'n storie van haar keuse aan die kleuters in haar klas te vertel, waartydens die navorser as kuiergas in die klas, die storievertelling gaan bywoon en observeer.

Die voorskoolse praktisyns / onderwyseresse gaan deel wees van 'n fokusgroep wat na afloop van die storievertelling saam gaan vergader en gesprekke gaan gevoer word rondom die verskillende stories wat deur die verskillende deelnemers vertel is. Dit gaan 'n informele byeenkoms wees

waartydens gedagtes uitgeruil en voorstelle gemaak kan word van hoe die verskillende stories op 'n ander manier vertel kon word om die kleuters in hulle klasse se taalontwikkeling te bevorder.

Na afloop van die fokusgroepbyeenkoms gaan die voorskoolse praktisyns / onderwyseresse weer 'n geleentheid kry om 'n storie aan die kleuters in hul klasse te vertel, maar hierdie keer gaan die navorser 'n spesifieke storie voorsien wat sy wil hê die voorskoolse praktisyns / onderwyseresse moet vertel.

Na afloop van die tweede storievertellingsgeleentheid gaan daar weer 'n fokusgroepbyeenkoms plaasvind waartydens die verskillende storievertellings van die deelnemers bespreek gaan word.

Die tyd vir die storievertellings en fokusgroepvergaderings sal gereël word om die betrokke deelnemers te pas en sal nie met die dagprogram van die kleuters in meng nie.

Indien die praktisyn u kleuter se naam mag noem tydens vraagstelling sal u kleuter se naam nie gedokumenteer word nie. Vir alle deelnemers word skuilname of kodes gebruik.

**Hoe sal u kleuter baat vind by hierdie projek?**

Tydens die praktisyns / onderwyseresse se deelname aan die projek sal hulle toegerus word om op verskillende maniere van storievertelling as onderrigmedium gebruik te maak.

Die praktisyns/onderwyseresse sal kennis verkry rondom die tipe stories wat geskik is om te gebruik ten einde drie- en vierjarige kleuters se taalontwikkeling optimaal te ontwikkel.

U kleuter sal bloot gestel word aan aktiwiteite en maniere wat gebruik kan word om vaslegging van stories, woordeskatuitbreiding en beter begrip by kleuters te bevorder.

Die praktisyns/onderwyseresse sal meer selfvertroue ontwikkel om stories as onderrigmedium te gebruik in verskillende situasies en gevolglik sal u kleuter ook daardeur bevoordeel word.

Die kleuters sal die genot ondervind van stories wat vertel word deur die gebruik van verskillende apparaat en aanbiedingstegnieke.

Na afloop van die projek sal al die praktisyns/onderwyseresse 'n een bladsy "infographic" van die storievertellingsraamwerk in 'n gedrukte vorm ontvang wat hulle in staat sal stel om terug te verwys na die storievertellingsraamwerk en gebruik te maak van verskillende tegnieke en metodes om storievertelling te gebruik om die kleuters in hul sorg se taalontwikkeling optimaal te ontwikkel.

**Is daar enige risiko's betrokke by die deelname aan die projek?**

Die navorser voorsien nie dat daar enige risiko's vir die kleuters sal wees tydens die deelname aan die projek nie, aangesien die kleuters slegs "luisteraars en deelnemers" (bv. beantwoording van praktisyn se vrae, ens.) gaan wees en daar geen spesifieke optrede van hulle verwag word tydens die storievertelling nie.

**Hoe gaan die kleuter se betrokkenheid tydens die studie aan hulle verduidelik word?**

Daar sal gebruik gemaak word van 'n handpop om aan die kleuters te verduidelik wat gaan gebeur tydens die storievertellingprojek en wat van hulle verwag gaan word. Die kleuters sal gevra word om hulle bereidwilligheid tot deelname aan die storievertellings te bevestig, deur die neem van of 'n glimlaggende gesiggie prent, wat aandui dat die kleuter bereid is tot deelname of 'n huilende gesiggie, wat sal aandui dat hy/sy nie wil deelneem aan die projek nie.

Alhoewel die kleuters self hulle instemming tot die navorsingsprojek deur middel van die neem van 'n gesiggie prent sal aandui, sal die kleuters wat deel van die navorsing vorm, ook deur hulle ouers/wettige voogde verteenwoordig word en toestemming tot deelname aan die projek sal namens die kleuter deur sy/haar ouers verleen word.

**Wie gaan toegang hê tot die ingesamelde data?**

Alle deelnemers, insluitend die kleuters, se identiteit sal beskerm word deur slegs van kodes gebruik te maak. Tydens die eerste fokusgroeponderhoude sal al die deelnemers (praktisyns) versoek word om 'n vorm te onderteken, waar hulle onderneem om al die inligting wat tydens die fokusgroeponderhoude bespreek word as persoonlik en vertroulik te beskou; dit sluit in dat geen kleuter se naam genoem mag word nie.

Na afloop van die projek sal alle kopieë van die veldnotas en fokusgroepbesprekings se data gestoor word op die projekhoof se rekenaar in 'n lêer wat met 'n wagwoord beskerm sal word wat slegs aan die projekhoof bekend is. Die harde kopieë van die data sal deur die projekhoof in 'n liasseerkabinet gestoor word vir sewe jaar. Toegang tot die data sal slegs deur die projekhoof geskied.

Na sewe jaar sal alle inligting van die projekhoof se rekenaar afgevee word en die data wat op 'n CD gestoor is sal ook vernietig word. Die harde kopieë van die data sal vernietig word deur die gebruik van 'n snippermasjien.

**Indien u enige verder inligting verlang**

- Kan u die navorser, Hantie Theron by [redacted] 018 285 2091 kontak of die projek Hoof, prof Carisma Nel by (018) 285 2639.
- U kan ook die EMELTEN-REC komitee via Mev Marlize Bisschoff by 018 299 4707 of marlize.bisschoff@nwu.ac.za skakel indien u verdere onbeantwoorde vrae het.
- U sal 'n kopie van hierdie inligting kry asook die toestemmigsvorm vir u eie rekord doeleindes.

---

**Toestemming deur die kleuter se ouer/voog**

Deur hieronder te onderteken, stem ek _____ in dat my kleuter mag deel wees van die navorsingstudie getiteld: **Die ontwikkeling van 'n storievertellingsraamwerk vir voorskoolse praktisyns.**

Ek verklaar dat:

- Ek het hierdie inligting en toestemmingsvorm gelees het en dat dit geskryf is in 'n taal waarmee ek vlot en gemaklik is.
- Ek die geleentheid gehad het om vrae te vra aan beide die persoon wat toestemming verkry het, sowel as die navorser en al my vrae is voldoende beantwoord.
- Ek verstaan dat deelname deur my kleuter aan hierdie studie vrywillig is en dat hy/sy nie geforseer is om deel te neem nie.
- Ek kan kies dat my kleuter die studie te enige tyd mag verlaat en sal op geen manier gepenaliseer of benadeel word nie.

Geteken te (plek) _____ op (datum) _____ 20__

_____ _____

Handtekening van ouer van kleuter Handtekening van getuie

---

**Verklaring deur ouer/voog - toestemming tot deelname van kleuter**

Ek (naam van ouer/voog _____ verklaar hiermee dat:

- Ek het die inligting in hierdie dokument verduidelik het aan my kleuter _____
- Ek het hom / haar aangemoedig om vrae te vra en genoeg tyd gehad om hulle te beantwoord.
- Ek is tevrede dat hy / sy die aspekte van die navorsing voldoende verstaan, soos hierbo bespreek
- Ek het /het nie 'n tolk gebruik nie.
- Hiermee gee ek, (naam van ouer) _____ namens my kleuter _____ toestemming tot deelname aan die storievertellingsprojek.

Geteken te (plek) ..... op (datum) ..... 20 ....

_____ _____

Handtekening van ouer / voog Handtekening van getuie

**Verklaring deur navorser**

Ek (naam) ..... verklaar dat:

- Ek die inligting in hierdie dokument verduidelik aan .....
- Ek haar / hom aangemoedig om vrae te vra en genoegsame tyd gehad om die vrae te beantwoord.
- Ek tevrede is dat sy / hy die aspekte van die navorsing voldoende verstaan soos hierbo bespreek.
- Ek het / het nie 'n tolk gebruik nie.

Geteken te (plek) _____. op (datum)_____ 20____

_____ _____

Handtekening van navorser Handtekening van getuie

## BYLAAG G: KLEUTER-INSTEMMING – PRENTJIE





# BYLAAG H: WAARNEMINGSPROTOKOL TYDENS WAARNEMING

## Waarnemingsprotokol tydens waarneming van storievertelling deur die voorskoolse praktisyns

Die navorser gaan fokus op die volgende aspekte:

- Die tipe storie wat vertel word
- Watter storievertellingsmetode/tegniek word deur die praktisyn gebruik.
- Watter apparaat word gebruik tydens die storievertelling.
- Watter taalaspekte (bv. Woordeskat, vraagstelling, konsepte, ens.) word aangespreek tydens die storievertelling.
- Hoe word vaslegging van nuwe woordeskat / begrippe gedoen
- Die betrokkenheid van die kleuters die vertelling (bv. Aktief of slegs passiewe aanhoorders)
- Hantering van kleuters tydens storievertelling

# BYLAAG I: VELDNOTAS

## ASPEKTE OM NA OP TE LET GEDURENDE WAARNEMING VAN STORIEVERTELLING

### DEELNEMER 1 – Fabel: *Die leeu en die muis*

1. Van watter metode van aanbieding het die deelnemer gebruik gemaak?
    - *Poppekasstorie*
    - *Maak gebruik van toegetrekte gordyn by klas se skuifdeur*
    - *Steek arms weerskante van gordyn uit*
    - *Kom goed voorbereid voor*

2. Watter apparaat is gebruik?
    - *Handpoppe – leeu en 'n muis*

3. Hoe is die kleuters betrek by die vertelling?
    - *Handpoppe vra vrae en gesels met kleuters*
    - *Kleuters aangemoedig om saam te gesels*
    - *Goeie interaksie en betrokkenheid van kleuters*

4. Hoe het die kleuters reageer tydens die storievertelling?
    - *Klas was redelik donker (agterna gehoor die lig was stukkend)*
    - *Gedink dit is deel van die atmosfeer wat geskep was, het in elke geval goed gewerk*
    - *Kleuters tjoepstil in afwagting vir storie om te begin*
    - *Baie betrokke by die storievertelling sonder dat hulle "hande uit geruk het"*
    - *Poppies verdwyn as hulle te veel raas*
    - *Kleuters se aandag heeltyd behou*
    - *Goed reageer wanneer een van die poppies vra hulle moet stilbly*

5. Watter taalaspekte is aangespreek?

    - *Vrae gevra soos, is die leeu groot of klein, swak of sterk.*
    - *Is die muis klein of groot?*
    - *Dink julle die muis sal die groot sterk leeu kan help?*
    - *Wat kan die muis doen om die leeu los te kry?*
    - *Geen verduideliking van woordeskat nie – meestal reeds bekende woorde*
    - *Teenoorgesteldes*
    - *Dieregeluide – leeu brul / muis-piep*

6. Is enige taal vaslegging gedoen?

    - *Na afloop van die storie het juffrou verskyn en soortgelyke vrae gevra as wat gedurende die storie gevra is.*
    - *Is die leeu sterk of swak*
    - *Muis groot of klein*
    - *Verduidelik dat al is jy klein kan jy tog ander mense help*
    - *Leeu – brul / muis-piep*

7. Is die storie geskik vir drie- en vierjarige kleuters?

    - *Manier waarop die storie aangebied is -beskou dit as 'n geskikte storie vir die vier jaar groep.*

**DEELNEMER 2 –** *Hansie en Grietjie (sprokie)*

1. Van watter metode van aanbieding het die deelnemer gebruik gemaak?

    - *Voorlees uit storieboek – Hansie en Grietjie*
    - *Hou boek op skoot – lees die storie*
    - *Boek word nou en dan op gehou dat kleuter prente kan sien*
    - *Min oogkontak met kleuters*

.

2. Watter apparaat is gebruik?

    - *Storieboek –A5 grootte – prente klein en kleuters rek om te kan sien.*
    - *Klein klippies*
    - *Juffrou demonstreer hoe Hansie die klippies gebruik om hulle pad terug huis toe te probeer merk.*
    - *“ Hansie stop sy sak vol wit klippies – haal plastiek sakkie met klippies uit haar sak.*
    - *Juffrou verduidelik mooi hoe Hansie een-vir-een die klippies laat val soos hy verder en verder van die huis af loop*

3. Hoe is die kleuters betrek by die vertelling?

    - *Kleuters meestal net gesit en luister.*
    - *Juffrou vra soms vrae - soos wat is onvriendelik.*
        - *Kleuters: “ hy hou van jou” , “dit is as hy vir jou shout”.*
        - *Juffrou: “ hulle is misluk, nè”*
    - *Juffrou, stop vertelling en wys met vinger na prente.*
        - *Gesin was baie arm, stiefma sê kinders moet in die bos gelos word dat sy al hulle kos kan op eet.*
    - *Dink julle dit sal lekker wees om alleen in die nag in die bos wakker te word?*
        - *Kleuters - “neeee”*
    - *“Kyk hoe kwaad is daai stiefma, want sy het hulle mos nou daar gelos en nou is hulle weer by die huis, sy vat hulle terug bos toe”.*
        - *Dogtertjie antwoord – “daai is nie mooi nie”*

4. Hoe het kleuters reageer tydens die storievertelling?

    - *Kleuters sit in afwagting*
    - *begin rondskuif en vroetel*
    - *sê hulle kan nie die prentjies sien nie*
    - *aandag dwaal en begin vroetel en peuter aan skoene of maatjie langs hom.*

- *Juffrou berispe kort-kort 'n kind of op sy naam*
- *sê hy moet aandag gee en stil sit.*
- *Juffrou vra kort-kort vrae terwyl storie vertel*
- *Juffrou – weet julle wat is 'n stiefma?*
- *Dit is wanneer jou pappa nie meer lief is vir jou mamma nie en hy trou dan met 'n ander tannie en dan word sy jou stiefma".*
    - *Skerp intrek van asems*
    - *Uitroep van, "nee" deur een van die kleuters*
        - *Juffrou gee geen verdere verduideliking nie*
        - *los kinders net so met die onverwerkte "mededeling/gedagte".*
        - *Kleuters reageer op juffrou se vrae:*
        - *"Het jy al 'n huisie van lekkergoed en koek gesien?*
            - *Neeee!!!*
        - *"Dink julle hulle moet daar in gaan?" Huisie behoort aan 'n nare heks*
            - *kleuters trek asems in*
        - *"Sit vir Hansie in 'n groot hok"*
            - *Kleuters trek asems in*
            - *Vra wat is dogtertjie se naam*
        - *Juffrou – Grietjie - gaan aan met lees van storie*
        - *"Heks kan nie lekker sien nie, sê vir Hansie om vinger deur hok te steek, maar weet julle wat doen Hansie?*
            - *Ja, hy vat 'n stok"*
    - *Juffrou vat potlood en demonstreer hoe Hansie die stokkie uitsteek na heks*
    - *Wys prent en sê Hansie is lekker slim. Heks sê, ek gaan jou nou maar eet"*
        - *Kleuter: "ons moenie stokke eet nie".*
    - *Juffrou, "nee sy wil vir Hansie eet"*

- *Juffrou - stop nie en verduidelik aan die kleuter die omstandighede nie, hou net aan lees.*
- *Juffrou: wat moet hulle nou doen? Antwoord self: "nou moet hulle baie vinnig 'n plan maak"*
- *"Toe die Heks, die hok oopmaak. Spring Hansie uit en stamp die Heks in die hok".*
- *Juffrou wys prent-*
    - *kleuter vra: wat doen die kat?"*
- *Juffrou: "Ag ek weet nie, hy speel seker met die Heks se hond".*
- *Hansie en Grietjie hardloop huis toe, pappa baie bly om hulle te sien". "Die nare stiefma het verdwyn, dink julle sy en die Heks is dieselfde mens?"*
- *Juffrou wag nie vir kleuters om te reageer nie.*

5. Watter taalaspekte is aangespreek?
    - *Geen verduideliking van nuwe woordeskat of begrippe is vooraf gedoen nie.*
    - *Deur die loop van die storie – wat is 'n houtkapper?*
        - *Hy kap hout – gebruik nie as aanknopingspunt bv. wat se werk doen jou pappa*
    - *Stop tydens die lees van storie en verduidelik wat 'n stiefma is – sien nr. 4*
    - *Vra of kleuters weet wat iets beteken bv. onvriendelik*
    - *Kleuter – hy "shout vir jou"*

6. Is enige taal vaslegging gedoen?

    *Aan die einde van die storie is enkele vrae gevra.*

    *Meestal het dieselfde kind geantwoord.*

    *juffrou: "Nou wil ek vir julle 'n paar vragies vra."*

    - *Kan julle onthou wat was daai? Wys na prentjie*
        - *kleuters antwoord "pappa"*

- *Kan julle onthou wat was hulle name?*
    - *Hansie en Grietjie*
- *Van wat was die Heks se huisie?*
    - *"Koekies"*
- *Saam met wie het hulle gebly?*
    - *Kleuters: "saam met hulle pappa en mamma".*
- *Juf.: "hulle stiefma"*
- *"en waar het die Heks vir Hansie toegesluit?"*
    - *Kleuters: "in die hok"*
- *"En hoekom wou die Heks vir Hansie vet maak?"*
    - *Kleuter antwoord: "ek weet nie"*
- *Juffrou trek vies gesig – "sy wou hom eet"*
- *Wat Hansie gedoen?*
    - *"Hy het 'n stok gevat"*
- *Juffrou: "het een van julle 'n vragie?" "Niks nie, baie dankie, maatjies"*

7. Is die storie geskik vir drie- en vierjarige kleuters?
    - *Persoonlike gevoel die storie is nie, veral nie op die manier waarop dit vertel is nie.*
    - *Begrippe in storie wat drie- en vierjarige kleuters nog nie altyd kan verstaan nie*
    - *Hoe kan ouers hulle kinders sommer in die bos alleen los*
    - *Stiefma se verduideliking – duidelik iemand wat nie omgee vir kinders nie*
    - *In vandag se konteks het baie van die kleuters dalk 'n stiefouer.*

**DEELNEMER 3**

*Riekie die renoster en die horingskulpie* **–** *eie storie self geskryf*

1. Van watter metode van aanbieding het die deelnemer gebruik gemaak?

- *Sit gemaklik op klein stoeltjie naby aan die kinders op die mat.*
- *Vertel storie, hou boek met hand vas -boek na kleuters gedraai*
- *Juffrou gebruik baie gesig- en liggaamstaal sowel as stemtoon intonasie om storie te vertel*
- *Heeltyd interaksie met kleuters*
- *Goed voorbereid*

2. Watter apparaat is gebruik?
    - *Self gemaakte multi-sensoriese boek.*
    - *Bietjie groter as 'n A4 bladsy.*
    - *Verskeie teksture en klein voorwerpies, skulpies, lap blomme op prente geplak.*
    - *Klein sagte speelgoed renostertjie*

3. Hoe is die kinders betrek by die vertelling?
    - *Kleuters is toegelaat om vrae te vra terwyl storie vertel word*
    - *Vra deur die loop van storie vrae aan kleuters*
    - *Moedig kleuters aan om emosies uit te druk – hartseer*
    - *Maak ogies toe en wens*
    - *Demonstreer die verskillende emosies en aksies saam met die kinders*
    - *Trommeldik, vryf oor maag*
    - *Ruik aan "blomme"*
    - *Toegelaat om aan die gras, blomme ens. op prente te vat*
4. Hoe het kleuters reageer tydens die storievertelling?
    - *Aktief deelgeneem*
    - *Ten spyte van dat hulle net 3 jaar oud is, lank gekonsentreer en vrae gevra en gretig reageer op instruksies van juffrou.*
    - *Reageer en antwoord juffrou se vrae*

- *As juffrou "huil" huil hulle sommer saam*
- *Duidelik dat kleuters gewoond is om "saam met juffrou" storie te vertel.*
- *Juffrou roep, "Riekie" onmiddellik reageer kleuters en roep ook, "Riekie"*
- *Demonstreer al die aksies saam met juffrou*

5. Watter taalaspekte is aangespreek?
    - *Wat is 'n reënboog? Verduidelik met behulp van die reënboog prentjie*
    - *Verduidelik "wens" deur oë styf toe te knyp en duime vas te hou*
    - *Moedig kleuters aan om saam te wens*
    - *Demonstreer "gaap" , hartseer, bly.*
    - *Teenoorgesteldes – hartseer / bly*

6. Is enige taal vaslegging gedoen?
    - *Vaslegging van nuwe woordeskat of begrippe gedoen deur die loop van die storie deur kleuters aan te moedig om woordeskat te demonstreer (sien 5)*

7. Is die storie geskik vir drie- en vierjarige kleuters?
    - *Beslis veral op die manier waarop juffrou dit vertel het.*

**DEELNEMER 4 –** *Babalela*

1. Van watter metode van aanbieding het die deelnemer gebruik gemaak?
    - *Voorlees van storie – Storieboek , Babalela*
    - *Maak goed gebruik van stemtoon intonasies*
    - *Klap boek toe op spannende oomblik*

2. Watter apparaat is gebruik?
    - *Storieboek wat na kleuters gehou word*

3. Hoe is die kinders betrek by die vertelling?

    - *Kleuters meestal passief en sit en luister*
    - *Vra kleuters om so te maak – loer deur duim en wysvinger sirkel voor oog om te demonstreer hoe loer jy deur vergrootglas*
        - *Wag nie vir kleuters om dit te doen nie*
        - *gaan net aan met lees/vertel van storie*
    - *Aan die einde van storie word kleuters gevra, "wat sê die Babalela?"*
    - *Juffrou – "los my uit, ek is 'n Babalela" – kleuters sê dit agterna*

4. Hoe het kleuters reageer tydens die storievertelling?

    - *Kleuters meestal passief gesit en luister.*
    - *Een of twee keer het 'n kleuter probeer om iets te vra, maar juffrou reageer nie op vrae*
    - *Kleuters begin rondkyk en vroetel aan skoene of sê iets vir 'n maatjie langs hom*
    - *Later baie onrustig en woelig*

5. Watter taalaspekte is aangespreek?

    - *Geen woordeskat is verduidelik nie*
    - *Kleuters gevra om te wys:*
        - *hoe lyk jy as jy kwaad is*
        - *as jy skrik*

6. Is enige taal vaslegging gedoen?

    - *Geen vaslegging – slegs kleuters gevra om te demonstreer hoe jy lyk as jy kwaad is , kleuters het storie reeds al voorheen 'n paar keer gehoor.*

7. Is die storie geskik vir drie- en vierjarige kleuters?

    - *Ja, eenvoudige storie met woordeskat wat reeds bekend was aan kleuters*

**WAARNEMING 2de RONDE STORIEVERTELLINGS**

**DEELNEMER 1 – *'n Trollie vol diere***

1. Van watter metode van aanbieding het die deelnemer gebruik gemaak?
    - Vertel die storie
    - Stemtoon-intonasie
    - Gesigs- en liggaamstaal
    - Goeie oogkontak met kleuters
    - Demonstreer emosies en aksies

2. Watter apparaat is gebruik?
    - *konkrete plastiek diere*
    - *groot prent van winkeltrollie*
    - *prente van verskillende diere in storie*
    - *speelgoed kasregister*
    - *blikkie katkos*
    - *vrugte en groente*

3. Hoe is kleuters betrek by storievertelling?
    - *Moedig kleuters aan om saam te sê en aksies te wys*
    - *Plaas inkopies in mandjie en moedig kleuters aan om saam te tel*
    - *Later reageer kleuters spontaan en tel*
    - *Vra vrae, hoeveel apies moet ons koop - reageer op kleuters se antwoorde*
    - *Gebruik antwoorde om dit wat gebeur te verduidelik*
    - *Vra om diere se geluid na te boots*

- *Vra watter vorm/ kleur is voorwerpe en diere*

4. Hoe het kleuters reageer tydens die storievertelling?
    - *Kleuters reageer spontaan en entoesiasties*
    - *Tel saam*
    - *Demonstreer saam met juffrou verskillende aksies*
    - *Druk ore toe – geraas*
    - *Tel geld by betaling*
    - *Heeltyd betrokke en aandag behou*

5. Watter taalaspekte is aangespreek?
    - *Enkel en meervoude – aap-ape*
    - *Woordeskat – inkopiesakke, spesiale aanbod*
    - *Hy het nie 'n keuse nie*
    - *Vorms en kleure van diere*

6. Is enige taal vaslegging gedoen?
    - *Vrae gevra oor gebeure in storie*
    - *Nuwe woordeskat herhaal*
    - *Diere se geluide*

7. Is die storie geskik vir drie- en vierjarige kleuters?
    - Baie oulike storie – geskik
    - Juffrou het onnodige detail uitgehaal en aanpassings gemaak, getalle wat kleuters kan tel en begrip het

**DEELNEMER 2 – *Formule Drie, Twee, Een***

1. Van watter metode van aanbieding het die deelnemer gebruik gemaak?
    - *Tegnologie*
    - *Storie word meestal afgelees*
    - *Kom onvoorbereid voor*
    - *Kyk op rekenaar en dan weer op gefotostateerde storie op die tafel*

2. Watter apparaat is gebruik?
    - *Skootrekenaar met pdf dokument van storie*
    - *Tassie met verskillende vervoermiddels*
    - Hamer waarmee op een van die voertuie getimmer word
        - Demonstreer hoe herstelwerk gedoen word

3. Hoe is kleuters betrek by storievertelling?
    - *Juffrou vrae dikwels vrae waarop kleuters reageer*
    - *Tel saam "Formule, 3,2,1*

4. Hoe het kleuters reageer tydens die storievertelling?
    - *Aanvanklik nuuskierig om te sien wat op rekenaar aangaan*
    - *Prente op skootrekenaar*
        - *bietjie klein vir agterste kleuters om te sien*
    - *Begin op knieë staan om te sien*
    - *Stamp aan mekaar*
    - *Begin rond skuif en belangstelling verloor*
    - *Sê kort-kort, ek kan nie sien nie*

5. Watter taalaspekte is aangespreek?

- *Herhaling van woorde: rolstoel*
- *Resies*
- *Enkele van voertuie se name*

6. Is enige taal vaslegging gedoen?
    - *Woordeskat – resies*
    - *Waarvoor gebruik ons 'n rolstoel*
    - *Identifiseer verskillende speelgoed voertuie*

7. Is die storie geskik vir drie- en vierjarige kleuters?
    - Kleuters stel belang in storie
    - *Baie detail omdat dit gelees word*
    - *Sou storie vertel word en dele van storie uitgelaat word*
    - *bv. van die voertuie, beslis geskikte storie wees*

**DEELNEMER 3 – *'n Trollie vol diere***

1. Van watter metode van aanbieding het die deelnemer gebruik gemaak?
    - *Storie vertel*
    - *Gebruik baie konkrete apparaat*
    - *"rolspel" betrek kleuters om aksies uit te voer*
    - *Goeie oogkontak*

2. Watter apparaat is gebruik?
    - *Selfoon*
    - *Konkrete voorwerpe, diere, kruideniersware*

- *Groot mandjie*
- *Papiergeld*
- *Kredietkaart*
- *Inkopiesak*
- *Pen en papier – inkopielys*
- *Skootrekenaar met pdf dokument van storie*

3. Hoe is kleuters betrek by storievertelling?
    - *Nooi kleuters om inkopielysie op te stel*
    - *Kleuters klim saam in denkbeeldige kar om inkopies te doen*
    - *Sit veiligheidsgordels aan*
    - *Demonstreer aksies soos: kry koud, ruik sleg*
    - *Betrek ’n kleuter om inkopies in mandjie te pak*
    - *Vrae heeltyd wat kleuters dink gaan gebeur*
    - *Moedig aan om diere se geluide na te boots*
    - *Na storie – gebruik kasregister om inkopies op te lui*

4. Hoe het kleuters reageer tydens die storievertelling?
    - *Neem gretig deel*
    - *Lewer deurgaans kommentaar op dit wat in die storie gebeur*
    - *Aktief betrokke*
    - *Reageer op elke opdrag van juffrou om ’n aksie te demonstreer*
    - *Opmerklik dat kleuters gewoon is aan die manier van storievertelling*
    - *Kleuters vra spontaan vrae en juffrou “stop” en antwoord en vertel dan verder sonder dat dit steurend is*

5. Watter taalaspekte is aangespreek?

- *Woordeskat – trommeldik / inkopie-uitstappie / kredietkaart*
- *Beginklanke l-leeu / t-trollie*
- *Iemand is vol aapstreke*
- *Ek kry sommer hoendervleis*
- *Kasregister*

6. Is enige taal vaslegging gedoen?
    - Nuwe woordeskat herhaal
    - Kleuters genooi om met kasregister en kredietkaart te werk en betaal

7. Is die storie geskik vir drie- en vierjarige kleuters?
    - *Beslis, kleuters geniet elke oomblik van die vertelling*

**DEELNEMER 4**

1. Van watter metode van aanbieding het die deelnemer gebruik gemaak?
    - *Vertel / lees van die storie*
    - *Stemtoon-intonasie*

2. Watter apparaat is gebruik?
    - *Swart en wit gekopieerde kopie van storie*
    - *Wit speelgoed hasie – sit hasie onder tafel – gee geen verduideliking hoekom hy daar is nie*
    - *Prente baie onduidelik en klein*
    - *Geen ander konkrete voorbeelde van voorwerpe in storie, wys uit op swart en wit prente*

3. Hoe is kleuters betrek by storievertelling?
    - *Kleuters meestal passiewe luisteraars*

- *Moedig kleuters aan om wolf se geluid te maak*
    - *Te wys hoe jy lyk as jy bang is*
- *Vra – wat is teenoorgestelde van bang? Niemand weet nie.*
- *Einde van storie – hoe sal julle die tou gebruik om 'n skelm te vang?*

4. Hoe het kleuters reageer tydens die storievertelling?
    - *Aanvanklik stil gesit en luister*
    - *Later begin vroetel en rondskuif*
    - *Kyk rond*
    - *Begin belangstelling verloor*

5. Watter taalaspekte is aangespreek?
    - *Teenoorgesteldes: bang-dapper*
    - *Saggies soos 'n muis loop*

6. Is enige taal vaslegging gedoen?

7. Is die storie geskik vir drie- en vierjarige kleuters?
    - *Oulike storie en geskik*

# BYLAAG J: MOONTLIKE VRAE TYDENS FOKUSGROEPONDERHOUD NA AFLOOP VAN STORIEVERTELLING

- Waarom het jy die spesifieke storie gekies?
- Waarom het jy die tegniek/metode van aanbieding gebruik?
- Waarom het jy die apparaat wat jy gekies het gebruik?
- Watter ander tegniek/metode sou ook kon gewerk het?
- Watter taalaspekte wou/het jy aangespreek tydens die storievertelling?
- Wat het jy gedoen om nuwe woordeskat/begrippe aan die kleuters te verduidelik?
- Hoe het jy die kleuters betrek tydens die storievertelling?
- Wat het jy gedoen om vaslegging van nuwe woordeskat/begrippe te verseker.
    - Watter ander manier/metodes kan gebruik word?

# BYLAAG K: DEELNEMERS SE WEEKLIKSE BLOKBEPLANNING

**WEEKBEPLANNING**

Kwartaal 2 Week 1 Onderwerp: My Huis Groep: JUNIOR

| | Maandag | Dinsdag | Woensdag | Donderdag | Vrydag |
|---|---|---|---|---|---|
| Groet<br><br>Eerste Beplande Aktiwiteit | Groet, nuus, verjaarsdae en register | Groet, nuus, verjaarsdae en register<br><br>**Wiskunde**<br><br>Tel al die maatjies wat op die mat in 'n kring sit | Groet, nuus, verjaarsdae en register<br><br>**Taal**<br><br>Gesels oor nuus, gebeure by die huis | Groet, nuus, verjaarsdae en register<br><br>**Taal**<br><br>Bybel-storie | Groet, nuus, verjaarsdae en register<br><br>**Lewensvaardigheid**<br><br>Maak beurte om te bid |
| Kuns & Vryspel<br><br>Binne | Kuns<br><br>Ryg: veters | Kuns<br><br>Fietsie dag | Kuns<br><br>Verf: kwasse | Kuns<br><br>Bak en Brou | Kuns<br><br>Plak: vorms |
| Tweede Beplande Aktiwiteit Persepsie / Wiskunde | Lewensvaardigheid<br><br>Beweging | Wiskunde<br><br>Persepsie speletjies –<br><br>Patroon uitbreiding | Wiskunde<br><br>Tel 1-10<br><br>Hersien kleure | Lewensvaardigheid<br><br>Ouditief – Geluide | Wiskunde<br><br>Puzzle bou |
| Derde<br><br>Beplande Aktiwiteit | Taal<br><br>Nuwe liedjie | Lewensvaardigheid<br><br>Bespreek verskillende tipes huise | Taal<br><br>Groot en klein<br><br>Binne en buite | Lewensvaardigheid<br><br>Bespreek kombuis, slaapkamer, badkamer, tv kamer | Taal<br><br>Leerders maak beurte om te gesels oor hulle eie huis |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Storietyd | Taal<br><br>Storie<br><br>Eie storie wat van toepassing is op die tema / Ouditiewe oefening | Taal<br><br>Storie<br><br>Eie storie wat van toepassing is op die tema | Taal<br><br>Storie<br><br>Eie storie wat van toepassing is op die tema | Taal<br><br>Storie<br><br>Eie storie wat van toepassing is op die tema | Taal<br><br>Storie – poppekas of dvd |
| Assessering | | | | | |

**WEEKBEPLANNING**

Kwartaal 2 Week 1 Onderwerp: My Huis Groep: Middel

| | Maandag | Dinsdag | Woensdag | Donderdag | Vrydag |
|---|---|---|---|---|---|
| Groet<br><br>Eerste Beplande Aktiwiteit | Groet, nuus, verjaarsdae en register | Groet, nuus, verjaarsdae en register<br><br>**Wiskunde**<br><br>Tel al die maatjies wat op die mat in 'n kring sit | Groet, nuus, verjaarsdae en register<br><br>**Taal**<br><br>Gesels oor nuus, gebeure by die huis | Groet, nuus, verjaarsdae en register<br><br>**Taal**<br><br>Bybel-storie | Groet, nuus, verjaarsdae en register<br><br>**Lewensvaardigheid**<br><br>Maak beurte om te bid |
| Kuns & Vryspel<br><br>Binne | Kuns<br><br>Ryg: Haarknippies | Kuns<br><br>Verf: Tandeborsels-spat oor sjabloon | Kuns<br><br>Fietsie dag | Kuns<br><br>Bak en Brou | Kus<br><br>Plak: Collage van huis<br><br>Vorm, blomme, wolke |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Tweede Beplande Aktiwiteit Persepsie / Wiskunde | Lewensvaardigheid<br><br>Beweging | Wiskunde<br><br>Persepsie spelet jies –<br><br>Patroon uitbreiding | Wiskunde<br><br>Tel -20<br><br>Hersien vorms | Lewensvaardigheid<br><br>Ouditief – Geluide | Wiskunde<br><br>Puzzle bou |
| Derde<br><br>Beplande Aktiwiteit | Taal<br><br>Nuwe liedjie | Lewensvaardigheid<br><br>Bespreek verskillende tipes huise en dat verskillende mense in verskillende huise woon | Taal<br><br>Groot en klein | Lewensvaardigheid<br><br>Bespreek verskillende vertrekke en wat ons daarin doen | Taal<br><br>Leerders maak beurte om te gesels oor julle eie huis |
| Storietyd | Taal<br><br>Storie<br><br>Eie storie wat van toepassing is op die tema / Ouditiewe oefening | Taal<br><br>Storie<br><br>Eie storie wat van toepassing is op die tema | Taal<br><br>Storie<br><br>Eie storie wat van toepassing is op die tema | Taal<br><br>Storie<br><br>Eie storie wat van toepassing is op die tema | Taal<br><br>Storie – poppekas of dvd |
| Assessering | | | | | |

# BYLAAG L: TAALVERSORGING

Dr. JACKIE DE VOS
Academic copy editor / Akademiese teksredakteur
BA (Psychology & Communication studies), BAHons (Psychology) (NWU)
MEd, PhD (Educational Psychology) (NWU)
BAHons (Translation) (UNISA)
MA (Linguistics) (UNISA)
BA (Sielkunde & Kommunikasiestudies), BAHons (Sielkunde) (NWU)
MEd, PhD (Opvoedkundige Sielkunde) (NWU)
BAHons (Vertaalkunde) (UNISA)
MA (Linguistiek) (UNISA)
072 435 8024
Jackie de Vos
acadwritingconsult@icloud.com

## TAALVERSORGING

9 Julie 2021

Ek verklaar hiermee dat die onderstaande tesis taalversorg is:

**"Die ontwikkeling van 'n storievertellingraamwerk vir voorskoolse praktisyns"**

Die voorgestelde nasporingsveranderinge (*track changes*) moet deur die outeur(s) nagegaan word. Wysigings kan moontlik nog ná die taalversorgingsproses aangebring word. Outeurs moet ook seker maak dat alle bronne aangehaal is.