

**DIE IDENTIFISERING VAN LEESHINDERNISSE IN  
ENGELS AS EERSTE ADDISIONELE TAAL IN DIE  
GRONDSLAGFASE IN DIE NOORDWES-PROVINSIE**

Verhandeling voorgelê ter voldoening aan die vereistes vir die

MED – GRAAD

in

LEERDERONDERSTEUNING

aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

deur

ALIDA LOUW

Studieleier: Prof P du Toit

POTCHEFSTROOM  
NOVEMBER 2006

## DANKBETUIGINGS

Hiermee wens ek my dank en waardering te betuig aan:

My Hemelse Vader, vir onverdiende genade en talente wat ek ontvang het.

Prof P du Toit, vir die toewyding en professionele wyse waarop leiding gegee is.

Die NRF, vir hul ruim beurstoekening.

My ouers, vir ondersteuning en liefde deur vele studiejare.

Gerrit, vir die hulp, omgee en verstaan.

My man, Attie, vir volgehoue liefde, belangstelling, aanmoediging en ondersteuning.

## OPSOMMING

Die doel van hierdie studie was om te bepaal wat die kennis en vaardighede van Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie is, in die identifisering van leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal.

'n Literatuurstudie is gedoen na die Geletterdheidsprogram in die Grondslagfase, die teorie rondom taal- en leesvaardigheidontwikkeling, en die leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal. Die empiriese navorsing het 'n gerieflikheidsteekproef behels van onderwysers in die Grondslagfase in die Noordwes-provinsie, oor hulle identifisering van leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal. Die navorsing was kwalitatief van aard, deurdat die antwoorde van die onderwysers soos verkry uit vraelyste, deur die navorser volgens temas ontleed is, soos wat die temas geleidelik en progressief na vore gekom het uit hul antwoorde. Hierna is die resultate van die empiriese ondersoek geïntegreer met die literatuur (literatuurkontrolle). Tydens hierdie intergrasie is die resultate van die empiriese ondersoek in die lig van die doelstellings van die navorsing bespreek.

Daar is bevind dat die leerders in hierdie studie nie buitengewone leeshindernisse ondervind nie – met ander woorde die leeshindernisse wat deur hulle ondervind word, word algemeen in die literatuur beskryf. Die onderwysers wat in hierdie studie betrek is, slaag egter nie daarin om al die leeshindernisse korrek te identifiseer nie, en in samehang met die literatuurstudie, blyk dit dat kennis ten opsigte van die identifisering en ondersteuning van leeshindernisse ontbreek by die meeste onderwysers in hierdie studie. Op 'n positiewe noot moet melding gemaak word van die onderwysers se bewustheid van emosionele probleme, hiperaktiwiteit en/of aandagafleibaarheid, wat kan bydra tot leeshindernisse.

Hierdie studie het slegs gefokus op die identifisering en assessering van leeshindernisse in enkele skole in die Grondslagfase in die Noordwes-Provinsie. Daar kan wel tot die gevolgtrekking gekom word dat daar 'n behoefte by onderwysers bestaan vir verdere indiensopleiding om hul kundighede en vaardighede in die identifisering en ondersteuning van leeshindernisse uit te brei. Hiermee word die weg gebaan vir verdere navorsing ten opsigte van sodanige indiensopleiding van onderwysers.

## **ABSTRACT**

The purpose of this study was to determine the knowledge and skills of Foundation Phase teachers in the North West Province, with regard to the identification of reading difficulties in English as First Additional Language.

A literature study was done on the Literacy Programmes in the Foundation Phase, as well as the theories of language development and the development of reading skills. The prevalence of reading difficulties in English First Additional Language was also investigated. The empirical research included a sample of teachers in the Foundation Phase in the North West Province, regarding their identification of reading difficulties in English First Additional Language, as described by themselves in open-ended questionnaires. The research was a qualitative study – the answers of the teachers to the open-ended questions were analysed by the researcher according to themes. The results of the empirical study were also integrated with the literature (literature control). During this integration the results of the empirical study were discussed in the light of the aims and purposes of the research.

The researcher concluded that the learners in this study did not experience out of the ordinary learning difficulties. This means that the learning difficulties they experienced are commonly described in the literature. However, the teachers participating in this study did not succeed in correctly identifying all the reading difficulties. This, together with the literature study, led to the conclusion that most teachers in this study lacked intensive knowledge with regard to the identification of reading difficulties and the associated support techniques. On a positive note the teachers' awareness of emotional problems, hyperactivity and/or attention deficiency, should be mentioned. These can contribute to reading difficulties and even bigger learning difficulties.

This study focused only on the identification and assessment of reading difficulties in a few schools in the Foundation Phase (in the North West Province). The conclusion was made that teachers do have a need for further inservice training, developing their skills and expertise with regard to the identification, assessment and support of reading difficulties. This opens this field of study to further research, focusing on inservice

training of teachers in the identification, assessment and support of reading difficulties in English First Additional Language.

## INHOUDSOPGAWE

### HOOFSTUK 1: INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING, NAVORSINGSONTWERP, BEPERKINGE VAN STUDIE, KONSEPBESKRYWING, EN PROGRAM VAN STUDIE

1. Inleiding	1
2. Probleemstelling	4
3. Doelstelling	5
4. Navorsingsontwerp	5
4.1 Metode	5
4.2 Meetinstrument	6
4.3 Populasie en steekproef	7
4.4 Implementering van die empiriese ondersoek	8
5. Beperkinge van die studie	8
6. Konsepbeskrywing	9
6.1 Identifisering	9
6.2 Assessering	9
6.3 Lees en Leeshindernisse	9
6.4 Eerste addisionele taal	10
6.5 Grondslagfase	10
6.6 Grondslagfase-leerder	10
6.7 Noordwes-Provinsie	11
6.8 Opvoeder	11
6.9 Leerderondersteuning	11
6.10 Leerarea	11
6.11 Leerprogram	11
7. Program van die studie	11

### HOOFSTUK 2: DIE ONDERWYSBEDELING IN SUID-AFRIKA, MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE GELETTERDHEIDSLEERPROGRAM (WAARBINNE LEESONDERRIG GESKIED) IN DIE GRONDSLAGFASE

1. Inleiding	13
2. Die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid	13
2.1 HNKV	13

2.2 UGO	15
2.3 Inklusiewe onderwys	16
2.4 Leerhindernisse	18
3. Die Geletterdheidsprogram in die Grondslagfase	20
4. Assessering van Geletterdheidsuitkomste in die Grondslagfase	21
5. Gevolgtrekking	47
6. Samevatting	47

### HOOFSTUK 3: TAALONTWIKKELING EN LEESVAARDIGHEID IN 'N ADDISIONELE TAAL, IN DIE GRONDSLAGFASE

1. Inleiding	49
2. Algemene taalontwikkeling	49
2.1 Belangrikheid van vroeë taalontwikkeling	49
2.2 Spesifieke mylpale ten opsigte van taalontwikkeling	50
3. Leesontwikkeling en leesonderrig	52
3.1 Leesontwikkeling	52
3.2 Leesonderrigmetodes	54
4. Ontwikkeling van taalvaardigheid ten opsigte van 'n eerste addisionele taal (Engels)	61
5. Leeshindernisse in eerste addisionele taal (Engels) in die Grondslagfase	63
5.1 Inleiding	63
5.2 Leeshindernisse in Engels in die Grondslagfase	64
5.3 Tipiese leesfoute	65
6. Leeshindernisse in 'n addisionele taal (Engels)	68
7. Samevatting	68

### HOOFSTUK 4: EMPIRIESE ONDERSOEK: RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK, GEÏNTEGREER MET DIE LITERATUUR (LITERATUURKONTROLE)

1. Inleiding	70
2. Doelstelling van die empiriese ondersoek	70
3. Navorsingsmetodologie	70
3.1 Navorsingsontwerp	70
3.2 Populasie en steekproef	74
3.3 Implementering van die empiriese ondersoek	74

3.4 Meetinstrument	75
4. Resultate	91
5. Bespreking en literatuurkontrolle van resultate	101
6. Samevatting	104
HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	
1. Inleiding	105
2. Samevatting	105
3. Gevolgtrekkings	106
3.1 Gevolgtrekkings vanuit die literatuurstudie	106
3.2 Gevolgtrekkings vanuit die empiriese studie	109
3.3 Gevolgtrekkings vanuit die literatuur en empiriese studie	110
4. Aanbevelings	111
4.1 Aanbevelings vir onderwysers	111
4.2 Aanbevelings vir die Departement van Onderwys	111
4.3 Aanbevelings vir ouers van leerders wie se huistaal verskil van die taal van onderrig en leer	111
4.4 Aanbevelings vir verdere navorsing	112
5. Beperkinge van die studie	112
6. Opsomming	113
BIBLIOGRAFIE	114
ADDENDUMS	
Addendum A: Vraelyste	121
Addendum B: Brief aan Noordwes Departement van Onderwys	130
Addendum C: Toestemmingsbrief vanaf Noordwes Departement van Onderwys	133
Addendum D: Brief aan Skoolhoofde	135

## LYS VAN TABELLE

1. Tabel 1: Leeruitkoms 1: Luister	26
2. Tabel 2: Leeruitkoms 2: Praat	29
3. Tabel 3: Leeruitkoms 3: Lees en kyk	32
4. Tabel 4: Leeruitkoms 4: Skryf	37
5. Tabel 5: Leeruitkoms 5: Dink en redeneer	40
6. Tabel 6: Leeruitkoms 6: Taalstruktuur- en gebruik	43
7. Tabel 7: Voor- en nadele van leesonderrigmetodes	56
8. Tabel 8: Vergelyking tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing	73

## HOOFSTUK 1

### INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING, NAVORSINGSONTWERP, BEPERKINGE VAN STUDIE, KONSEPBEKRYWINGS, EN PROGRAM VAN STUDIE

#### 1. INLEIDING

Die grondslag vir lees word reeds vanaf geboorte gelê, lank voordat die kind skoolgaande ouderdom bereik (McGuinness, 2005:44). Volgens McGuinness (2005:212-213) en Herb (1997) ontwikkel kinders taalvaardighede nog voor hulle kan praat, en geletterdheidsvaardighede nog voor hulle kan lees. Daarom is die invloed en bydrae van die huislike omgewing van kritiese belang. Die belangrikheid van die regte grondslag vir lees word verder beklemtoon deur Ostrowiak (1977:3): "A naturally intelligent child who has insufficient foundation will be incapable of reading and thus handicapped in all his school subjects as every subject entails the ability to read and spell."

By die identifisering van die leesprobleme wat leerders in die Grondslagfase ondervind sal kennis geneem moet word van die taal- en leesontwikkeling van leerders tydens hul voorskoolse jare. Engelbrecht (2005:1) dui aan dat kinders vandag "selfs so vroeg as op die ouderdom van 5 jaar bewus gemaak word van klanke, letters en woorde sodat hulle makliker sal leer lees as hulle in Graad 1 kom." Baie leerders ondervind probleme met die aanleer van hierdie vaardighede, wat dan in die Grondslagfase problematies word. "These children come from all socio-economic and cultural backgrounds. Whereas some may have learning difficulties due to neurological trauma, suffered before, during or after birth, other children may have mild to severe delays, with no apparent cause, in one or more areas of development such as motor, speech, language or social skills. Other children have had too few experiences with printed language to develop the important concepts that are prerequisite to conventional reading and writing." (Palinscar & Perry, 1995:331). Hierdie probleme word ook bevestig deur Engelbrecht (2005:1): "Ongelukkig is daar 'n groot aantal kinders wat sukkel met hierdie taak en dit hou groot risiko's in vir ernstige ontwikkelingsprobleme, soos 'n lae selfbeeld, angs-, gemoeds- en gedragsprobleme." Die redes wat deur haar aangevoer word vir sodanige probleme (aangehaal uit Williams, 2002) sluit onder andere in gebrekkige voorskoolse opvoeding, nie-moedertaal-onderrig, swak skoolonderrig en oorvol klaskamers.

Shaywitz (in Engelbrecht, 2005:2) meen dat “leesprobleme waarskynlik nie voorkom weens spesifieke kulturele of streeksfenomene nie, maar eerder die uitdrukking is van ‘n groter universele kwesbaarheid, omdat dit in alle nasies voorkom.” In Suid-Afrika, wat ‘n ontwikkelende land is, is ‘n groot persentasie leerders onderworpe aan die sosio-ekonomiese en kulturele omstandighede soos reeds genoem. Probleme soos armoede, wanvoeding, swak mediese sorg, intellektuele en emosionele deprivasie, om enkeles te noem, is bydraende faktore of hindernisse tot leesprobleme in die Leerprogram Geletterdheid in die Grondslagfase. Die afleiding kan dus gemaak word dat, hoewel leesprobleme ‘n universele probleem is, dit in die Suid-Afrikaanse konteks vererger word deur hierdie bykomende hindernisse. Die uiteindelijke lees*probleme* wat leerders ervaar, kan dus ook as leeshindernisse beskryf word, omdat die leesaksie in sigself vir die leerder ‘n hindernis word tot verdere skoolastiese vordering tot by skoolverlating. Die term ‘leeshindernisse’ word dus verderaan gebruik vir die doel van hierdie studie.

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

Hierdie studie vorm deel van ‘n groter navorsingsprojek waarvan die uiteindelijke doel die nasionale indiensopleiding is van Grondslagfase-onderwysers in die identifisering van alle soorte leerprobleme in die Grondslagfase. Die studie begin egter in die Noordwes-Provinsie, omdat die Noordwes-Universiteit (NWU) in hierdie provinsie gesetel is. Hierna sal die studie nasionaal uitgebrei word.

Die studie het ook meriete vanuit 'n wetlike oogpunt aangesien die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996:11) openbare skole verplig om leerders met spesiale onderwysbehoefte sover redelikerwys uitvoerbaar, te akkomodeer binne die inklusiewe onderwysbeleid. Indien inklusiewe onderwys suksesvol deurgevoer wil word, is doelgerigte indiensopleiding van onderwysers in die identifisering van leerhindernisse (waaronder onder andere leeshindernisse) in die Grondslagfase noodsaaklik. Alvorens hierdie opleiding aan onderwysers verskaf kan word, moet dit egter eers bepaal word hoedat Grondslagfase-onderwysers tans leerhindernisse in die Grondslagfase identifiseer.

Dit is nogtans nie die enigste beweegrede vir die korrekte identifisering van leer- of leeshindernisse nie – geletterdheidshindernisse veral moet so gou moontlik geïdentifiseer word. Dit is juis in die Grondslagfase wat Geletterdheid die belangrikste leerprogram is. Soos Rohl en Rivalland aandui (2002:19) is daar 'n noodsaaklikheid vir "...early identification of literacy difficulties, early intervention and other forms of support..." indien die uitkomst ten opsigte van die Geletterdheidsprogram bereik wil word soos dit in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2002a:42) asook in die Gespreksdokument oor *Early childhood development in an inclusive education system* (Departement van Onderwys, 2002:12) beskryf word. Vroeë identifisering kan ook help met die bepaling van die primêre lokus van die leerhindernis, veral indien die groot diversiteit van leerders met leerhindernisse (leerders met spesiale onderwysbehoefte – LSOB), spesifiek geletterdheidshindernisse, in ag geneem word. Snow *et al.* (1998) wys ook op die voordeel van vroeë identifisering deurdat dit die moontlikheid van langtermynprobleme vir baie leerders uitskakel. Dus is die beginsel van 'vroeg begin, vroeg gewin' steeds van toepassing. Felton en Pepper (1995) ondersteun ook vir Rohl en Rivalland in die opsig dat vroeë identifisering effektiewe intervensie tot gevolg sal hê.

Engels as eerste addisionele taal is een van die elf amptelike tale in Suid-Afrika wat leerders kan aanleer benewens hul huistaal, om sinvol daarin te kan kommunikeer. Die oogmerk van die Hersiene Nasionale Kurrikulum (Departement van Onderwys, 2002a: 4) is dat alle leerders hul huistaal en ten minste een addisionele taal moet aanleer en vaardig word daarin. "Eerste addisionele taal" beteken dat leerders nie noodwendig enige kennis van daardie taal het wanneer hulle begin skoolgaan nie, en dit is veral

problematies vir die leerders wat in daardie taal moet leer en onderrig ontvang (Departement van Onderwys, 2002a:4). In die Grondslagfase is die doel van 'n eerste addisionele taal dat leerders onafhanklik moet kan lees en skryf in daardie taal. Verder word dit gestel (Departement van Onderwys, 2002a:11) dat vlotheid in die tweede taal in die Grondslagfase belangriker is as korrekte taalgebruik. Die moontlikheid bestaan dat nie alle leerders hierdie vlotheid sal aanleer nie maar dat sommige van hierdie leerders met die eerste addisionele taal probleme sal ondervind in die Grondslagfase. In Suid-Afrika is Engels, en nie die ander tien tale nie, deurlopend die eerste addisionele taal wat in die Grondslagfase aangebied word. Engels as Eerste Addisionele Taal in die Grondslagfase is daarom die fokus van hierdie studie.

Om te kan lees is 'n bemagtigende proses. Hierdie basiese vaardigheid is egter vir sommige mense 'n groot uitdaging en dit kan selfs 'n struikelblok word. In Suid-Afrika word baie leerders gekonfronteer met die uitdaging om te leer lees en skryf in 'n taal waarmee hulle in hul eerste skooljaar vir die eerste keer kennis maak. Probleme om hierdie basiese vaardigheid suksesvol aan te leer kan lei tot emosionele probleme en verdere leerhindernisse, wat dus die noodsaaklikheid van vroeë identifisering en intervensie beklemtoon.

## **2. PROBLEEMSTELLING**

Teen bogenoemde agtergrond kom die volgende probleemvraag na vore:

**Watter kennis en vaardigheid toon Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-  
Provinsie in die identifisering van leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele  
Taal?**

Hieruit kan die volgende vrae ook gevra word:

- Watter leeshindernisse ervaar Grondslagfase-leerders met Engels as Eerste Addisionele Taal in die Noordwes-Provinsie?
- Hoe identifiseer en ondersteun Grondslagfase-onderwysers sodanige leeshindernisse?
- Hoe kan Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie opgelei word om sodanige leeshindernisse te identifiseer en ondersteun?

Laasgenoemde probleemstelling geld egter nie werklik vir hierdie studie nie, maar is die doel van die uiteindelijke groter navorsingsprojek waarna vroeër verwys is.

### **3. DOELSTELLING**

Die doel van hierdie studie is om te bepaal wat die kennis en vaardigheid van Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie is in die identifisering van leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal, spesifiek met betrekking tot die volgende areas :

- Die leeshindernisse wat Grondslagfase-leerders met Engels Eerste Addisionele Taal ervaar en die vaardigheid van Grondslagfase-onderwysers in die identifisering en ondersteuning van sodanige leeshindernisse;
- Grondslagfase-onderwysers se kennis van assesseringsprosedures en ondersteuningstegnieke van hierdie hindernisse;
- Die verskaffing van data vir 'n opvolgstudie waarvan die doel die nasionale opleiding van Grondslagfase-onderwysers in die identifisering, assessering en ondersteuning van leeshindernisse in Engels Eerste Addisionele Taal sal wees.

### **4. NAVORSINGSONTWERP**

#### **4.1 Metode**

In hierdie navorsing word van kwalitatiewe navorsing gebruik gemaak, in die sin dat die data wat verkry word uit die literatuurstudie en die empiriese ondersoek, kwalitatief geanaliseer sal word om die fenomeen – die identifisering van leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal in die Grondslagfase in die Noordwes-Provinsie – te bestudeer, beskryf en gevolgtrekkings te maak.

Kwalitatiewe navorsing word deur Rosnow en Rosenthal (1999:438) beskryf as 'n waarnemingsmetode waar die rou data in nie-numeriese formaat voorkom (m.a.w. in teksformaat). Volgens Leedy en Ormrod (2005:133-134) is die doel van kwalitatiewe navorsing om die fenomeen wat bestudeer word, te beskryf, te verduidelik, te ondersoek, en om die gevolgtrekkings wat uit die studie na vore kom, te implementeer. Metodes van data-insameling is byvoorbeeld klein, inligtingryke steekproewe, observasie, oop vraelyste, en onderhoude.

In hoofstuk 4 sal die verskil tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing meer volledig bespreek word.

'n Empiriese ondersoek sal onderneem word om inligting te versamel oor die kundigheid en vaardigheid van Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie in die identifisering van leeshindernisse in Engels as die eerste addisionele taal van die leerders. Hierdie ondersoek sal gedoen word teen die agtergrond van 'n ontleding van die vereistes wat deur die Nasionale Kurrikulum gestel word (Hoofstuk 2), asook 'n literatuurstudie oor die ontwikkeling van leesvaardigheid in Engels as Eerste Addisionele Taal en die leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal (Hoofstuk 3).

Die empiriese navorsing sal 'n gerieflikheidsteekproef behels van onderwysers in die Grondslagfase in die Noordwes-provinsie oor hulle identifisering van leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal, soos wat hulle dit self beskryf in 'n oop vraelys oor hul kundighede en vaardighede oor leeshindernisse, veral in Engels as Eerste Addisionele Taal. Die navorsing sal kwalitatief van aard wees, deurdat die antwoorde van die onderwysers soos verkry uit die vraelyste, volgens temas ontleed sal word soos wat die temas geleidelik en progressief na vore kom uit die antwoorde.

#### **4.2. Meetinstrument**

Die data sal versamel word met behulp van 'n vraelys met oop vrae aangaande die identifisering deur Grondslagfase-onderwysers van leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal (sien Addendum A). Die vraelys sal besorg word aan Grondslagfase-onderwysers wat onderskeidelik Graad 1-, Graad 2- en Graad 3-leerders onderrig in die Leerprogram Geletterdheid. Elkeen sal ook 'n video, wat 'n opname van 'n spesifieke leerder binne 'n groepklas-situasie in Graad 1, Graad 2 en Graad 3 onderskeidelik bevat, ontvang. Elke onderwyser moet die spesifiek aangeduide leerder op die video-opname observeer en daarna die vraelys oor die Graad 1-, Graad 2- of Graad 3-leerder onderskeidelik, voltooi. (Die videos is vooraf opgeneem van 'n spesifieke leerder wat waarneembare hindernisse manifesteer. In hierdie voorafopnames was die navorser afhanklik van ander onderwysers as dié wat die vraelyste voltooi het, om 'n toepaslike leerder met leeshindernisse in Engels Eerste Addisionele Taal te identifiseer, sodat die video-opname net op die spesifieke leerder kon fokus, en nie op die hele klas nie.)

Die vraelys bestaan uit oop vrae. Die doel van oop vrae is om aan die deelnemers die geleentheid te gee om hul persoonlike menings te gee, in terme van hul eie kennis en vaardigheid in die identifisering, assessering en ondersteuning van leeshindernisse.

### **4.3 Populasie en steekproef**

Die teikenpopulasie vir hierdie studie is onderwysers in die Grondslagfase van primêre skole in die Noordwes-Provinsie, met Engels as onderrigmedium. Omdat dit prakties onmoontlik is om die totale populasie van Graad 1-, 2- en 3-onderwysers in die Grondslagfase in al die primêre skole in die Noordwes-Provinsie in te sluit by die studie, sal 'n steekproef van die populasie geneem word. 'n Gerieflikheidssteekproef van primêre skole in die Noordwes-Provinsie sal geneem word, veral gefokus op die Potchefstroom-distrik, omdat die distrik verteenwoordigend is van die wye populasie Grondslagfase-leerders en -onderwysers in die Noordwes-Provinsie, in terme van leesvaardigheid in Engels as Eerste Addisionele Taal. Die onderwysers uit hierdie distrik is ook gekies ter wille van praktiese uitvoerbaarheid en bereiking van deelnemers, dus skole wat in Potchefstroom-omgewing geleë is. Twee skole is geïdentifiseer vir die steekproef. Hierdie skole se onderrigtaal in die Grondslagfase is wel Engels, maar Engels is vir die leerders in hierdie skole grootliks hul eerste addisionele taal, en nie hul huistaal nie. Drie onderwysers in die een skool, een elk vir Graad 1, Graad 2 en Graad 3, in Engels Eerste Addisionele Taal sal geïdentifiseer word om die vraelys te voltooi, en twee onderwysers elk vir Graad 1, Graad 2 en Graad 3 onderskeidelik, in die ander skool. Daar is dus nege onderwysers in hierdie steekproef betrek. Die Grondslagfase-leerders in hierdie twee skole toon 'n diversiteit van leesvaardigheid, of leeshindernisse, in Engels Eerste Addisionele Taal.

Die statistiese ondersteuningsdiens van die Noordwes Universiteit het aanbeveel dat hierdie aantal skole (en onderwysers) voldoende is omdat:

- die leerders verteenwoordigend is van leerders met Engels as Eerste Addisionele Taal, en die onderwysers in hierdie skole dus leeshindernisse in Engels Eerste Addisionele Taal by hierdie leerders moet kan identifiseer en ondersteun;
- dit 'n kwalitatiewe studie is, en inligting wat tydens kwalitatiewe studies ingesamel word, gouer 'n data-versadigingspunt bereik.

#### **4.4 Implementering van die empiriese ondersoek**

Die vraelyste is besorg aan die nege Grondslagfase-onderwysers in die geselekteerde skole. Hierdie onderwysers gee almal onderrig aan Grondslagfase-leerders, met Engels as hul eerste addisionele taal, aangesien hul moedertale óf Tswana óf Afrikaans is.

Die skole wat aan die ondersoek sal deelneem, het 'n brief ontvang om hulle bereidwilligheid tot deelname aan die projek te verseker en bevestig. Die toestemmingsbrief vanaf die Noordwes Department van Onderwys (sien Addendum B) is ook aan elke skoolhoof voorgelê word om te bevestig dat die Noordwes Departement van Onderwys toestemming verleen het vir die uitvoer van die groter navorsingsprojek om met die studie in skole in die Noordwes-Provinsie te begin.

Elke deelnemende onderwyser het ook 'n videoband saam met die vraelys ontvang. Op hierdie videoband word 'n klassituasie weergegee, waarin een spesifieke leerder wat leeshindernisse ervaar, opsigtelik is. Elke onderwyser moes na die video kyk en daarna die toepaslike vraelyste voltooi oor die leeshindernisse by die betrokke leerder in Gr 1, 2 of 3 op die videoband.

Nadat die vraelyste en videobande by elke deelnemende onderwyser besorg is, kon hulle in privaattyd, buite skoolure, na die videos kyk en die vraelyste voltooi. Die videos en voltooide vraelyste is ook weer persoonlik by die onderwysers gehaal. Die voltooide vraelyste is kwalitatief deur die navorser geanaliseer, in terme van die kundighede en vaardighede van die onderwysers met betrekking tot die identifisering van leeshindernisse van leerders met Engels as Eerste Addisionele Taal in primêre skole in die Noordwes-provinsie.

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

#### **5. BEPERKINGE VAN DIE STUDIE**

Die studie is net verteenwoordigend ten opsigte van leerders met Engels as Eerste Addisionele Taal in die Noordwes-Provinsie en nie van die hele Suid-Afrika nie. Verder was die navorser afhanklik van die onderwysers se selektering van toepaslike leerders. Die leerders wat gebruik is, het dus óf Engels Eerste Addisionele Taal óf Engels

Huistaal. Dit is egter nie 'n werklike probleem/beperking nie, aangesien die manifestering van lees grootliks ooreenstem in beide tale, en die fokus van die studie op die onderwysers se vaardighede en kundighede is, en nie op die leerders in die video nie.

## **6. KONSEPBESKRYWING**

### **6.1 Identifisering:**

The Oxford Paperback Dictionary (1991:400) beskryf die term as: “to establish the identity of, to recognize...”, terwyl die Webster's Dictionary (1995:481) dit aandui as “to recognize the identity of ...”. Vir die doel van hierdie studie is identifisering dus die herkenning en beskrywing van leeshindernisse in Engels Eerste Addisionele Taal.

### **6.2 Assessering:**

Die term betrek evaluering of beoordeling. Assessering vorm 'n integrale deel van uitkomsgebaseerde onderrig. Verskillende aspekte van elke leerder se vermoëns, byvoorbeeld lees-, skryf- en denkvaardighede, moet eers geïdentifiseer en dan verder geassesseer word deur die onderwyser, om die vlak van uitkomst daaraan te beoordeel of evalueer. Assessering geskied deurlopend deur middel van groeps- en selfassessering, projekte, take en die saamstel van portefeuljes (Departement van Onderwys, 2003: 15-17).

### **6.3 Lees en Leeshindernisse:**

Volgens Vacca *et al.* (1991:7) is lees “...a psychological process. Reading is ‘thinking with print’...”, en in Searfoss en Readence (1994:7) word lees omskryf as ‘n basiese vorm van geletterdheid, ‘n kommunikasie-middel: “As a process, it involves the reader in actively constructing and making meaning from print.” Goodwin en Thomson (2004:43-44) betrek ook die visuele, fonologiese en semantiese aspekte by die leesproses, terwyl Wallace (2001:21) aandui dat lees as ‘n praktyk, produk of proses gesien kan word, afhangende van die perspektiewe van verskillende studieverdele. Indien ‘n leerder hindernisse ondervind om geskrewe taal te interpreteer, ondervind hy/sy dus leeshindernisse. Die WAT(2006) omskryf ook die term leeshindernis as ‘n probleem wat ondervind word met die bemeestering van die leesvaardigheid –vermoë. Die oorsake van leeshindernisse, wat ook as hindernisse in die verwerwing van leesvaardigheid gesien word, soos vroeër beskryf, word egter nie in hierdie studie beskryf nie. Slegs

leeshindernisse word beskryf, en wel in terme van leesmetode en leesbegrip (sien hoofstuk 3).

#### **6.4 Eerste addisionele taal:**

Volgens die HNKV (Departement van Onderwys, 2002a:4) word aangedui dat die eerste addisionele taal nie noodwendig enige kennis van die taal met skooltoetrede veronderstel nie. Die kurrikulum van 'n eerste addisionele taal begin deur leerders se begripsvermoë van die taal, asook die vermoë om die taal te kan kommunikeer, te ontwikkel. Verder word daar aangedui dat in die gevalle waar die eerste addisionele taal die taal van onderrig is, moet die taal in Graad 1 bekend gestel word en grondige ondersteuning aan die leerders in die verwerwing van die taal gebied word. In die Engelse literatuur word egter meestal verwys na tweede taal. Vir die doel van die literatuurstudie, en gedeeltelike bespreking van die empiriese studie, word die twee begrippe as sinonieme beskou. Vir die doel van hierdie studie word volgende terme afwisselend gebruik: "Eerste Addisionele Taal" (verwysende na die Leerarea) en "eerste addisionele taal" (verwysende na 'n voertaal / taal van onderrig en leer).

#### **6.5 Grondslagfase:**

In die HNKV (Departement van Onderwys, 2002a:19) word die Grondslagfase beskryf as die eerste fase van die algemene onderwys- en opleidingsprogram. Die Grondslagfase sluit Graad R tot Graad 3 in. Tydens die Grondslagfase word die grondslag vir verdere leer gelê deur te fokus op primêre vaardighede, kennis en waardes. In die Grondslagfase is daar drie leerprogramme naamlik: Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede. Die onderrig van leesvaardighede geskied in die Grondslagfase binne die leerprogram Geletterdheid.

#### **6.6 Grondslagfase-leerder:**

Die Grondslagfase-leerder se ouderdom in die onderskeie vier grade kan wissel vanaf 5 jaar in Graad R tot ongeveer 10 jaar in Graad 3. (Let wel: 'n Leerder mag nie meer as een maal in 'n fase 'n graad herhaal nie.)

### **6.7 Noordwes-Provinsie:**

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

### **6.8 Opvoeder:**

Die Oxford English Dictionary (2006) beskryf 'n opvoeder as "...he who or that which nourishes or rears physically", "... one who or that which educates, trains, or instructs." 'n Opvoeder is egter ook iemand wat fasiliteer. Volgens die OED (2006) is fasilitering "The action or process of facilitating or rendering easy,... a means of helping forward." Dit dui dus aan dat die term opvoeder en/of fasiliteerder ouers sowel as onderwysers kan insluit. Vir die doel van hierdie studie verwys die term opvoeders na die Grondslagfase-onderwysers, tensy daar eksplisiet ook na ouers verwys word.

### **6.9 Leerderondersteuning:**

Leerderondersteuning is enige ekstra hulp en bystand wat die opvoeder aan die leerder verskaf indien die leerder enige hindernisse ervaar om aan die uitkomst van die Grondslagfase-leerprogram te voldoen.

### **6.10 Leerarea:**

Die term leerarea verwys na die agt kennisvelde van die HNKV (Grade R-9): Tale, Wiskunde, Natuurwetenskappe, Tegnologie, Sosiale Wetenskappe, Kuns en Kultuur, Lewensoriëntering en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (Departement van Onderwys, 2003:102).

### **6.11 Leerprogram:**

Dit is die programme van leeraktiwiteite, insluitende inhoud en onderrigmetodes. Riglyne word deur die HNKV verskaf, maar die provinsies, skole en onderwysers ontwikkel self die programme (Departement van Onderwys, 2003:102).

## **7. PROGRAM VAN DIE STUDIE**

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

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

'n Literatuurondersoek na die ontwikkeling van leesvaardigheid in Engels as Eerste Addisionele Taal word gedoen in hoofstuk 3, teen die agtergrond van die proses van algemene taalontwikkeling en leesontwikkeling. Hoofstuk 3 bevat ook 'n literatuurondersoek na die voorkoms van leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal.

In hoofstuk 4 word die volledige empiriese ondersoek beskryf en die resultate van die empiriese ondersoek word geïntegreer met die literatuur (literatuurkontrole).

In hoofstuk 5 volg die gevolgtrekkings en aanbevelings.

**HOOFSTUK 2**  
**DIE ONDERWYSBEDELING IN SUID-AFRIKA, MET SPESIFIEKE VERWYSING NA**  
**DIE GELETTERDHEIDSLEERPROGRAM (WAARBINNE LEESONDERRIG GESKIED)**  
**IN DIE GRONDSLAGFASE**

**1. INLEIDING**

In hierdie hoofstuk word die onderwysbedeling in Suid-Afrika, met spesifieke verwysing na die Leerprogram: Geletterdheid (waarbinne leesonderrig geskied) in die Grondslagfase bespreek. 'n Kort oorsig oor die ontwikkeling van en motivering vir die onderwysstelsel m.b.t. die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV), Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) en Leerders met Spesiale Onderwysbehoefes (LSOB) sal gegee word. Die volgende aspekte – soos wat dit voorkom in die HNKV (Departement van Onderwys, 2002a) en die Witskrif oor Spesiale Onderwysbehoefes (Departement van Onderwys, 2001) – sal ook bespreek word:

- Geletterdheidsprogramme in die Grondslagfase
- Assessering van geletterdheid in die Grondslagfase

Bogenoemde aspekte word vervolgens bespreek.

**2. DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSBELEID**

**2.1 HNKV**

In die gebruikersgids (Departement van Onderwys, 1997:1) tot die HNKV word die kurrikulum die hart van die onderwys genoem. Die verskille met die ou stelsel word ook aangedui: "In the past it has perpetuated race, class, gender and ethnic divisions and has emphasised separateness, rather than common citizenship and nationhood." Dit is dan ook die rede waarom dit nodig was om die kurrikulum te herstruktureer.

Volgens die gebruikersgids (Departement van Onderwys, 1997:2-3) sluit die nuwe kurrikulum die volgende beginsels in :

- Samewerking;
- Kritiese denke;
- Sosiale verantwoordelikheid.

Die siening van die HNKV is om 'n natuurlike, lewenswerklike benadering tot taalonderrig (wat leesonderrig insluit) te volg. Die Departement van Onderwys

(2002a:11) dui aan dat taal binne konteks aangeleer moet word, sonder direkte onderrig in grammatika, woordeskat en uitspraak. Klem word gelê op 'n natuurlike, spontane omgang met boeke en literatuur. Hoewel daar nie 'n ontkenning is van bepaalde vaardighede wat lees moet voorafgaan nie (bv. auditiewe en visuele onderskeiding, visuele persepsie en motoriese vaardighede), is dit nie beleid dat hierdie vaardighede in plek moet wees met aanvangslees nie. In hoofstuk 3 word hierdie aspekte meer volledig bespreek.

Vervolgens word 'n kort oorsig oor die HNKV gegee, volgens genoemde gebruikersgids (Departement van Onderwys, 1997:6-16).

Die HNKV word soos volg gestruktureer :

A . Agt leerareas vorm die basis van alle onderwys (tot by die VOO-sertifikaat), hoewel dit verskillend in die verskillende fases mag vertoon. Hierdie leerareas is :

- Tale;
- Wiskunde;
- Sosiale Wetenskappe;
- Natuurwetenskappe;
- Tegnologie;
- Kuns en Kultuur;
- Ekonomiese en Bestuurswetenskappe;
- Lewensoriëntering.

In die Grondslagfase word drie Leerareas gedek, naamlik Tale, Wiskunde en Lewensoriëntering.

B. Vier fases van onderrig word onderskei, waarvan die eerste drie fases die Algemene Onderwys- en Opleidingfase vorm :

- Grondslagfase (Gr R -3);
- Intermediêre fase (Gr 4-6);
- Senior fase (Gr 7-9);
- Verdere Onderwys en Opleiding / VOO (Gr 10-12).

Assessering vind deurlopend plaas en klem word gelê op verskillende vorme van assessering (in reaksie op die vorige stelsel waarteen die kritiek gehuldig word dat dit te

veel inhoudsgebaseerd was en eensydig geassesseer is). Die vorme van assessering sluit in :

- Deurlopende (formatiewe) assessering;
- Diagnostiese assessering;
- Selfassessering;
- Portuurassessering;
- Portefeulje assessering;
- Waarnemingsverslae;
- Toetse opgestel deur onderwyser.

Die HNKV bou voort op die beginsels van die Grondwet en die vorige Kurrikulum 2005, deur UGO. Wat het verander?

- Sommige leerareas se name het verander (bv. nie meer Taal, Geletterdheid en Kommunikasie nie, nou net Tale);
- HNKV het slegs drie kurrikulumeienskappe (nl. kritiese en ontwikkelingsuitkomste, leeruitkomste en assesseringstandaarde);
- Leeruitkomste lê klem op die kennis, vaardighede en houdings wat verwerf moet word;
- Assesseringstandaarde is nou graadspesifiek.

Kortliks kan dit dus gestel word dat die HNKV die lompheid en detail van Kurrikulum 2005 uitgeskakel het om verkorte en duideliker riglyne daar te stel.

Vervolgens word UGO kortliks beskryf.

## **2.2 UGO**

In die onderwysersgids tot die HNKV (Departement van Onderwys, 2003:5) word dit duidelik gestel dat UGO, saam met die kritieke en ontwikkelingsuitkomste wat gestel word, die onderliggende filosofie tot onderwyspraktyk in Suid-Afrika is. UGO vorm dus die grondslag van die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum.

Die Departement van Onderwys (2002a:1) dui die doelwitte van UGO aan as:

- 'n Strewende om alle leerders te help om hul volle potensiaal te bereik;

- Die daarstelling van 'n leerdergesentreerde en aktiwiteitsgebaseerde benadering tot onderrig;
- Die inagneming van moontlike faktore wat negatief op onderwys kan inwerk (bv. armoede, geslags-, rasse- en ander ongelykhede, VIGS).

Hieruit kan drie basiese aannames van UGO geformuleer word (Naicker, 2000:3):

- Alle leerders kan leer en sukses behaal, hoewel nie noodwendig op dieselfde manier en/of teen dieselfde tempo nie;
- Suksesvolle leer bevorder verdere suksesvolle leer;
- Skole beheer die omstandighede wat 'n direkte invloed het op suksesvolle leer in die skool.

UGO is dus 'n meer toeganklike stelsel, wat op 'n buigsame en inklusiewe wyse voorsiening maak vir die onderrigbehoefte van alle leerders.

Vervolgens word op inklusiewe onderwys gefokus.

### **2.3 Inklusiewe onderwys**

Een van die hoekstene van die onderwysbedeling is inklusiewe onderwys. Hierdie bedeling is gebaseer op 'n paradigma van bepaalde denke en verwysingsraamwerk, asook praktyk (Naicker, 2000:5). Hierdie paradigma (Landsberg, 2005:4) is dan ook een van die bepalende faktore van inklusiewe onderwys, aangesien onderwys slegs deel is van 'n groter samelewingsgeheel wat al hoe meer op gelykheid en geregtigheid (binne demokrasie) ingestel is.

Bogenoemde paradigma is gebaseer op die Handves van Menseregte (Donald *et al.*, 2002:23) – dit impliseer 'n vrywees van enige diskriminasie.

In die Witskrif oor Spesiale Onderwysbehoefte (Departement van Onderwys, 2001:6-7) word inklusiewe onderwys omskryf as:

- Die erkenning dat alle leerders kan leer en dat alle leerders ondersteuning benodig;
- Die respektering van verskille in leerders;
- Erkenning dat leerders benewens formele skoling ook informele onderrig ontvang (bv. opvoeding in ouerhuis);

- Koste-effektiwiteit.

Ander beleidsdokumente het ook bygedra tot die vestiging van inklusiewe onderwys as beleid van die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling:

- *White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa (1995)*
- *The South African Schools Act (1996)*
- *White Paper on an Integrated National Disability Strategy (1997)*
- *The National Commission on Special Educational Needs and Training (NCSE, 1997)* en *The National Committee on Education Support Services (NCESS, 1997)*
- *Education White Paper 6: Special Needs Education: building an inclusive education and training system (2001).*

Daar is verskeie struikelblokke in die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, (o.a. finansiële en logistieke probleme) en net soveel weerstand daarteen (bv. weerstand t.o.v. verandering wat as polities beskou word). Die Departement van Onderwys is egter verbind tot die lewering van onderwysondersteuning op alle vlakke, en die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys word as prioriteit beskou.

Vervolgens word gefokus op daardie leerders wat ten nouste deur inklusiewe onderwys geraak word, dit wil sê leerders met alle soorte onderwysbehoefte, ook dié wat leerhindernisse ervaar.

#### **2.4 Leerhindernisse**

Leerders met spesiale onderwysbehoefte word geakkomodeer onder die sambreelterm LSOB. Daarby word alle leerders met 'n wesenlike gebrek of leerhindernis ingesluit, asook diene wat as begaafd beskou word.

Die Departement van Onderwys (South African Government, 2006: 22-23) bied opvoedkundige dienste aan leerders met 'n wye spektrum gestremdhede en/of hindernisse. Dit sluit in leerders met :

- Outisme;
- Gedragsprobleme;
- Visuele geremdheid;
- Tuberkulose;

- Koste-effektiwiteit.

Ander beleidsdokumente het ook bygedra tot die vestiging van inklusiewe onderwys as beleid van die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling:

- *White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa (1995)*
- *The South African Schools Act (1996)*
- *White Paper on an Integrated National Disability Strategy (1997)*
- *The National Commission on Special Educational Needs and Training (NCSE, 1997)* en *The National Committee on Education Support Services (NCESS, 1997)*
- *Education White Paper 6: Special Needs Education: building an inclusive education and training system (2001).*

Daar is verskeie struikelblokke in die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, (o.a. finansiële en logistieke probleme) en net soveel weerstand daarteen (bv. weerstand t.o.v. verandering wat as polities beskou word). Die Departement van Onderwys is egter verbind tot die lewering van onderwysondersteuning op alle vlakke, en die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys word as prioriteit beskou.

Vervolgens word gefokus op daardie leerders wat ten nouste deur inklusiewe onderwys geraak word, dit wil sê leerders met alle soorte onderwysbehoefte, ook dié wat leerhindernisse ervaar.

#### **2.4 Leerhindernisse**

Leerders met spesiale onderwysbehoefte word geakkomodeer onder die sambreelterm LSOB. Daarby word alle leerders met 'n wesenlike gebrek of leerhindernis ingesluit, asook diegene wat as begaafd beskou word.

Die Departement van Onderwys (South African Government, 2006: 22-23) bied opvoedkundige dienste aan leerders met 'n wye spektrum gestremdhede en/of hindernisse. Dit sluit in leerders met :

- Outisme;
- Gedragsprobleme;
- Visuele geremdheid;
- Tuberkulose;

- Probleme met die gereg;
- Fisieke gestremdheid;
- Neurologies-spesifieke gestremdhede (bv. serebrale gestremdheid);
- Multi-gestremdheid;
- Intellektuele gestremdheid;
- Gehoorgestremdheid;
- Epilepsie;
- Leerders met ouderdomme wat hoër is as die gemiddelde ouderdom van die graad (*over-aged* leerders);
- Kommunikasiehindernisse (dit sluit lees-, skryf- en rekenprobleme in. In hierdie studie word net op die leesprobleme / -hindernisse gefokus).

Onderwys en opleiding word aan hierdie leerders voorsien aan die hand van die Witskrif 6 oor Spesiale Onderwysbehoefte (Departement van Onderwys, 2001:8, 22-23) in een van die volgende instansies: voldiensskole, spesiale skole of gewone openbare skole. Die verskillende tipes skole word soos volg omskryf:

- *Spesiale skole* word as hulpbronsentrums beskou wat die gewone en voldiensskole in die distrik ook moet ondersteun. Die spesiale skole moet gespesialiseerde professionele ondersteuning aan buurskole bied. Leerders wat hoë intensiteitsorg benodig, woon spesiale skole by. Volgens die Departement van Onderwys (2001:21) is daar gespesialiseerde toerusting en hulpmiddels beskikbaar in spesiale skole (onder andere leermateriaal in Braille);
- *Voldiensskole* word bygewoon deur leerders met medium intensiteit ondersteuningsbehoefte. Die Departement van Onderwys (2001:22) dui aan dat 'n sekere aantal primêre skole omskep sal word in voldiensskole sodat hulle aan 'n groter verskeidenheid onderrigbehoefte kan voldoen;
- *Gewone skole (Hoofstroomskole)* voorsien in die behoeftes van leerders met geringe ondersteuningsbehoefte. Onderwysers word ondersteun deur die ander skole en die distriksondersteuningspan. Indien daar 'n behoefte is, kan leerders ook vir kort tydperke na van die ander skole oorgeplaas word vir meer intensiewe ondersteuning.

Bogenoemde Witskrif is in 2001 bekendgestel. Daarin word dit duidelik gestel dat alle leerders binne dieselfde kurrikulum en assesseringsraamwerk geassesseer moet word. Ten einde die diversiteit by leerders te akkomodeer, moet skole die basiese beginsels

van UGO in gedagte hou. Leerders word ook nie meer gekategoriseer en etiketteer volgens hul gestremdheid nie. Daar is eerder 'n klemverskuiwing na die ondersteuning van leerhindernisse wat individuele leerders ondervind. Dit word ook duidelik deur die Departement van Onderwys gestel dat dit skole se verantwoordelikheid is om die omstandighede te skep waarbinne leerders sukses kan behaal. (Departement van Onderwys, 2002:7). Ondersteuning vir leerhindernisse moet as 'n integrale deel van die onderrig- en leerproses in skole beskou word.

In die assesseringsdokument vir inklusiewe onderwys (Departement van Onderwys, 2002:6-7) word die moontlike oorsake van leer- en ontwikkelingshindernisse soos volg aangedui:

- Sistemies van aard (bv. 'n gebrek aan basiese en toepaslike leerondersteuningsmateriaal, hulptoestelle, ontoereikende geriewe by skole, oorvol klaskamers en ontoereikend opgeleide onderwysers);
- Samelewingsverwant, bv. ernstige armoede, ens.;
- Dit kan spruit uit ontoepaslike opvoeding, onderrig en assesseringsprosedures;
- Dit kan ook uit gestremdhede binne die leerder gesetel ontstaan (neurologies, fisiek, sensories, kognitief, ens.).

Meestal is dit egter 'n kombinasie van twee of meer van bogenoemde faktore wat die oorsaak is van leerhindernisse, wat ondersteun kan word in inklusiewe onderwys.

### **3. Die Geletterdheidsprogram in die Grondslagfase**

Die Grondslagfase bestaan uit drie leerprogramme, naamlik Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensoriëntering. Vir die doel van hierdie studie word spesifiek op die Geletterdheidsprogram (onder die Leerarea:Tale) gefokus. Hieronder word die Geletterdheidsprogram vir die Grondslagfase (Grade 1-3) bespreek. Daar sal ook gefokus word op assessering van die uitkomstes van hierdie program.

Veertig persent van die onderrigtyd in die Grondslagfase word aan geletterdheid bestee. Alvorens die uitkomstes en assessering van die Geletterdheidsprogram bespreek kan word, moet daar egter kortliks stilgestaan word by wat onder die term 'geletterdheid' verstaan word. Die algemene verklaring vir die begrip sluit die vermoë om te kan lees en skryf in. Joubert (2006:iv) dui aan dat die breë betekenis van geletterdheid alle soorte geletterdheid insluit en dat taalgeletterdheid (lees en skryf) noodsaaklik is vir alle soorte

geletterdheidsverwerwing. In die HNKV (Departement van Onderwys, 2002a:41) word die volgende tipes geletterdheid onderskei (soos wat dit in verdere onderwysfases na vore kom):

- Kulturele geletterdheid: Kulturele, sosiale en ideologiese waardes wat ons leesbegrip van 'n teks beïnvloed;
- Kritiese geletterdheid: Die vermoë om krities te dink oor bedoeling van die teks en die moontlike effek daarvan op die leser;
- Visuele geletterdheid: Die interpretasie van beelde, tekens, prente en nie-verbale taal;
- Media-geletterdheid: Die vermoë om die onderliggende, kulturele boodskap van TV, films, rolprente en koerante te interpreteer;
- Numeriese geletterdheid: Die vermoë om syfers te kan gebruik en interpreteer;
- Rekenaargeletterdheid: Die vermoë om 'n rekenaar te kan gebruik.

Die belangrikste oogmerk van 'n Geletterdheidsprogram is om leerders in staat te stel om effektief te kan kommunikeer in gesproke (praat en luister) en geskrewe (lees en skryf) formaat. Dit is die uitkomst wat geassesseer moet word in die Grondslagfase, soos vervolgens beskryf word.

#### **4. Assessering van Geletterdheidsuitkomst in die Grondslagfase**

Die Geletterdheidsprogram het ses leeruitkomst wat, tesame met die gepaardgaande assesseringstandaarde die ruggraat van die program vorm. Hierdie uitkomst is:

- Luister;
- Praat;
- Lees en kyk;
- Skryf;
- Dink en redeneer;
- Taalstruktuur en -gebruik.

Daar moet kennis geneem word dat die uitkomst dieselfde is vir beide Huistaal en Eerste Addisionele Taal. Dit is slegs die assesseringstandaarde wat verskil.

Die onderwyser wat leerders moet akkomodeer wie se huistaal nie ooreenstem met die taal van onderrig en leer nie, moet mooi beplan, omdat dit ondermeer kan impliseer dat die onderwyser leerders in dieselfde klas moet akkomodeer wat beide Engels as

huistaal en onderrigtaal het, en leerders wat Engels as onderrigtaal het en 'n ander taal (bv. Afrikaans of Tswana) as huistaal het. Laasgenoemde leerders moet dus reeds in Graad 1 aan Engels as Eerste Addisionele Taal bekendgestel word (en nie in Graad 3, soos die ander leerders nie). Dit impliseer dat die onderwyser Engels as beide Huistaal en Eerste Addisionele Taal in dieselfde klas moet onderrig. Daar moet opgelet word dat die assesseringstandaarde van Engels Huistaal en Engels Eerste Addisionele Taal nie altyd ooreenstem nie: "While it is not necessary to have a rigid division between the teaching of Home and Additional Languages in the classroom, the teacher must see to it that the learners are assessed against the Assessment Standards relevant to the respective language requirements" (Departement van Onderwys, 2003:21). Die tekste wat aanbeveel word stem gedeeltelik ooreen. Die deeglike beplanning van die onderwyser moet verseker dat die taal van onderrig en leer (in die geval van verskille met die Huistaal) nie 'n leerhindernis vir die leerders word nie: "...teachers and the school should provide support and supplementary learning in the Additional Language until such time that learners are able to learn effectively through the medium of that particular Additional Language" (Departement van Onderwys, 2003:22).

Vervolgens word 'n opsomming van hierdie ses leeruitkomst, soos bespreek in die HNKV (Departement van Onderwys, 2003:43-47) verskaf.

#### **Leeruitkoms 1: Luister:**

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

Hier is dit belangrik om te onderskei tussen 'hoor' en 'luister'. Waar eersgenoemde 'n blote fisiologiese aktiwiteit van die ore is, is 'luister' 'n verstandsaktiwiteit. Om te luister betrek denke, begrip en rede. Wanneer 'n taal aangeleer word, geskied dit dan ook hoofsaaklik deur te luister, sodat 'n leerder se vermoë om taal te verstaan veel vinniger ontwikkel as sy/haar vermoë om die taal te kan praat.

#### **Leeruitkoms 2: Praat:**

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

Om te praat vorm 'n belangrike deel van 'n leerder se persoonlike, sosiale en kulturele ontwikkeling. Deur te praat verbind die leerders nuwe kennis met voorafkennis. Die

onderwyser behoort die leerders se daaglikse lewe op sistematiese en beplande wyse te betrek by die leerproses sodat hul praatvaardighede ook daardeur ontwikkel kan word. Vir die onderwyser wat 'n eerste addisionele taal onderrig is dit belangrik om kennis te neem van die leerder se vlak van ontwikkeling, aangesien hulle gewoonlik meer kan verstaan as wat hulle kan praat. Ander wyses om hul begrip te assesser moet dus ontgin word. Selfvertroue in die gebruik van die taal kan gebou word deur aktiwiteite soos liedjies en rympies.

### **Leeruitkoms 3: Lees en kyk:**

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

Om te kan lees is meer as die blote dekodeering van skrif. Lees is 'n begripsaktiwiteit wat die sleutel tot geleterdheid bied. Die belangrikste taak van die Grondslagfase onderwyser is om te verseker dat al die leerders leer om te lees. 'Rolspelees' waar hulle voorgesien om te lees (en skryf) is die eerste pogings wat die leerder aanwend om begrip vir die leesproses te toon.

Vir Eerste Addisionele Taal leerders begin die leesproses deur bekende woorde uit die omgewing te herken ('n nuttige hulpmiddel is prenteboeke met gepaste byskrifte). Die leerders se woordeskat brei so stelselmatig uit.

### **Leeruitkoms 4: Skryf:**

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

Die leerder word geleer om sy/haar gedagtes, gevoelens en idees uit te druk deur dit neer te skryf en sodoende beskikbaar te stel vir beide homself en die 'gehoor'. Gedurende die Grondslagfase word 'n ontluikende bewustheid gekweek dat om te skryf 'n betekenisvolle aktiwiteit is. Om te leer skryf is dus veel meer as net die onderrig van handskrif. Dit is wel ook belangrik dat die jong leerders die fisiese skryfvaardighede (d.w.s. die vermoë om letters leesbaar te vorm met die skryfaksie) onder die knie kry. Vir die Eerste Addisionele Taal leerder sal dit nodig wees om die skryfvaardighede wat in die Huistaal aangeleer is, oor te dra na die Eerste Addisionele Taal.

#### **Leeruitkoms 5: Dink en redeneer:**

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

Geletterdheidsontwikkeling is meer as die blote kennis van die werkinge van 'n taal. Kritiese denke en die vaardighede om taal te gebruik om te kan dink en redeneer word ook betrek. Dit is die onderwyser se verantwoordelikheid om met oorleg aktiwiteite te beplan wat beide taal- en kognitiewe vaardighede ontwikkel. Soos wat leerders se Eerste Addisionele Taal ontwikkel, moet hul vermoë om kognitiewe prosesse in hul nuwe taal te kan toepas ook ontwikkel. Hierdie kognitiewe prosesse sluit in om te kan dink, redeneer, klassifiseer, argumenteer, regverdig en opsom. Ontwikkeling vind geleidelik plaas en bou voort op kognitiewe prosesse wat in die Huistaal vasgelê is.

#### **Leeruitkoms 6: Taalstruktuur en –gebruik:**

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

Hier word die kern van taalkennis – klanke, woordeskat en grammatika – betrek. Die kennis word in werking gestel deur die taalvaardighede soos beskryf in die ander bogenoemde uitkomstes.

Let wel: Hoewel Graad R deel vorm van die Grondslagfase, moet onderwysers kennis dra van die feit dat nie alle leerders die geleentheid het om Graad R by te woon nie. Die konsepte, vaardighede en strategieë moet weer in Graad 1 onderrig en vasgelê word.

Lees vind nie in isolasie plaas nie (aldus Joubert, 2006:68). Daarom was dit noodsaaklik om eers 'n algemene oorsig oor die Geletterdheidsprogram in die Grondslagfase te verkry (deur te kyk na die relevante assesseringstandaarde) alvorens daar gefokus kan word op die leeruitkoms wat spesifieke betrekking tot hierdie studie het. Hiermee wil die navorser die belangrikheid van 'n geïntegreerde benadering (d.w.s. die insluiting en inagneming van alle geletterdheidsaspekte by die onderrig van lees) beklemtoon indien lees as betekenisvolle aktiwiteit onderrig wil word. Joubert (2006:68) dui dan ook aan: "Die leerder se verwysingsraamwerk, wat noodsaaklik is vir betekenisgewing, word uitgebou en versterk deur te luister, te praat, te lees en te skryf."

Wanneer ondersoek ingestel word na die onderrig van lees, is daar verskeie benaderings en skole wat na vore kom. Hiervan is die debat tussen die fonemiese- en heelwoordmetode (globale metode) sekerlik die bekendste. Dit is 'n debat gerugsteun deur baie navorsing, asook deur die ontwikkeling in die benadering tot aanvangsonderwys in die algemeen. Dit word in hoofstuk 3 meer volledig bespreek.

Vervolgens word die assesseringstandaarde (vir die Eerste Addisionele Taal) vir bogenoemde uitkomst vir al drie die Grade in die Grondslagfase (d.w.s. Grade 1-3) verskaf, sodat 'n geheelbeeld van die fase verkry kan word en die ontwikkeling van vaardighede terselfdertyd vergelyk kan word. (Departement van Onderwys, 2002a:22-45).

**TABEL 1: Leeruitkoms 1: Luister**

Die leerder is in staat om vir inligting en genot te luister en krities binne 'n wye verskeidenheid situasies te reageer.		
Asseseringstandaarde: Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:		
<b>GRAAD 1</b>	<b>GRAAD 2</b>	<b>GRAAD 3</b>
<p><b>Verstaan kort, eenvoudige stories</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mimiek die storie</li> <li>• Doen mee aan refreine op gepaste tyd</li> <li>• Teken 'n prentjie van die storie</li> <li>• Plaas prente in korrekte volgorde</li> <li>• Beantwoord eenvoudige, letterlike vrae</li> <li>• Beskryf, in huistaal indien nodig, die emosies wat ervaar word tydens die storie</li> </ul>	<p><b>Verstaan eenvoudige stories</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voorspel die storie vanuit die titel</li> <li>• Voer die storie op en dra die dialoog voor</li> <li>• Teken prentjie van die storie en vertel of skryf 'n paar woorde daaroor</li> <li>• Plaas prente in volgorde en pas die opskrifte by die prente</li> <li>• Beantwoord kort, eenvoudige vrae asook oop vrae met kort antwoorde</li> <li>• Beskryf die emosie wat met storie ervaar word</li> <li>• Beantwoord vrae wat die storie tot eie leefwêreld verbind (in huistaal)</li> </ul>	<p><b>Toon begrip vir stories</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voorspel die storie vanuit die titel</li> <li>• Beantwoord letterlike begripsvrae (bv. waar/vals)</li> <li>• Voorspel wat volgende sal gebeur</li> <li>• Herroep en vertel dele van die storie</li> <li>• Teken relevante inligting aan</li> <li>• Uitdrukking van emosie rakende storie</li> <li>• Bespreek sosiale en etiese kwessies in die storie in huistaal</li> <li>• Gee opsomming van storie, met ondersteuning van onderwyser</li> </ul>

<p><b>Verstaan eenvoudige beskrywings</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (bv. luister na beskrywing van persoon/ voorwerp en pas dit by die korrekte prent)</li> </ul> <p><b>Verstaan eenvoudige, mondelinge opdrag en reageer gepas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (bv. steek jou hand op)</li> </ul> <p><b>Ontwikkel klankbewustheid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderskei tussen verskillende klanke aan die begin en einde van woorde (bv. woorde wat met <i>b</i> begin)</li> <li>• Herken die meervoud <i>s</i> aan einde van woorde (bv. <i>books</i>)</li> </ul>	<p><b>Toon begrip vir 'n eenvoudige beskrywing deur die voorwerp te identifiseer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (bv. <i>It is round. Sometimes it is red. It tastes sweet. What is it?</i>).</li> </ul> <p><b>Toon begrip vir kort instruksies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<i>Draw a circle. Colour it red.</i>)</li> </ul> <p><b>Ontwikkel klankbewustheid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderskei tussen verskillende klanke wat belangrik is vir lees en skryf (bv. <i>e</i> en <i>a</i> : <i>bed</i> ; <i>bad</i>)</li> <li>• Herken sommige rymwoorde in algemene rympies en liedjies</li> <li>• Herken <i>-ing</i> en <i>-ed</i> eindklanke in</li> </ul>	<p><b>Toon begrip van gebeure deur korrekte volgorde van gebeure te herroep</b></p> <p><b>Toon begrip vir beskrywings deur relevante inligting aan te teken</b></p> <p><b>Toon begrip vir volgorde van instruksies deur dit korrek uit te voer</b></p> <p><b>Ontwikkel klankbewustheid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderskei tussen verskillende vokaalklanke wat belangrik is vir lees en skryf (bv. <i>u</i> en <i>ur</i> in <i>hut</i>; <i>hurt</i>)</li> <li>• Herken die neutrale vokaal [ə] in onbeklemtoonde lettergrepe (bv. <i>colour</i> ; <i>about</i>).</li> </ul>
---	--	---

<p>Toon gepaste luistergedrag deur respek vir die spreker te toon en na klasmaats te luister</p>	<p>woorde (<i>singing ; played</i>)</p> <p>Toon gepaste luistergedrag deur respek vir die spreker te toon en na klasmaats te luister, asook hulle aan te moedig om in die addisionele taal te praat</p>	<p>Toon gepaste luistergedrag deur respek vir die spreker te toon en na klasmaats te luister, asook hulle aan te moedig om in die addisionele taal te praat</p>
--	---	---

**TABEL 2: Leeruitkoms 2: Praat**

Die leerder is in staat om vrymoedig en doeltreffend in gesproke taal binne 'n wye verskeidenheid situasies te kommunikeer.		
Asseseringstandaarde: Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:		
<b>GRAAD 1</b>	<b>GRAAD 2</b>	<b>GRAAD 3</b>
<p>Reageer gepas op eenvoudige vrae met enkele woorde of standaardfrases</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(bv. <i>I am fine</i>).</li> </ul> <p>Memoriseer en voordrag van liedjies en rympies met die korrekte intonasie, ritme en uitspraak</p> <p>Gebruik hoflikheidsvorme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(<i>please; thank you...</i>).</li> </ul> <p>Gebruik en reageer gepas op eenvoudige groetvorme; rig eenvoudige versoeke; bedank mense</p>	<p>Reageer gepas op eenvoudige vrae</p> <p>Memoriseer en voordrag van liedjies en rympies</p> <p>Toon respek en begrip dat tekens vir respek verskillend is in verskillende tale</p> <p>Rig eenvoudige versoeke en maak eenvoudige stellings</p>	<p>Beantwoord vrae deur woorde en frases te gebruik</p> <p>Opvoering van gedig, liedjie of rympie</p> <p>Toon bewustheid vir toepaslike kulturele aanspreekvorme</p> <p>Rig versoeke</p>

<p><b>Uitdrukking van self op eenvoudige wyses binne gegewe mondelinge struktuur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<i>I like...; I don't like...</i>).</li> </ul> <p><b>Duidelike uitspraak van bekende woorde</b></p>	<p><b>Praat oor 'n prentjie of tekening</b></p> <p><b>Skenk aandag aan uitspraak as deel van lees</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderskei tussen kort en lang vokale (<i>pull; pool</i>)</li> <li>• Onderskei tussen vokale wat dikwels verwar word (<i>e en a in bed ; bad</i>)</li> </ul> <p><b>Herroep 'n kort sekvens van eenvoudige gebeure</b></p> <p><b>Vra vir verduideliking</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<i>Please say it again</i>).</li> </ul>	<p><b>Praat oor prentjie, tekening of voorwerp</b></p> <p><b>Skenk aandag aan uitspraak as deel van lees</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer om die swak vokaal te gebruik (<i>about</i>)</li> <li>• Skenk aandag aan uitspraak en intonasie as deel van kommunikasie (bv. gebruik die rym en beklemtoning van die addisionele taal).</li> </ul> <p><b>Herroep 'n sekvens van gebeure</b></p> <p><b>Vra vir verduideliking</b></p>
--	--	--

	<b>Gee eenvoudige instruksies</b>	<b>Gee instruksies</b>  <b>Neem deel aan gesprek oor bekende onderwerp</b>  <b>Beskryf 'n proses</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• (bv. om gereed te maak vir skool).</li></ul>
--	-----------------------------------	---

**TABEL 3: Leeruitkoms 3: Lees en kyk**

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

Asseseringstandaarde: Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:

<b>GRAAD 1</b>	<b>GRAAD 2</b>	<b>GRAAD 3</b>
<p><b>Gebruik prente om geskrewe teks te verstaan</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maak sin uit 'n prentestorie (bv. deur prent te identifiseer wat nie volgorde pas nie).</li> <li>• Pas prente en woorde bymekaar.</li> <li>• Gebruik illustrasies om eenvoudige opskrifte in storieboeke te verstaan.</li> </ul> <p><b>Pas prente en voorwerpe bymekaar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (begin met die wat ooreenstem met huistaal, bv. <i>ruler / irula</i>).</li> </ul>	<p><b>Gebruik prente om geskrewe teks te verstaan</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maak sin uit prentestorie (plaas prente in volgorde)</li> <li>• Verbind prente met eie ervarings</li> <li>• Dui emosies aan wat met prente ervaar word</li> <li>• Pas sinne (opskrifte) by prente</li> <li>• Teken prente om 'n sin te illustreer</li> </ul> <p><b>Begin betekenis heg aan geskrewe teks deur saam met onderwyser te lees</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees die titel en voorspel die verloop</li> </ul>	<p><b>Gebruik visuele leidrade om betekenis te skep</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verstaan prentestorie deur opskrifte en dialoog met visuele beeld te verbind</li> <li>• Vergelyk prente en/of foto's met eie ervaring en bespreek dit krities</li> </ul> <p><b>Heg betekenis aan geskrewe teks deur saam met onderwyser te lees</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees die titel</li> </ul>

<p><b>Volg gedrukte instruksies op eenwoord flitskaarte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (bv. <i>stand</i>; <i>jump</i>).</li> </ul> <p><b>Lees prentbeoke met eenvoudige eenwoord- of tweewoord-opskrifte</b></p> <p><b>Bou aan herkenning op sig van algemene woorde</b></p>	<p>van die storie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Volg onderwyser se oog- en vingerbewegings</li> <li>• Wys na die korrekte woord wanneer dit gelees word</li> <li>• Beantwoord kort, mondelinge vrae rakende die storie</li> <li>• Vertel die storie oor (m.b.v. die onderwyser)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voorspel die storie vanuit die titel</li> <li>• Beantwoord letterlike vrae oor die storie</li> <li>• Beskryf emosies wat met storie verband hou</li> <li>• Vertel die storie oor</li> <li>• Bespreek sosiale en etiese kwessies uit die storie, bv. regverdigheid (in huistaal)</li> </ul>
	<p><b>Herken en heg betekenis aan letters en woorde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herken toenemende aantal sigwoorde</li> </ul>	<p><b>Herken en heg betekenis aan letters en woorde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herken toenemende aantal hoë-</li> </ul>

<p><b>Ontwikkel klankbewustheid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herken beginkonsonante en kort vokaalklanke (bv. <i>c-at; f-at</i>)</li> </ul>	<p>(hoë-frekwensiewoorde, bv. <i>your, like, about,...</i>)</p> <p><b>Ontwikkel klankbewustheid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herken verskille in uitspraak tussen huistaal en addisionele taal</li> <li>• Verstaan die letter-klank verband tussen meeste enkelkonsonante en kort vokale (<i>hat; mat</i>)</li> <li>• Verdeel eenvoudige woorde in beginklank en laaste deel van lettergreep (<i>f-at; c-at...</i>)</li> <li>• Groepeer bekende woorde in woordgroepe/families (<i>cat; fat; mat...</i>)</li> <li>• Herken die 'silent e' in bekende woorde (<i>cake</i>)</li> <li>• Herken tweelettersamesmeltings aan</li> </ul>	<p>frekwensie sigwoorde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik woordherkenning- en begripsvaardighede om storie te verstaan (bv. fonetika, kontekstuele leidrade en voorspelling)</li> </ul> <p><b>Ontwikkel klankbewustheid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herken verskille in uitspraak tussen huistaal en addisionele taal</li> <li>• Herken verskille tussen klank-spelling verhouding tussen huistaal en addisionele taal (bv. <i>thatha</i> en <i>thin</i>)</li> <li>• Herken vokale wat met twee letters gespel word (<i>ea, ee, ay, ai, ar, we, or, ur, ou...</i>)</li> <li>• Herken enkelklanke wat met twee letters gespel word (<i>-wh-, -th-, -sh-, -ph</i>)</li> <li>• Herken twee- en driekonsonant-samesmeltings aan die begin en einde van woorde (<i>bl, str, lp, nds</i>)</li> </ul>
---	--	--

	<p>die begin van woorde (<i>gr-een; dr-um</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herken wanneer 'n enkele konsonantklank met twee letters/konsonante gespel word (bv. – <i>sh-, -th-, -ch-...</i>)</li> <li>• Herken toenemende aantal hoë-frekwensie sigwoorde</li> <li>• Gebruik fonetiese kennis en vaardighede as lees- en skryfstrategie (bv. om woorde te klank)</li> </ul> <p><b>Lees fiksie en nie-fiksie boeke (op gepaste vlak) vir inligting en genot</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herken die aanvangsklanke en laaste lettergreep in meer komplekse patrone (<i>dr-eam; cr-eam; str-eam; scr-eam</i>)</li> <li>• Herken bekende rympatrone (<i>fly, sky, dry</i>)</li> <li>• Herken meer komplekse agtervoegsels (<i>-ies; -ly</i>)</li> </ul> <p><b>Lees met toenemende spoed en vlotheid</b></p> <p><b>Lees hardop, met korrekte intonasie en beklemtoning</b></p> <p><b>Gebruik self-korrigerende strategieë soos herlees, pousering, ens.</b></p> <p><b>Lees vir eie inligting en genot</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees en volg instruksies (bv. hoe om 'n speletjie te speel)</li> </ul>
--	---	--

	<p>Demonstreer 'n leeswoordeskat van 250-500 algemene woorde</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees fiksie en nie-fiksie van eie keuse</li> <li>• Vertel 'n klasmaat van 'n boek wat gelees is</li> <li>• Onderskei tussen fiksie en nie-fiksie</li> <li>• Lees die beskrywing van 'n proses (bv. hoe papier gemaak word)</li> <li>• Lees bekende gediggies en rympies</li> </ul> <p>Demonstreer 'n leeswoordeskat van 700-1500 bekende woorde</p>
--	--	--

**TABEL 4: Leeruitkoms 4: Skryf**

Die leerder is in staat om verskillende soorte feitelike en verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes te skryf.		
Assesseringsstandaarde: Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:		
<b>GRAAD 1</b>	<b>GRAAD 2</b>	<b>GRAAD 3</b>
Kopieer bekende woorde en kort sinne	Kies en kopieer opskrif wat by prentjie pas	Skryf individuele woorde <ul style="list-style-type: none"> <li>(bv. etikette)</li> </ul>
Skryf lysie met titels <ul style="list-style-type: none"> <li>(bv. <i>My friends</i>)</li> </ul>	Skryf opskrif vir prentjie	Maak inskrywings in persoonlike woordeboek
	Skryf lysies (bv. inkopielysie) en opskrifte vir lysies (bv. <i>animals: dog, cow, sheep</i> )	Skryf lysies en voorsien dit van opskrifte
	Voltooi sinne deur ontbrekende woorde in te vul.	

<p><b>Gebruik eenvoudige, bekende woorde as aanvangsinne waarvan die sin voltooi moet word</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (bv. <i>My name is... ; I do not like...</i>)</li> </ul>	<p><b>Skryf sinne deur aanvangsin te voltooi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<i>I like...</i>)</li> </ul> <p><b>Plaas deurmekaar sinne in korrekte volgorde en kopieer die sinne</b></p> <p><b>Gebruik leestekens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hoofletters en punt</li> </ul> <p><b>Gebruik klankkennis om woorde korrek te spel</b></p>	<p><b>Skryf sinne deur aanvangsin te voltooi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (bv. <i>I don't like...</i>).</li> </ul> <p><b>Skryf eie sinne sonder hulp van so 'n aanvangsin</b></p> <p><b>Gebruik 'n aanvangsinne om 'n eenvoudige vertelling te skryf</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<i>Yesterday, I ... Then I ...</i>)</li> </ul> <p><b>Plaas sinne in korrekte volgorde en kopieer dit om 'n paragraaf te vorm</b></p> <p><b>Gebruik leestekens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kommas, vraagtekens, uitroepetekens</li> </ul>
--	--	--

	Spel bekende woorde korrek	Spel bekende woorde korrek
	<p>Identifiseer en korrigeer spelfoute in bekende woorde.</p> <p>Skryf bekende woorde wanneer gedikteer</p> <p>Skryf woorde in alfabetiese volgorde</p>	<p><b>Skryf kort, formule-tekste</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bv. uitnodigings</li> </ul> <p><b>Skryf 'n kort dialoog</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• met ondersteuning en hulp van onderwyser</li> </ul>

**TABEL 5: Leeruitkoms 5: Dink en redeneer**

Die leerder is in staat om taal vir dink en redeneer te gebruik en inligting vir leer te verkry, verwerk en gebruik.		
Assesseringsstandaarde: Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:		
<b>GRAAD 1</b>	<b>GRAAD 2</b>	<b>GRAAD 3</b>
<b>Verstaan konsepte en woordeskat met betrekking tot</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identiteit ( <i>My name is...</i> )</li> <li>• Getal (<i>one, two..</i>)</li> <li>• Vorm (<i>circle, square</i>)</li> <li>• Grootte (<i>big, small</i>)</li> <li>• Tyd (<i>now</i>)</li> <li>• Ouderdom (<i>I am 6</i>)</li> <li>• Rigting (<i>left, right</i>)</li> <li>• Volgorde (<i>first, second</i>)</li> <li>• Vermoë (<i>I can..</i>)</li> </ul>	<b>Verstaan konsepte en woordeskat met betrekking tot</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identiteit (<i>I speak English...</i>)</li> <li>• Getal (<i>eleven, seventeen...</i>)</li> <li>• Vorm (<i>triangle, star</i>)</li> <li>• Grootte (<i>long, tall, short</i>)</li> <li>• Tyd (<i>now</i>)</li> <li>• Ouderdom (<i>I am 6</i>)</li> <li>• Rigting (<i>up, down</i>)</li> <li>• Volgorde (<i>fourth, fifth</i>)</li> <li>• Vermoë (<i>I can/could...</i>)</li> </ul>	<b>Verstaan begrippe wat verband hou met meting</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>How long is it? How far is it?</i></li> </ul>
<b>Identifiseer eenvoudige beskrywings</b>	<b>voorwerpe</b>	<b>vanuit</b>

<p><b>Gebruik taal vir denke</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiseer ooreenkomste en verskille tussen voorwerpe</li> <li>• Identifiseer dele van die geheel</li> <li>• Klassifiseer voorwerpe</li> <li>• Plaas voorwerpe in volgorde</li> </ul>	<p><b>Gebruik taal vir denke</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiseer ooreenkomste en verskille tussen voorwerpe</li> <li>• Identifiseer dele van die geheel</li> <li>• Klassifiseer voorwerpe</li> <li>• Plaas voorwerpe in volgorde</li> </ul>	<p><b>Gebruik taal vir denke en probleemoplossing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergelyk dinge krities (<i>Which is more useful, a bicycle or a car?</i>)</li> <li>• Bespreek en los probleme in groepe op (<i>How can we keep our environment clean?</i>)</li> </ul>
<p><b>Teken inligting aan op eenvoudige kaarte/skematiese voorstellings</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bv. deur slegs merkies te maak; Ja/Nee aan te dui</li> </ul>	<p><b>Werk met grafieke/skematiese voorstellings</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vul grafieke in (bv. daaglikse rooster)</li> <li>• Doen klasopname en teken die inligting op eenvoudige grafiek aan</li> <li>• Maak 'n tydlyn wat belangrike datums in geskiedenis aantoon</li> </ul>	<p><b>Versamel inligting en teken dit op verskeie wyses aan</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doen eenvoudige opname (<i>How do learners come to school – by taxi, bus, car,...</i>)</li> <li>• Teken die inligting op verskeie grafiese wyses aan (tabel, grafiek, diagram, ens.)</li> </ul>
<p><b>Verstaan en gebruik wiskundige begrippe</b></p>	<p><b>Verstaan en gebruik alledaagse wiskundige begrippe</b></p>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>add, take away from</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luister na, lees en oplos van eenvoudige woordprobleme (let op woorde soos <i>more, less, share, half...</i>)</li> </ul> <p><b>Byhou van persoonlike woordeboek</b></p>	<p><b>Gebruik taal om konsepte en woordeskat met betrekking tot verskillende leerareas te verstaan</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bv. maak 'n tydlyn vir Geskiedenis</li> </ul> <p><b>Hou persoonlike woordeboek en gebruik beginnerwoordeboek</b></p> <p><b>Vra vrae ter verduideliking</b></p> <p><b>Dra inligting oor vanaf een vorm na 'n ander</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luister na 'n kort praatjie en vul die inligting in op 'n kaart of tabel</li> <li>• Gebruik visuele/geskrewe inligting om bv. breinkaart te skep, of inligting uit breinkaart oorskryf in kort teks</li> </ul>
--	--	---

**TABEL 6: Leeruitkoms 6: Taalstruktuur- en gebruik**

Die leerder is in staat om die klanke, woordeskat en grammatika van die taal te gebruik om tekste te skep en te interpreteer.		
Asseseringstandaarde: Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:		
GRAAD 1	GRAAD 2	GRAAD 3
<p><b>Verstaan vrae in mondelinge tekste</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>What... Who... How many...?</i></li> </ul> <p><b>Verstaan eenvoudige sinne in mondelinge tekste</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I want to go home</i></li> </ul> <p><b>Verstaan die eenvoudige teenswoordige en voortdurende tye in mondelinge tekste</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>She likes school. He is reading.</i></li> </ul>	<p><b>Verstaan en gebruik sommige vraagvorme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>What happened last week?</i></li> </ul> <p><b>Verstaan en gebruik die eenvoudige verlede tyd (<i>Yesterday she watched TV</i>), asook ongewone vorme (<i>went, ate, read</i>) en die voltooid teenwoordige tyd (<i>She has lost her watch.</i>)</b></p>	<p><b>Verstaan en gebruik 'n verskeidenheid vraagvorme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Where... When...Why...?</i></li> </ul> <p><b>Verstaan en gebruik die toekomstige tyd</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I will see you tomorrow.</i></li> </ul>

<p><b>Verstaan bevelsinne in mondelinge tekste</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Come here.</i></li> </ul>		
<p><b>Verstaan sommige hulpwerkwoorde in mondelinge tekste</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I <u>can</u> jump/run.</i></li> </ul>	<p><b>Verstaan en gebruik sommige hulpwerkwoorde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I can read.</i></li> </ul>	<p><b>Verstaan hoe moontlikheid of waarskynlikheid uitgedruk kan word</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>He may/will come tomorrow.</i></li> </ul>
<p><b>Verstaan sommige negatiewe vorme in mondelinge tekste</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I <u>don't</u> like meat.</i></li> </ul>		<p><b>Verstaan hoe noodsaaklikheid uitgedruk word</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>You should/must wash your hands.</i></li> </ul> <p><b>Verstaan hoe taal gebruik word om dinge in volgorde te plaas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>next, then.</i></li> </ul>

<p><b>Verstaan die meervoudsvorm van selfstandige naamwoorde in mondelinge tekste</b> (<i>book – books</i>) <b>asook sommige ongewone vorme</b> (<i>tooth – teeth</i>).</p> <p><b>Verstaan sommige persoonlike voornaamwoorde in mondelinge tekste</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>my, your, their...</i></li> </ul> <p><b>Verstaan sommige voorsetsels in mondelinge tekste</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>in, at, on, to</i></li> </ul> <p><b>Verstaan 'n paar byvoeglike naamwoorde</b> (<i>big, small</i>) <b>en bywoorde</b> (<i>slowly, quickly</i>).</p>	<p><b>Verstaan en gebruik sommige byvoeglike naamwoorde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>young, old, happy, sad</i></li> </ul>	<p><b>Verstaan sommige byvoeglike naamwoorde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>bored, tired</i></li> </ul>
--	---	--

<p>Verstaan tussen 500-1000 algemeen gesproke woordeskat binne konteks</p>	<p><b>Aanpassing van byvoeglike naamwoorde en bywoorde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>very big/slow; quite small/ fast</i></li> </ul> <p>Verstaan en gebruik sommige bywoorde in die korrekte woordorde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Themba <u>always</u> brushes her teeth.</i></li> </ul>	<p>Gebruik sommige bywoorde in korrekte woordorde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Themba writes <u>carefully</u>.</i></li> </ul> <p>Verstaan 1500-3000 algemeen gesproke woorde binne konteks</p>
--	---	---

## **5. GEVOLGTREKKING**

In 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika is dit belangrik om in ag te neem dat 'n groot deel van die bevolking nie vrye toegang tot boeke en ander literatuur het nie, nie noodwendig Gr R kan bywoon nie, en dus met 'n wesenlike agterstand skoolgaande ouderdom bereik.

Die Grondslagfase-onderwyser moet bewus wees van hierdie moontlike agterstande en ongelykhede in ontwikkelingsvlak (Departement van Onderwys, 2003:19) wanneer lees aan die beginner onderrig word en ook wanneer leesvordering geassesseer word. Dit is veral belangrik aangesien lees en leesvordering 'n baie emosionele aspek kan wees wat noue assosiasie het met die ontwikkeling van die kind se selfbeeld, selfvertroue en die vestiging van lewenslange leesgedrag. Daarom is dit ook belangrik dat (veral) die aanvangsleser 'n gevoel van sukses ervaar. Die onderwyser moet die leerder van ouderdomstoepaslike materiaal voorsien, wat die ontwikkelingsvlak van die individuele leerder ook in ag neem. 'n Ander belangrike punt om na op te let, is die vroeë identifisering van leesfoute en/of –probleme, wat dit dan weer binne die raamwerk van hierdie studie plaas. Verder moet die onderwyser aandag skenk aan die ontwikkeling van leesgereedmakingsvaardighede soos perseptuele en motoriese vaardigheidsontwikkeling – nie as 'n program wat voltooi moet word alvorens begin mag word met lees nie, maar samehangend met die onderrig van lees (Departement van Onderwys, 2003:35-36).

Daar moet dus in ag geneem word dat alle leerders nie ewe vinnig sal vorder nie. Die assesseringskriteria van die HNKV moet as riglyne gebruik word om die sukses van die onderwyser se onderrigmetode te bepaal en die moontlike aanpassing van die onderrigmetode te rig. Assessering binne die HNKV is nie normgedrewe nie. Die leerder kompeteer dus nie met die klas as die beste of swakste leser nie. Aktiwiteite moet so ingerig word dat alle leerders leessukses behaal – dis die sleutel tot alle geletterdheid.

## **6. SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die aanloop tot die huidige Suid-Afrikaanse onderwysbedeling kortliks geskets. Daar is ook verwys na die algemene beginsels van UGO, die leeruitkomste soos beskryf in die HNKV, leerhindernisse en inklusiewe onderwys. Die

spesifieke vereistes van die HNKV met betrekking tot Geletterdheid in die Grondslagfase is meer volledig beskryf. 'n Opsomming van die verskillende uitkomstes en assesseringskriteria is gegee sodat 'n oorsig van die Geletterdheidsleerprogram gevorm kon word, alvorens die leeruitkoms wat spesifiek betrekking het op lees in hoofstuk 3 bespreek gaan word.

### HOOFSTUK 3

#### TAALONTWIKKELING EN LEESVAARDIGHEID IN 'N ADDISIONELE TAAL, IN DIE GRONDSLAGFASE

##### 1. INLEIDING

McGuinness (2005:1) vra: "Why do some children learn to read easily and quickly, while others don't learn to read at all?". In hierdie hoofstuk gaan 'n literatuurstudie gedoen word wat dan ook as literatuurkontrole vir die empiriese ondersoek sal dien. Die volgende aspekte sal in hierdie hoofstuk ondersoek word, in 'n poging om lig te werp op bogenoemde vraag:

- Algemene taalontwikkeling;
- Leesontwikkeling en –onderrig;
- Ontwikkeling van taalvaardigheid t.o.v. 'n eerste addisionele taal (Engels as eerste addisionele taal);
- Leesprobleme in Engels Eerste Addisionele Taal.

##### 2. ALGEMENE TAALONTWIKKELING

###### 2.1 Belangrikheid van vroeë taalontwikkeling

Dit is noodsaaklik om eers op taalontwikkeling te fokus vir die doel van hierdie studie, want soos wat Kantrowitz en Wingert (2002:3) dit stel: "...language problems can be a precursor to reading difficulties...". Dean (1986:4) ondersteun hierdie gedagte: "Language development is, of course, essential for communication with others. It is also important as a means of sorting out experience in one's mind...The development of language skills is therefore a most important precursor to reading." Louw *et al.* (1998:257) dui aan dat taalontwikkeling ook kinders se kognitiewe, persoonlikheids- en sosiale ontwikkeling beïnvloed. Laasgenoemde aspekte word egter nie vir die doel van hierdie studie ondersoek nie. ZeroToThree (2003:1) dui wel ook aan dat vroeë kinderontwikkeling en geletterdheidsblootstelling, taal-, lees- en skryfvaardighede reeds voor skool en tydens skool beïnvloed. Die ervaringe van die kind gedurende die eerste lewensjare vorm die boustene vir latere geletterdheids- en leesontwikkeling. Verdere aspekte van taalontwikkeling wat belangrik geag word, is die ontwikkeling van spraak, luister- en mondelinge begripsvaardighede. Spraakontwikkeling is belangrik vir leesvaardigheid omdat "Articulation and pronunciation are of particular importance in reading, for children who do not speak clearly or who mispronounce words may not

recognize them when they meet them in print and are likely to misspell them.” (Dean, 1986:5). Luistervaardighede is nodig om die klank van korrekte taalgebruik aan te leer, sodat die mondelinge begrip van taal kan bydra tot die skriftelike begrip (lees) van taal.

Navorsing (ZeroToThree, 2003:1-2; Child Development Institute – California, U.S.A., 2006:1-5 en Louw *et al.*, 1998:11) dui aan dat lees deel is van die kontinuum van taalontwikkeling wat op 'n nie-verbale vlak van kommunikasie begin, dan vorder tot babataal en 'n gebrabbel en uiteindelik ook die aanleer van die moedertaal en ander taalvaardighede. Die leerders wat die hoogste risiko het om leesprobleme te ontwikkel, is diegene wat as gevolg van verskeie omstandighede (veral armoede) nie die nodige taal- en geletterdheidsvaardighede deur hul daaglikse ervaringe opdoen nie, soos onder andere deur Kantrowitz en Wingert (2002:2) aangedui: “...researchers found that children of poverty start school with a vocabulary of only about 10,000 words, compared with 40,000 for kids from middle-class homes”. Die risiko-faktore verbonde aan sosio-ekonomiese, kulturele of taaldeprivasie, ten opsigte van die statisties verhoogde moontlikheid om leesprobleme te ontwikkel, word ook beklemtoon deur die Ontario-paneel (2003:3). Die ongelukkige realiteit is ook dat dit 'n bouse kringloop vorm: “Poverty and illiteracy become intergenerational...a cycle of poverty and illiteracy tends to be perpetuated from one generation to another” (Vacca, *et al.*, 1991:74) In Suid-Afrika is armoede 'n realiteit, met die gepaardgaande deprivasies soos bo genoem. Armoede en ander oorsaaklike faktore tot leesprobleme word nie vir die doel van hierdie studie volledig bespreek nie, maar daar word wel kortliks na 'n gebrek aan geletterdheidsblootstelling as oorsaaklike faktor vir leesprobleme gekyk (par. 3.3). Vervolgens word die mylpale van normale taalontwikkeling kortliks aangedui.

## **2.2 Spesifieke mylpale ten opsigte van taalontwikkeling**

Verskeie bronne (Louw *et al.*, 1998:188-192; 258-260; 343 en Child Development Institute, California, U.S.A., 2006:1-5) gee beskrywings van die tipiese taalontwikkelingsmylpale vir kinders vanaf twee maande tot en met twaalf jaar. Die volgende opsomming fokus op Engelse taal- en geletterdheidsmylpale, en alhoewel die mylpale in die opsomming dikwels fokus op moedertaalsprekers, is dit steeds relevant vir die studie aangesien Engels vir die meeste Suid-Afrikaanse leerders hul eerste addisionele taal is. Die algemene taalmylpale (bv. getalkonsep, verstaanbare taalgebruik, uitvoer van opdragte) is dieselfde in beide moedertaal en eerste addisionele

taal (veral aangesien die eerste addisionele taal ook dikwels die taal van onderrig en leer is). Daar moet net gelet word op die taalspesifieke voorbeelde van konsonantgebruik hieronder, wat nie van toepassing sal wees op leerders met 'n ander moedertaal as Engels nie. Aangesien hierdie studie op die Grondslagfase fokus word 'n opsomming van die mylpale vir kinders vanaf vyf tot agt jaar verskaf, sodat 'n beeld gevorm kan word van die taalontwikkeling van die leerder alvorens op geletterdheidsontwikkeling gefokus word.

#### **5 JAAR :**

- Spontane gebruik van verskeie beskrywende woorde
- Ken algemene teenoorgesteldes (*big – little*)
- Het syferkonsep van 4 en meer
- Kan tot 10 tel
- Spraak behoort volledig verstaanbaar te wees, ten spyte van uitspraakprobleme
- Moet in staat wees om sinne so lank as nege woorde te kan herhaal
- Moet in staat wees om drie opdragte uit te voer sonder onderbreking
- Moet eie ouderdom ken
- Moet in beheer wees van eenvoudige konsepte van tyd (*morning, afternoon, night, day, later, tomorrow, after, while, yesterday*)
- Moet in staat wees om redelike lang sinne, sowel as komplekse en saamgestelde sinne, te gebruik
- Spraak moet oor die algemeen grammaties korrek wees
- Moet in beheer wees van vokale en die volgende konsonante: m, p, b, h, w, k, g, t, d, n, ng, y (*yellow*)

#### **6 JAAR :**

- Saam met bogenoemde konsonante moet die volgende bykomende konsonante bemeester word: f, v, sh, zh, th, l
- Getalkonsep van 7 of meer
- Spraak moet ten volle verstaanbaar en sosiaal bruikbaar wees
- Moet in staat wees om aan ander 'n samehangende storie oor 'n prentjie te vertel, asook verhoudinge in te sien tussen voorwerpe en gebeure

### **7 JAAR :**

- Bemeestering van die volgende konsonante: s,z, r, th (*thigh*), ch (*church*), wh (*who*), en die sagte g (*George*)
- Moet teenoorgestelde analogieë maklik kan hanteer (*girl – boy ; blunt – sharp*)
- Verstaan terme soos: *alike, different, beginning, end*
- Moet in staat wees om tyd te lees tot op die kwartier
- Moet in staat wees om eenvoudige leeswerk te doen en om verskeie woorde te kan skryf

### **8 JAAR :**

- Moet in staat wees om redelik ingewikkelde reeks gebeure oor te vertel (waarvan sommige in die verlede tyd afspeel)
- Gemaklike gebruik van komplekse en saamgestelde sinne
- Behoort nie te veel grammatikale foute te maak nie (ten opsigte van tyd, voornaamwoorde, meervoude, ens.)
- Alle spraakklanke , insluitende konsonantvermengings, moet gevestig wees
- Moet met gemak kan lees en eenvoudige stelwerkopdragte skryf
- Inagneming van sosiale beleefdheids in spraak in die toepaslike situasies
- Beheer ten opsigte van stemtoon en volume behoort sosiaal aangepas te wees
- Behoort 'n gesprek op redelike volwasse vlak te kan voer
- Behoort redelik ingewikkelde aanwysings te kan volg sonder te veel herhaling
- Behoort oor goed ontwikkelde tyd- en getalkonsepte te beskik

## **3. LEESONTWIKKELING EN LEESONDERRIG**

### **3.1 Leesontwikkeling**

Hoe lees ons? Watter aspekte is betrokke by, en onderliggend aan, leesontwikkeling?

Mahabeer (2003:8) haal vir Day en Bamford (1998:12) aan oor leesontwikkeling: "Reading begins with the accurate, swift and automatic visual recognition of vocabulary, independent of the context in which it occurs, referred to as sight vocabulary". Hierdie idee dat lees 'n basiese proses van visuele identifisering behels, word ook deur ander outeurs (soos McGinnis & Smith, 1982:14) beklemtoon. Verder dui hulle aan dat lees verder as die blote identifisering van woorde strek – dit sluit ook in die interpretasie van die inhoud. Dit is dus 'n komplekse proses wat uiteindelik leesbegrip ten doel het. Leesbegrip behels 'n vroeëre kennis van die taal en is afhanklik van die individu se

taalontwikkeling, kognitiewe vermoëns, agtergrond en houding teenoor lees. Goodwin en Thomson (2004:15-16) dui die basiese beginsels van leesontwikkeling as tweeledig aan: hulle verwys na die verwerking van klankinligting en die verwerking van visuele inligting. Die brein verrig dus twee aktiwiteite, naamlik dit verbind die letters met klanke (fonologie) en dit pas die 'prentjie' van die woord by dit wat vantevore gesien is (visueel). Of soos dit meer direk gestel word: "Reading makes considerable demands on us that are quite different from speaking. We have to learn the rules: we have to know what sounds the letters represent and we have to know how to put the sounds together to make words".

Die leesproses vind dus op twee vlakke plaas (Goodwin & Thomson, 2004:43):

- Visuele vlak: herken bekende en kort woorde visueel, d.w.s die ortografiese vorm van die woorde en letters. Voorbeelde: *the, of, off, that, than*. Moontlike probleme wat op hierdie vlak ervaar kan word, is die verwarring van woorde, bv. *that* i.p.v. *than*;
- Fonologiese vlak: herken letters en groepe letters, ken klanke en kan dit saamvoeg, bv. *b – a – tch*. Dit kan egter moeilik wees om sommige letterkombinasies aan te leer.

Meer spesifieke linguistiese vaardighede wat nodig is vir leesontwikkeling word deur Goodwin en Thomson (2004:19-20) soos volg onderskei:

- Ken die alfabetletters en hul name (bv. kan onderskei tussen *b* en *d*);
- Herken lettergrepe (bv. kan lettergrepe met korrekte ritme klap);
- Verbind klanke aan letters/groepe letters (bv. weet watter klanke word deur die letters *ai, sch, ing, bl* gemaak);
- Vermoë om klanke weg te neem uit 'n woord en te weet watter klanke weg is;
- Analise en sintese van klanke en woorde (bv. om klanke saam te voeg om woorde te vorm, en om woorde saam te voeg om betekenis te vorm);
- Die korrekte uitspraak van bekende en onbekende woorde (bv. woorde soos *anemone; specific*);
- 'n Groot woordeskat, met kennis van die betekenis van die woorde.

Volgens Barone (2003:26) is daar baie min sistematiese inligting beskikbaar oor die veranderinge in kinders se lees- en skryfontwikkeling vir die tydperk vanaf geboorte tot

en met Graad 3. Riley (1996:8) bevestig ook dat dit moeilik is om te bepaal wanneer 'n leser vanaf ontluikende ("emergent") lees na konvensionele lees beweeg, maar dui drie aspekte aan as tekenend van die oorgangspunt na konvensionele lees:

- Letter-klank kennis;
- Die konsep van 'n woord;
- Begrip.

Verskeie fases of stadia word in die literatuur aangedui in die reis van leesontwikkeling. Hierdie fases verwys na die groeiende bewustheid van woorde en woorddele, asook die wyse waarop dit manifesteer in gedrukte media. Lapp (2005:11) dui die volgende fases aan:

- pre-alfabetiese;
- gedeeltelik- alfabetiese;
- ten volle alfabetiese;
- gekonsolideerde alfabetiese;
- outomatiese alfabetiese.

Daar moet egter daarop gelet word dat bogenoemde fases nie noodwendig in vaste, linieêre formaat ontwikkel nie. Oorvleueling kan plaasvind soos wat die kind geleidelik 'n begrip begin vorm van hoe klank en letters saamwerk in gedrukte formaat. Die ander kant van die munt (ten opsigte van die idee van fases in leesontwikkeling) is dat dit 'n interaktiewe ontwikkelingsproses is, wat leesonderrig aan die orde stel, as deel van 'n kind se leesontwikkeling.

### **3.2 Leesonderrigmetodes**

Om die begrippe ontwikkeling/aanleer/verwerwing van 'n taal te onderskei, beskryf Mahabeer (2003:21) dit soos volg: *verwerwing* dui op die geleidelike ontwikkeling van taalvermoëns deur taal natuurlik te gebruik, terwyl *aanleer* die toepassing van 'n doelbewuste proses van vermeerdering van kennis ten opsigte van woordeskat en grammatika van 'n taal is – laasgenoemde beteken dus dat taal nie korrek aangeleer kan word sonder taal-(lees)onderrig nie.

Hoe leer kinders lees, en hoe geskied geletterdheidsblootstelling? Die verskillende standpunte rakende die beste metode vir leesonderrig ontlok soveel reaksie by die onderskeie proponente, dat daar selfs verwys word na die "reading wars" (Salvato,

2004:1). Riley (1996:19) stel dit soos volg: “The teaching of literacy is fraught with mythology, opinion and polarised positions”. Maar waarom gaan die debat? Die basiese verskil is die hoeveelheid klem wat op klank (“phonics”) geplaas word. Aan die een kant word klank (“phonics”) as die belangrikste deel van lees beskou en behoort dit vóór enige ander leesinstruksie plaasvind. Aan die ander kant word klanklees as slegs een van verskeie moontlike onderrigstrategieë beskou. Daar moet egter nie gepoog word om ‘n “resep” vir leesonderrig daar te stel nie, daar moet eerder na die algemene onderrigbeginsels vir leesontwikkeling gekyk word. *The Balance Manifesto – Verenigde Koninkryk* van 1991 (soos aangehaal in Riley, 1996:22) pleit vir ‘n balans in die onderrig van geletterdheids- en taalvaardighede, en dui die negatiewe aard en impak van die voortdurende debat oor leesonderrig aan.

Die verskillende standpunte oor leesonderrig kan hoofsaaklik in twee kampe verdeel word: die klankmetode (“phonics”) en die heeltaalmetode (“whole language”). Ten einde hierdie twee metodes te verstaan, is dit noodsaaklik om eerstens na die filosofiese onderbou van elk te kyk.

Anderson (2000:1) dui aan dat die klankmetode ondersteun word deur diegene wat ten gunste is van tradisionele waardes in die onderwys, terwyl die heeltaalmetode meer aanhang het onder progressiewe, liberale onderwyskundiges. Die twee metodes word dus as teenoorgesteldes beskou, met die klankmetode wat gesien word as ‘n rigiede, outoritêre metode wat nie-demokraties is nie, en die heeltaalmetode wat gesien word as ‘n leerdergesentreerde, opbouende metode (t.o.v. selfbeeld). Die heeltaalmetode se teoretiese basis is verwant aan die holisme, as reaksie op die behaviorisme. Laasgenoemde gaan van die veronderstelling uit dat alles in die wêreld deur eksperimentering met stimuli en response verklaar kan word. Die holisme beskou hierdie standpunt as reduksionisties, en is van mening dat die “geheel groter is as die som van sy dele”. Ten opsigte van die onderwys en leerprosesse, is die veronderstelling dus dat dit nie moontlik is om enigiets te verstaan deur dit bloot in kleiner dele op te breek en te analiseer nie. Dit, terwyl die tradisionele teorie oor leer vanuit die 19e eeu (Curtis, 2006) geskoei is op die beginsel dat komplekse vaardighede (soos lees) in die kleinste komponente moontlik (bv. letters) opgedeel moet word, voordat aanbeweeg kan word na groter komponente (bv. klanke, woorde en sinne). Curtis (2006) dui aan dat die klankmetode fokus op dekodering en herhaling, in teenstelling met die heeltaalmetode

wat die vloei en betekenis van 'n teks beklemtoon. Die heeltaalmetode is dus meer gerig op die betekenis en relevansie van die teks – die leesproses word belangriker as die produk (akkurate lees en spel) beskou.

Die fokus van die onderskeie metodes kan dus as teenoorgesteldes beskou word: die klankmetode fokus op die opbreek en aanleer van kleiner komponente, en akkuraatheid is die belangrikste waarde, terwyl die heeltaalmetode fokus op die groter konteks, en die belangrikste waarde is betekenisvorming.

Vir die doel van hierdie studie (met die fokus op leeshindernisse) moet daar egter wel na die effektiwiteit van die onderskeie twee onderrigmetodes gekyk word. Curtis (2006) dui die voor- en nadele van elke metode soos volg aan:

**Tabel 7: Voor- en nadele van leesonderrigmetodes:**

	VOORDELE	NADELE
KLANKMETODE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bou beter woordherkennings- en uitspraakvaardighede</li> <li>• Klankformule kan oor en oor toegepas word</li> <li>• Help die leerder meer met spelling as die memorisering en "raaiwerk" van die heeltaalmetode</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indien die klankmetode as enigste onderrigmetode gevolg word, kan die leerder probleme ondervind met leesbegrip, a.g.v. 'n voortdurende opbreek van woorde</li> <li>• Die genot van lees gaan verlore met die aanleer van verskeie reëls, asook papegaaierk.</li> </ul>
HEELTAALMETODE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gee aan die leerder 'n beter begrip vir die teks</li> <li>• Meer kreatiewe en interessante benadering tot lees</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan lei tot verminderde akkuraatheid</li> <li>• Leerder ontvang goeie punte vir algehele taalgebruik, selfs al is sy/haar spelling swak</li> </ul>

Vervolgens word die metodes wat elk van die betrokke onderrigbenaderings voorstel, beskryf.

Daar word onder andere na die *heeltaalmetode* verwys as die literatuurgebaseerde benadering tot leesonderrig (Lerner&Kline, 2006:395). Hierdie benadering word gebaseer op die aanname dat kinders omring moet word met 'n ryk literaturomgewing (m.a.w. die positiewe invloed van geletterdheidsblootstelling). Lerner en Kline (2006:395-396) dui die beginsels van die literatuur- of taalgebaseerde benadering tot leesonderrig soos volg aan:

- Daar is 'n sterk verwantskap tussen die verskillende taalsisteme (mondelinge taal, lees en skryf);
- Jong kinders moet van kleins af (reeds babajare) omring word met taal en boeke;
- Kinders moet baie skryfervaringe gebied word;
- Kinders het tyd nodig om onafhanklik te lees;
- Geletterdheidsvaardighede moet met ander kurrikulumareas geïntegreer word;
- Ruim geleentheid moet geskep word vir gereelde leeservaringe: leerders lees in klein groepies, onderwyser lees hardop voor aan leerders, leerders lees op hul eie;
- Fokus op die positiewe aspekte van geletterdheid – vestig 'n liefde vir boeke en lees;
- Betekenisvolle klankoefeninge – as nog 'n geletterdheidsvaardigheid (saam met grammatika en spelling).

Die *klankmetode* is 'n kontroversiële metode wat al vir meer as 60 jaar lank gebruik word om kinders vanaf vyfjarige ouderdom te leer lees (Lerne&Kline, 2006:403). Hierdie metode leer aan kinders om die verband tussen letterpatrone en die klanke wat daardeur verteenwoordig word, raak te sien. Leerders moet dus van die kerninligting oor fonetiese reëls en patrone voorsien word. Daar is egter verskeie woorde wat nie by enige van die reëls inpas nie, en moet daarom uit die kop geleer word (sg. sigwoorde). Vier verskillende klankmetodes word onderskei:

- *Sintetiese klankmetode*: elke klank in 'n woord word geïsoleer en afsonderlik ontleed, en dan saamgevoeg om 'n woord te vorm (bv. *cage* word eers opgedeel in die afsonderlike klanke – k , ei, j)
- *Analitiese klankmetode*: leerders leer woordgroepe met konsekwente klankspelpatrone aan (bv. in *cage* sal die eidz klank as eenheid aangleer word, soos ook in *rage*)

- “*Embedded* “ *klankmetode*: dit is die klankmetode wat deur die heeltaalmetode aangehang word. Klanke word as deel van die groter geletterdheidsprogram aangebied, waar die fokus op betekenisvorming behou word, maar enkele klanke en klankpatrone tussendeur onderrig word.

Kenner (Curtis, 2006 en Cromwell, 1997) is van mening dat die meeste sukses behaal word wanneer ‘n leesonderrigprogram met oorleg beplan word, om die heeltaalbenadering te *kombineer* met dele van die klankmetode. Dit kan soos volg geskied (vgl. Cromwell, 1997):

*Vir onderwysers wat hoofsaaklik die klankmetode gebruik:*

- Skep balans in die leesprogram deur te fokus op literatuur en pret met lees;
- Waak teen verveling – wissel leesaktiwiteite af (groepslees, individuele lees, ens.);
- Moet ook nie te veel tyd per dag aan klankoefeninge bestee nie;
- Maak gebruik van baie woordspeletjies tydens onderrig;
- Bou ‘n klasbiblioteek op – sodoende word kinders daaglik omring met boeke en literatuurevarings.

*Vir onderwysers wat hoofsaaklik die heeltaalmetode gebruik:*

- Skep balans in die leesprogram deur die nodige struktuur te voorsien, asook deur die insluiting van stap-vir-stap vaardighedsaktiwiteite (veral vir analitiese leerders);
- Voorsien die leerders van die nodige vaardighede om woorde te dekodeer;
- Gebruik bandopnames van klanklesse sodat die leerders op hul eie hul vaardighede kan verbeter.

Suksesvolle leesonderrig steun dus nie op ‘n enkele benadering of metode nie. Die twee benaderings wat bespreek is, is ook nie die enigste metodes wat gevolg kan word nie – veral nie as gepoog word om swak lesers te help nie.

Fields (2004:25) vra tereg of die eienskappe van goeie lesers nie dalk rigtingwysers in die onderrig van lees (ook vir swakker lesers) kan wees nie. Fields verwys na die volgende eienskappe van “goeie” lesers:

- Hulle bestee baie tyd met boeke;
- Hulle kies om te lees;
- Hulle konsentreer wanneer hulle lees;

- Hulle vind beide plesier en doel in die leesaktiwiteit: lees vir genot, sowel as vir inligting;
- Hulle lees nie elke woord nie (maak gebruik van sintaktiese en/of grafo-fonemiese leidrade, asook semantiese leidrade, om betekenis te vind in leesstuk);
- Hulle pas hul leestempo/styl aan wanneer hul agterkom dat dit nodig is ter wille van leesbegrip;
- Self-regulerende lesers gebruik leesstrategieë en monitor hul leesbegrip soos wat hulle vorder.

Die afleiding kan dus gemaak word dat daar by die bestaande patrone/gewoontes van sterk lesers geleer kan word. Die onderrigmetodes vir die swak leser kan dan dienoreenkomstig aangepas word.

Vervolgens word ontoereikende geletterdheidsblootstelling beskryf, as 'n aspek wat in leesontwikkeling en leesonderrig voorkom en sodoende tot leeshindernisse kan bydra.

### **3.3 Ontoereikende geletterdheidsblootstelling**

Fields (2004:10) merk die volgende op: "An old joke says that if we taught our children to talk the way we teach them to read, there would be a lot of nontalkers". Dit is 'n veelseggende stelling oor die onderrig van lees, alhoewel opgemerk moet word dat oneffektiewe onderrig van lees, by die skool sowel as tuis, slegs een oorsaaklike faktor vir leesprobleme is. 'n Ander faktor wat bydra tot leesprobleme is ontoereikende geletterdheidsblootstelling.

Soos in par. 2.1 genoem, word vroeë taalontwikkeling onder andere beïnvloed deur die huislike omgewing, waar geletterdheidsblootstelling behoort te begin: "The roots of reading begin at home" ( Vacca *et al.*, 1991:65).

Die belangrikheid van mondelinge taalontwikkeling vir verdere leesontwikkeling word deur Searfoss en Readence (1994:62) aangedui. Volgens hulle speel mondelinge taalgebruik tuis twee belangrike voorwaardelike rolle in die leesonderrigproses: eerstens vorm dit die grondslag waarop leesonderrig gebou kan word en tweedens dien dit as 'n brug tussen die taal en ervaringe wat hul later, tydens formele skoolonderrig, sal ontvang.

Ten opsigte van die huislike omgewing dui Fields (2004:15) enkele areas aan waar geletterdheidsblootstelling ongelukkig skipbreuk ly:

- Te min blootstelling aan taal (veral waar die ouers nie self Engels magtig is nie maar verkies dat die kind Engels praat en na 'n Engelse skool toe gaan. Die gevolg is dat die ouers min met die kind kommunikeer - selfs nie in die moedertaal nie);
- Sommige kulture ignoreer babageluidjies;
- In sommige huisgesinne praat die volwassenes bloot nie veel nie en/of gebruik kort, eenvoudige sinne (dit kom dus neer op 'n taalverarmde omgewing);
- Soms is die kinders te bang om te praat, weens welke redes ook al.

Ongelukkig is dit dus so dat sommige kinders skool toe gaan sonder dat die basiese geletterdheidsblootstelling plaasgevind het.

Faktore in die huislike omgewing wat lees kan bevorder, sluit in ( Vacca *et al.*, 1991:68):

- Besikbaarheid van gedrukte materiaal;
- Outentieke lees in die huislike omgewing;
- Daar is reeds vroeg kontak met potlood en papier;
- Gesonde taalinteraksie met die betekenisvolle ander persone in die kind se lewe.

Die aspek wat egter sekerlik die meeste klem moet kry is die belangrikheid van hardop voorlees vir die kind deur die ouer, voor skool en tydens skoolgaande ouderdom.

Ten opsigte van die skoolomgewing is faktore soos die taalonderrigvaardighede van die onderwyser belangrike aspekte. Dit is noodsaaklik dat die onderwyser die verband tussen die leesaktiwiteit en gedrukte media aandui vir die kind, m.a.w. die kind moet beseft dat die storie wat voorlees vanuit die gedrukte media (die boek waaruit die onderwyser voorlees) plaasvind. Die skep van 'n nie-bedreigende omgewing waarbinne die kind ontspanne kan eksperimenteer is baie belangrik. Vacca *et al.* (1991:65-66) vra die vraag: "Why are some children natural readers?". Die antwoord lê onder andere in die ontspanne agtergrond waarbinne hulle met lees kan eksperimenteer: "They acquire the ability to read through a process that can be best described as trial-and-error learning...in a low-risk environment that is relatively free from anxiety and criticism".

Lees is veronderstel om net so natuurlik en lekker soos speel te wees (dit is op voorskoolse vlak 'n vorm van speel). Die waarde van speel in geletterdheidsblootstelling moet dus nie onderskat word nie. Spel is die 'werk' van kinders en moenie beperk word

tot nadat ander skoolwerk voltooi is nie. Deur spel ontdek hulle die taalwêreld, konstrueer taalkennis, eksperimenteer met hul eie teorieë, oefen hul ontwikkelende taalvaardighede, en verkeer taalmatig met hul portuurgroep wat hul taalontwikkeling verder stimuleer.

Verskeie faktore is dus noodsaaklik vir geletterdheids- en taalontwikkeling, en die interaksie tussen die verskeie faktore moet ook nie onderskat word nie. Daar kan volstaan word met die volgende opsomming van faktore wat nodig is in geletterdheidsblootstelling tuis (Fields, 2004:114):

- 'n Omgewing ryk aan gedrukte materiaal;
- 'n Ryk mondelinge taalomgewing;
- Eerstehandse ervaringe en belangstellings (gee aanleiding tot verrykte ervaringe wat uitdrukking kan vind in woordeskat en taal);
- Simboliese verteenwoordigende ervaringe (bv. dramatiese spel, wat ook in taal verwoord kan word);
- Ontspanne eksperimentering met onafhanklike lees- en skryfwerk (in stresvrye omgewing);
- Ontspanne atmosfeer waarbinne lees as aktiwiteit ontgin kan word.

In die voorgaande gedeelte is taalontwikkeling asook leesontwikkeling beskryf. Vervolgens word die ontwikkeling van taalvaardigheid ten opsigte van 'n eerste addisionele taal beskryf.

#### **4. ONTWIKKELING VAN TAALVAARDIGHEID TEN OPSIGTE VAN 'N EERSTE ADDISIONELE TAAL (ENGELS)**

In hierdie afdeling word die proses van tweede taalverwerwing en die rol van moedertaal beskryf.

In die Suid-Afrikaanse konteks is daar heelwat kinders wat hul eerste skooljaar aandurf sonder enige kennis van die taal waarin hulle onderrig gaan ontvang, selfs al is moedertaalonderrig in die Grondslagfase beleid. Dit kan ingrypende gevolge vir die kind inhou en stel 'n groot taak aan die Grondslagfase-onderwysers. Daar is reeds in hoofstuk 1 verwys na die feit dat taalprobleme (en spesifiek leeshindernisse) gepaard

gaan met emosionele en sosiale probleme. Eweneens is daar ook na die wyer effek wat leeshindernisse op ander leerareas en die leerproses in die algemeen het, verwys. Leerders wat die Grondslagfase binnegaan deur middel van 'n eerste addisionele taal, word verder belas deur onvoldoende opleiding van onderwysers in Leerderondersteuning, en oorvol klaskamers. Die kans vir individuele aandag is dus skraal, terwyl daar volgens die 'National Association Education of Young Children', U.S.A. (soos aangehaal deur Mahabeer, 2003:5) aandag gegee moet word aan die individuele behoeftes, soos 'n behoefte aan toepaslike taalonderrig, soos Mahabeer (2003:5) dit stel: "... individual differences exist in how children, whose home language is not English, acquire English". In hierdie verband is sommige navorsers van mening dat dit vyf tot sewe jaar neem om effektief te funksioneer in 'n tweede taal, terwyl ander van mening is dat dit nader aan tien tot twaalf jaar is (Fields, 2004:168). Gedurende die Grondslagfase is dit die onderwyser se verantwoordelikheid om die eerste- of tweede taalleerder op die pad te kry na geletterdheid in die Huistaal of Eerste Addisionele Taal.

'n Vraag wat nou na vore kom is hoe die vlak van moedertaalvaardigheid by 'n leerder, die aanleer van 'n eerste of tweede addisionele taal beïnvloed. Daar is algemene ooreenstemming in die literatuur (Fields, 2004:85-86; Mahabeer, 2003:24; Lapp, 2005:168) dat tweede taalverwerwing afhanklik is van moedertaalvaardigheid. Leerders steun sterk op hulle kennis van hul eerste taal (moedertaal) tydens die aanleer van 'n tweede taal, en dit is tot hul voordeel om 'n ryk moedertaalwoordeskat te hê en moontlik ook al reeds in die moedertaal te begin lees en skryf het. Dit is belangrik dat die leerder die basiese taal- en leeskonsepte eers in die moedertaal baasraak. Sodoende word baie frustrasie met tweede taalverwerwing vermy. Mahabeer (2003:24) bevestig hierdie idees: "...proficiency in the second language, as some research has shown, is a consequence of proficiency in the mother tongue, and mother tongue proficiency is a strong barometer of second language development". Soos reeds aangedui in hierdie studie (hoofstuk 1) is die swak omstandighede in Suid-Afrika van so 'n aard dat leerders se taalverwerwing in die moedertaal egter ook swak is, veral as die taalverarmde omgewing wat met swak sosio-ekonomiese omstandighede gepaardgaan, in ag geneem word. In Suid-Afrika is leerders in die Grondslagfase se moedertaal- én addisionele taalvaardigheid dikwels ewe onderontwikkel.

Sommige aspekte wat tweede taalverwerwing beïnvloed soos deur Mahabeer (2003:75-76) aangedui, is juis van toepassing in Suid-Afrika:

- Ouerbetrokkenheid: daar is 'n betekenisvolle verband tussen ouerbetrokkenheid en die tweede taal leerder se vermoë om Engels baas te raak;
- Sosio-ekonomiese agtergrond: leerders wat in swak sosio-ekonomiese omstandighede leef, se vermoë om Engels Huistaal, óf Eerste of Tweede Addisionele Taal baas te raak, is uiters beperk;
- Gesinsdinamiek: 'n disfunksionele gesinsdinamiek is nie 'n ondersteunende leeromgewing vir die leerder van 'n tweede taal nie;
- Opvoedkundige status van ouers: die vlak van opvoeding en opleiding van die ouers self, beïnvloed die geletterheidsontwikkeling van hulle kinders;
- Onderwyseropleiding: baie Suid-Afrikaanse opvoeders is nie voldoende opgelei om leerders in 'n eerste of tweede addisionele taal te onderrig, te assesser of te ondersteun nie, asook nie om meer as een taal van onderrig en leer in 'n klassituasie te handhaaf nie. Hierdie onvoldoende onderwyseropleiding is 'n bydraende faktor by leerders wat leeshindernisse ervaar in eerste of tweede addisionele taal.

Vir die doel van hierdie studie word leeshindernisse in die huistaal, eerste óf tweede addisionele taal dus as 'n gegewe in die Grondslagfase gesien, ongeag wat die taal van onderrig in die Grondslagfase in 'n betrokke skool is. Vervolgens word die soorte manifestasie van leeshindernisse in die Grondslagfase beskryf, soos verkry uit literatuur oor Engels as tweede taal (English Second Language – ESL), wat dus net so van toepassing kan wees op Grondslagfase-leerders in Suid-Afrika, ongeag of die Engelse onderrig in die huistaal, eerste of tweede addisionele taal geskied.

## **5. LEESHINDERNISSE IN EERSTE ADDISIONELE TAAL (ENGELS) IN DIE GRONDSLAGFASE**

### **5.1 Inleiding**

Die vraag kan tereg gevra word hoekom probleme met spesifiek Engels as taal van onderrig in die Grondslagfase ervaar word. Uit die literatuur (McGuinness, 2005:3; Garfield, 1992:5 en Landsberg, 2005:151) blyk dit dat Engels 'n besonder moeilike taal is om aan te leer, soveel te meer vir die tweede taal spreker. Die uitgebreide woordeskat en verskeidenheid spelvorme vir dieselfde klank, asook die verskeie klanke wat dieselfde letter kan aanneem, dra veral by tot verwarring by die leerder. Vir leerders in Suid-Afrikaanse skole is die situasie nog meer kompleks, aangesien daar van die aanname uitgegaan word dat leerders in die Grondslagfase wat Engels onderrig

ontvang, moedertaalsprekers is, terwyl Engels egter dikwels hul eerste of tweede addisionele taal is.

Die behoud van die moedertaal in die Grondslagfase is egter steeds belangrik (Fields, 2005:15&85; Mahabeer, 2003:24), veral gesien in die lig van die voorgaande paragraaf (par.4) waar die invloed van moedertaal op die verwerwing van 'n eerste of tweede addisionele taal benadruk is. Leerders in Suid-Afrika ervaar dus dikwels konflik tussen die taal by die skool en die taal by die huis, as gevolg van verskeie moedertale wat in Suid-Afrikaanse huise gepraat word. Landsberg (2005:151) dui aan dat daar verskeie nadelige gevolge kan wees indien 'n Grondslagfase-leerder gedwing word om in Engels onderrig te ontvang en Engels aan te leer: "Forcing learners to learn English too early can result in their not speaking, reading or writing their first or second language well". Dit dui dus op taal- en leeshindernisse wat kan voorkom in Engels as moedertaal, eerste óf tweede addisionele taal.

Vervolgens word leeshindernisse in Engels in die Grondslagfase beskryf.

## **5.2 Leeshindernisse in Engels in die Grondslagfase**

In hierdie afdeling word leeshindernisse, as oorsaak van taal- en leesprobleme in Engels in die Grondslagfase, en ook as manifestasie van leesfoute in Engels, verder beskryf.

Tipiese leeshindernisse in Engels (huistaal, eerste of tweede addisionele taal) word deur Landsberg (2005:151-153) soos volg aangedui:

- Verskil in fonologiese en linguistiese ooreenkomste tussen letters en klanke in Engels;
- Engels tweede taal leerders is geneig om nie-essensiële woorde oor te slaan tydens lees, en ook woorde te raai vanuit die konteks van die leesstuk;
- Klank/letter verhoudings, asook letterkombinasies, verskil dikwels tussen die moedertaal en Engels, wat lei tot verkeerde woorddekodering;
- Inhouds- en kulturele verskille tussen Engels as huistaal, eerste en tweede addisionele taal, lei tot swak begrip;
- Hulle lees foneties (bv. *bouquet* word gelees as *bouket*);

- As gevolg van die baie inkonsekwentheid in Engelse spelling is dit nodig om baie sigwoorde te leer (bv. *pea* en *tree*). Dit sluit ook aan by die baie uitsonderings wat op reëls voorkom (bv. die *g* in *sign* en die *g* in *sugar* word verskillend uitgespreek);
- Die "silent letter" in Engels skep ook heelwat probleme by die uitspraak van sulke woorde (bv. *lamb*; *knight*).

Vervolgens word tipiese leesfoute in Engels (huistaal, eerste óf tweede addisionele taal) beskryf.

### 5.3 Tipiese leesfoute

Die volgende outeurs is in hierdie verband geraadpleeg: Kapp (2003:88-91); Garfield (1992:5-8); McGinnis en Smith (1982:14-18) en Lyon (2005:1-5). Dit is belangrik om op te let dat die tipes leesfoute wat aangedui word, nie noodwendig beperk is tot Engels nie. Verder is dit noodsaaklik om bewus te wees dat leesfoute slegs verwys na die foute wat gemaak word tydens hardop lees. Foute wat tydens stillees gemaak word kan slegs getoets word deur die leesbegrip te toets.

Voorbeelde van hardop- en stilleesleesfoute is die volgende:

- Oneffektiewe woordidentifikasie: gebrekkige sigwoorde, onvermoë tot kontekstuele analise, analise van onbekende woorde deur middel van letter-klank ooreenstemming;
- Ontoereikende woordeskatontwikkeling: herkenning van woordbetekenisse, woordeboekgebruik, strukturele analise van woorde, begrip vir homofone en homonieme;
- Afwesigheid van letterlike begrip: herkenning of herroeping van feite en idees wat eksplisiet in teks gestel word;
- Foutiewe interpretasie: afleidings van betekenis van teks wat nie so uit die teks afgelei kan word nie;
- Toepassing van die leesproses in studie aktiwiteite: verstaan gespesialiseerde vaktaal, organiseer inligting, herwin inligting uit verskeie bronne, vluglees;

Bogenoemde gee 'n oorsig oor die vaardighede betrokke by beide hardop lees en stillees. Dit is veral ook belangrik in die lig van Kapp (2003:88) se standpunt dat 'n

analise van leesfoute foutiewe taalbegrip en redenasievermoëns moet insluit en nie slegs op tekortkominge ten opsigte van spesifieke leesvaardighede moet fokus nie.

Die volgende moontlike kategorieë van leesfoute kan onderskei word (Kapp, 2003:89-9; Lyon, 2005; Wilson & Cleland, 1985:8-9; en Grové & Hauptfleisch, 1979:47-49):

- Weglatings (bv. *bed* i.p.v. *bead*);
- Byvoegings (bv. *girls* i.p.v. *girl*);
- Verkeerde volgorde (*In my room is a cat* i.p.v. *The cat is in my room*);
- Vervangings (*One day ...* i.p.v. *Once upon a time...*);
- Woorde wat slegs gedeeltelik geklank word (*cat* geklank as *k æ* i.p.v. *k æ t*);
- Geen self-korreksies (korrigeer nie self as fouteer en lees die sin oor nie);
- Dialekte;
- Hou die boek te ver of te naby van gesig;
- Vermy leestake;
- Kom baie gespanne voor wanneer hy moet lees;
- Vroetel baie rond;
- Draai sy kop merkbaar wanneer hy lees;
- Lees stadig en woord-vir-woord (dit het ook 'n negatiewe invloed op die begripsproses);
- Lees gejaagd;
- Gebroke lees;
- Ignoreer leestekens (veral die punt, om die einde van die sin aan te toon met dalende stemtoon en die vraagteken, word geïgnoreer);
- Sukkel met uitspraak van woorde;
- Herhaal woorde/dele van sinne;
- Kan nie feite onthou nie;
- Kan nie gevolgtrekkings maak nie;
- Swak algemene leesbegrip.

'n Gebrekkige linguistiekennis, as 'n leeshindernis, is ook verantwoordelik vir leesfoute. Hammill en Bartel (1982) in Kapp (2003:89-91), asook Gagen (2005) dui aan dat dit veral belangrik is om vervangings in groter detail te ontleed. Die volgende linguistiese foute-analise word deur hulle voorgestel:

### **Grafiese analise van vervangings:**

- ❖ Geen sigbare ooreenstemming  
*thing / hand* (m.a.w. *thing* is in die teks maar die kind lees *hand*)
- ❖ Woordkonfigurasie is dieselfde  
*leg / boy*
- ❖ Omkering van 'n enkele letter  
*bad / dad*
- ❖ Omkering van twee of meer letters  
*saw / was*
- ❖ Die begin van die woorde is dieselfde  
*thing / thank*
- ❖ Die middel van die woorde is dieselfde  
*seen / beef*
- ❖ Die einde van die woorde is dieselfde  
*been / seen*
- ❖ Een letter is weggelaat of vervang  
*very / every ; them / then*
- ❖ Die woord se voor- of agtervoegsel is verkeernd  
*undo / redo*

### **Sintaktiese analise van vervangings:**

- ❖ Foute aan die begin van sin  
*The boy / He...*
- ❖ Foute in die middel of aan die einde van sin  
*Anne walks quickly / Anne walks well*
- ❖ Grammatikale ontoepaslikheid van vervanging  
*John fetches his hat / John fetches his bad*

### **Semantiese analise van vervangings:**

- ❖ Geen verband, slegs gedeeltelike ooreenkoms tussen woorde  
*Peter bring / Peter beg*
- ❖ Die woord wat die kind lees pas in die sin, maar verander die betekenis  
*Susan goes back / Susan goes away*

### **Fonologiese analise van vervangings:**

- ❖ Spreek die woorde wat gelees word, direk foneties uit (lei dus tot verkeernde uitspraak)

*bouquet* gelees as *bouket*; *two* gelees as *twah*; *laugh* gelees as *laf*

❖ Fonetiese lees van die “silent letter”

*knife* word gelees as *kneif* (spreek die ‘k’ uit), so ook met *pneumonia* (spreek die ‘p’ uit).

Nadat ‘n kind se leesfoute geanaliseer is, kan ‘n opname gemaak word van die aantal foute in elke kategorie. Sodoende kan ‘n duidelike beeld van die aard van die leerder se leesprobleem gevorm word.

## **6. Leeshindernisse in ‘n addisionele taal (Engels)**

Die gevolge van leeshindernisse is veelvuldig en het ook volgens Mahabeer (2003:4) ‘n rimpeleffek op al die ander leerareas. Leeshindernisse beïnvloed die emosionele ontwikkeling van die kind. Daar is algemene ooreenstemming in die literatuur dat leeshindernisse alle areas in die kind se lewe negatief beïnvloed, of soos wat Lerner en Kline (2006:372) dit stel: “If our children do not learn to read, they cannot succeed in life.”

Dit is dus baie belangrik dat kinders met leeshindernisse vroeg geïdentifiseer moet word, sodat hulle vroeg al gepaste hulp kan ontvang, en nie langdurende lees- en gepaardgaande leerprobleme ondervind nie. “The reading problems of adolescents and adults reflect reading difficulties that were not resolved during their early years” (Lerner&Kline, 2006:372). Die belangrikheid van vroeë identifisering van leesprobleme is dus baie belangrik, veral indien die standpunt van Lyon (2005:3) in ag geneem word dat basiese leesvaardighede voor negejarige ouderdom ontwikkel moet word. Indien ‘n leerder nie teen daardie ouderdom die basiese leesvaardighede ontwikkel het nie, voorspel dit ‘n leeftyd van ongeletterdheid. Dit beklemtoon dus ook weer eens die rede vir die fokus van hierdie studie: die Grondslagfase.

## **7. SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is ‘n literatuurstudie gedoen in ‘n poging om die grondbeginsels en algemene onderbou van die proses van taalontwikkeling, sowel as die leesproses en leesonderdig te bepaal. ‘n Oorsig oor enkele aspekte rakende die ontwikkeling/verwerwing van taalvaardigheid in ‘n eerste addisionele taal (oftewel tweede taal) is gegee. Verder is die voorkoms en aard van leesprobleme bespreek – in die algemeen en ook spesifiek met verwysing na Engels. Sodoende is ‘n literatuurkontrole vir die

empiriese ondersoek dus ook gedoen, en word weer ingespan in hoofstuk 4, die empiriese ondersoek.

## HOOFSTUK 4

### EMPIRIESE ONDERSOEK: RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK, GEÏNTEGREER MET DIE LITERATUUR (LITERATUURKONTROLE )

#### 1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die empiriese navorsing wat gedoen is, bespreek. Tydens hierdie bespreking word aandag gegee aan die volgende:

- Die doelstellings van die ondersoek;
- Die navorsingsontwerp;
- Resultate van die empiriese ondersoek;
- Integrering van die resultate van die empiriese ondersoek met die literatuurstudie.

Vervolgens word elk van bogenoemde punte bespreek.

#### 2. DOELSTELLING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die doel van hierdie studie is om te bepaal wat die kennis en vaardighede van Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie is ten opsigte van leerders met leesprobleme in Engels as Eerste Addisionele Taal, spesifiek met betrekking tot die volgende areas:

- Grondslagfase-onderwysers se kennis en vaardighede om leerders se leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal te identifiseer;
- Kennis van assesseringsprosedures en ondersteuningstegnieke vir die assessering van hierdie hindernisse.

Die empiriese ondersoek se doelstelling is nie om opleiding te verskaf nie, maar slegs data vir verdere navorsing te bekom, waarvan die doel wel die opleiding van Grondslagfase-onderwysers sal wees, in die identifisering, assessering en ondersteuning van leeshindernisse in Engels Eerste Addisionele Taal.

#### 3. NAVORSINGSMETODOLOGIE

##### 3.1 Navorsingsontwerp

'n *Empiriese* ondersoek is onderneem om data in te samel oor die kundigheid en vaardigheid van Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie in die identifisering van leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal. Hierdie ondersoek is gebaseer op die *literatuurstudie* wat in hoofstuk 2 en hoofstuk 3 gedoen is.

In hoofstuk 2 is die uitkomst en assesseringstandaarde van Engels Eerste Addisionele Taal in die Grondslagfase beskryf, en wat dus deur die Grondslagfase-onderwysers geïdentifiseer behoort te kan word, indien leerders dit nie bereik nie. Hoofstuk 3 bevat 'n literatuurondersoek na die ontwikkeling van leesvaardigheid in Engels as Eerste Addisionele Taal, met inagneming van die algemene proses van taal- en leesontwikkeling. Leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal in die Grondslagfase word ook beskryf.

In hierdie studie word hoofsaaklik van 'n kwalitatiewe benadering gebruik gemaak in die literatuurstudie sowel as die empiriese studie. Daarom word kwalitatiewe navorsing vervolgens bespreek.

McEwan en McEwan (2003:76-77) dui aan dat kwalitatiewe navorsing vir sommige navorsers bloot verwys na die metodes wat gebruik word om inligting te versamel (o.a. onderhoudvoering, waarneming en dokumentanalise). Ander sien dit as 'n filosofiese perspektief wat die navoringsagenda motiveer. In hierdie verband haal Hatch (2002:6) verskeie outeurs aan oor 'n definisie van kwalitatiewe navorsing. Dit strek vanaf definisies wat bloot op die nie-statistiese aard van kwalitatiewe navorsing fokus, tot by beskrywende definisies wat ook die interpretatiewe metodes en beskrywende data insluit. Hatch volstaan egter met die standpunt dat 'n woordeboekdefinisie nie noodsaaklik is vir die beskrywing van kwalitatiewe navorsing nie, maar dat 'n navorser begrip vir die aard en grense van kwalitatiewe navorsing moet toon in die beskrywing van kwalitatiewe navorsing.

Volgens Leedy en Ormrod (2005:133) het alle kwalitatiewe navorsingsbenaderings twee dinge in gemeen: daar word gefokus op 'n fenomeen in die natuurlike omgewing en hierdie fenomeen word in totaliteit bestudeer. Leedy en Ormrod wys verder daarop dat kwalitatiewe studie nie vanselfsprekend ook die oorsake en gevolge van die fenomene sal aandui nie. In die geval van hierdie studie word die oorsake en gevolge van die fenomeen – leeshindernisse – ook nie bespreek nie, slegs die aard daarvan en die identifisering daarvan deur Grondslagfase-onderwysers word bespreek.

Kwalitatiewe navorsing verskil van kwantitatiewe navorsing in die sin dat (volgens McEwan en McEwan, 2003:20) daar in kwantitatiewe navorsing van statistiese metodes

gebruik gemaak word om die verhouding tussen veranderlikes aan te dui, terwyl kwalitatiewe navorsing hoofsaaklik deur middel van waarneming lei tot geskrewe beskrywings van 'n fenomeen. Die navorsingsbenadering vir elke studie word bepaal deur die tipe data wat benodig word om die navorsingsvraag te beantwoord. Kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe metodes is dus geskik om bepaalde navorsingsvrae te beantwoord, en word deur elke studie se navorsingsvrae en doelstellings bepaal.

Volgens Peshkin (soos aangehaal deur Leedy&Ormrod, 2005:134-135) word 'n kwalitatiewe benadering om een of meer van die volgende redes gekies:

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

Kwalitatiewe navorsers is dus ingestel op die 'betekenis' van 'n fenomeen, aldus Willig (2001:9), dit wil sê om aard en tekstuur van ervaring, situasies, gebeurtenisse, ens. te verstaan, eerder as op die blote identifisering van oorsaak-gevolg verhoudings, wat deur statistiek weergegee kan word.

Die onderskeidende eienskappe van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenaderings word soos volg uiteengesit in Leedy en Ormrod (2005:96):

**Tabel 8: Vergelyking tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing:**

	<b>KWALITATIEF</b>	<b>KWANTITATIEF</b>
DOEL van die navorsing	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Om te beskryf en te verduidelik</li> <li>• Om te ondersoek en te implementeer</li> <li>• Om teorieë daar te stel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Om te verduidelik en te voorspel</li> <li>• Om te bevestig en te bekragtig</li> <li>• Om teorieë te toets</li> </ul>
AARD van die navorsingsproses	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Holisties</li> <li>• Onbekende veranderlikes</li> <li>• Buigsame riglyne</li> <li>• Opkomende ontwerpe</li> <li>• Konteksgebonde</li> <li>• Persoonlike sienings</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spesifieke fokus</li> <li>• Bekende veranderlikes</li> <li>• Gevestigde riglyne</li> <li>• Statiese ontwerpe</li> <li>• Konteksvry</li> <li>• Objektiewe sienings</li> </ul>
METODES van data-insameling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klein, inligtingryke steekproewe</li> <li>• Nie-gestandaardiseerde meetinstrumente soos observasie en on-derhoude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verteenwoordigende, groot steekproewe</li> <li>• Gestandariseerde meetinstrumente</li> </ul>
MANIER van redenering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Induktiewe analise: Beweeg vanaf data na teorie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deduktiewe analise: Beweeg vanaf teorie na data</li> </ul>
OORDRA van bevindings	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Woorde, bv. in teks</li> <li>• Narratiewe, individuele aanhalings</li> <li>• Persoonlike, literêre styl</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Syfers en persentasies</li> <li>• Statistiek</li> <li>• Formele, wetenskaplike styl</li> </ul>

Hierdie studie maak van die kwalitatiewe benadering gebruik, aangesien die studie aan die eienskappe van die spesifieke benadering voldoen.

### **3.2 Populasie en steekproef**

Vir hierdie studie is die teikenpopulasie al die onderwysers in die Grondslagfase wat Engels as Eerste Addisionele Taal onderrig. As gevolg van logistieke redes, naamlik te veel skole en groot afstande, is dit egter prakties onmoontlik om die totale populasie van Graad 1-, 2- en 3-leerders in die Grondslagfase in al die primêre skole in die Noordwes-Provinsie in te sluit by hierdie studie. 'n Gerieflikheidssteekproef van die populasie is dus geneem van primêre skole in die Noordwes-Provinsie.

Daar is gefokus op die Potchefstroom-distrik, omdat die distrik verteenwoordigend is van die wye populasie Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie – landelike leerders van buite die Potchefstroom-distrik woon ook die skole binne die dorpsgebied by. Hierdie leerders woon skole met Engels as onderrigtaal by, as keuse van die ouers, maar vir die leerders is Engels gewoonlik hul eerste addisionele taal en nie hul huistaal nie. Nege Grondslagfase-onderwysers van een privaat- en een openbare primêre skool in Potchefstroom, wat Engels in die Grondslagfase onderrig, is geselekteer om die vraelys te voltooi. Hierdie twee skole se leerders bestaan meestal uit leerders wat in Engels as hul eerste addisionele taal onderrig word in die Grondslagfase.

Die statistiese ondersteuningsdiens van die Noordwes Universiteit het ook geadviseer dat die spesifieke twee skole wat by die studie betrek is, verteenwoordigend genoeg is en dus voldoende is vir die studie, omdat dit 'n kwalitatiewe studie is, en die data wat tydens kwalitatiewe studies ingesamel word, gou 'n versadigingspunt bereik.

Nege onderwysers het dus die vraelys voltooi: 3 Graad 1-onderwysers, 3 Graad 2-onderwysers en 3 Graad 3-onderwysers.

### **3.3 Implementering van die empiriese ondersoek**

Vir die data-insameling is die vraelys en videobande besorg aan die Grondslagfase-onderwysers in die geselekteerde skole.

Nadat die twee skole geïdentifiseer is, het die navorser elkeen telefonies gekontak om toestemming te verkry, en ook 'n brief gestuur om hulle deelname aan die projek te

bevestig (Addendum C). 'n Geskikte datum vir die ondersoek is ook bepaal. Die toestemmingsbrief vanaf die Noordwes-Provinsie se Departement van Onderwys (Addendum B) vir die uitvoer van die groter navorsingsprojek, is aan elke skoolhoof voorgelê, om sodoende toestemming te verkry dat die personeel wel aan die studie mag deelneem.

Die vraelyste en videos is persoonlik na die skole geneem en weer gaan haal. Die navorser het die voltooide vraelyste kwalitatief geanaliseer, in terme van die onderwysers se kennis en identifisering van leeshindernisse, asook verdere assessering en ondersteuning daarvan.

Die resultate wat met hierdie analise verkry is, word volledig in die volgende gedeeltes (par.5 en 6) weergegee en bespreek.

### **3.4 Meetinstrument**

Die data is versamel met behulp van 'n vraelys met oop vrae oor Grondslagfase-onderwysers se identifisering van leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal.

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

Elke video fokus op 'n aangeduide leerder in Graad 1, 2 en 3 onderskeidelik. Die geselekteerde onderwysers moes elk die gedrag van die spesifieke leerder op die video bestudeer, en dan die vraelys oor die leerder se leeshindernisse voltooi. Video-opnames is gebruik omdat dit 'n natuurlike weergawe is van 'n klassituasie, sonder dat die leerder se gedrag beïnvloed word deur die teenwoordigheid van navorsers as waarnemers. Met behulp van 'n video-opname kan daar gekonsentreer word op die situasies wat toepaslik is vir die studie. Voorts stel 'n video-opname die waarnemer in staat om herhaaldelik na die situasie te kyk om sodoende die korrekte observasies te maak en beskryf. Die fenomeen wat bestudeer word op elke video is 'n leerder in wie se gedrag 'n leeshindernis in Engels Eerste Addisionele Taal manifesteer.

Die vraelys bestaan uit oop vrae. In Hatch (2002:106) word oop vrae aangedui as algemeen aanvaarbaar vir kwalitatiewe navorsing. Die krag van oop vrae in kwalitatiewe navorsing is juis geleë in die geleentheid wat aan die deelnemer gebied word om 'n persoonlike perspektief in sy/haar eie woorde weer te gee as antwoorde op die oop vrae. Om die deelnemers die geleentheid te bied om persoonlike menings in eie geformuleerde sinne te lug, word die geslote formaat van slegs JA/NEE-antwoorde vermy.

Die vrae in elke vraelys wat in hierdie ondersoek gebruik is, is daarop gemik om inligting te bekom vir die doelstellings wat hierbo in paragraaf 2 beskryf is.

Om die aard van leeshindernisse in Engels Eerste Addisionele Taal by Grondslagfase-leerders, asook die onderwysers se identifisering daarvan, te bepaal, is 'n vraelys met oop vrae noodsaaklik. Slegs deur spontane en persoonlike antwoorde op die oop vrae, kan die werklike aard van hierdie hindernisse deur Grondslagfase-onderwysers beskryf word.

Die **doel** van elke vraag is om vas te stel of die onderwysers oor die nodige kennis en vaardighede beskik om die onderskeie leeshindernisse in Engels Eerste Addisionele Taal te identifiseer en beskryf.

Die **fokus** van die onderskeie vrae word vervolgens weergegee (die vrae word in Engels weergegee, soos dit in die vraelys verskyn wat die onderwysers moes invul):

#### **Graad 1-vraelys:**

**Question 1: "What aspects in her behaviour are indicative that she is having difficulty?"**

Die fokus van die vraag is gerig op die waarneembare gedrag van die leerder. Die onderwysers moet neerskryf of hulle enige optrede van die leerder kan waarneem wat aandui dat sy met die opdrag of werk sukkel.

**Question 2: "With which word building activities does she have difficulty?"**

Die fokus van hierdie vraag is gerig op moontlike probleme wat die leerder tydens woordbou-aktiwiteite mag ondervind.

**Question 3: “What kind of oral reading difficulties does she exhibit?”**

Die fokus van die vraag is op die tipe foute wat die leerder maak tydens mondelinge lees. Die onderwysers moet moontlike foute wat tydens hardop lees geïdentifiseer word, neerskryf.

**Question 4: “What kind of written language difficulties does she exhibit (compare her written work)?”**

Die fokus van die vraag is gerig op die skryffoute wat die leerder maak. Die onderwysers moet al die skryffoute wat die leerders maak, aandui, terwyl die leerder skryf, asook in die skryftake wat uit die voltooide werk sigbaar is, soos wat dit op die video vertoon word.

**Question 5: “With what other kind of assessment approaches or techniques would you further investigate her language difficulties?”**

Die fokus van die vraag is om te bepaal of die onderwysers die leerder se (gebrek aan) taalvaardighede kan beskryf en weet hoe dit verder assesser sou kon word, na die aanvanklike identifisering daarvan op die video.

**Question 6: “Would you explain the lesson material to her in any other way than the teacher? (Answer Yes or No) How? (If you answered Yes )”.**

Die fokus van die vraag is op alternatiewe metodes van lesaanbieding van taalvaardighede. Die onderwysers moet aandui hoe hulle die les op 'n ander manier as dié van die onderwyseres in die video sou aanbied.

**Question 7: “With which language, reading and writing difficulties would you assist her?”**

Die fokus van die vraag is die areas wat bykomende ondersteuning benodig, benewens dit wat tydens die lesaanbieding gebeur (wat die doel is van vraag 6). Die onderwysers moet die betrokke areas beskryf.

**Question 8: “With what approaches or techniques would you assist her with her difficulties?”**

Die fokus van die vraag is op die verskillende tegnieke en benaderings wat gevolg kan word om leerders wat taalprobleme ondervind te help. Die onderwysers moet skryf

watter tegnieke gebruik kan word om die leerder met haar besondere taalprobleme te help.

**Graad 2-vraelys:**

**Question 1: “What aspects in his behaviour are indicative that he is having difficulty?”**

Die fokus van die vraag is gerig op die waarneembare gedrag van die leerder. Die onderwyser moet aandui of hulle enige optrede van die leerder kan waarneem wat aandui dat hy met die opdrag of werk sukkel.

**Question 2: “What kind of written language problems does he exhibit?”**

Die fokus van die vraag is gerig op die skryffoute wat die leerder maak. Die onderwysers moet al die skryffoute wat die leerder maak terwyl hy skryf, aandui.

**Question 3: “What kind of reading difficulties does he exhibit when reading on the board?”**

Die fokus van die vraag is gerig op die skryffoute wat die leerder maak terwyl hy werk van die bord afskryf. Die onderwysers moet al die skryffoute wat die leerder maak, neerskryf.

**Question 4: “What kind of reading difficulties does he exhibit when reading silently and aloud from his book?”**

Die fokus van die vraag is op die tipe waarneembare foute wat die leerder maak tydens stillees en mondelinge lees. Die onderwysers moet die foute wat tydens stillees en hardop lees geïdentifiseer word, neerskryf.

**Question 5: “What other (than language) abilities do you observe to be deficient and that may handicap his work?”**

Die fokus van hierdie vraag is op ander ontoereikende, waarneembare vaardighede van die leerder, anders as taalvaardighede, wat kan bydra moontlike verdere skolastiese probleme.

**Question 6: “What kind of handwriting difficulties does he exhibit?”**

Die fokus van die vraag is op die waarneembare handskrifprobleme soos wat dit voorkom by die leerder op die video.

**Question 7: “With what other kind of assessment approaches or techniques would you further investigate his language difficulties?”**

Die fokus van die vraag is om te bepaal of die onderwyser weet hoe om taalprobleme te assesser.

**Question 8: “Would you explain the lesson material to him in any other way than the teacher? (Answer Yes or No) How? (If you answered Yes).”**

Die fokus van die vraag is op alternatiewe metodes van lesaanbieding. Die onderwysers moet aandui hoe hulle die les op 'n ander manier as dié van die onderwyseres in die video sou aanbied.

**Question 9: “With what approaches or techniques would you assist him with his difficulties?”**

Die fokus van die vraag is op die verskillende tegnieke en benaderings wat gevolg kan word om leerders wat taalprobleme ondervind te help. Die onderwysers moet skryf watter tegnieke gebruik kan word om leerders met taalprobleme te help, benewens dit wat hulle tydens lesaanbieding sou doen, soos in vraag 8 vereis word.

**Graad 3-vraelys:**

**Question 1: “What aspects in his behaviour are indicative that he is having difficulty?”**

Die fokus van die vraag is gerig op die waarneembare gedrag van die leerder. Die onderwysers moet aandui of hulle enige optrede van die leerder kan waarneem wat aandui dat hy met die opdrag of werk sukkel.

**Question 2: “What kind of language difficulties does he exhibit that may handicap him in his reading and writing?”**

Die fokus van hierdie vraag is op taalvaardighede van die leerder wat waargeneem kan word as ontoereikend en dus kan bydra tot lees- en skryfprobleme.

**Question 3: “What kind of reading difficulties does he exhibit?”**

Die fokus van die vraag is op die tipe foute wat die leerder maak tydens lees. Die onderwyser moet moontlike foute wat tydens lees geïdentifiseer word neerskryf.

**Question 4: “What kind of writing difficulties does he exhibit (compare his written work)?”**

Die fokus van die vraag is gerig op die skryffoute wat die leerder maak. Die onderwysers moet al die skryffoute neerskryf.

**Question 5: “With what other kind of assessment approaches or techniques would you further investigate his language difficulties?”**

Die fokus van die vraag is om te bepaal of die onderwyser weet hoe om taalprobleme te assesseer.

**Question 6: “Would you explain the lesson material to him in any other way than the teacher? (Answer Yes or No) How? (If you answered Yes).**

Die fokus van die vraag is op alternatiewe metodes van lesaanbieding. Die onderwysers moet aandui hoe hulle die les op 'n ander manier as dié van die onderwyseres in die video sou aanbied.

**Question 7: “With what approaches or techniques would you assist him with his difficulties?”**

Die fokus van die vraag is op die verskillende tegnieke en benaderings wat gevolg kan word om leerders wat taalprobleme ondervind te help, benewens dit wat tydens lesaanbiedings gebeur. Die onderwyser moet skryf watter tegnieke gebruik kan word om leerders met taalprobleme te help.

Om bogenoemde vrae te kon beantwoord, moes elke deelnemende onderwyser na 'n video-opname kyk, bestaande uit 'n snit van plus minus 20 minute. Elke video-opname is gemaak van 'n Graad 1-, 2- en 3-leerder met leer- en leeshindernisse, wat in 'n klassituasie manifesteer. Graad 1-onderwysers het na die video van 'n Graad 1-leerder gekyk, terwyl die Graad 2- en Graad 3-onderwysers onderskeidelik na videos van 'n Graad 2-leerder en 'n Graad 3-leerder gekyk het.

Moontlike toepaslike antwoorde op die onderskeie vrae wat die onderwysers kan verskaf, soos waargeneem uit die videos asook geïntegreer met die assesseringstandaarde van die grade se verwagtinge (soos in hoofstuk 2 beskryf), is die volgende:

**Graad 1-vraelys:**

**Question 1: “What aspects in her behaviour are indicative that she is having difficulty?”**

- Vroetel rond
- Soek goedkeuring / bevestiging by onderwyseres dat sy reg is
- Skaam en onseker van haarself
- Senuweeagtige gedrag (bv. speel met hare)
- Begin woordbou-aktiwiteite van regs na links
- Gebruik vinger as gids terwyl sy lees
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 2: “With which word building activities does she have difficulty?”**

- Omkerings (b en d)
- Onnet organisasie op lessenaar tydens woordbou
- Omruiling van begin- en eindklanke
- Links-/Regsomkering (dui op probleme met ruimtelike oriëntasie)
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 3: “What kind of oral reading difficulties does she exhibit?”**

- Gebruik vinger as gids om teks hardop te lees
- Onseker en gespanne
- Probleme met ruimtelike oriëntasie (verloor plek as sy hardop lees)
- Klank woorde
- Probleme met analise en sintese
- Lees gebroke (woord-vir-woord) – dit lei tot waarneembare verdere onsekerheid by haar, aangesien sy nie vlot lees nie
- Sy is moedeloos / gefrustreerd met die leeswerk
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 4: What kind of written difficulties does she exhibit (compare her written work)?”**

- Swak lettervorming
- Gebrekkige spasiëring (geen spasies tussen woorde nie)
- Onnet en skryf nie op reguit lyn nie
- Klankomruiling
- Ruimtelike probleme
- Fyn-motoriese probleme
- Letterverwarring (f en t)
- Swak fonetika / klank
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 5: “With what other kind of assessment approaches or techniques would you further investigate her language difficulties?”**

- Wanneer taalprobleme ondersoek of geassesseer word, moet die verlangde/gewensde vlak van taalontwikkeling in gedagte gehou word. Vir die voorskoolse- en Graad 1-leerder is die vlak van taalontwikkeling gerig op voorbereidende leesvaardighede (Landsberg, 2005:124). Komponente wat hier van belang is (en dus ondersoek moet word) is: fonemiese bewustheid (d.w.s. die vermoë om verskillende spraakklanke te herken, identifiseer en manipuleer) en klank-letter verwantskappe (d.w.s. die vermoë om te herken dat sekere letters met sekere klanke geassosieer word, en omgekeerd, asook die vermoë om hoofletters en letters in verskillende skryfstyl – ‘fonts’- te herken). Om te bepaal of die leerder op hierdie genoemde taalontwikkelingsvlak is, kan die volgende gedoen word:
- Mondelinge klankopdragte
- Voorbereidende klankopdragte (bv. is die leerder opletend vir verskille in letters: “Wat is anders? *bal bal dal bal* )
- Ouditiewe diskriminasie-opdragte (om eenderse eind- of beginklanke te onderskei).
- Herkenning van oriëntasie in die ruimte (opdragte wat begrip vir *voor; op; onder; agter;ens.* bepaal , asook opdragte wat begrip vir woordbou en lees van links na regs bepaal)

- Opdragte om geletterdheidsbewussyn te bepaal (blaai van voor na agter in boek, lees van links na regs, herkenning en identifisering van leestekens, wat is 'n letter?, wat is 'n woord?, ens.)
- Opdragte om oog-handkoördinasie te bepaal (as moontlike oorsaak vir handskrifprobleme)
- Opdragte om leesbegrip (vir beide inhoud en betekenis) te bepaal (vra gereeld vrae soos wat leesstuk vorder)
- Volledige foute-analise (gebruik kontrolelys om die verskillende tipes leesfoute te bepaal, bv. omkerings, weglatings, ignoreer leestekens, ens. eerder as om die hoeveelheid leesfoute te bepaal)
- Pedriatiese ondersoek (vir fisieke probleme, bv. oogprobleem, gehoorprobleem, aandagafleibaarheid)
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 6: “Would you explain the lesson material to her in any other way than the teacher? (Answer Yes or No) How? (If you answered Yes)”**

- Uitkenning van begin-; middel- en eindklanke deur visuele en ouditiwe woordvoorbeelde
- Korter instruksies sodat haar aandag beter behou kan word
- Konsentrasieoefeninge met aanvang van les
- Positiewe versterking van vaardighede wat sy wel korrek uitvoer, om haar selfbeeld te bou
- Hulpmiddels ( bv. rooi kolletjie vir begin, groen kolletjie vir einde van woord / sin ) om begrip vas te lê vir links na regs skryf / lees )
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 7: “With which language, reading and writing difficulties would you assist her?”**

- Individuele aandag deur middel van addisionele lees oefening
- Woord- en letterherkenningsoefeninge
- Herkenning van begin- en eindklanke in hardop uitgesproke woorde
- Herkenning van begin- en eindletters tydens hardop- en stillees
- Analise en sintese van letters en klanke, tydens visuele en ouditiwe oefeninge

- Herkenning van lettervolgorde van links na regs tydens lees
- Onderskeid tussen letters en klanke, byvoorbeeld b / d ; m / n
- Swak lettervorming
- Ruimtelike oriëntasie
- Ander toepaslike antwoorde

(LET WEL : Vrae 6 en 7 se antwoorde kan by albei vrae as korrek vertolk word, aangesien die onderwysers dié vrae moontlik dieselfde kon interpreteer)

**Question 8: “With what approaches or techniques would you assist her with her difficulties?” .**

- Meer voorbereidende ouditiewe en visuele oefeninge, byvoorbeeld diskriminasie van prente, letters en klanke wat bymekaar pas of nie pas nie
- Vormwaarneming van letters in 'n teks
- Ouditiewe waarneming van klanke in woorde, byvoorbeeld speel verskillende letters se klanke op bandmasjien – leerder moet die letter benoem na aanleiding van die klank
- Analise en sintese van klanke en letters
- Letterherkenning (flitskaarte vir inskerping van letters en woorde)
- Inskerpings van begin- en eindklanke en -letters (bv. bou woorde wat met *b* begin; voltooi die woorde : -ba- , -be-, -bo-)
- Herkenning van hoë frekwensie woorde, ouditief en visueel (flitskaarte; bandopname)
- Ouditiewe analise en sintese van woorde (onderwyser sê ‘ pie-sang’ ; kinders sê agterna ‘piesang’; en omgekeerd)
- Visuele analise en sintese van woorde in teks
- Links- na- regs-volgorde van letters (maak groen kolletjie waar sy moet begin lees en rooi kolletjie waar sy moet ophou lees)
- Volgorde in tyd van opeenvolgende klanke in gesproke woorde
- Meer herhaling en hersiening
- Meer voorbeelde en aktiwiteite om bepaalde konsepte vas te lê
- Ander toepaslike antwoorde

(LET WEL : Vrae 7 en 8 se antwoorde kan by albei vrae as korrek vertolk word, aangesien die onderwysers dié vrae moontlik dieselfde kon interpreteer)

**Graad 2-vraelys :**

**Question 1: “What aspects in his behaviour are indicative that he is having difficulty?”**

- Baie onseker van homself
- Vroetel met skryfbehoeftes
- Baie rusteloos
- Aandagafleibaar
- Verveeld (gaap)
- Lyk nie of hy luister (oplet) nie
- Gebrekkige selfvertroue
- Verloor plek wanneer hy lees
- Vermydende gedrag wanneer die taak te veeleisend voorkom
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 2: “What kind of written language problems does he exhibit?”**

- Probleme om gemengde klanke te onderskei
- Sy geskrewe werk is baie onduidelik op die video-opname.
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 3: “What kind of reading difficulties does he exhibit when reading on the board?”**

- Vermydende gedrag wanneer die taak te veeleisend voorkom
- Kan nie die woorde op die skryfbord raaksien of raaklees (vind) nie (moontlik figuur/agtergrond onderskeidingsprobleem)
- Die onderwyseres se opdragte is verwarrend – verander kort-kort; sy praat baie vinnig en angstig. Hy vind dit moeilik om die onderwysers te volg en die instruksie te verstaan.
- Hy staar na die bord sonder om enigiets raak te sien / te identifiseer
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 4: “What kind of reading difficulties does he exhibit when reading silently and aloud from his book?”**

- Lees baie gebroke (woord-vir-woord).
- Probleme om onbekende woorde te ontsyfer.
- Probleme om sy plek te hou – regressiewe oogbewegings ( dus moontlike probleme met oogkoördinasie), gebruik liniaal
- Sukkel om te volg wanneer ander leerders hardop lees
- Konsentrasieprobleem
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 5: “ What other (than language) abilities do you observe to be deficient and that may handicap him in his work?”**

- Konsentrasievaardighede
- Emosionele probleme (gebrekkige selfvertroue)
- Die instruksies verander gereeld, wat hom verwar en onseker laat voel oor wat om te doen
- Aandagafleibaarheid
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 6: “What kind of handwriting difficulties does he exhibit?”**

- Onduidelik op videomateriaal
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 7: “With what other kind of assessment approaches or techniques would you further investigate his language difficulties?”**

- Op Graad 2-vlak behoort die leerder se taalontwikkeling die volgende vaardighede in te sluit (Landsberg, 2005:126): woordidentifikasie, woordanalise, fonemiese analise, strukturele analise, kontekstuele leidrade, begrip vir woorde en idees. Asseseringsbenaderings moet dus voorsiening maak om te bepaal of hierdie vaardighede wel in plek is.
- Assesseer leesvaardigheid (vlotheid)
- Assesseer leesbegrip (vir woorde binne konteks, begrip vir die inhoud en betekenis van die leesstuk)

- Pedriatiese ondersoek – indien dit nie reeds in Graad 1 gedoen is nie (vir fisieke probleme, bv. oogprobleem, gehoorprobleem, aandagafleibaarheid)
- Ouditiewe diskriminasie-opdragte (om eenderse eind- of beginklanke te onderskei).
- Opdragte om oog-handkoördinasie te bepaal (as moontlike oorsaak vir handskrifprobleme)
- Volledige foute-analise (gebruik kontrolelys om die verskillende tipes leesfoute te bepaal, bv. omkerings, weglatings, ignoreer leestekens, ens. eerder as om die hoeveelheid leesfoute te bepaal)
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 8: “Would you explain the lesson material to him in any other way than the teacher? (Answer Yes or No). How? (If you answered Yes).”**

- Gee duidelike, eenvoudige, konsekwente opdragte. (Moenie opdragte telkens verander nie – dit verwar die leerders)
- Gee positiewe eerder as negatiewe terugvoer (Gebruik “ Probeer vinniger werk” pleks van “Jy’s te stadig”)
- Probeer met frasering lees (lees van groter gedagte-eenhede pleks van woord-vir-woord lees) om leesbegrip te vergemaklik.
- Stillees: Gee spesifieke opdragte om aandag te fokus (bv. “Waaroor gaan die storie?”)
- Beplan tydsduur van lesse so dat aandag en konsentrasie nie uitgeput raak nie. (Dit sluit aan by die multi-sensoriese benadering wat onder vraag 9 bespreek word)
- Positiewe versterking van suksesse, al is dit hoe klein, is belangrik om die leerder se selfvertroue te bou (bv. “Mooi!”, “ Jy het goed geluister”)
- Voorsien hulpmiddels om hom te help om te volg wat hy lees (hy gebruik sy vinger as gids en beweeg sy kop)
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 9: “ With what approaches or techniques would you assist him with his difficulties?”**

- Uitbreiding van sigwoordeskat (bv. muurkaarte met prente en woorde)
- Onderrig woordeskat deur bv. eers die moeilike woorde wat in die leesstuk voorkom aan die leerder te onderrig

- Gee die leerder kans om self woorde te analiseer in plaas van om die ander leerders te vra om voort te gaan wanneer die leerder nie 'n woord kan lees nie
  - Oefen woorddekoderingsvaardighede (analise en sintese), visueel en ouditief (bv. verdeel woorde in lettergrepe, letters en/of klanke en voeg dit weer saam om 'n woord te vorm, bv. oefeninge met woorddele op kaartjies wat saamgevoeg kan word om woorde te vorm; klank in lettergrepe ; herkenning van klanke in spelpatrone, bv. *bad* , *sad*, *dad* )
  - Vir leerders wat baie sukkel, is die klankmetode meer effektief as die geheeltaalmetode
  - Doen ekstra mondelinge werk sodat die oor ingeoefen word vir die ritme wat leestekens bring
  - Ondersteun hom in die oefening van links-na-regs oogbewegings
  - Beklemtoon dat hy moet "lees soos jy praat "
  - Die multi-sensoriese benadering (soos beskryf in Lerner&Kline, 2006:416-417 en Greyling&Joubert, 1989:139-140) kan baie effektief wees vir leerders wat baie sukkel:
    - Voordele van hierdie benadering is die vaslegging van verbale inligting en leer deur die gebruik van verskeie sintuie (visueel, gehoor, kinesteties en taktiel)
    - Volg die woorde met die vinger terwyl dit uitgespreek word. Kan dit ook in die lug skryf (oë toe) terwyl die woord hardop uitgespreek word. Herhaal dit totdat die leerder die woord kan skryf sonder om na die voorbeeld te kyk.
    - Leer nuwe woorde aan deur daarna te kyk, dit hardop te sê en neer te skryf.
    - Maak gebruik van baie herhaling en oefening
    - Lesse word baie deeglik beplan en volg opmekaar
  - Ander toepaslike antwoorde
- (LET WEL : Vrae 8 en 9 se antwoorde kan by albei vrae as korrek vertolk word, aangesien die onderwysers dié vrae moontlik dieselfde kon interpreteer)

### **Graad 3-vraelys:**

**Question 1: "What aspects in his behaviour are indicative that he is having difficulty?"**

- Wil glad nie deel wees van bespreking nie
- Gebrek aan selfvertroue
- Skaam en selfbewus

- Gebrekkige groepsvaardighede – wanneer *paired reading* gedoen moet word, wend hy geen poging aan om saam met sy maat te werk nie, wek die idee dat hy homself eerder onttrek / isoleer
- Tydens mondelinge take toon hy woordeskatprobleme – dit kan ook te wyte wees aan gebrekkige waagmoed en onsekerheid
- Die onderwysers moet hom baie aanmoedig en lei om antwoorde te verskaf
- Ignoreer leestekens tydens mondelinge lees
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 2: “What kind of language difficulties does he exhibit that may handicap him in his reading and writing?”**

- Geen kommunikasievaardighede
- Swak klankbewustheid (sukkel om woorde te klank)
- Ignoreer leestekens tydens mondelinge lees
- Ingekorte woordeskat – steun sterk op onderwyseres se leiding wanneer antwoorde verskaf word (sukkel om die pakkie te beskryf en die woord *colourful* te herroep)
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 3: “What kind of reading difficulties does he exhibit?”**

- Lees hortend
- Omkering van woorde
- Gebrekkige woordherkenning
- Woordbetekenisse
- Ignoreer leestekens
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 4: “What kind of writing difficulties does he exhibit (compare his written work)?”**

- Plaas hoofletter in die middel van 'n sin, en gebruik nie hoofletters aan die begin van die sin of by eiename nie
- Swak spelling (bv. *flbboa* – *vir flew* ; *week-end* – *weekend* ; *playdy* – *playday* ; *frend* – *friend* ; *Sunda* – *Sunday* – dit dui op verskeie tipes spelfoute, o.a. weglatings en klanke)

- Omkerings (bv. *No* i.p.v. *On* - hierdie fout is meer as een keer gemaak wat aandui dat dit nie 'n blote konsentrasiefout is nie)
- Swak spasiering van woorde in 'n reël – druk die woorde aan die einde van die reël in
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 5: “With what other kind of assessment approaches or techniques would you further investigate his language difficulties?”**

- Oogondersoek om oogspan te bepaal (moontlike oorsaak van hortende lees)
- Algemene stand van sy totale leesvermoë (leesvaardigheid en –vlotheid, leesbegrip)
- Gehoorondersoek (vir klankfoute)
- Ondersoek ouditiewe persepsie en diskriminasie
- Ondersoek ouditiewe en visuele geheue
- Mondelinge klankopdragte (bv. *Sunday* ; *Monday*)
- Voorbereidende klankopdragte (bv. is die leerder oplettend vir verskille in letters: “Wat is anders? *bal bal dal bal*)
- Ouditiewe diskriminasie-opdragte (om eenderse eind- of beginklanke te onderskei).
- Opdragte om leesbegrip (vir beide inhoud en betekenis) te bepaal (vra gereeld vrae soos wat leesstuk vorder; vra dat die leerders aandui wat hulle dink volgende sal gebeur, ens.)
- Volledige foute-analise (gebruik kontrolelys om die verskillende tipes leesfoute te bepaal, bv. omkerings, weglatings, ignoreer leestekens, ens. eerder as om die hoeveelheid leesfoute te bepaal)
- Doen ondersoek na sy konsentrasie en aandagspan
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 6: “Would you explain the lesson material to him in any other way than the teacher? (Answer Yes or No) How? (If you answered Yes)**

- Positiewe stel van opdragte en 'n poging om hom deel te maak van groepsfunksionering
- Gee duidelike en konsekwente opdragte om verwarring (oor wat om te doen) uit te skakel

- Skep 'n ontspanne, risiko-vrye omgewing in die klaskamer wat bevorderend is vir leer
- Dui die doelwitte van die les aan vir die leerder – sodoende kan die belangrikheid van lees en skryf vir daaglikse funksionering oorgedra word
- Ander toepaslike antwoorde

**Question 7: “With what approaches or techniques would you assist him with his difficulties?”**

- Oefen oogspan
- Inoefening van frasiering (die lees van groter gedagte-eenhede i.p.v. klanklees)
- Bied ondersteuning rakende sy verhoudinge met medeleerders (bv. gee gestruktureerde groepsopdragte waar hy 'n spesifieke rol moet vervul en sodoende leer om aktief deel te wees van 'n groep)
- Uitbreiding van woordeskat (muurkaarte met hoë frekwensie woorde)
- Klankoefeninge, asook analise en sintese van woorde (sodat onbekende woorde ontsyfer kan word)
- Gebruik die *Cloze*-tegniek om leesbegrip te bevorder (laat sekere woorde uit 'n paragraaf, bv. al die werkwoorde : *The boy .... for school. He ....by bus.*)
- Gebruik die semantiese konteks en kontekstuele leidrade om woorde en hul betekenis te “raai”
- Vra aan die leerder om 'n opsomming te maak van wat hy geleer het (mondeling of skriftelik)
- Ander toepaslike antwoorde

(LET WEL : Vrae 6 en 7 se antwoorde kan by albei vrae as korrek vertolk word, aangesien die onderwysers dié vrae moontlik dieselfde kon interpreteer)

Die resultate van die analise van al bogenoemde vrae word vervolgens aangebied.

#### **4. RESULTATE**

Die verskillende antwoorde soos telkens deur die drie onderwysers per graad op die vraelyste ingevul, word verbatim aangehaal, ter wille van volledigheid en outentiekheid. Die antwoorde word gesamentlik aangehaal per vraag, en nie per onderwyser nie, sodat 'n globale indruk van die antwoorde per vraag verkry kan word. Daarom word elke individuele antwoord (sin;reël) apart in aanhalingstekens weergegee. Sommige van die

onderwysers het net een antwoord by vrae geskryf, ander meer as een antwoord, en ander het geen antwoord ingevul nie. Omdat die doel nie is om elke individuele onderwyser se antwoorde te analiseer nie, maar van die groep as Grondslagfase-onderwysers as geheel, word elke antwoord (sin;reël) dus apart aangehaal, al beteken dit dat 'n individuele onderwyser se paar antwoorde elk individueel aangehaal word, net soos die onderwyser wat slegs een antwoord by 'n vraag ingevul het. Dit is hoekom daar by die vrae telkens 'n wisselende aantal antwoorde aangehaal word – al nege onderwysers het nie noodwendig elk een enkele antwoord by elke vraag verskaf nie.

### **Graad 1:**

**Question 1: “What aspects in her behaviour are indicative that she is having difficulty?”**

- “She looks at the educator for reassurance every time.”
- “She seems to withdraw and become shy when she is not sure about the answers.”
- “When reading, she displays uncertainty by ‘asking’ teacher for confirmation of each ‘unknown’ word.”
- “She had difficulty with reading, word recognition.”
- “Nervous – playing with hair and by looking at teacher after each word for confirmation.”

**Question 2 : “With which word building activities does she have difficulty?”**

- “She starts her building of the word from the last sound.”
- “She is confused with the *b* and *d*.”
- “Her cards are disorderly on her desk, it’s upside down.”
- “She is confused with the beginning and the end sounds.”
- “Some words she writes from right to left instead of from left to right ( another sign of dyslexia). [ sic ]”
- “( t e g ) instead of ‘get’. During Abba cards.”
- “d/b reversals. During Abba cards.”

**Question 3: “What kind of oral reading difficulties does she exhibit?”**

- “She still reads with her finger.”
- “She still sounds out the words.”

- “She loses [sic] the place where to read.”
- “Looks at educator for reassurance.”
- “She looks frustrated.”
- “She is not sure of the words she is reading. (I couldn’t hear her properly).”
- “She has to sound each word, struggled.”
- “Points with finger to each word.”

**Question 4: “What kind of written language difficulties does she exhibit (compare her written work)?”**

- “She struggles with writing on the line.”
- “She can’t compare the picture with the sentence.”
- “She has spatial problems.”
- “Her fine-motor has not developed yet.”
- “There’s no finger spaces.”
- “Doesn’t use capital letters.”
- “She reverses her sounds.”
- “She gets confused with letters that are similar, like the *f* and *t* .”
- “*sit/set* . Confuses these sounds. *pit / kit*.”
- “Poor phonics / sound.”
- “ ‘ The tat cat is faf.’ ”
- “Spacing poor when constructing sentences.”

**Question 5: “With what other kind of assessment approaches or techniques would you further investigate her language difficulties?”**

- “More oral sounding.”
- “Practise more letter formation.”
- “Is she English speaking or is it her second language? Find out if she knows her sounds and letters- she needs to know how to write the letter she is saying.”

**Question 6: “Would you explain the lesson material to her in any other way than the teacher? (Answer Yes or No) How? (If you answered Yes).”**

- “Yes.” “Clap and sound the words to understand beginning, middle and end sounds.”
- “Yes.” “Maybe just by reading the lesson to her first and then she just follows in her book. After that she can read it.”

**Question 7: “With which language, reading and writing difficulties would you assist her?”**

- “More individual reading.”
- “Revise sounds and three letter words.”
- “To help her to work from left to right.”
- “To help her practise reading a lot.”
- “Reading : sounds / phonics.”
- “Word recognition.”

**Question 8: “With what approaches or techniques would you assist her with her difficulties?”**

- “Usual discrimination activities.”
- “Fine-motor activities.”
- “Auditory discrimination activities.”
- “Reversals – right starting point of the sounds – letter formation.”
- “Helping her individually with remedial work.”
- “Repetition.”
- “Helping her to know ‘left’ and ‘right’.”
- “Practise to work from left to right.”

**Graad 2:**

**Question 1: “What aspects in his behaviour are indicative that he is having difficulty?”**

- “He fidgets, looks around anxiously, becomes nervous, his leg/foot taps on the ground, his fiddles with his stationary [sic].”
- “He comes across as very insecure.”

- “He keeps rubbing out his work and re-writing it, when task become [sic] demanding he stands still and waits for assistance – apprehensive to take risks.”
- “He is not sure of himself.”
- “He is fiddling.”
- “He does not write the other two words.”
- “He looks bored.”
- “Fidgeting with pen and sponge.”
- “Not looking and paying attention.”
- “Yawning – bored.”
- “Very soft voice when reading – lacking confidence.”
- “Looses [sic] place when reading – even when he used his finger – then changed to reading with ruler guiding his eyes.”

**Question 2: “What kind of written language problems does he exhibit?”**

- “Were [sic] unable to read his writing.”
- “He wrote *does* with a *us*.”
- “Spelling problem.”
- “Unsure of himself.”

**Question 3: “What kind of reading difficulties does he exhibit when reading on the board?”**

- “He cannot find the words, seems to withdraw when task is too demanding.”
- “He does not see the words or cannot find them on the board.”
- “It was not clear what he had to search for. The camera also didn’t show us the reading matter.”
- “He seemingly had difficulty in finding the word required.”
- “It could be that the instruction was also not clear to him.”

**Question 4: “What kind of reading difficulties does he exhibit when reading silently and aloud from his book?”**

- “He finds it difficult to decode unfamiliar words, reads slowly, for word [sic].”
- “He needs a ruler to assist him in following the lines.”
- “He loses his place, repeats words in the beginning of the lines.”

- “He cannot follow when another learner reads aloud.”
- “Reading matter above his capability, words like *strange* and *peacefully* more for Gr 3 level.”
- “Pointing with finger and using ruler – loose [sic] place.”
- “Not using word attack skills yet to help him with the words he doesn’t know.”
- “Has difficulty reading and sounding out the words when reading out loud.”
- “He struggles to follow from one line to the next while reading (eye-coordination and concentration).”

**Question 5: “What other (than language) abilities do you observe to be deficient and that may handicap him in his work?”**

- “Cannot identify rhyming words which indicates that he is not familiar with the sounds of the language and he cannot yet break up words into sounds or blend or link sounds to form a word which will make spelling difficult for him.”
- “Concentration span is not very long.”
- “Lacks confidence.”
- “Concentration – not involved in learning process.”
- “looked lost – instructions were often changed, *write with your eyes closed – bother that – write it on your boards.*”
- “Looked bored, but so were the other children.”
- “Interruptions – intercom and footsteps.”
- “Educator often double up on instructions and not clear on what’s needed. Give 2 words – the same as ??? [sic]”
- “Negative instructions do not get results : *You are too slow – try Hurry up – and see results.*”

**Question 6: “What kind of handwriting difficulties does he exhibit?”**

- “Could not see video image of written work.”
- “Didn’t notice any – as written work could not be seen.”
- “(I could not see handwriting on video)”

**Question 7: “With what other kind of assessment approaches or techniques would you further investigate his language difficulties?”**

- “Assess reading age, counting abilities etc. on an individual (one on one) level.”
- “Test sight word reading etc.”
- “Assess whether physical development is in tact [sic] and assess whether the learner is able to concentrate.”
- “More reading material (to distinguish what exactly he is having problems with – dyslexia or just sounding out words etc.)”
- “Flashcards.”
- “Make sure that he knows all alphabet sounds a – z , not alphabet names.”
- “Make sure he knows all blends e.g. *sh* for *shop*, *ch* for *chop*, etc.”
- “English is a language of word endings. Train him to know and write these e.g. *ould* in *would*, *could*, *should* ; *ight* in *right*, *fright*, *sight*, etc.”
- “Lots of oral repetition of language patterns, completing sentences, filling in words, before comprehensions [sic] and own written work is attempted.”

**Question 8: “Would you explain the lesson material to him in any other way than the teacher? (Answer Yes or No) How? (If you answered Yes)**

- “No”
- “No”
- “Yes”

“Co-operative learning groups.

- 1) In groups of 4, learners read the material chosen.
- 2) Best reader reads it to the group, while others follow while pointing.
- 3) Each group gets questions printed on coloured paper. The questions answers are printed on white paper. All these are separately cut, so that the group can decide which answer must go with which question.
- 4) When task is completed, they read the questions and answers.
- 5) After this task is removed and learners work according to ability . 10 questions – top group. 7 questions – bottom group. 4 questions. [sic]
- 6) For this learners need to be taught all ins and outs about group dynamics. Each group dynamics. Each group consists of:
  - A) Reporter
  - B) Encourager

C) Gatekeeper

D) Scribe

Each of these have certain tasks, which they are trained to do. The roles swop in the group every month.

Children learn much better if they are involved in the learning process. They also learn far better from their peers than from an educator that often rises their stress levels.”

**Question 9: “With what approaches or techniques would you assist him with his difficulties?”**

- “Play games (individual basis) to reinforce sight vocabulary – use language master, tape recordings, word cards, etc.”
- “Use Aba [sic] – card to break up and build up words into sounds.”
- “Practise on an individual basis.”
- “Assist where necessary.”
- “Basic – core knowledge about the language needs to be learnt – spelling, word, language (grammar) and sentence building games needs to be played on a daily basis.”
- “I would give him extra work (reading and writing) .”
- “I would let him read out loud more often to build self-confidence.”

**Graad 3 :**

**Question 1: “What aspects in his behaviour are indicative that he is having difficulty?”**

- “He is not even attempting to discuss.“
- “Unsure of himself.”
- “Is playing.”
- “No groupwork skills.”
- “Insecure.”
- “Poor word recognition.”
- “He has no self-esteem to start reading aloud.”
- “Finds communicating with his partner difficult.”
- “Seems very shy.”
- “Very little eye contact with his partner.”

**Question 2: “What kind of language difficulties does he exhibit that may handicap him in his reading and writing?”**

- “Express [sic] himself in word [sic].”
- “No communication ability.”
- “Read word-by-word so its [sic] not fluent that he can understand what he reads.”
- “Phonic awareness is poor.”
- “Inversion of words.”
- “His reading does not flow.”
- “Does not sound out words properly.”
- “Spelling (dyslexia).”
- “Placing capital letter in a middle of a sentence.”
- “Can’t verbalize without prompting.”
- “Needs vocabulary extension.”

**Question 3: “What kind of reading difficulties does he exhibit?”**

- “Reading does not flow.”
- “Spelling.”
- “To read fluent.”
- “Inversion of words.”
- “To read words in syllabus [sic].”
- “Word recognition.”
- “Spatial orientation.”
- “Words in context.”
- “Can’t use punctuation correctly.”
- “Visual observens [sic].”
- “Cannot read fluently.”
- “Must learn to sound his words.”
- “Visual memory – training programme.”
- “Auditory memory – training programme.”

**Question 4: “What kind of writing difficulties does he exhibit (compare his written work)?”**

- “Capital letter in middle of sentences.”
- “Spelling.”
- “Capital letters.”
- “Spatial orientation (Incorrect use of the ruler).”
- “Inversion *no > on ; vidoe > video.*”
- “Phonics *flbon* [sic].”
- “Auditory memory.”
- “Visual memory.”
- “Battles with spelling as he doesn’t know his sounds.”

**Question 5: “With what other kind of assessment approaches or techniques would you further investigate his language difficulties?”**

- “Starts with a remedial reading program.”
- “Balancing that he can discover the two sides of his body.”
- “Exercises in left and right.”
- “Arrow chart.”
- “Visual memory games.”
- “Auditory exercises.”

**Question 6: “Would you explain the lesson material to him in any other way than the teacher? (Answer Yes or No) How? (If you answered Yes)”**

- “No.”
- “Yes.” “The instruction wasn’t clear so we don’t understand the lesson. And it was impossible to comment on the teacher’s lesson because their camera never focus on her.”
- “No. She explained very well.”

**Question 7: “With what approaches or techniques would you assist him with his difficulties?”**

- “One to one teaching approach.”
- “Extra reading and writing of sentences.”

- “Need a full psychological and remedial assessment.”
- “Reading – help with visual memory in order to learn and remember sight words, consolidate phonics and word blending.”
- “Needs eye training and tracking skills – reading marker and frame to help with fluency.”
- “Needs to develop his confidence and social interaction skills.”
- “He may need medication to help him with his concentration problems. Pediatric assessment.”

Die betekenis van bogenoemde resultate word vervolgens bespreek.

## **5. BESPREKING EN LITERATUURKONTROLE VAN RESULTATE**

In die lig van bogenoemde resultate kan die afleiding gemaak word dat die onderwysers oor matige kennis van leesvaardighede en onderrigtegnieke beskik. Die onderwysers wat betrokke was by hierdie studie het geen aanduiding in hul antwoorde gegee wat dui op bewustheid en kennis van die vernaamste leesonderrigtegnieke, soos verwys na in hoofstuk 3 nie – dit wil sê die verskille tussen die heeltaal- en klankbenadering soos onder andere deur Curtis (2006) aangedui. Die deelnemers het telkens slegs een of enkele simptome van leeshindernisse aangetoon. Daar is dus ‘n gebrekkige vermoë om leerhindernisse in detail te identifiseer.

‘n Groter leemte blyk te wees by die ondersteuning van leeshindernisse. Meestal word slegs meerdere inoefening (drilwerk) voorgestel. Weereens is daar nie ‘n bewustheid van die onderwyser se eie leemtes ten opsigte van onderrig nie. Die ideaal sal tog wees dat die onderwyser binne die bewustheid van die verskillende onderrigbenaderings – bewus is van die eie voorkeure, leemtes en blindekolle. Sodoende kan wenke vir beter onderrig toegepas word, soos ook verwys na in die literatuur – in 3.2 word daar verwys na die wenke wat Marie Carbo (soos aangehaal in Cromwell, 1997) vir onderwysers wat aanhangers is van beide die genoemde onderrigbenaderings (d.w.s heeltaal- en klankmetode). Verder word assessering en ondersteuning verwar, en taal- en leeshindernisse word ook nie van mekaar geskei nie, maar as dieselfde aangeleentheid bespreek. Die onderwysers se resultate word vervolgens per graad bespreek.

#### *Graad 1-onderwysers:*

Die leerder is deur drie onderwysers geëvalueer. Al drie die onderwysers toon oppervlakkige kennis en insig ten opsigte van leeshindernisse. Die gebrekkige selfvertroue en emosionele probleme wat deur die leerder ondervind word, word wel deur al drie onderwysers geïdentifiseer as 'n hindernis. Dit is 'n belangrike waarneming aangesien emosionele probleme beide 'n oorsaak en gevolg van leeshindernisse, sowel as van leerhindernisse in die breë verband, kan wees, soos wat reeds in hoofstuk 1 aangedui is met die verwysing na Engelbrecht (2005:1): "Ongelukkig is daar 'n groot aantal kinders wat sukkel met hierdie taak en dit hou groot risiko's in vir ernstige ontwikkelingsprobleme, soos 'n lae selfbeeld, angs-, gemoeds- en gedragsprobleme."

Die deelnemende onderwysers toon gebrekkige vaardigheid ten opsigte van die assessering van die werklike leeshindernisse. Daar word enkele hindernisse genoem (bv. omkerings), en daar word talle voorbeelde genoem van ruimtelike oriëntasieprobleme (omruil van eerste en laaste letter; begin woordbou met laaste klank). Die foute wat hierdie leerder begaan is nie buitengewoon nie, en daar word dan ook daarna verwys in die literatuur. Kapp (2003:89) dui omkering van letters aan as 'n grafiese vervanging (*bad* i.p.v. *dad*). Terselfdertyd word dieselfde tipe probleem by verskillende vrae as antwoorde verskaf. Een van die onderwysers het meer kennis ten opsigte van skriftelike taalhindernisse getoon as die ander twee onderwysers.

Slegs een onderwyser toon matige kennis ten opsigte van ondersteuning vir leeshindernisse. Die ander twee onderwysers se kennis blyk oppervlakkig te wees. Vrae word ook opsigtelik verkêerd gelees en geïnterpreteer deur die onderwysers, deurdat ontoepaslike antwoorde by die onderskeie vrae verskaf word. Mahabeer (2003:5), soos ook genoem in hoofstuk 3.4, verwys ook na die onvoldoende opleiding van onderwysers in Leerderondersteuning, wat weereens deur die empiriese navorsing bevestig word.

#### *Graad 2-onderwysers:*

Die leerder is deur drie onderwysers geëvalueer. Die leerder se hiperaktiwiteit, aandagafleibaarheid en emosionele probleme is deur al drie onderwysers breedvoerig beskryf. Weereens word hierdie emosionele probleme deur die literatuur bevestig as 'n belangrike oorsaak, én gevolg, van leesprobleme (Engelbrecht, 2005:1; Kapp, 2003:89-91; Lyon, 2005; Wilson & Cleland, 1985: 8-9 en Grové & Hauptfleisch, 1979:47-49).

Al drie onderwysers fokus ook op die visuele probleme wat hy ervaar (“He does not see the words...”; “He cannot find the words...”; “He seemingly had difficulty in finding the word required...”). Daar is ook redelike ooreenstemming tussen die antwoorde wat al drie die onderwysers verskaf ten opsigte van die identifisering van leeshindernisse, soos byvoorbeeld:

- dekodering van onbekende woorde (“word attack skills”);
- verloor plek terwyl hy lees (in hierdie geval toon net een onderwyser ‘n moontlike oorsaak van die probleem aan, al word dit nie in die vraag gevra nie: oogkoördinasie en konsentrasiegebrek).

Ook hierdie probleme word deur die literatuur bevestig. Landsberg (2000:151-153) verwys onder andere na die probleme wat leerders – veral in Engels – ervaar met woorddekodering. (Sien ook die ander literatuurverwysings in hierdie paragraaf, vir bevestiging van tipiese leesprobleme, soos om plek te verloor terwyl hy lees).

Een onderwyser dui die noodsaaklikheid van individuele aandag aan en ook die belangrikheid daarvan om die leeshindernis in die konteks van moontlike ander hindernisse te assesser (“Assess whether physical development is in tact [sic] and assess whether the learner is able to concentrate”). Die belangrikheid van individuele aandag word in die literatuur deur o.a. Mahabeer (2003:5) bevestig. Mahabeer dui egter ook aan dat individuele aandag ‘n ernstige leemte in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is, onder andere as gevolg van oorvol klaskamers en onvoldoende onderwyseropleiding.

Ten opsigte van die ondersteuning vir die hindernisse toon veral een onderwyser gebrekkige kennis. Die ander onderwyser toon redelike kennis ten opsigte van ondersteunende onderrig (bv. “blends”; “alphabet sounds”). Hierdie onderwyser gee ook ‘n uitvoerige beskrywing van koöperatiewe groepwerk, maar die beskrywing lyk soos teksboekmateriaal, in plaas van eie geformuleerde kennis. Dit wil die indruk laat dat die werklike insig en ervaring ten opsigte van identifisering en ondersteuning van leeshindernisse ontbreek, al is daar waarskynlik ‘n mate van aangeleerde teksboekkennis.

### *Graad 3-onderwysers:*

Die leerder is deur drie onderwysers geëvalueer. Al drie die onderwysers toon gebrekkige kennis ten opsigte van die identifisering, assessering en ondersteuning van leeshindernisse. Oppervlakkige (of selfs geen) antwoorde word verskaf. Een van die onderwysers is moontlik bewus van sy/haar gebrek aan assesseringskennis aangesien dié onderwyser 'n volledige toetsing van die kind aanbeveel (“Needs a full psychological and remedial assessment”). Hierdie onderwyser is moontlik ook bewus daarvan dat die leeshindernis dalk slegs 'n simptoom van 'n ander probleem is (“He may need medication to help him with his concentration problems. Pediatric assessment.”). Die ander twee onderwysers verwys slegs vlugtig na moontlike emosionele probleme (“He is not even attempting to discuss”; “Unsure of himself”; “He has no self-esteem to start reading aloud”). Wat egter in bogenoemde antwoorde nie duidelik is nie, is of 'n swak selfbeeld slegs 'n oorsaak is van 'n leeshindernis, of 'n gevolg daarvan — soos reeds vroeër deur die literatuur bevestig (in hoofstuk 1). 'n Leeshindernis is dus kompleks en multi-dimensioneel (oorsaak-gevolg sirkelreaksie) en nie noodwendig so eenvoudig soos wat uit die antwoorde blyk nie.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat diepgaande kennis ten opsigte van leeshindernisse en die toepaslike ondersteuningstegnieke daarvoor ontbreek by die onderwysers. Slegs enkele algemeen bekende leeshindernisse word geïdentifiseer, maar kennis oor die assessering en ondersteuning daarvan is afwesig.

In 'n positiewe verband moet wel melding gemaak word van die onderwysers se bewustheid van emosionele probleme, hiperaktiwiteit en/of aandagafleibaarheid, wat bydraend kan wees tot leeshindernisse en selfs moontlik groter leerhindernisse.

## **6. SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die doelstellings van die studie asook die navorsingsontwerp bespreek. Daarna is die resultate van die empiriese navorsing weergegee en bespreek. In hoofstuk 5 word die gevolgtrekkings oor die empiriese- en literatuurstudie verskaf, asook aanbevelings.

## HOOFSTUK 5

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### **1. INLEIDING**

In die vorige hoofstuk is die resultate van die empiriese ondersoek bespreek. Hierdie hoofstuk bied 'n samevatting van die studie. Dit ontgin ook die gevolgtrekkings van die literatuurstudie en die empiriese navorsing, met verwysing na die identifisering en assessering van leeshindernisse in Engels as eerste addisionele taal in die Grondslagfase, en aanbevelings vir verdere navorsing word gemaak. Die gevolgtrekkings en aanbevelings word gemaak op grond van die bevindinge van hierdie studie, en is toepaslik ten opsigte van die skole betrokke in hierdie studie, en moontlik – met geringe aanpassings – op ander toepaslike kontekste.

#### **2. SAMEVATTING**

In hoofstuk 1 is die inleiding tot die studie, die probleemstelling, doel, metodologie, beperkings, begripsverklarings en program van die studie bespreek. Die agtergrond tot die studie is geskets, in die lig van die onderwysbeleidsdokumente van Suid-Afrika, asook 'n literatuuroorsig – uit beide Suid-Afrikaanse en internasionale literatuurbronne.

In hoofstuk 2 is die onderwysbedeling in Suid-Afrika, met spesifieke verwysing na die Geletterdheidsprogram in die Grondslagfase bespreek. Die onderwysbedeling in Suid-Afrika, met spesifieke verwysing na die Leerprogram: Geletterdheid (waarbinne leesonderrig geskied) in die Grondslagfase, is bespreek. 'n Kort oorsig oor die ontwikkeling van en motivering vir die onderwysstelsel met betrekking tot die HNKV, UGO en LSOB is gegee. Daar is ook verwys na die algemene beginsels van UGO, die leeruitkomstes soos beskryf in die HNKV, leerhindernisse en inklusiewe onderwys. Die volgende aspekte – soos wat dit voorkom in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2002a) en die Witskrif oor Spesiale Onderwysbehoefte (Departement van Onderwys, 2001) – is ook bespreek:

- Geletterdheidsprogramme in die Grondslagfase
- Assessering van geletterdheid in die Grondslagfase

'n Opsomming van die verskillende uitkomstes en assesseringskriteria is gegee sodat 'n oorsig van die Geletterdheidsleerprogram gevorm kon word.

'n Literatuurondersoek na die ontwikkeling van leesvaardigheid in Engels as eerste addisionele taal is gedoen in hoofstuk 3, teen die agtergrond van die proses van algemene taalontwikkeling en leesontwikkeling. Hoofstuk 3 bevat ook 'n literatuurondersoek na die voorkoms van leeshindernisse in Engels as eerste addisionele taal. Die volgende aspekte is in hierdie hoofstuk ondersoek:

- Algemene taalontwikkeling
- Leesontwikkeling en -onderrig
- Ontwikkeling van taalvaardigheid ten opsigte van 'n eerste addisionele taal (Engels as eerste addisionele taal)
- Leesprobleme in 'n eerste addisionele taal (Engels as Eerste Addisionele Taal)

Die literatuurstudie het gepoog om die grondbeginsels en algemene onderbou van die proses van taalontwikkeling, sowel as die leesproses en leesonderrig, te bepaal. 'n Oorsig oor enkele aspekte rakende die ontwikkeling/ verwerwing van taalvaardigheid in 'n eerste addisionele taal (oftewel tweede taal) is gegee. Verder is die voorkoms en aard van leeshindernisse bespreek – in die algemeen en ook spesifiek met verwysing na Engels. Sodoende is 'n literatuurkontrole vir die empiriese ondersoek dus ook gedoen.

In hoofstuk 4 is die empiriese ondersoek beskryf en die resultate van die empiriese ondersoek is geïntegreer met die literatuur (literatuurkontrole). Tydens hierdie intergrasie is die resultate van die empiriese ondersoek in die lig van die doelstellings van die navorsing bespreek.

Hierna volg die samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings.

### **3. GEVOLGTREKKINGS**

Die navorsingsvraag wat hierdie studie gemotiveer het was, "Watter kennis en vaardigheid toon Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie in die identifisering van leeshindernisse in Engels as eerste addisionele taal?". Die volgende gevolgtrekkings is gemaak, hoofsaaklik vanuit die empiriese ondersoek, geïntegreer met die literatuurbevindings.

#### **3.1 Gevolgtrekkings vanuit die literatuurstudie**

Die doel van die literatuurstudie was om 'n oorsig te bied oor die onderwysbedeling in Suid-Afrika, met spesifieke verwysing na die Geletterdheidsprogram in die

Grondslagfase. Verder was die doel van die literatuurstudie om die teorie rondom taalontwikkeling en die ontwikkeling van leesvaardigheid te ondersoek. Die voorkoms van leesprobleme in Engels Eerste Addisionele Taal is ook ondersoek. Dit lei ook tot 'n literatuurkontrole van die empiriese studie.

Die gevolgtrekkings rakende die onderwysbedeling in Suid-Afrika kan soos volg opgesom word:

UGO is 'n meer toeganklike stelsel, wat op 'n buigsame en inklusiewe wyse voorsiening maak vir die onderrigbehoefte van alle leerders. Dit word verwoord in die doelwitte van UGO (Departement van Onderwys, 2002a:1):

- 'n Strewe om alle leerders te help om hul volle potensiaal te bereik;
- Die daarstelling van 'n leerdergesentreerde en aktiwiteitsgebaseerde benadering tot onderrig;
- Die inagneming van moontlike faktore wat negatief op onderwys kan inwerk (bv. armoede, geslags-, rasse- en ander ongelykhede, VIGS).

Hieruit kan drie basiese aannames van UGO geformuleer word (Naicker, 2000:3):

- Alle leerders kan leer en sukses behaal, hoewel nie noodwendig op dieselfde manier en/of teen dieselfde tempo nie;
- Suksesvolle leer bevorder verdere suksesvolle leer;
- Skole beheer die omstandighede wat 'n direkte invloed het op suksesvolle leer in die skool.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat skole (en onderwysers) verantwoordelik is vir die vordering van leerders. Die rasionaal vir hierdie studie (d.w.s die vroegetydige identifisering van leeshindernisse) word dus hierdeur beklemtoon.

Onvoldoende en/of ontoereikende opleiding en gevolglike vaardighede van onderwysers, word ook in die assesseringsdokument vir Inklusiewe Onderwys (Departement van Onderwys, 2002:6-7) as moontlike oorsake van leer- en ontwikkelingshindernisse aangedui. Daar word vermeld dat die oorsake van genoemde probleme sistemies van aard kan wees (bv. 'n gebrek aan basiese en toepaslike leerondersteuningsmateriaal, hulptoestelle, ontoereikende geriewe by skole, oorvol klaskamers en ontoereikend opgeleide onderwysers), en dit kan ook spruit uit ontoepaslike opvoeding, onderrig en assesseringsprosedures.

Die gevolgtrekkings van die literatuurstudie oor taalontwikkeling en leesontwikkeling is soos volg:

- Vroeë kinderontwikkeling en geletterdheidsblootstelling (reeds voor skool en tydens skool), word aangedui as beïnvloedende faktore op taal-, lees- en skryfvaardighede (ZeroToThree, 2003);
- Die ervaringe van die kind gedurende die eerste lewensjare vorm die boustene vir latere geletterdheids- en leesontwikkeling;
- Lees is deel van die kontinuum van taalontwikkeling wat op 'n nie-verbale vlak van kommunikasie begin, dan vorder tot babataal en 'n gekrabbel, en uiteindelik ook die aanleer van die moedertaal en ander taalvaardighede. (ZeroToThree, 2003; Child Development Institute – California, U.S.A., 2006:1-5 en Louw *et al.* 1998:11);
- Die leerders wat die hoogste risiko het om leesprobleme te ontwikkel, is diene wat as gevolg van verskeie omstandighede (veral armoede) nie die nodige taal- en geletterdheidsvaardighede deur hul daaglikse ervaringe opdoen nie (Kantrowitz & Wingert, 2002:2);
- 'n Omgewing ryk aan gedrukte materiaal, asook 'n ryk mondelinge taalomgewing by die ouerhuis, het 'n voordelige invloed op die leerder se geletterdheidsontwikkeling (Fields, 2004:114 );
- Die standpunte oor leesonderrig kan hoofsaaklik in twee kampe verdeel word: die klankmetode (*phonics*) en die heeltaalmetode (*whole language*). Die twee metodes word as teenoorgesteldes beskou, met die beskouing van die klankmetode as 'n rigiede, outoritêre metode wat nie-demokraties is nie, en die beskouing van die heeltaalmetode 'n leerdergesentreerde, opbouende metode (t.o.v. selfbeeld).
- Die klankmetode fokus op die opbreek en aanleer van kleiner komponente, en akkuraatheid is die belangrikste waarde, terwyl die heeltaalmetode fokus op die groter konteks, en die belangrikste waarde is betekenisvorming.
- Kenners is van mening dat die meeste sukses behaal word wanneer 'n leesonderrigprogram met oorleg beplan word, om die heeltaalbenadering te kombineer met dele van die klankmetode (Curtis, 2006 en Cromwell, 1997).
- In die Suid-Afrikaanse konteks is daar heelwat kinders wat hul eerste skooljaar aandurf sonder enige kennis van die taal waarin hulle onderrig gaan ontvang, selfs al is moedertaalonderrig in die Grondslagfase beleid. Dit kan ingrypende

gevolge vir die kind inhou en stel 'n groot taak aan die Grondslagfase-  
onderwysers.

- Daar is algemene ooreenstemming in die literatuur (Fields, 2004:85-86, Mahabeer, 2003:24, Lapp, 2005:168) dat tweede taalverwerwing afhanklik is van moedertaalvaardigheid. Leerders steun sterk op hulle kennis van hul eerste taal (moedertaal/huistaal) tydens die aanleer van 'n tweede taal (eerste addisionele taal), en dit is tot hul voordeel om 'n ryk moedertaalwoordeskat te hê en moontlik ook al reeds in die moedertaal te begin lees en skryf het.

### **3.2 Gevolgtrekkings vanuit die empiriese studie**

Die empiriese ondersoek is gerig deur dieselfde navorsingsprobleem/vraag: "Watter kennis en vaardigheid toon Grondslagfase-onderwysers in die Noordwes-Provinsie in die identifisering van leeshindernisse in Engels as eerste addisionele taal?". Opsommend kan die gevolgtrekkings ten opsigte van hierdie vraag soos volg verwoord word:

- Die afleiding kan gemaak word dat die onderwysers in die ondersoek oor slegs geringe tot matige kennis van leesvaardighede en onderrigtegnieke beskik;
- Die onderwysers wat betrokke was by hierdie studie het geen aanduiding in hul antwoorde gegee wat dui op bewustheid en kennis van die vernaamste leesonderrigtegnieke, soos verwys na in hoofstuk 3 nie – dit wil sê die verskille tussen die heeltaal- en klankbenadering soos onder andere deur Curtis (2006) aangedui;
- Die respondente het slegs enkele simptome van ontoepaslike leesgedrag aangetoon. Hulle het nie daarin geslaag om die probleem as deel van 'n groter probleem te sien nie (bv. ten opsigte van 'n groter *leerhindernis*). Daar is dus 'n gebrekkige vermoë om patrone raak te sien (bv. onvermoë om omkerings, regs-na-links lees, ens. as probleem met ruimtelike oriëntasie te identifiseer);
- Met betrekking tot die *identifisering* van die probleme is daar wel 'n mate van kennis en vaardigheid. Die groter probleem blyk te wees by die *ondersteuning* van die probleme;
- Meestal word slegs meerdere inoefening van drilwerk voorgestel. Weer eens is daar nie 'n bewustheid van die onderwyser se eie leemtes ten opsigte van onderrig nie;

- Die onderwysers in die ondersoek het assessering en ondersteuning verwar, en taal- en leeshindernisse word ook nie van mekaar geskei nie, maar as dieselfde aangeleentheid bespreek.

### **3.3 Geïntegreerde gevolgtrekkings vanuit die literatuur- en empiriese studie**

In hoofstuk 4 is die resultate van die empiriese studie geïntegreer met 'n literatuurkontrole. Daar is bevind dat die leerders in hierdie studie nie buitengewone leeshindernisse ondervind nie – met ander woorde die leeshindernisse wat deur hulle ondervind word, word algemeen in die literatuur beskryf. Die onderwysers wat in hierdie studie betrek is, slaag egter nie daarin om al die leeshindernisse korrek te identifiseer nie, en in samehang met die literatuurstudie, kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

- Intensiewe kennis ten opsigte van leeshindernisse en die ondersteuningstegnieke wat daarmee gepaard gaan, ontbreek by die meeste onderwysers in hierdie studie;
- Enkele algemene probleme word uitgelig en beklemtoon maar duidelike aanwysers van ernstige leeshindernisse is misgekyk, naamlik:
  - Vervanging van woorde met ander woorde
  - Weglating of byvoeging van letters of woorde
  - Herhaling van woorde
  - Foutiewe intonasie en/of frasering;
- Op 'n positiewe noot moet melding gemaak word van die onderwysers se bewustheid van emosionele probleme, hiperaktiwiteit en/of aandagafleibaarheid, wat kan bydra tot leeshindernisse en selfs moontlik groter leerhindernisse.

Al die probleme – dit sluit in die leeshindernisse wat die leerders ervaar; sowel as die probleme wat die onderwysers ervaar in die identifisering, assessering en ondersteuning van hierdie leeshindernisse – word deur die literatuur bevestig.

#### **4. AANBEVELINGS**

Die volgende aanbevelings kan gemaak word in die lig van bogenoemde bevindinge van hierdie studie.

##### **4.1 Aanbevelings vir onderwysers**

Die noodsaaklikheid van voortdurende verdere opleiding in die identifisering, assessering en ondersteuning van leeshindernisse is deur hierdie studie beklemtoon. Onderwysers moet op hoogte bly van ontwikkelings binne hul studieveld – in hierdie geval leesonderrigmetodes en leerderondersteuning. Verder moet hulle toenemend bewus raak van die noodsaaklikheid van individuele aandag en onderrig – veral indien aan die eise van inklusiewe onderwys voldoen moet word. Met individuele onderrig word nie net een-tot-een onderrig bedoel nie, maar ook die individualisering van onderrigmetodes en die aanpassing van uitkomstes en tydskedules om die individuele leerder te akkomodeer.

##### **4.2 Aanbevelings vir Departement van Onderwys**

Uit bogenoemde punt vloei die aanbevelings vir die Departement van Onderwys voort. Die verantwoordelikheid vir verdere indiensopleiding berus nie net by die onderwysers nie. Die Departement van Onderwys moet die nodige geleenthede, struktuur, befondsing en aanmoediging verskaf, sodat onderwysers gemotiveerd sal wees om hul kundighede en vaardighede in die identifisering, assessering en ondersteuning van leeshindernisse uit te brei. Verder is dit ook die Departement van Onderwys se verantwoordelikheid om aandag te skenk aan ander sistemiese faktore wat tot lees- en leerprobleme kan lei (bv. oorvol klaskamers, leerderdissipline).

##### **4.3 Aanbevelings vir ouers van leerders wie se huistaal verskil van die taal van onderrig en leer**

Hierdie studie het weer eens die belangrikheid van ryk geletterdheidsblootstelling by die ouerhuis beklemtoon. Ouers het dus die verantwoordelikheid om 'n positiewe bydrae te lewer tot hul kinders se taalontwikkeling en geletterdheidsblootstelling. Kinders moet omring word met boeke en goeie literatuur, ouers moet aan hulle kinders voorlees, en mondelinge taalvaardighede moet optimaal ontwikkel word, deur onder andere die ruim gebruik van keurige mondelinge taal in die huisomgewing. Hierdie taalontwikkeling hoef nie noodwendig ten opsigte van die eerste addisionele taal te wees nie, aangesien die

gevolgtrekking uit die literatuur gemaak is dat moedertaalontwikkeling die basis vorm vir taalverwerwing in 'n addisionele taal. 'n Grondige taalbasis in die moedertaal word dus as voorvereiste gestel vir sukses in die aanleer/verwerwing van 'n addisionele taal.

#### **4.4 Aanbevelings vir verdere navorsing**

Hierdie studie het slegs gefokus op die identifisering en assessering van leeshindernisse in die Grondslagfase (in die Noordwes-Provinsie). Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat daar wel 'n behoefte by onderwysers bestaan vir verdere indiensopleiding om hul kundighede en vaardighede in die identifisering, assessering en ondersteuning van leeshindernisse uit te brei. Verdere navorsing kan dus fokus op:

- Die uitbreiding van die navorsing na ander toepaslike kontekste/omgewings (skole), eers in die groter Noordwes-Provinsie, en dan op nasionale vlak;
- Indiensopleiding van onderwysers in die identifisering, assessering en ondersteuning van leeshindernisse in Engels as Eerste Addisionele Taal;
- Toepaslike ondersteuningstegnieke vir leeshindernisse in Engels Eerste Addisionele Taal in die Grondslagfase;
- Bemagtiging van ouers en ander rolspelers in die geletterdheidsblootstelling en taalontwikkeling van kinders – voorskools en tydens die Grondslagfase.

#### **5. BEPERKINGE VAN DIE STUDIE**

Die studie is net verteenwoordigend ten opsigte van leerders met Engels as eerste addisionele taal in die Noordwes-Provinsie en nie van die hele Suid-Afrika nie. Daarom is die bevindinge van hierdie studie, en die gepaardgaande gevolgtrekkings en aanbevelings, net van toepassing op die skole betrokke in heirdie studie. Met geringe aanpassings kan die bevindinge en aanbevelings egter ook van toepassing wees op ander toepaslike kontekste.

Verder was die navorser afhanklik van die onderwysers se selektering van toepaslike leerders. Die leerders wat gebruik is, het dus óf Engels Eerste Addisionele Taal óf Engels Huistaal. Dit is egter nie 'n werklike probleem/beperting nie, aangesien die manifestering van lees grootliks ooreenstem in beide tale, en die fokus van die studie op die onderwysers se vaardighede en kundighede is, en nie op die leerders in die video nie.

## **6. OPSOMMING**

In hierdie hoofstuk is 'n samevatting van elke hoofstuk van hierdie studie gegee en die gevolgtrekkings van die studie is opsommend aangebied. Aanbevelings is gemaak vir onderwysers, die Departement van Onderwys, ouers van leerders wie se huistaal verskil van die taal van onderrig en leer, asook aanbevelings vir verdere navorsing.

## BIBLIOGRAFIE

BARONE, D.M. & MORROW, L.M. 2003. Literacy and young children: research-based practices. New York: Guildford Press.

BENDER, W.N. 1992. Learning disabilities: characteristics, identification and teaching strategies. MA : Allyn & Bacon.

CHILD, D. 2004. Psychology and the teacher. 7<sup>th</sup> ed. London: Continuum.

CHILD DEVELOPMENT INSTITUTE – CALIFORNIA, U.S.A. 2006. Language development in children.  
[http://www.childdevelopmentinfo.com/development/language\\_development.shtml](http://www.childdevelopmentinfo.com/development/language_development.shtml)  
Datum van gebruik: 15 Julie 2006.

CROMWELL, S. 1997. Whole language and phonics: can they work together?  
[http://www.education-world.com/a\\_curr/curr029.shtml](http://www.education-world.com/a_curr/curr029.shtml) Datum van gebruik: 10 Julie 2007.

DEAN, J. & NICHOLS, R. 1986. Framework for reading: an introduction to the teaching of reading. 2<sup>nd</sup> ed. London: Bell & Hyman.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1997. *SIEN SUID-AFRIKA*.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2001. *SIEN SUID-AFRIKA*.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2002. *SIEN SUID-AFRIKA*.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2002a. *SIEN SUID-AFRIKA*.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2003. *SIEN SUID-AFRIKA*.

DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 2002. Educational psychology in social context. 2<sup>nd</sup> ed. Cape Town: Oxford University Press.

ENGELBRECHT, R.J. 2005. Die effek van die Ron Davis-program op die leesvermoë en sielkundige funksionering van kinders. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

ENGELBRECHT, P. & GREEN, L. (eds.) 2001. Promoting learner development: preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.

ENGELBRECHT, P., KRIEGLER, S.M. & BOOYSEN, M.I. (eds.) 1996. Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities. Pretoria: Van Schaik.

FELTON, R.H. & PEPPER, P.A. 1995. Early identification and intervention of phonological deficits in kindergarten and early elementary children at risk for reading disability. *School Psychology Review*, 24 (3): 405. Beskikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 18 Mei 2004.

FIELDS, M.V., GROTH, L.A. & SPANGLER, K.L. 2004. Let's begin reading right: a developmental approach to emergent literacy. 5<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

GAGEN, M.R. 2005. Examples of actual reading errors made by children and what these errors may indicate. <http://www.righttrackreading.com> Datum van gebruik: 16 Mei 2004 .

GARFIELD, A. 1992. Teach your child to read: a phonetic reading primer for parents and teachers to use with children. London: Vermilion.

GOODWIN, V. & THOMSON, B. 2004. Making dyslexia work for you: a self-help guide. London: David Fulton.

GOVERNMENT OF ONTARIO, CANADA: Expert panel on early reading in Ontario. 2003. Early reading strategy: The report of the expert panel on early reading in Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/reading/help.html> Datum van gebruik: 7 September 2006.

GREYLING, P.J. & JOUBERT, J.J. 1989. Didactic: reading instruction in the Junior Primary Phase. Pretoria: HAUM.

GROVÉ, M.C. & HAUPTFLEISCH, H.M.A.M. 1979. Remediërende onderwys in die primêre skool. Pretoria: HAUM.

HATCH, J.A. 2002. Doing qualitative research in education settings. New York: State University of New York Press.

HEMPENSTALL, K. 2004. Ways to help children to learn to read. <http://www.educationnews.org> Datum van gebruik: 16 Mei 2004.

HERB, S. 1997. Building blocks for literacy: what current research shows. *School Library Journal*, 43 (7): 23. Beskikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 14 Mei 2005.

HNKV. 2002a. SIEN SUID-AFRIKA.

JOUBERT, I. (red.) 2006. Geletterdheid in die Grondslagfase. Loodsuitgawe. Pretoria: Van Schaik.

KANTROWITZ, B. & WINGERT, P. 2002. The right way to read. *Newsweek*, 139(17): 4p. Beskikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 14 Mei 2005.

KAPP, J.A. (ed.). 2003. Children with problems: an orthopedagogical perspective. Pretoria: Van Schaik.

LANDSBERG, E. (ed.) 2005. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik.

LAPP, D., FLOOD, J. , MOORE, K. & NICHOLS, M. 2005. Teaching literacy in first grade. New York: Guildford.

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2005. Practical research: planning and design. 8<sup>th</sup> ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

LERNER, J. & KLINE, F. 2006. Learning disabilities an related disorders: characteristics and teaching strategies. 10<sup>th</sup> ed. Boston: Houghton Mifflin.

LEWIS, R.B. & DOORLAG, D.H. 2003. Teaching special students in general education classrooms. New Jersey: Pearson Education.

LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. 1989. Harlow, Essex: Longman.

LOUW, D.A., VAN EDE, D.M. & LOUW, A.E. 1998. Menslike ontwikkeling. 3e uitgawe. Pretoria: Kagiso.

LOVEY, J. 1995. Supporting special educational needs secondary school classrooms. London: David Fulton.

LOWENBERG, E. & LUCAS, E. 1996. The right way: a guide for parents and teachers to encourage visual learners. Durban: T E L Publishers.

LYON, G.R. 2005. Reading disabilities: why do some children have difficulty learning to read? What can be done about it? <http://www.dys-add.com/R.Lyon.WhyCantRead.pdf>  
Datum van gebruik: 7 September 2006.

MAHABEER, S. 2003. Barriers in acquiring basic English reading and spelling skills by Zulu-speaking foundation phase learners. Pretoria: UNISA. (Thesis - M.Ed.).

MASKEW MILLER LONGMAN. 2006. The Revised National Curriculum Statement. [http://www.mml.co.za/revised\\_national\\_curriculum\\_statement.htm#why](http://www.mml.co.za/revised_national_curriculum_statement.htm#why) Datum van gebruik: 19 April 2006 .

McEWAN , E.K. & McEWAN, P.J. 2003. Making sense of research: what's good, what's not, and how to tell the difference. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

McGINNIS, D.J. & SMITH, D.E. 1982. Analyzing and treating reading problems. New York: Macmillan.

McGUINNESS, D. 2005. Language development and learning to read: the scientific study of how language development affects reading skill. London: MIT Press.

MERCER, C.D. 1987. Students with learning disabilities. 3<sup>rd</sup> ed. Columbus: Merrill.

NAICKER, S.M. 2000. From Apartheid education to Inclusive education: the challenges of transformation. <http://www.coe.wayne.edu/wholeschooling/ws/wspress/FromApartheidtoIncl.Educ.pdf> Datum van gebruik: 19 April 2006.

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

NORTH CENTRAL REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY. 2004. Critical issue: addressing the literacy needs of emergent and early readers. <http://www.nsrel.org> Datum van gebruik: 22 Mei 2004.

OED (Oxford English Dictionary). 2006. Educator. [CD].

OED (Oxford English Dictionary). 2006. Facilitation. [CD].

OSTROWIAK, R. 1977. Teach any child to read: teaching guide book 1. Parow: Cape Transvaal Printers.

OXFORD PAPERBACK DICTIONARY. 1991. 3<sup>rd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press.

PALINSCAR, A.S & PERRY, N.E. 1995. Developmental cognitive and sociocultural perspectives on assessing and instructing reading. *School Psychology Review*, 24(14). Beskikbaar Academic Search Premier. Datum van gebruik: 5 Junie 2004.

RILEY, J. 1996. The teaching of reading: the development of literacy in the early years of school. London: Paul Chapman.

ROHL, M. & RIVALLAND, J. 2002. Literacy learning difficulties in Australian primary schools: who are the children identified and how do their schools and teachers support them. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 25(3): 19-40. Beskikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 18 Mei 2004.

ROSNOW, R.L. & ROSENTHAL, R. 1999. Beginning behavioural research: a conceptual primer. 3<sup>rd</sup> ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

SALVATO, N. 2004. The reading wars continue. <http://www.EducationNews.org>  
Datum van gebruik: 31 Januarie 2006.

SCHULTZ, J.J. 2004. LD and AD/ADHD . <http://www.familyeducation.com> Datum van gebruik: 16 Mei 2004.

SCHWARTZ, J.I. 1988. Encouraging early literacy: an integrated approach to reading and writing in N-3. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

SEARFOSS, L.W. & READANCE, J.E. 1994. Helping children learn to read. 3<sup>rd</sup> ed. Boston: Allyn & Bacon.

SNOW, C.E., BURNS, M.S. & GRIFFIN, P. (eds.) 1998. Preventing reading difficulties in young children. Washington: National Academy Press.

SOUTH AFRICAN GOVERNMENT. 2006. South African Government Information: Education. <http://www.info.gov.za/aboutsa/education.htm> Datum van gebruik: 19 April 2006.

SUID-AFRIKA. Department of Education. 1997. Curriculum 2005: Lifelong learning for the 21<sup>st</sup> century. Pretoria: Government Printer.

SUID-AFRIKA. Department of Education. LSEN Directorate. 2001. White Paper on Special Needs Education: No.6. Pretoria: Government Printer.

SUID-AFRIKA. Department of Education. 2002. Kurrikulum 2005: Assesseringsriglyne vir Inklusiewe Onderwys. Pretoria: Government Printer.

SUID-AFRIKA. Department of Education. 2002a. Revised National Curriculum Statement. Pretoria: Government Printer.

SUID-AFRIKA. Department of Education. 2003. Revised National Curriculum Statement: Teacher's Guide for the Development of Learning Programmes. Foundation Phase. Pretoria: Government Printer.

THE NEW INTERNATIONAL WEBSTER'S DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE. 1995. Naples, Florida: Trident Press International.

TILSTONE, C. & LAYTON, L. 2004. Child development and teaching pupils with special educational needs. London: RoutledgeFalmer.

VACCA, J.A.L., VACCA, R.T. & GOVE, M.K. 1991. Reading and learning to read. 2<sup>nd</sup> ed. New England: HarperCollins.

WALLACE, C. 2001. Reading. (*In* Carter, R. & Nunan, D. *eds.* Teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press. p. 21-27.)

WICKHAM, L. 2001. An action research study on the effects of cooperative paired reading on learners with special educational needs (LSEN). Pretoria: University of Pretoria. (Thesis – Ph.D. Teaching and Training Studies.).

WILLIG, C. 2001. Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method. Buckingham: Open University Press.

WILSON, R.M. & CLELAND, C.G. 1985. Diagnostic and remedial reading for classroom and clinic. 5<sup>th</sup> ed. Columbus: Bell & Howell.

WAT (Woordeboek van die Afrikaanse Taal). 2006. Leesprobleem. [CD].

ZERO TO THREE. 2003. Early literacy.  
<http://www.zerotothree.org/brainwonders/earlyliteracy/earlyliteracy.pdf> Datum van gebruik: 15 Julie 2006.

**ADDENDUM A:  
VRAELYTE**

# QUESTIONNAIRE

## IDENTIFICATION OF READING DIFFICULTIES IN GRADE ONE IN AN ENGLISH CLASS

Please look at the video of the girl in the green dress (Chané). Then please answer the following questions about the possible reading and language difficulties you observe as experienced by her in her oral and written work in a language lesson. Images of her written work (approximately one minute per page). The duration of the video is 12 minutes.

1. What aspects in her behaviour are indicative that she is having difficulty?

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

2. With which word building activities does she have difficulty?

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

3. What kind of oral reading difficulties does she exhibit?

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

**4. What kind of written language difficulties does she exhibit (compare her written work)?**

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

**5. With what other kind of assessment approaches or techniques would you further investigate her language difficulties?**

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

**6. Would you explain the lesson material to her in any other way than the teacher?**

**(Answer "Yes" or "No")**

.....

**How? (If you answered "Yes")**

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

**7. With which language, reading and writing difficulties would you assist her?**

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

**8. With what approaches or techniques would you assist her with her difficulties?**

.....

.....

.....

.....

# QUESTIONNAIRE

## IDENTIFICATION OF READING AND LANGUAGE DIFFICULTIES IN GRADE TWO IN AN ENGLISH CLASS

Please look at the video of the boy in the green sweater top (Andreas) (later on he discards the top and wears a white shirt). Then please answer the following questions about the possible reading and language difficulties you observe as experienced by him in his oral and written work in a language lesson. Images of his oral and written work (approximately one minute per page) will be displayed in between or at the end of the lesson. The duration of the video is 13 minutes.

1. **What aspects in his behaviour are indicative that he is having difficulty?**

.....

.....

.....

.....

2. **What kind of written language problems does he exhibit?**

.....

.....

.....

.....

**3. What kind of reading difficulties does he exhibit when reading on the board?**

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

**4. What kind of reading difficulties does he exhibit when reading silently and aloud from his book?**

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

**5. What other (than language) abilities do you observe to be deficient and that may handicap him in his work?**

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

**6. What kind of handwriting difficulties does he exhibit?**

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

**7. With what other kind of assessment approaches or techniques would you further investigate his language difficulties?**

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

8. Would you explain the lesson material to him in any other way than the teacher?

(Answer "Yes" or "No")

.....

How? (If you answered "Yes")

.....

.....

.....

.....

9. With what approaches or techniques would you assist him with his difficulties?

.....

.....

.....

.....

# QUESTIONNAIRE

## IDENTIFICATION OF READING AND LEARNING DIFFICULTIES IN GRADE THREE IN AN ENGLISH CLASS

Please look at the video of the boy in the white shirt (Adam). Then please answer the following questions about the possible reading and language difficulties you observe as experienced by him in his oral and written work in a language lesson. Images of his oral and written work (approximately one minute per page) will be displayed in between or at the end of the lesson. The duration of the video is 10 minutes.

1. What aspects in his behaviour are indicative that he is having difficulty?

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

2. What kind of language difficulties does he exhibit that may handicap him in his reading and writing?

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

3. What kind of reading difficulties does he exhibit?

.....  
.....

**4. What kind of writing difficulties does he exhibit (compare his written work)?**

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

**5. With what other kind of assessment approaches or techniques would you further investigate his language difficulties?**

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

**6. Would you explain the lesson material to him in any other way than the teacher?  
(Answer "Yes" or "No")**

.....

**How? (If you answered "Yes")**

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

**7. With what approaches or techniques would you assist him with his difficulties?**

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

**ADDENDUM B:  
BRIEF AAN NOORDWES DEPARTEMENT VAN ONDERWYS**

Dr Mvula  
District Director  
Northwest Department of Education  
POTCHEFSTROOM

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION**

Tel (018) 018 299 1884

Fax (018) 018 299 1888

5 May 2004

Dear dr Mvula

**PERMISSION FOR RESEARCH IN SCHOOLS**

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

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

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

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



Permission is therefore requested for the following:

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

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

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

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

Thank you for your kind consideration of my request.

Yours sincerely



PROF PETRUSA DU TOIT

**ADDENDUM C:**  
**TOESTEMMINGSBRIEF VANAF NOORDWES DEPARTEMENT VAN ONDERWYS**



Department of Education  
Lefapha La Thuto  
Departement van Onderwys

Private Bag X 919  
Potchefstroom, 2520  
Tel (018) 299 8294/99  
Fax (018) 299 8290



NORTH WEST PROVINCE

## SOUTHERN REGION

Enq.: M. Mweli  
E-Mail [mmweli@nwps.gov.za](mailto:mmweli@nwps.gov.za)

To : Prof. Du Toit  
University of the North West

From : Mr H M Mweli  
Executive Manager

Date : 11 August 2004

Subject : PERMISSSION TO CONDUCT RESEARCH IN SCHOOLS

Your correspondence to my regarding the above matter refers.

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

Wishing you well in your endeavors.

Yours sincerely

MR H M MWELI  
EXECUTIVE MANAGER  
SOUTHERN REGION



Re a dira mo dikolong  Ons werk in ons skole  We are working in our schools  Re a sebetsa dikolong  
Sivasebenz' azikoleni  Ha tirha eswikolweni  Re a shuma zwickoloni  Siva sebenta atikoleni



**ADDENDUM D:  
BRIEF AAN SKOOLHOOFDE**

THE PRINCIPAL  
PRIMARY SCHOOL  
POTCHEFSTROOM

**GRADUATE SCHOOL OF  
EDUCATION**

Tel (018) 018 299 1884

Fax (018) 018 299 1888

5 May 2004

Dear Sir/Madam

**PERMISSION FOR RESEARCH IN YOUR SCHOOL**

Thank you very much for your willingness to participate in the research project of the University of the Northwest, on the identification by Grade 1, 2 and 3 teachers of learners with learning difficulties. Permission from the Department of Education has already been obtained, and a copy of that letter is enclosed for your notice.

The research entails that one each of a Grade 1, 2 and 3 teacher in your school will watch a video of a learner with learning difficulties, and then fill in a questionnaire about the learner on the video. That means that the Gr 1 teacher will watch the video of the Gr 1 learner, the Gr 2 teacher the video of the Gr 2 learner, and the Gr 3 teacher the video of the Gr 3 learner, and thereafter each teacher fills in his/her separate questionnaire about the learner on the video that he/she has watched. It should take about 45 minutes to watch the video and fill in the questionnaire, which the teachers can do after hours on their own private video machines at home or wherever they have access to video machines. It therefore does not have to be done on the school premises, but of course it will speed up the research if your school does have video facilities available on your premises, for the teachers' use, as it is an official matter permitted by the Department of Education.

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

Enclosed please find three videos, one each of a Gr 1, 2 and 3 learner with an accompanying questionnaire on each video, which the three teachers please have to



watch and fill in, and **return the whole package** (videos and questionnaires) in the enclosed envelope. I will arrange to deliver and fetch it personally to and from your school. I request that you be so kind to please have the teachers finish the questionnaires by (date). The successful progress of the research project is dependent on your kindly returning the package by this date.

Thank you again for your cooperation. It is highly appreciated.

Yours sincerely



prof PETRUSA DU TOIT

**RESEARCHER**

---

---