

**Graad R-onderwysers se persepsies van die
ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge
taalvaardigheid met behulp van aktiewe
bewegingsaktiwiteite**

S Roode

 **orcid.org/0000-0002-1926-7122**

Verhandeling aanvaar ter nakoming vir die graad *Magister
Educationis* in *Kurrikulumstudies* aan die Noordwes-
Universiteit

Studieleier: Prof C Nel
Medestudieleier: Dr LM Marais

Gradeseremonie: Mei 2021

Studentenommer: 25348434

VERKLARING

Ek, SHANTE ROODE verklaar hiermee dat die studie *Graad R-onderwysers se persepsie van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite* my eie werk is, buiten vir die dele waar daar vanuit bronne aangehaal is.

Die studie is vir die nakoming van die vereistes vir die graad MAGISTER EDUCATIONIS IN KURRIKULUMSTUDIES, voorgelê aan die Fakulteit van Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit. Die verhandeling is nie voorheen voorgelê deur my of enige ander persoon vir enige graad by enige ander instansie nie.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roode', is enclosed in a thin black rectangular border. Below the signature, a horizontal line extends to the right.

S ROODE

Student Number: 25348434

DATE: 21 November 2020

Bedankings

Die volgende persone wat ek bedank, is besonders; elkeen se leiding, bystand en bemoediging is van onskatbare waarde vir my.

Ek wil eerstens my promotors bedank. Sonder julle was hierdie verhandeling nie moontlik nie. Julle is die beste.

Prof. Carisma Nel, vir al u insig, suiwerheid, wysheid, raad en na-uurse opofferinge om my tot 'n beter navorser te ontwikkel het, is ek baie dankbaar. Dankie, Prof.

Dr. Elma Marais, die kreatiwiteit, positiwiteit en toeganklikheid wat u uitstraal, is vir my 'n groot inspirasie. Dokter se rustigheid wanneer paniek my beetgepak het, was my redding. Baie, baie dankie vir al u raad, insette, moeite, opofferinge en dat ek enige tyd, dag of nag op u knoppie kon druk. Dit word opreg waardeer. Baie dankie!

Jurie, my wonderlike verloofde en sielsgenoot, baie, baie dankie vir al jou ondersteuning en liefde deur hierdie tyd. Dankie dat jy – sonder ophou – my bemoedig het. Jy is my rots en veilige hawe. Ek is baie lief vir jou.

Aan die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, baie dankie vir die beurs wat ek ontvang het. Ek is oneindig dankbaar vir die geleentheid wat ek gegun is om hierdie verhandeling te voltooi.

Dr. Lariza Hoffman, baie dankie dat jy bereid was om my verhandeling se taalversorging te doen. Jou entoesiasme en noukeurigheid daarmee was besonders.

Aan my ouers, baie dankie vir die motivering en liefde deur hierdie tyd. My familie en vriende wat my bygestaan het deur 'n oproep te maak of 'n Whatsapp-boodskap te stuur, julle ondersteuning lê my baie na aan die hart. Baie dankie!

Aan my hemelse Vader al die eer! Baie dankie vir al U genade in hierdie tyd. U leiding en ondersteuning het my hierdeur gedra.

OPSOMMING

Graad R-onderwysers se persepsies van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite

Die lae geletterheidsvaardighede van kinders kry toenemend aandag in die Suid-Afrikaanse literatuur, en die leesvermoë van Suid-Afrikaanse kinders is kommerwekkend. Een van die voorstelle wat in die PIRLS-verslag gemaak word om die lae geletterheidsvaardighede aan te spreek, is dat daar meer klem gelê moet word op die bewusmaking van onderwysers en op vroeëgeletterdheidsaktiwiteite en -onderrig in vroeë kinderontwikkeling. Met meer klem op kognitiewe vaardighede, word ander kurrikulumgebiede, soos beweging en toevallige of speelgebaseerde leer, opsygeskuif. Die kurrikulumvereistes wat 'n onderwyser daagliks moet nakom, maak dit toenemend moeilik om tyd te maak vir leerders om aktief te wees. Dit lei daartoe dat selfs nadat leerders ure by die huis gesit het, hulle ook vir ure aaneen by die skool sit. Die verwagting is dat kinders deurentyd hul taalvaardigheid, wiskunde en lewensvaardighede moet ontwikkel en bevorder (Erasmus, 2012). Alhoewel navorsing 'n positiewe korrelasie tussen beweging en kognisie toon, verminder skole die tyd wat kinders fisiek beweeg, soos liggaamsopvoedingklasse, pouses en vryspel, om meer tyd aan akademiese werk te spandeer (Ratey, 2008). Robinson *et al.* (2012) het in hul navorsing gevind dat onderwysers nie daarop voorbereid is om taalvaardigheid en beweging doeltreffend te kombineer nie. Die primêre doel van hierdie studie is dus om vas te stel wat die persepsie van graad R-onderwysers is ten opsigte van die ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid met behulp van bewegingsaktiwiteite.

Die studie is onderneem vanuit 'n interpretatiewe paradigma waar daar gefokus is op die individu en/of gemeenskap en die betekenis wat hulle aan die bepaalde ervarings heg. Die kwalitatiewe navorsingsbenadering is die navorsingsbenadering waardeur daar gepoog word om ryk, beskrywende data oor 'n bepaalde onderwerp of konteks te bekom, te analiseer en te verstaan. In hierdie studie is daar gebruik gemaak van 'n fenomenologiese navorsingsontwerp, om sodoende die fenomeen te identifiseer en om sodoende te ondersoek hoe die betrokke persone die fenomeen, onderwysers se persepsies van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardighede met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite, sien. Die doelbewuste steekproef is gedoen in die Lichtenburg-distrik. Graad -R onderwysers is geraadpleeg om te ondersoek hoe hulle aktiewe bewegingsaktiwiteite se rol in die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardighede sien, asook die KABV en hoe die aktiwiteite en taalvaardighede in the KABV voorgeskryf word.

Die resultate het getoon dat alhoewel die onderwysers in sommige gevalle wel aktiwiteite insluit is hulle in die meeste gevalle onseker hoe om die aktiwiteite te koppel met mondelinge taalvaardighede. Om hierdie leemte aan te spreek word daar in hierdie studie riglyne aan die hand van 'n voorbeeld daar gestel om onderwysers te ondersteun in die wyse waarop hulle aktiewe bewegingsaktiwiteite kan integreer om mondelinge taalvaardighede te ontwikkel in die Graad-R klaskamer.

Sleutelwoorde: aktiewe beweging, graad R-jaar, *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring*, mondelinge taalontwikkeling, taalvaardighede.

ABSTRACT

Grade R educators' perception of the development of Afrikaans oral language skills using active movement activities

Children's low literacy skills are receiving increasing attention in South African literature, and South African children's reading ability is worrying. One of the PIRLS report's suggestions to address the low literacy skills is that more emphasis should be placed on raising awareness among teachers regarding children's literacy skills and developing early literacy activities that teachers can use in early childhood development. With more emphasis on cognitive skills, other curriculum areas such as movement and play-based learning are being pushed aside. The curriculum requirements that a teacher must meet on a daily basis make it increasingly challenging to make time for learners to be active. As a result, even after learners sit at home for hours, they also sit at school. The expectation is that children should continuously develop and promote their language skills, mathematics, and life skills (Erasmus, 2012). Although research shows a positive correlation between movement and cognition, schools reduce the time children spend physically moving, such as physical education classes, breaks and free play, to spend more time on academic work (Ratey, 2008). Robinson *et al.* (2012) found in their research that teachers are not prepared to combine language proficiency and movement effectively. This study's primary aim was to determine Grade R teachers' perception regarding the development of Afrikaans oral language development using movement activities.

The study was undertaken from an interpretive paradigm where the focus was on the individual and/or community and the meaning they attach to the specific experiences. The qualitative research approach is the research approach in which an attempt is made to obtain, analyze and understand rich, descriptive data on a particular topic or context. In this study, a phenomenological research design was used to identify the phenomenon to investigate how the persons involved see teachers' perceptions of the development of Afrikaans oral language development with the help of active movement activities. The purposeful sampling was done in the Lichtenburg district. Grade-R teachers were consulted to determine how they see the role of active movement activities in the development of Afrikaans oral language development and the CAPS on how the activities and oral language skills are prescribed within the curriculum.

The results showed that although the teachers do include some activities, they are unsure of how to link the activities with oral language skill development. To address this gap, this study provides guidelines in the form of an example lesson to support teachers in the way they can integrate

active movement activities to develop oral language skill development for learners in the Grade R classroom.

Key words: active movement, Grade R year, language skills, oral language development, *Curriculum and Assessment Policy Statement*.

Terminologie

Taalvaardighede

Die *Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-12* (NKV) (Departement van Basiese Onderwys, 2012:10) beskryf taalvaardighede as interpersoonlike kommunikasievaardighede wat benodig word om op 'n sosiale vlak met ander persone interaksie te hê en kognitiewe akademiese vaardighede aan te leer. In hierdie studie is die fokus op graad R-leerders, met die klem op die ontwikkeling van luister- en praatvaardighede.

Mondelinge taalontwikkeling

Mondelinge taal is die stelsel waardeur gesproke woorde gebruik word om kennis, idees en gevoelens weer te gee. Moats (2010) meen dat mondelinge taal 'n stelsel is waardeur ons gesproke woorde gebruik om idees, kennis en gevoelens uit te druk. Om mondelinge taal te ontwikkel beteken om die vaardighede wat met luister en praat verband hou te ontwikkel. Dit hou weer verband met leesbegrip en skryfvaardighede. Mondelinge taal bestaan uit ten minste vyf sleutelkomponente, naamlik fonologiese vaardighede, pragmatiek, sintaksis, morfologiese vaardighede en woordeskat of semantiek. Moats (2010) meen verder dat al hierdie komponente nodig is om te kommunikeer asook om te leer deur gesprek en gesproke interaksie.

Aktiewe beweging

Die terminologie wat gebruik word om beweging te beskryf, is ingewikkeld en sluit byvoorbeeld “motoriese vaardighede”, “bewegingsvaardighede”, “sensories-motoriese vaardighede” en “perseptueel-motoriese vaardighede” in. Laasgenoemde word algemeen gebruik deur professionele persone, soos arbeidsterapeute. Begrip van die terme “motories” en “beweging” is van belang vir hierdie studie. Terwyl die terme dikwels wisselvallig gebruik word, verwys “motories” na die onderliggende biologiese en meganiese faktore wat beweging beïnvloed (Miquelote *et al.*, 2012:6). Dit beteken dat motoriese ontwikkelingsresultate uit die wisselwerking van biologiese prosesse en omgewing spruit en verwant is aan die groei, ontwikkeling en volwassewording van die kind (Veldsman, 2018). Vir die doel van hierdie studie word die term “bewegingsaktiwiteite” gebruik om vaardighede aan te dui wat ontwikkel as gevolg van groei, ontwikkeling en volwassenheid.

Graad R-jaar

Die doel van die graad R-jaar is om elke faset van leerders so vêr moontlik te ontwikkel deur stimulerende aktiwiteite en speelgeleenthede aan te bied waardeur kinders vaardighede kan

aanleer. Dit vorm deel van die fase van informele onderrig waartydens jong kinders leer deur middel van spel (Davín & Van Staden, 2005).

Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV)

Die *Nasionale kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring* vir graad R tot 12 (Departement van Basiese Onderwys, 2011:4) vorm die grondslag van wat beskou kan word as die vaardighede, kennis en waardes wat benodig word om te kan leer. Dit is ook die kurrikulum wat deur alle departementele skole in Suid-Afrika gebruik word.

INHOUDSOPGAWE

1.1	Motivering en probleemstelling	1
1.2	Literatuuroorsig	2
1.3	Navorsingsvrae en doelstellings van die studie	6
1.4	Metodologie	7
1.4.1	Literatuurstudie	7
1.4.2	Empiriese ondersoek	7
1.5	Navorsingsontwerp.....	8
1.6	Deelnemers en steekproef	9
1.7	Data-insamelingsmetode.....	10
1.8	Data-insamelingsprosedure	11
1.9	Dataontleding	11
1.10	Die rol van die navorser	13
1.11	Geldigheid en geloofwaardigheid.....	14
1.12	Etiese aspekte	14
1.13	Hoofstukindeling	15
2.1	Inleiding	16
2.2	Teoretiese raamwerk	16
2.2.1	Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie	16
2.2.3	Sosiale konstruktivistiese teorie van Vygotsky.....	20
2.3	Geletterdheidsvaardighede in Suid-Afrika	21

2.4	Die belangrikheid van bewegingsaktiwiteite vir jong kinders	23
2.5	Integrering van bewegingsaktiwiteite en taalontwikkeling	30
2.5.1	Ritme en tyd	31
2.5.2	Patrone en orde	32
2.5.3	Geheue	32
2.5.4	Aandag en prosodie	32
2.5.6	Storievertelling en beweging	33
2.6	Samevatting	34
3.1	Inleiding	35
3.2	Navorsingsparadigma	35
3.3	Navorsingsontwerp.....	40
3.4	Deelnemers en steekproef	42
3.5	Data-insamelingsmetode.....	43
3.5.1	Semigestruktureerde fokusgroeponderhoude	43
3.5.2	Dokumentontleding	46
3.6	Data-insamelingsprosedure	47
3.7	Dataontleding	48
3.8	Die rol van die navorser	51
3.9	Geldigheid en geloofwaardigheid.....	52
3.10	Etiese aspekte	52
3.11	Samevatting	53

4.1	Inleiding	54
4.2	Die persepsie van graad R-onderwysers ten opsigte van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardighede met behulp van bewegingsaktiwiteite	54
4.2.1	Mondelinge taalontwikkeling en die bevordering van woordeskat	54
4.2.2	Visuele en ouditiwe stimulasie: beweging en onderrig.....	56
4.2.3	Kommunikasie.....	58
4.2.4	Belangrikheid van bewegingsaktiwiteite.....	59
4.2.5	Bewegingsaktiwiteite wat moontlik tot mondelinge taalontwikkeling kan lei	61
4.2.6	Die invloed van Covid-19 op bewegingsaktiwiteite	62
4.3	Gevolgtrekking aangaande onderwysers se persepsie ten opsigte van bewegingsaktiwiteite om mondelinge taalontwikkeling te ondersteun	63
4.4	Gevolgtrekking aangaande die mate waarin daar in die KABV klem gelê word op bewegingsaktiwiteit met betrekking tot mondelinge taalvaardigheid.....	64
4.5	Samevatting	68
5.1	Inleiding	70
5.1.1	Die doel van hierdie studie	70
5.1.2	Literatuuroorsig	71
5.1.3	Empiriese studie.....	71
5.2	Riglyne aan onderwysers: 'n voorbeeld	72
1)	Keuse van gepaste tekste.....	73
2)	Dialogiese lees.....	75

3)	Uitgebreide diskoers	76
4)	Gebruik van woordeskat	76
5)	Bewegingsaktiwiteite wat die ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid bevorder	77
5.3	Bydrae van die studie	81
5.4	Beperkings en leemtes van die studie	82
5.5	Riglyne vir verdere navorsing.....	82
5.6	Samevatting.....	83

Bylae.....	102
-------------------	------------

Bylaag A: Fokusgroeponderhoudvrae

Bylaag B: Etiese klaring

Bylaag C: Toestemmingsbrief: Noordwes Departement van Onderwys

Bylaag D: Toestemmingsbriewe: Skoolhoofde

Bylaag E: Toestemmingsbriewe: Onderwysers

Bylaag F: Taalversorgingsertifikaat

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Kenmerke van die motoriese ontwikkeling en uitvloeisels daarvan van die leerder in die Grondslagfase.....	25
Tabel 3.1: Temas soos geïdentifiseer vanuit die data.....	49

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: Bronfenbrenner se ekosistemiese model.....	19
Figuur 2.2: Geïntegreerde paradigma van leer.....	26
Figuur 2.3: Die holistiese benadering van leer.....	30
Figuur 3.1: Grafiese voorstelling van fokusgroeponderhoude.....	46
Figuur 3.2: Die prosedure van data-insameling.....	48
Figuur 4.1: Die geallokeerde tye en komponente van onderwyserbegeleide aktiwiteite aangebied in die graad R-dagprogram.....	65
Figuur 4.2: Skermskoot uit die KABV.....	66
Figuur 5.1: Mondelinge taalontwikkeling deur middel van bewegingsaktiwiteite.....	73
Figuur 5.2: Die integrasie van beweging met die onderrig van lettergrepe.....	78

HOOFSTUK 1: MOTIVERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Motivering en probleemstelling

Die lae geletterheidsvaardighede van kinders kry toenemend aandag in die Suid-Afrikaanse literatuur (Howie *et al.*, 2017). Die leesvermoë van Suid-Afrikaanse kinders is kommerwekkend, soos aangedui in die Progress in International Reading Literacy Study (Howie *et al.*, 2017) wat in 2016 voltooi is. Suid-Afrika is laaste geplaas uit die 50 lande wat aan die PIRLS deelgeneem het. Leerders wat die toets in Afrikaans voltooi het, het 'n gemiddelde punt van 369 behaal, wat beduidend laer is as die algemene gemiddelde PIRLS-punt van 500 (Howie *et al.*, 2017). Die uitslae van die 2006- en 2016-PIRLS-siklus van leerders wat die toets in Afrikaans voltooi het, verskil nie veel nie, wat daarop dui dat daar nie werklik 'n verandering in die afgelope tien jaar plaasgevind het nie. Een van die voorstelle wat in die PIRLS-verslag gemaak word, is dat daar meer klem gelê moet word op die bewusmaking van onderwysers en op vroeëgeletterdheidsaktiwiteite en -onderrig in vroeë kinderontwikkeling (Howie *et al.*, 2017).

Vir die jong kind is beweging die kern van sy of haar bestaan (Gallahue, 1982). Jong kinders is deur beweging besig om te ontwikkel, te oefen en hul fisieke en intellektuele vaardighede te verfyn. Hulle leer om beheer oor hul liggame uit te oefen (Carlson *et al.*, 2004; Winnick, 1979). Beweging dien ook as die basis vir die psigomotoriese, kognitiewe en affektiewe ontwikkeling van die kind (Stockman, 2004). Bewegingsaktiwiteite kan kognitiewe potensiaal, persepsie, geheue en taalvaardighede verbeter (Kruger, 2002). Voorts dra aktiewe beweging by tot die ontwikkeling van die volgende aspekte van kognitiewe gedrag of vaardighede: perseptuele bewustheid, probleemoplossing of -strategie, kreatiwiteit, woordeskat, begrip en kommunikasie van konsepte en idees (Barnett, 1990).

Die feit dat onderwysers toenemend bekommerd is oor die oorvol kurrikulum (Emmel & Penney 2010:33) is nie ongegrond nie. Verskeie onderwysers verwys na druk op formele leer in die kleuterskool- en pre-primêre jare (Adcock & Patton 2001). Met meer klem op kognitiewe vaardighede, word ander kurrikulumgebiede, soos beweging en toevallige of speelgebaseerde leer, opsygeskuif. Die kurrikulumvereistes wat 'n onderwyser daagliks moet nakom, maak dit toenemend moeilik om tyd te maak vir leerders om aktief te wees. Dit lei daartoe dat selfs nadat leerders ure by die huis gesit het, hulle ook vir ure aaneen by die skool sit. Die verwagting is dat kinders deurentyd hul taalvaardigheid, wiskunde en lewensvaardighede moet ontwikkel en bevorder (Erasmus, 2012). Alhoewel navorsing 'n positiewe korrelasie tussen beweging en kognisie toon, verminder skole die tyd wat kinders fisiek beweeg, soos liggaamsopvoedingklasse, pouses en vryspel, om meer tyd aan akademiese werk te spandeer (Ratey, 2008). Hierdie "sit-

kultuur” van leerders kan ’n negatiewe invloed op kognitiewe vaardigheidsontwikkeling en leervermoë hê. Robinson *et al.* (2012) het in hul navorsing gevind dat onderwysers nie daarop voorbereid is om taalvaardigheid en beweging doeltreffend te kombineer nie. Die primêre doel van hierdie studie is dus om vas te stel wat die persepsie van graad R-onderwysers is ten opsigte van die ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid met behulp van bewegingsaktiwiteite.

1.2 Literatuuroorsig

Hierdie studie is primêr vanuit Bronfenbrenner (2005) se bio-ekologiese teorie benader. Dié teorie behels ’n ekosistemiese model wat toon dat die bio-ekologiese konteks waarin leerders hul bevind, hul ontwikkeling beïnvloed (Bronfenbrenner, 2005:201; Donald *et al.*, 2002:36). Binne die model is verskeie stelsels of sisteme van die samelewing. Die wisselwerking wat tussen hierdie sisteme plaasvind, raak die individu of leerder wat hom of haar in die kern van die stelsels bevind. Indien die sisteme in sirkelvorm voorgestel word, is die individu in die middel, gevolg deur die mikro-, meso- en makrosisteme. Die invloed en wisselwerking tussen die verskeie sisteme werk deur tot by die individu. In die sisteme word die volgende verteenwoordig: in die mikrosisteem is ouers, gesinslede, naby familie en die portuurgroep; in die mesosisteem is die uitgebreide familiekring, bure, die media, onderwysers, plaaslike gesondheid- en maatskaplike dienste; en die wydste sirkel is die makrosisteem, wat die algemene samelewing verteenwoordig en sosiale waardes, politiek, ekonomie en gesondheid insluit.

Kommunikasie en kognisie beïnvloed mekaar; dus ondersteun ’n taalryke omgewing die groter kognitiewe vaardigheidsontwikkeling van ’n kind. Volgens Suskind (2015) ontwikkel die brein vinnig tydens die eerste drie jaar van ’n kind se lewe, juis wanneer volwassenes met die kind praat. In 1995 het die navorsers Betty Hart en Todd Risely ’n sterk verband gevind tussen die aantal woorde wat kinders in die eerste drie jaar van hul lewe leer en kinders se akademiese prestasie later in hul lewe (Hart & Risley, 1995). Kinders wat in ’n taalarm omgewing grootword, is in baie gevalle nie skoolgereed op die toepaslike ouderdom nie, wat lei tot swak akademiese prestasie later in die skool. Vanuit hul navorsing is daar ook gevind dat kinders wat minder woorde gehoor het, die woorde wat hulle wél gehoor het dikwels nie op die korrekte wyse gebruik nie, minder ingewikkelde woorde verstaan en nie noodwendig eienskappe van wedersydse kommunikasie toon nie (Suskind, 2015). Alhoewel die brein tydens die eerste drie jaar van ’n kind se lewe vinniger ontwikkel, ontwikkel alle vaardighede afhanklik van mekaar vanaf geboorte deur adolessensie (Erwin *et al.*, 2009).

Wetenskaplikes glo dat taal ten minste gedeeltelik uit die fisieke bewegings van vroeë mense ontstaan het – hul gebare, gesigsuitdrukings, houdings en ander subtiele motoriese aksies

(Armstrong, 2003). Vandag weet ons die serebellum, wat verantwoordelik is vir die koördinering van ingewikkelde fisieke bewegings, is ook 'n belangrike bydraer tot taalkapasiteit (Armstrong, 2003). Die noodsaaklikheid wat die liggaam in die eerste geletterdheidservaring van jong kinders het, word uitgedruk in hul grootmotoriese bewegings – nie 'n stil, passiewe ervaring nie, maar eerder 'n fisieke vertoning. Armstrong (2003) stel voor dat ons die prosesse van taalontwikkeling moet herontwerp om die behoeftes van leerders in te sluit. Met ander woorde, ons moet die tradisionele beeld van stil, beweginglose taalleerders verwerp en ander, meer tasbare en mobiele maniere gebruik waarmee geletterdheid bereik en beoefen kan word. Geletterdheidsonderrig en -leer moet op 'n beduidende manier die rol wat die liggaam in geletterdheidsontwikkeling het, akkommodeer (Armstrong, 2003).

Akademiese prestasie en kognitiewe ontwikkeling is gekoppel aan fisieke aktiwiteite en die gebruik daarvan in die klaskamer (Gehris *et al.*, 2015). Donnelly en Lambourne (2011) is van mening dat daar 'n verband tussen fisieke aktiwiteit en akademiese prestasie is. Die resultate van hul studie het getoon dat fisieke aktiwiteit, as 'n onderrigmiddel in lesse, gestandaardiseerde toetstellings met soveel as 6% verbeter het. Met betrekking tot vroeë geletterdheid en fonologiese bewustheid is gevind dat dit aansienlik verbeter en gehandhaaf word deur fisieke aktiwiteit as 'n manier om akademiese lesse met betrekking tot geletterdheid te onderrig (Kirk *et al.*, 2014).

Die idee dat liggaamsbeweging 'n fundamentele komponent in jong kinders se leer is, is nie nuut nie (Gerhardt, 1973:xi), maar navorsing (Wits School of Education, 2009) het getoon dat beweging in graad R op die agtergrond geskuif word om sodoende aan die meer formele pedagogiese eise te voldoen. Dit beteken verlore geleenthede waar fynmotoriese vaardighede, asook ander neurofisieke aspekte van leer, ontwikkel kan word, aangesien die kind deur middel van die verkenning van beweging die vermoë het om sy of haar omgewing te ondersoek, te verstaan en uiteindelik te bemeester (Gallahue *et al.*, 1975). Jong kinders moet swaartekrag oorkom om te kan sit en staan. Hulle moet hul basiese bewegingsvermoë ontwikkel sodat hulle deur 'n bepaalde ruimte kan beweeg en hulle moet die voorwerpe in daardie ruimte kan gebruik en manipuleer soos nodig (Gallahue *et al.*, 1975). Soos Gabbard en Rodrigues (2008) en Robinson en Goodway (2009) opmerk, dra die bemeestering van fundamentele bewegingsvaardighede in die vroeë kinderjare by tot die boustene vir meer ingewikkelde beweging en speel dit daarom 'n belangrike rol in die algehele ontwikkeling van skoolgereedheid.

Tussen die ouderdom van twee en ses jaar is die geleentheid vir kinders om aktief te wees en bewegingsvaardighede te ontwikkel sentraal tot hul fisieke gesondheid en ontwikkeling (Callcott, 2012; Miquelote *et al.*, 2012). Die verband tussen beweging en kognisie, meer spesifiek taalvaardigheid, is omstrede en daar is min onlangse navorsing wat hierdie onderwerp

ondersoek. Alhoewel daar aanvaar word dat die vermoë om te lees, te skryf en te spel kinders toerus met die vaardighede vir selfstandige leer, kan daar nie uitsluitlik gefokus word op die ontwikkeling van geletterdheidsvaardighede nie. Daar moet onthou word dat 'n kryt met die vingers opgetel word, daar met 'n skêr gesny word en dat okulêre bewegings nodig is om te lees van links na regs. Hierdie bewegings hang fundamenteel af van die ontwikkeling van motoriese vaardighede wat die kind se vermoë om hierdie take suksesvol uit te voer, beheer.

Hardy *et al.* (2010) is van mening dat bewegingsonderrig in die vroeë kinderjare moet begin. Robinson *et al.* (2010) en Robinson *et al.* (2012) wys egter daarop dat baie onderwysers nie voorbereid is om beweging doeltreffend te onderrig nie en dat daar min tot geen tyd aan fisieke aktiwiteit in die kurrikulum afgestaan word. Nie net dra vroeë bewegingservarings by tot die fisieke gesondheid en welsyn van kinders nie (Callcott, 2012), maar dit vorm ook die grondslag van fundamentele bewegingsvaardighede, oftewel die platform waaruit kinders voortgaan om perseptuele, kognitiewe en sosiale vaardighede te ontwikkel (Deli *et al.*, 2006; Gallahue, Ozmun & Goodman, 2006). Hierdie vaardighede word optimaal onderrig tussen die ouderdom van twee en ses jaar en vorm die begin van bewegingspatrone wat verwant is aan meer gespesialiseerde en ingewikkelde fisieke vaardighede.

Perseptuele motoriese vaardighede, of sensories-motoriese vaardighede, word deur vroeë bewegingservarings beïnvloed en word gedefinieer as die vermoë van 'n individu om inligting uit die omgewing te gebruik om motoriese aksies te beplan en uit te voer (Wong & Cheung, 2007). Sonder die motoriese beheer van albei hande, wat nodig is om 'n kosblikkie oop te maak of skoenveters vas te maak, sal dit vir kinders moeilik wees om doeltreffend in 'n klaskameromgewing te funksioneer en bewys te toon van hul kennis en begrip op 'n konvensionele wyse, wat ontluikende taal- en geletterdheidsvaardighede, soos handskrif, insluit (Wong & Cheung, 2007).

Gekonfronteer met negatiewe en soms omstrede resensies van bewegingsprogramme, onsekerheid oor hoe motoriese vaardighede onderrig behoort te word en die mededingende eise van ander kurrikulumgebiede, is dit nie verbasend dat bewegingsaktiwiteite al minder ingesluit word en soms totaal en al geïgnoreer word nie. Navorsing dui aan dat onderrigspesifieke bewegingsaktiwiteite en die motoriese vaardighede wat nodig is vir die bewegingsbehoefte van lees- en skryfvaardighede pre-primêre kinders kan bevoordeel; dit moet egter saam met eksplisiete onderrig in ontluikende taal- en geletterdheidsvaardighede aangebied word (Callcott, 2012).

In teenstelling met die onderrig van beweging, is die onderrig van geletterdheid nog altyd beskou as 'n kardinale aspek van enige vroeë kinderjareklaskamer. In die konteks van hierdie studie word

“lees” gedefinieer as die vermoë om betekenis uit die gedrukte woord te dekodeer, te herken en betekenis daaruit te ontgin. Hierdie vaardigheid hang aanvanklik af van kinders se vermoë om te verstaan hoe geskrewe taal verband hou met die gesproke taal wat hulle gebruik om elke dag te kommunikeer. Spelling, die kodering van gesproke taal tot skryf, maak staat op onderliggende kennis wat gedekodeer word om sodoende die verhouding tussen letters en klank na vore te bring (Moats, 2005).

Fonologiese bewustheid is die vermoë om die ouditiewe aspekte van gesproke taal onafhanklik van betekenis (National Institute for Literacy, 2008) op te spoor, te manipuleer of te ontleed (die vermoë om woorde, lettergrepe of klanke te onderskei of te segmenteer inkluis) en onderskryf die kodering sowel as die dekodeering van woorde. Navorsers wys daarop dat daar 'n duidelike verband is tussen fonologiese bewustheid (spesifieke foneembewustheid) in die kleuterskool en Graad R aan die een kant en swak lees- en spelprestasie aan die ander kant (National Institute for Literacy, 2008; National Reading Panel, 2000).

Fonetiek, die studie van die eenhede van klank in taal en hul ooreenstemmende letters, bied aan beginnerlesers en -spellers die vaardighede en kennis om woorde te dekodeer en te kodeer (Treiman, 2006). Swak fonetiese kennis dra verder daartoe by dat kinders probleme ervaar wanneer gedrukte taal oorgesit word na mondelinge taal (Melby-Lervåg *et al.*, 2012:576). Volgens die verslag van die Nasionale Vroeë Geletterdheidspaneel (National Institute for Literacy, 2008) hou kinders se kennis van die alfabet sterk verband met hul lees- en spelvermoë.

Talle studies wys op die voordele daarvan om kinders aan te spoor om te beweeg, nie net ter wille van die ontwikkeling van hul fisieke liggaam nie, maar ook op 'n sosiale, emosionele en kognitiewe vlak (Goldfield *et al.*, 2012; Tremblay *et al.*, 2012). Navorsers beweer dat toetsuitslae, leesvermoë, konsentrasie, selfbeeld en gesondheid sal verbeter wanneer kinders toegelaat word om aktief te wees (Becker *et al.*, 2014; Donnelly & Lambourne, 2011). Lemos *et al.* (2012) en Robinson *et al.* (2012) is van mening dat die vroeë kinderjare 'n belangrike tyd is vir kinders om aan fisieke aktiwiteite deel te neem, maar dat leerders tydens skooltyd nie voldoende tyd kry om aktief te wees nie. Onderwysers verminder die hoeveelheid tyd wat aan fisieke aktiwiteit bestee word om op akademiese vakke te konsentreer (Bornstein *et al.*, 2012). Kinders leer en ontwikkel teen 'n vinnige tempo vanaf geboorte tot die ouderdom van vyf jaar (Chukwibikem, 2013). Al die ontwikkelingsvaardighede (kognitief, fisiek, sosiaal en emosioneel) word positief beïnvloed wanneer kinders fisiek aktief is (Serpentino, 2011). Kinders leer egter nie natuurlik die fundamentele bewegingsvaardighede wat nodig is vir optimale ontwikkeling nie. Hierdie vaardighede moet, net soos alle ander vakke, onderrig word (Goldfield *et al.*, 2012).

Wilcox-Herzog *et al.* (2012: 336) het bevind dat die beste manier om die gehalte van onderrig te verbeter, is om onderwysers op te lei om die belangrikheid van beweging en ontluikende taalvaardighede en geletterdheid te verstaan en omgewings te skep waar dit tot uitvoering kom. Alhoewel elke ontwikkelingsgebied afsonderlik geassesseer word, word hierdie vaardighede met mekaar verbind deur die algehele ontwikkeling van 'n kind. Volgens Yancey (2010), 'n gesondheidsprofessor aan die Universiteit van Kalifornië, Los Angeles, en voorstander vir oefening deur kinders, kan leerders beter aandag skenk, minder ontwrigtende gedrag toon en kan hul selfbeeld verhoog, depressie voorkom en angste verminder word wanneer hulle aktief is. Al hierdie aspekte kan, as dit nie verminder word nie, 'n negatiewe uitwerking op kinders se akademiese prestasie en aandag hê, en die insluiting van beweging kan hier van hulp wees om dit wel te verminder (Medina, 2014).

Vir baie graad R-onderwysers is die druk om voorgeskrewe geletterdheidsvaardighede te onderrig groot (Shepard & Smith, 1988). Die literatuuroorsig beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan om bewegingsonderrig by vroeë kinderjareklaskamers in te bring en dat daar oorweeg moet word om hierdie tipe onderrig naas geletterdheidsonderrig te plaas, aangesien dit 'n beduidende voordeel vir jong kinders kan hê (Callcott, 2012). Dit wat onderwysers na die klaskamer bring, vanuit hul persepsies van beweging en taalvaardigheidsontwikkeling gedurende die vroeë kinderjare, sal hul besluit vir of teen die insluiting van beweging as deel van taalvaardigheidsaktiwiteite beïnvloed. Onderwysers se fokus op beweging- en taalvaardigheidsaktiwiteite in die graad R-klas word geformuleer deur hul eie ervarings, kennis en persepsies van die betekenis daarvan in die klaskamer.

1.3 Navorsingsvrae en doelstellings van die studie

Na aanleiding van bogenoemde konteks, het die volgende navorsingsvrae na vore gekom:

- Wat is die persepsie van graad R-onderwysers ten opsigte van die ontwikkeling van Afrikaans mondelinge taalvaardigheid met behulp van bewegingsaktiwiteite?
- In watter mate word daar in die KABV vir graad R tot 3 klem gelê op bewegingsaktiwiteit en die rol wat dit kan speel in Afrikaans mondelinge taalvaardigheid?

Die doelstellings van die studie is:

- om vas te stel wat graad R-onderwysers se persepsie is van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid deur middel van bewegingsaktiwiteit;
- om te bepaal in watter mate daar in die KABV klem gelê word op bewegingsaktiwiteit en die rol wat dit kan speel in Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid; en

- om riglyne, met behulp van 'n voorbeeldles, daar te stel vir onderwysers ten opsigte van die gebruik van bewegingsaktiwiteite om die Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid van graad R-leerders te bevorder.

1.4 Metodologie

1.4.1 Literatuurstudie

Die literatuurstudie het gefokus op geletterdheid, vroeëkinderonwikkeling, bewegingsaktiwiteite, huistaal, die Grondslagfase en spelgebaseerde onderrig. Ten einde tersaaklike en onlangse bronne te vind, is daar vir die doeleindes van die literatuurstudie van die bibliografiese databasisse EBSCHOnHost, RSAT, SABINET en NEXUS gebruik gemaak. Met behulp van hierdie databasisse is soektogte na die volgende sleutelwoorde uitgevoer: mondelinge taalvaardigheid, beweging, bewegingsaktiwiteit en vroeëkinderonwikkeling.

1.4.2 Empiriese ondersoek

1.4.2.1 Navorsingsparadigma

Die term “kwalitatiewe navorsing” word gebruik as 'n sambreelterm vir 'n reeks benaderings tot navorsing in die sosiale wetenskappe. Dit staan ook bekend as “hermeneutiek” of die “rekonstruktiewe benadering” of “interpretatiewe benadering” en is daarom gebed in die **interpretatiewe paradigma**, waar daar gefokus word op die betekenis wat individue of gemeenskappe aan hul ervarings heg (Flick, 2009:2). Die interpretivisme respekteer die verskille tussen mense en daarom word individue binne 'n realiteitservaring ondersoek en geïnterpreteer (Maree & Van der Westhuizen, 2009:59; Potgieter, 2008).

In hierdie studie is onderwysers se persepsies van die ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite ondersoek. 'n Departementele dokument, naamlik die *Kurrikulum- en assesseringsbeleidverklaring* (KABV), is ontleed om te bepaal in watter mate aktiewe beweging 'n rol kan speel by mondelinge taalvaardigheid. Die belangrikste doel van die interpretivisme is om 'n blik op die situasie te kry en die situasie te ontleed om uiteindelik insig te verkry oor hoe betekenis gevorm word van die situasie of verskynsel waarbinne die deelnemers beweeg (Maree & Van der Westhuizen, 2009:60).

1.4.2.2 Navorsingsbenadering

Die kwalitatiewe navorsingsproses was ondersoekend van aard. Kwalitatiewe navorsing word gebruik “to understand naturally occurring phenomena in their naturally occurring states” (Ray & Mayan, 2001:5). Die belangrikste metodes wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word, is etnografie, fenomenologie en gegronde teorie (Mayan, 2001:7). Volgens Flick (2009:2) word kwalitatiewe navorsing aangewend om ’n sosiale verskynsel te verstaan, te beskryf en te probeer verklaar. Daar is gepoog om die ervarings van individue te ontleed deur die wisselwerking tussen die individu en die bepaalde verskynsel te ontleed. Dit is gedoen deur onder meer die dokumente wat in die ondersoek gegenereer is en wat op die verskynsel van toepassing is, te ontleed.

Volgens Gass *et al.* (2005:163) is navorsers se doel met kwalitatiewe navorsing om verskynsels te interpreteer deur die menings van mense te bekom, met ander woorde om ’n emiese perspektief (“emic perspective”) aan te neem. Kwalitatiewe navorsing is meer holisties van aard en soos wat die studie vorder, kan die ontwerp, meetinstrumente en interpretasie deur die loop van die navorsing verander. Kategorieë en variante kom tot stand deur die data soos wat dit ingesamel word, om uiteindelik die verskynsel beter te verstaan (Leedy & Ormrod, 2001:102; Mayan, 2001:7). Die kwalitatiewe benadering het die navorser toegelaat om onderwysers se persepsies van die ontwikkeling van mondelinge taalvaardighede en aktiewe bewegingsaktiwiteite te ondersoek.

1.5 Navorsingsontwerp

In hierdie studie is daar gebruik gemaak van ’n fenomenologiese navorsingsontwerp om sodoende die verskynsel te identifiseer en te ondersoek hoe die betrokke persone die verskynsel (geletterheidsontwikkeling met behulp van bewegingsaktiwiteite) sien (cf. Finlay, 2008:2, Groenewald, 2004:4; Lester, 1999:1). Om fenomenologie te definieer is nie ’n maklike taak nie, omdat fenomenologie gefragmenteer en gesplete is (Banister, 2011:5). Die fenomenologie is deur Husserl (1970) voorgestel as ’n nuwe wyse van filosofie. Heidegger (1962) het die filosofiese uitgangspunte daarvan gebruik en dit toegepas op die hermeneutiese en interpretatiewe dimensies (Banister, 2011:5; Finlay, 2008:1; Groenewald, 2004:3; Smith, 2010:187).

Giorgi (2010:6) vermeld dat fenomenologiese metodes drie interafhanklike stappe bevat, naamlik die fenomenologiese inkorting, ryk beskrywings en die soeke na die kern van ’n bepaalde verskynsel. ’n Fenomenologiese interpretatiewe benadering is ’n studie wat die aard en betekenis van die bepaalde verskynsel wil ontdek. Dit fokus op die wyse waarop betrokkenes na die situasie kyk. ’n Fenomenologiese benadering wil ryk beskrywings gee van ondervindings wat beleef is.

Die hoofdoel van die fenomenologie is om 'n sekere verskynsel te ondersoek en te beskryf, maar nie om dit te verduidelik nie (Banister, 2011:5; Lester, 1999:1). Hoe die persoon die verskynsel ervaar, is van kardinale belang en dit speel 'n rol in hierdie studie omdat dit 'n bepalende faktor sou wees met betrekking tot onderwysers se persepsies van die ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite.

1.6 Deelnemers en steekproef

“Qualitative inquiry depends on samples selected purposefully” (Mayan, 2001:9). Maxwell (2005:89) lys ten minste drie doelstellings met doelgerigte steekproewe, naamlik om 'n verteenwoordiging te kry van individue of studiegebied, om heterogeniteit in die populasie te bewerkstellig en om doelbewus gevalle te kies wat belangrik is vir die studie. Die doelgerigte steekproef vir hierdie studie is gedoen in die Lichtenburgdistrik. Daar is gefokus op Afrikaanse graad R-onderwysers van drie skole in die Lichtenburgdistrik in die Noordwesprovinsie waar Afrikaans Huistaal aangebied word en Afrikaans dus ook die medium van onderrig in die skole is. Twee van die skole het twee graad R-klasse en die derde skool het drie graad R-klasse. Die leerders in die klasse kom vanuit 'n uiteenlopende sosio-ekonomies agtergrond. Volgens Maxwell (2005:88) en Mayan (2001:9) word deelnemers doelbewus gekies om die beste inligting te verskaf oor die spesifieke verskynsel wat ondersoek word en maak die identifisering van die data 'n wye verskeidenheid van perspektiewe moontlik. Die data wat op hierdie manier ingesamel word, is egter nie verteenwoordigend van die hele populasie nie (Maxwell, 2005:88; Mayan, 2001:9). Byvoorbeeld, in hierdie geval kan die data nie van toepassing gemaak word op alle Afrikaanse graad R-onderwysers in die Noordwesprovinsie nie.

Kwalitatiewe ontleding vereis gewoonlik 'n kleiner datasteekproef as in kwantitatiewe ontleding. 'n Kwalitatiewe datareeks moet groot genoeg wees dat genoegsame data wat die verskynsel beskryf, daaruit ontgin kan word om sodoende die navorsingsvrae te kan antwoord. Die doel van kwalitatiewe navorsing is om 'n dataversadigingspunt te bereik. Hierdie versadigingspunt word bereik wanneer meer deelnemers nie 'n bykomende perspektief tot die verskynsel sal bring nie. Glaser en Strauss (1967) beveel aan dat die term “dataversadiging” gebruik word om die gepaste grootte van 'n studie te bepaal. Dit is egter nie die enigste riglyn vir die bepaling van 'n kwalitatiewe studie nie. Vir 'n fenomenologiese studie, soos in die geval van hierdie studie, beveel Creswell (1998) vyf tot 25 deelnemers aan en Morse (1994) ses deelnemers. Alhoewel dit 'n aanduiding is vir navorsers van hoe groot hul steekproef behoort te wees, argumenteer sowel Creswell (1998) as Morse (1994) dat die steekproef sal afhang van die individuele studie en bepaal sal word wanneer daar 'n vorm van dataversadiging bereik word.

1.7 Data-insamelingsmetode

Volgens Harding *et al.* (2012) kan data op verskeie wyses in kwalitatiewe navorsing versamel word. Die probleem bepaal die gepaste wyse waarop die data versamel moet word. In hierdie studie is die volgende data-insamelingsmetodes gebruik: semigestruktureerde fokusgroeponderhoude en dokumentontleding.

Semigestruktureerde fokusgroeponderhoude is meer buigsaam, met spesifieke vrae wat volgens bepaalde onderwerpe opgestel is, maar wat nie in 'n spesifieke volgorde gevra hoef te word nie. Voorts mag die navorser deelneem aan die dialoog by semigestruktureerde fokusgroeponderhoude (Bailey, 2007:101). Fokusgroeponderhoude is by hierdie studie ingesluit, aangesien dit data voortbring “that would be otherwise difficult to access via individual interviews or observation” en dit baie data in 'n kort tydjie oor 'n spesifieke belangstellingsveld voortbring waar meer geleer kan word “not only about participants’ attitudes and opinions but also about their experiences and perspectives” (Mayan, 2001:17, 18). Fokusgroepe bestaan uit deelnemers wat bymekaarkom om vrae interaktief te beantwoord binne die dinamika van 'n groep (Drew *et al.*, 2008). Fokusgroepe bied geleentheid vir die identifisering van verskillende nuwe onderwerpe (Williams, 2003:17).

Die navorser het gebruik gemaak van 'n onderhoudskedule, met ander woorde 'n reeks vasgestelde vrae wat die deelnemers moes beantwoord. Hierdie vrae gee data rakende biografiese inligting soos ouderdom, taalgebruik, graad en feitevrae. Feitevrae is vrae waarop slegs “ja-” of “nee”-antwoorde gelewer kan word. Navorsing het bewys dat hierdie tipe vrae makliker is om te kodeer (bv. Poe *et al.*, 1988; Williams, 2003).

Die fokusgroeponderhoude het bestaan uit oop vrae waarop die deelnemers moes reageer. Oop vrae sluit items in waar die respondente hul eie mening kan gee (Dörnyei, 2003:47). Dörnyei (2003:15) meld dat alhoewel oop vrae nie data kan verskaf wat ryk genoeg is nie, die bykomende persoonlike inligting wel waardevol kan wees in die uiteindelijke ontleding van die data, aangesien dit aspekte kan identifiseer wat nie voorsien is nie en daar meer moontlikhede kan wees as wat in gegewe kategorieë aangebied kan word, byvoorbeeld die spesifieke onderrigondersteuningsmateriaal wat gekies is (Cohen *et al.*, 2007:330; Dörnyei, 2003:47). Maree en Van der Westhuizen (2009:161) wys daarop dat oop vrae voorsiening maak vir eerlike antwoorde en tematiese ontleding en interessante inligting, kategorieë en subkategorieë bied. Die kwalitatiewe data wat ingesamel is, is met behulp van die rekenaarprogram ATLAS.ti gekodeer en ontleed.

Voorts is 'n dokumentontleding uitgevoer. 'n Dokument van die Departement van Basiese Onderwys (2011), naamlik die *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring* (KABV), is bestudeer en ontleed om te bepaal in watter mate daar klem gelê word op bewegingsaktiwiteit en die rol wat dit kan speel in mondelinge taalvaardigheid.

1.8 Data-insamelingsprosedure

Die navorser het vooraf 'n besoek aan die skole gebring nadat toestemming van die Noordwes-Onderwysdepartement verkry is om:

- die navorsingsprobleem aan die hoof te verduidelik;
- reëlins te tref vir die afneem van die fokusgroeponderhoude en insameling van dokumente; en
- die nodige toestemmingsbriewe van die hoof en ingeligte toestemming van die onderwysers te verkry.

Die navorser het die fokusgroeponderhoude in 'n tyd voltooi wat geskik was vir die onderwysers en dit is nie in skooltyd gedoen nie. Die onderhoude het nie langer as 40 minute geduur nie.

1.9 Dataontleding

Dataontleding in kwalitatiewe navorsing is 'n sistematiese patroon van data-insameling-ontleding-insameling-ontleding. Die data word ingesamel en dan ontleed; dan word nog data ingesamel om die gapings te probeer vul en ontleed totdat 'n versadigingspunt bereik word (Mayan, 2001:21). Die kwalitatiewe data is ontleed vir gemeenskaplike temas in die beskrywing van die verskynsel.

Kwalitatiewe data is deur inhoudsontleding ontleed. Inhoudsontleding word verdeel in twee verskillende tipes, naamlik manifesterende en latente ontleding. In **manifesterende ontleding** word gesoek na spesifieke woorde en idees wat gekombineer word en gebruik word om statistieke oor die inhoud van die data te genereer (Mayan, 2001:21). Volgens Mayan (2001:21) is hierdie kombinerings baie betroubaar, mits die konteks van die woorde in berekening gebring word.

Latente inhoudsontleding is 'n proses van identifisering, kodering en kategorisering van primêre patrone in die data. Die betekenis van spesifieke sinne binne die konteks van die data word ondersoek om bepaalde kategorieë vas te stel. Latente ontleding het meer geldigheid omdat die bedoeling van die deelnemer ook in aanmerking geneem word, nie net die woorde nie (Mayan, 2001:22).

Die digte beskrywing is ontleed deur die data in die volgende drie komponente te deel:

- Spesifieke beskrywing: verteenwoordigende voorbeelde.
- Algemene beskrywing: inligting rakende patrone of ooreenstemmende temas.
- Interpretatiewe kommentaar: 'n verduideliking van die verskynsel en die interpretasie van betekenis van die resultate ten opsigte van vorige navorsing.

Die data is gekodeer na aanleiding van die antwoorde. **Kodering** is 'n proses waar die data intensief deurgelees word en dan in betekenisvolle analitiese eenhede gedeel word. Hierdie eenhede word dan gekodeer met behulp van simbole, beskrywende woorde of identifiserende name. Al die ooreenstemmende segmente word dan onder een kode gegroepeer. Die kodes word dan geïnterpreteer en daarna word die kodes gelees aan die hand van dieper realiteite wat tot stand kom (Creswell & Plano-Clark, 2007:132; Maree & Van der Westhuizen, 2009:105-106). Hierdie manier van kodering verskil van kwantitatiewe kodering, waar gebruik gemaak word van vooropgestelde kategorieë rakende die eksplisiete, nie-teenstrydige reëls met die primêre doel om frekwensietellings vas te stel binne elke kategorie. In kwalitatiewe navorsing is die doel van kodering nie om items te tel nie, maar om dit op te breek ("fracture") (Strauss, 1987:29) en dan te herorganiseer in kategorieë wat vergelykend aangewend kan word tussen items in dieselfde kategorie en uiteindelik lei tot die ontwikkeling van teoretiese konsepte (Maxwell, 2005:96).

Nadat die kodering gedoen is, het die navorser die data ondersoek vir die samestelling van temas of **kategorieë**. Dit het inductief en iteratief plaasgevind; met ander woorde, die data is herhaalde kere deurgegaan vir temas of sake wat meer as een keer voorkom. Hierdie temas is in kategorieë geplaas om bruikbare inligting daaruit te ontgin (cf. Maxwell, 2005:97).

By die ontleding van fokusgroepdata meen Kidd en Parshall (2000) dat die deelnemer, of die deelnemer saam met die groep, die fokus van die ontleding kan vorm. In hierdie studie het beide partye die fokus vir ontleding gevorm. Na aanleiding van Mayan (2001:22) se voorstel het die navorser gepoog om te bepaal:

- in watter mate die deelnemers hul opinies gesensor of bevestig het;
- of 'n idee 'n tema is van die hele groep of net van een;
- of 'n idee spontaan opgeduik het en of dit 'n reaksie was op 'n vraag; en
- of 'n idee beskou word as belangrik sowel as interessant of slegs een van die twee.

Die dokumente is ontleed volgens latente inhoudsontleding, waar patrone geïdentifiseer, gekodeer en gekategoriseer is. Die navorser het gesoek na die spesifieke betekenis van sinne binne die konteks van die data. "This type of content analysis is used in qualitative inquiry [and] has greater validity than manifest analysis because the former allows for the coding of the intent of the participant, not just the words" (Mayan, 2001:22).

1.10 Die rol van die navorser

Denzin en Lincoln (1998:24) meld dat een van die rolle van die navorser moet wees om die wêreld wat nagevors is, meer verstaanbaar te maak. Die navorser het verstaanbaarheid verskaf deur interpretivistiese metodes te gebruik, met inagneming daarvan dat die lens wat ander individue gebruik om na die navorsing te kyk, gefiltreer word deur taal, geslag, ras, sosio-ekonomiese toestande en etnisiteit. Aangesien die navorsing interpretivisties is, het dit vereis dat die navorser 'n aktiewe deelnemer moes wees, spesifiek ten opsigte van die fokusgroeponderhoude. Hierdie aktiewe betrokkenheid sou die navorser noodsaak om deurgaans bewus te wees van die deelnemers se waardes en persoonlike belangstellings in die konteks van die navorsingstema en -proses, asook om deelnemervooroordeel te herken (cf. Creswell, 2009). Volgens Niewenhuis (2010:79) speel die navorser die rol van sowel primêre navorsingsinstrument as aktiewe deelnemer tydens die uitvoer van 'n kwalitatiewe navorsingstudie.

Die navorser het die rol van data-insamelaar vervul tydens die fokusgroeponderhoude. Die navorser het die ingesamelde data ontleed en geïnterpreteer ten einde die deelnemers se ervarings, vanuit hul ervaringswêreld, so goed as moontlik te probeer verstaan (cf. Mertens & McLaughlin, 2004:169). Newby (2010) beklemtoon dat die kwalitatiewe navorser bewus moet wees van die feit dat sy of haar verhouding met die deelnemers kan ontwikkel tot 'n meer sosiale verhouding met gevolglike invloede op hul gedrag en die interpretasie van die data. As gevolg van die veronderstelling dat hierdie navorser onvermydelik 'n aktiewe deelnemer aan die studie was, wat die wêreld om haar van 'n bepaalde posisie beskou, ervaar en verstaan, sou haar persepsies van en reaksies op die deelnemers deel word van die data vir die studie. Henning *et al.* (2004:19) beskryf hierdie tipe navorser as 'n medeskepper van betekenis.

In kwalitatiewe navorsing staan die navorser sentraal tot die data-insameling (Harding *et al.*, 2012:6). In hierdie studie het die navorser die data ingesamel deur middel van semigestruktureerde fokusgroeponderhoude en die ontleding van tersaaklike dokumente.

1.11 Geldigheid en geloofwaardigheid

In kwalitatiewe ontleding is geldigheid en geloofwaardigheid 'n proses waar die navorser die vertroue van die leser moet verdien deur die leser te oortuig dat die data wat ingesamel is, geloofwaardig, toepaslik, betroubaar en bevestigbaar is (Maree, 2016). Deur gebruik te maak van 'n kombinasie van fokusgroepe en dokumentontleding van die skoolkurrikulum word die bevindings van die studie beter gestaaf en kruisevaluering van die data gedoen (cf. Strydom, 2005:314). Hierdie prosesse het bygedra tot die geloofwaardigheid van die navorsing. Geloofwaardigheid is verder verhoog deur te verseker dat foute nie tydens die transkribering van die transkripsies gemaak is nie. Tydens die navorsing het die navorser ook gepoog om uitvoerige beskrywings te verskaf van die navorsingsproses en die inligting wat verkry is tydens die insameling en ontleding van die data.

1.12 Etiese aspekte

Die navorser het aansoek gedoen vir etiese klaring by die EDU-Rec Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit en dit is goedgekeur (etieknummer: NWU-01617-19A2). Etiese navorsingsbeplanning het ten doel om die welstand en regte van die deelnemers te beskerm. Volgens Maree (2016:44) is daar bepaalde beginsels wat etiek omvat, onder meer dat die deelnemers te alle tye gerespekteer moet word. Die beginsels van outonomie het die studie gerig. Outonomie behels dat die deelnemers enige tyd van die navorsing kan onttrek en dat hulle ingeligte toestemming gegee het voordat hulle aan die studie deelgeneem het. Outonomie verwys verder daarna dat deelnemers se inligting as vertroulik hanteer word. Vertroulikheid behels dat die deelnemer se identiteit te alle tye beskerm word. Du Plessis (2016:76) beklemtoon dat die deelnemers se name en name van die skole anoniem gehou moet word. 'n Kodenummer is dus aan elke deelnemer toegeken.

Etiese oorwegings, waaronder respek, vertroue en beskerming van die deelnemers, is van die uiterste belang wanneer navorsing gedoen word (Hartell & Bosman, 2016:41). Daarom is toestemming ook van die onderwysers verkry voordat hulle aan die navorsing deelgeneem het. Deelname aan die studie was heeltemal vrywillig. Die deelnemers is eerstens volledig ingelig aangaande die doel van en rede vir die navorsing. Voordat die fokusgroeponderhoude op band opgeneem is, is toestemming vanaf die deelnemers verkry om dit te doen. Die deelnemers se regte, waaronder hul privaatheid, die feit dat hulle enige tyd van die studie kon onttrek en deelnemervertroulikheid, is met die deelnemers bespreek om hulle ten volle in te lig daaromtrent.

1.13 Hoofstukindeling

In hoofstuk 1 is die studie kortliks uiteengesit. Die motivering vir die studie, probleemstelling, navorsingsvrae en doelstellings van die studie is aangebied.

In hoofstuk 2 word die tersaaklike literatuur, soos die teoretiese raamwerk wat gebruik is vir die studie, naamlik Bronfenbrenner en Vygotsky se teorieë, in die literatuurstudie bespreek. Daar word ook in hierdie hoofstuk ook verwys na die geletterdheid van Suid-Afrikaners, die belangrike rol wat bewegingsaktiwiteite vir jong kinders inhou en hoe hierdie aktiwiteite 'n rol kan speel in die mondelinge taalontwikkeling van jong leerders.

Om onderwysers se persepsies aangaande die gebruik van bewegingsaktiwiteite te ondersoek, is 'n empiriese studie onderneem. In hoofstuk 3 word die navorsingsmetodologie vir hierdie empiriese studie uiteengesit. Daar word spesifiek verwys na die benadering tot die studie, die wyse waarop data versamel is en hoe die data verwerk is om sodoende ryk beskrywings vanuit onderwysers se terugvoer te bekom waaruit hul persepsies ondersoek kon word.

Die resultate wat gedurende die empiriese ondersoek versamel is, word in hoofstuk 4 bespreek met betrekking tot temas soos geïdentifiseer vanuit die versamelde data.

In hoofstuk 5 word daar 'n voorbeeld gegee van hoe onderwysers te werk kan gaan om bewegingsaktiwiteite te gebruik om mondelinge taalontwikkeling in die graad R-klas te bevorder. In hierdie hoofstuk word die bydrae van hierdie studie asook die leemtes van die studie en riglyne vir moontlike verdere navorsing uiteengesit.

2.1 Inleiding

Navorsing (Blythe *et al.*, 2009; Hager, 2000; Pica, 2000; Summerford, 2005) beklemtoon die positiewe uitwerking wat bewegingsaktiwiteite op die leervermoë en veral taalontwikkeling van 'n kind kan hê. Maude (2001:49) wys daarop dat vroeë bewegingsaktiwiteite 'n wegspringblok vir die aanleer van 'n taal is en dat wanneer goed deurdagte bewegingsaktiwiteite met taalontwikkeling gekombineer word, dit die gebruik van goeie taal aanwakker. Die waarde van goeie taalvaardighede vir die Graad R-leerder en akademiese sukses word wyd beklemtoon (Berry & Malek, 2017:52; Chiu & Chow, 2015:155; Pepler, 2015:143). Nie net bevorder dit leerders se kognitiewe vaardighede nie, maar ook hul geheue, motoriese vaardighede en fonologiese bewustheid deur middel van aktiewe leer.

In hierdie hoofstuk word Bronfenbrenner (1977, 1979, 1986) en Vygotsky (1978) se teorieë bespreek, wat dien as die raamwerk vir hierdie studie om te bepaal hoe taalontwikkeling bevorder kan word deur die gebruik van goed deurdagte bewegingsaktiwiteite. Voorts word die geletterheidsvaardighede van Suid-Afrikaanse Grondslagfaseleerders en die belangrike rol wat bewegingsaktiwiteite in mondelinge taalontwikkeling speel in die hoofstuk onder die loep geneem.

2.2 Teoretiese raamwerk

Alhoewel Bronfenbrenner (1977, 1979, 1986) se bio-ekologiese teorie die raamwerk vir hierdie studie verskaf, het die navorser Vygotsky (1978) se sosiale konstruktivistiese teorie ook betrek. Die rede hiervoor is dat die sosiale konstruktivistiese teorie aansluit by die kind se interaksie binne sy of haar leeromgewing en die feit dat die kind leer deur te doen en deur fisiek betrokke te wees by 'n aktiwiteit in sy of haar leeromgewing. Beide teorieë word vervolgens bespreek.

2.2.1 Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie

Die ekologiese teorie het sy oorsprong in Bronfenbrenner (1977, 1979, 1986) se ekologiese model van kinderontwikkeling. Volgens hierdie model moet vier interaktiewe dimensies in ag geneem word wanneer kinderontwikkeling bestudeer word (Donald *et al.*, 2002), naamlik:

- persoonlike faktore (bv. die temperament van die kind en/of haar ouer)
- prosesfaktore (bv. die tipe interaksie wat binne 'n gesin of skoolkonteks plaasvind)
- kontekste (bv. gesinne, skole of plaaslike gemeenskappe)
- tyd (bv. veranderinge oor tyd in die kind of omgewing)

Volgens Bronfenbrenner (in Donald *et al.*, 2002) behoort kinderontwikkeling bestudeer te word vanuit die uitgangspunt dat dit plaasvind binne vier interafhanklike stelsels of sisteme, naamlik die mikrosisteem, die mesosisteem, die eksosisteem en die makrosisteem (sien figuur 2.1).

a) Mikrosisteem

Die drie mikrosisteme is die individu se ouderdomsgroep, huisgesin en speelgroep of skool. Die mikrosisteem vorm die laag wat die naaste aan die kind is en sluit strukture in waarmee die kind direkte kontak het. Die sisteem bestaan uit verhoudings en interaksie wat die kind met sy of haar onmiddellike omgewing het (Berk, 2000). Strukture binne die mikrosisteem sluit die huisgesin-, skool- en buurtomgewings in. Op hierdie vlak het verhoudings 'n impak in twee rigtings, naamlik **weg van die kind af en na die kind toe**. 'n Voorbeeld hiervan is dat die ouers die kind se gedrag en oortuigings kan beïnvloed. Net so beïnvloed die kind ook die gedrag en oortuigings van die ouers. Bronfenbrenner (1990) verwys daarna as “tweerigtinginvloede” en verduidelik hoe hierdie invloede op alle vlakke van die omgewing voorkom. Die interaksie van strukture binne 'n sekere vlak en die interaksies van strukture tussen vlakke is die sleutel tot hierdie teorie. Op die mikrosisteemvlak is hierdie tweerigtinginvloede die sterkste en het dit die grootste impak op die kind. Interaksies op die wyer vlakke kan egter steeds 'n impak hê op die binnestrukture.

b) Die mesosisteem

Hierdie laag in die teorie voorsien 'n verband tussen die strukture van die kind se mikrosisteem (Berk, 2000; Bronfenbrenner, 1986). In die mesosisteem word die wisselwerking tussen die onmiddellike omgewingsfaktore (bogenoemde faktore) waarin die kind sy of haar eerste lewensjare beleef, verteenwoordig. Voorbeelde hiervan kan wees die verband tussen die kind se ouers en onderwyser, die verband tussen die kind se buurt en sy of haar kerk, en so meer. Vygotsky se sone vir proksimale ontwikkeling sluit hierby aan. Vygotsky (1978:86) verwys na die konsep van die sone van proksimale ontwikkeling as die afstand tussen die werklike ontwikkelingsvlak, soos bepaal deur onafhanklike probleemoplossing, en die vlak van potensiële ontwikkeling, soos bepaal deur die probleem wat opgelos moet word. Hierdie proses kan plaasvind onder volwasse leiding of in samewerking met meer bekwame leerders in hul eie portuurgroep. Die sone van proksimale ontwikkeling word bereik wanneer 'n onderwyser, ouer of gevorderde leerders in 'n leerder se portuurgroep die leerder se begrip van nuwe kennis of vaardighede ontwikkel en ondersteun.

Die sone vir proksimale ontwikkeling plaas klem op die rol van die volwassene as die sosiale gesprekvoerder, wat ook as verteenwoordiger van die gemeenskap optree. Kinders se kulturele aktiwiteit word deur hierdie volwassenes gemoniteer (Berk & Winsler, 1995). Die rol van die

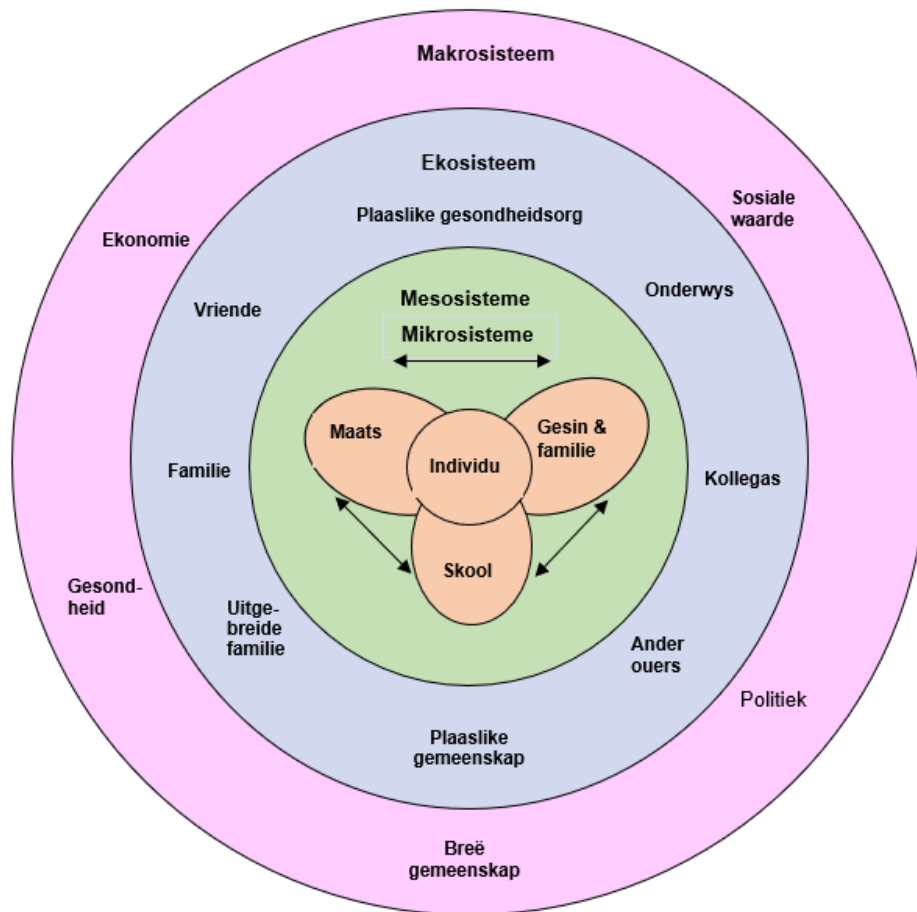
opvoedkundige proses is om leerders vir meer ingewikkelde aktiwiteite in die groter sosiale gemeenskap voor te berei (Glassman, 2001).

c) Die eksosisteem

Hierdie laag vorm deel van die groter sosiale sisteem waarin die kind nie direk funksioneer nie. Die strukture in hierdie laag het 'n impak op die kind se ontwikkeling deur interaksie te hê met sekere strukture in die mikrosisteem (Berk, 2000). Ouers se werkskedules of gemeenskapsgebaseerde familiehelpbronne is voorbeelde hiervan. Alhoewel die kind nie direk betrokke is op hierdie vlak nie, voel hy of sy steeds die positiewe of negatiewe krag daarvan aan in die interaksie met sy of haar eie sisteem (Berk, 2000).

d) Die makrosisteem

In die kind se omgewing is hierdie die heel buitenste laag. Alhoewel hierdie laag nie binne 'n spesifieke raamwerk val nie, bestaan hierdie laag uit gebruike, kulturele waardes en wette (Berk, 2000). Die invloed van wyer beginsels wat gedefinieer is deur die makrosisteem het 'n groot invloed regdeur al die interaksies van al die verskillende lae. 'n Voorbeeld hiervan is wanneer 'n sekere kultuur glo dat die ouers van 'n kind alleen daarvoor verantwoordelik is om die kind groot te maak, daar dan waarskynlik minder hulpbronne voorsien word om ouers te help hiermee.



Figuur 2.1: Bronfenbrenner se ekosistemiese model (aangepas uit Landsberg *et al.*, 2005:11)

Bronfenbrenner (1979) se bio-ekologiese teorie is dus gebaseer op die interafhanklikheid en verhoudings wat tussen organismes en hul fisiese omgewings bestaan. Hierdie verhoudings word as 'n geheel beskou, waar elke deel ewe belangrik is en waar verandering in een verhouding of sisteem waarskynlik 'n verandering in ander verhoudings of sisteme teweeg sal bring. Volgens hierdie teorie word daar na ekologiese “balans” gestreef – wanneer die verhoudings en siklusse binne die hele sisteem in balans is, kan die sisteem onderhou word (Donald *et al.*, 2002).

Bronfenbrenner (1986) se ekologiese sisteemteorie is gebruik as teoretiese raamwerk vir hierdie studie as gevolg van die oorvleuelende en interverwante sisteme wat 'n kind se ontwikkeling beïnvloed en die konteks waarin leer plaasvind. Hierdie teorie is ingelig deur Vygotsky se teorie van sosiale konstruktivisme, waarin die sosiale aspek van ontwikkeling en die invloed wat spesifieke sosiale kontekste op leer kan hê, beklemtoon word.

2.2.3 Sosiale konstruktivistiese teorie van Vygotsky

Die sogenaamde vader van die sosiale konstruktivisme, Lev Vygotsky, het geglo dat sosiale interaksie 'n integrale deel van leer is. Al die teorieë en navorsing van Vygotsky betrek sosiale konstruktivisme. Dit kan gekoppel word met aspekte van taalontwikkeling, soos die sone van proksimale ontwikkeling, kognitiewe dialoog, kultuur, sosiale interaksie en innerlike spraak (Vygotsky, 1978).

Powell en Kalina (2009:243) beskryf Vygotsky se teorie van sosiale konstruktivisme as sosiale interaksie en die integrale bydrae wat hierdie interaksie tot leer maak. Sosiale konstruktivisme is gebaseer op die sosiale interaksies wat 'n leerder in die klaskamer het, tesame met sy of haar persoonlike kritiese denkprosesse. Vygotsky (1978) wys daarop dat leerders interaktief met hul omgewing móét omgaan ten einde te leer; die kwaliteit van daardie interaksies dra gedeeltelik by tot die gehalte van hul leer.

Vygotsky (1997) beweer dat individue 'n produk is van sowel hul biologie as hul omgewing, nie slegs die een of die ander nie. Hy stel dit soos volg: "We have seen that the individual's own experience is the only teacher capable of forming new reactions in the individual. Only those relations are real for an individual that are given to him in his personal experience" (Vygotsky, 1997:47). Hierdie omgewings word beskryf as afsonderlike sisteme, begryp as dele wat afsonderlik bestaan, onafhanklik van mekaar en verwant op 'n hierargiese wyse as die groter kontekste wat die kleiner kontekste affekteer en ten einde die ontwikkeling van 'n persoon affekteer (McLinden *et al.*, 2016).

Vygotsky (1978) voer aan dat onderwysers van ouds geglo en opgetree het volgens die teorie dat die brein 'n kompleksiteit van vaardighede is, soos aandagspan, waarneming, denke en geheue, en dat enige verbetering op enige van hierdie vaardighede 'n algemene verbetering op al die vaardighede as resultaat sal hê. Byvoorbeeld, wanneer iemand 'n sekere ding goed kan doen, sal hy of sy in staat wees om iets anders wat glad nie verband hou met die eerste ding nie, ook goed te doen. Volgens hierdie teorie beïnvloed opleiding algehele ontwikkeling slegs wanneer die prosesse, materiale en elemente regdeur dieselfde is en word die individu deur gewoonte beheer (Vygotsky, 1978). Die teoretiese basis van hierdie aanslag skakel met Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie waar die verskillende sisteme (mikro-, meso-, ekso- en makrosisteem) 'n rol speel in die individu se leer en gedrag. Die kombinasie van die bio-ekologiese teorie en die sosiale konstruktivistiese teorie ondersteun die uitgangspunt dat ondervinding in die sisteme bydra tot die konstruksie van kennis.

Sosiale interaksie, soos die sisteme van Bronfenbrenner, is van toepassing op hierdie studie omdat graad R-leerders op die voorvoet van skoolgereedheid staan en omdat die kind se

omgewing 'n groot rol in die ontwikkeling van die kind speel. Die omgewing van die kind moet dus 'n gebalanseerde, leermotiverende omgewing wees om optimale leer en ontwikkeling van taal en ander vaardighede te bevorder.

2.3 Geletterdheidsvaardighede in Suid-Afrika

Daar is bevind dat die standaard van leesvaardigheid (leesvlotheid en leesbegrip) in Suid-Afrikaanse skole ondergemiddeld is volgens die uitslag van die verslag oor die Jaarlikse Nasionale Assessering (Annual National Assessment, meer bekend as ANA) in 2011, wat aandui dat slegs 35% van alle graad 3-leerders in die land die standaardvlakke vir geletterdheid en taal behaal het (Departement van Basiese Onderwys, 2011:20). Daar is verder ook bewys dat slegs 35% van graad R-leerders die minimumvereistes van geletterdheidsontwikkeling vir hul ouderdom (5-6 jaar) bereik. Dit impliseer dat die meerderheid graad 1-leerders skool begin sonder die nodige voorafvaardighede om te kan leer lees (De Witt, 2009:619). De Witt (2009) meen verder dat dié swak prestasie van graad R-leerders 'n direkte bewys is dat daar leemtes in vroeëkinderonwikkelingsprogramme voorkom. Die minister van Basiese Onderwys het die resultate van 2011 se assessering as onaanvaarbaar laag beskou (Erasmus, 2012). Die navorsing dui dus op 'n groot probleem in die vroeë geletterdheidsvaardighede van Grondslagfaseleerders in Suid-Afrika.

Formele leesvaardighede word vanaf graad 1 in Suid-Afrikaanse skole aangeleer. Dit staan ook bekend as “aanvangslees”. In die *Hersiene nasionale kurrikulumverklaring graad R-9 (skole): Tale* word daar in die inleiding tot onderrig in die Grondslagfase, graad R tot 3, die volgende geskryf:

Alle leerders begin skool met reeds bestaande kennis van en 'n hoë bevoegdheidsvlak in hul huistaal. Hierdie kennis het hulle deur 'n verskeidenheid interaksies in hul tuisomgewing bekom - deur versorging, opvoeding en speel. Omdat leerders se tuisomgewings verskil, sal die kennis wat hulle skool toe bring, ook verskil. Wat hulle weet, behoort egter in hul taalontwikkeling gebruik te word. Dit is sentraal tot hul persoonlike groei, hul interaksie met ander en hul toegang tot leer en tot die wêreld rondom hulle. Wanneer leerders met graad R en 1 begin, het hulle reeds baie geleer deur te luister en kan met verskillende grade van vlotheid en selfvertroue praat. Hulle is grootgemaak met die kultuur, tradisies en kennis wat 'n deel van hul tuisomgewing is, en dit vorm 'n deel van hul taalkennis. Die klaskamer behoort 'n ruimte te wees waar dit wat leerders weet, geprys, gerespekteer en verder ontwikkel word. (Departement van Basiese Onderwys, 2002:11)

Geletterdheidsontwikkeling begin by geboorte en ontwikkel deur blootstelling by die huis, skool en in die gemeenskap, asook deur lewensegte ervarings. Die proses van aanvangsgeletterdheid begin met die kleuter se nieverbale en verbale interaksies met mense, die omgewing en sy of haar verkenningstogte (Mendolsohn, Huberman, Berkule, Brockmeyer, Marrow & Dreyer,

2011:69; Teale & Sulzby, 1989:1-15). Daardie eerste woorde wat 'n ma vir haar baba sê na geboorte en bly praat wanneer sy die baba bad, voed en troetel, is die begin van taal- en leesontwikkeling. Die ouer of oppasser se woorde in hul gewone geselstrant, self-opgemaakte rymwoorde, kort rympies, uittelrympies, aksierympies en liedjies vorm alreeds deel van die grondslagvaardighede van aanvangsgeletterdheid, wat bestaan uit fonologiese prosessering, skrifbewustheid en mondelinge taalvaardighede. Daarna volg vertellings en stories. Al hierdie kontak met taal vorm die begin van geletterdheid. Teale (1986:50) stel dit soos volg: "For preschool children, 90% of their reading and writing experiences occur as part of the daily lives of their families and communities, rather than as being seen and acknowledged as literacy activities per se."

Om met die kleuter te gesels het groot waarde, maar dit is noodsaaklik om daarmee saam gereeld stories, rympies en liedjies voor te lees en te sing en ander bewegingsaktiwiteite te integreer, want dít is waar mondelinge taalvaardighede en fonologiese bewustheid ontwikkel, veral deur die uitwerking van rym en alliterasie (Morrow *et al.*, 2011:69; Teale & Sulzby, 1989).

Volgens Vygotsky se benadering van sosiale konstruktivisme leer kinders deur sosiale interaksie met ander mense, en leer word beïnvloed deur die bemeestering van 'n taal wat natuurlik aangeleer word deur informele interaksie met mense om hulle. Hy het ook geglo dat nuwe take en inligting vir kinders gemodelleer behoort te word (Morrow *et al.*, 2011:69). Begeleiding tot selfstandigheid bly noodsaaklik vir die kleuter of leerder in die alledaagse leerprosesse. Vygotsky se teorie verlewendig wanneer 'n mens 'n kleuter dophou in die teenwoordigheid van sy of haar ouers terwyl hulle in gesprek is of speel. Die bemeestering van die kleuter se taalvaardigheid is dan merkbaar in informele interaksie met die mense om die kleuter. Verder is dit ook merkbaar dat kinders se ontwikkeling van luister, praat, lees en skryf onderling verbind is (Morrow *et al.*, 2011:69).

Die Departement van Basiese Onderwys het duidelike riglyne neergelê wat toepaslik is op die ontwikkelingsvlak van vyfjarige kinders soos dit in die KABV vir graad R-leerders bepaal is (Erasmus, 2012). Hierdie riglyne fokus op al die aspekte van kinderontwikkeling en sluit taalontwikkeling, gesyferdheid en lewensvaardighede in. Erasmus (2012) voer aan dat leeruitkomste vir beweging en liggaamlike ontwikkeling spesifiseer dat leerders daartoe in staat moet wees om begrip van aktiwiteite te toon en daaraan deel te neem ter bevordering van beweging en liggaamlike ontwikkeling. Erasmus (2012) meen dat die uitvoering van verskillende bewegingsaktiwiteite, soos spring, armswaaibewegings en hardloop, asook perseptueel-motoriese aktiwiteite, soos middellynkrusing, hand-oog-koördinasie, lateraliteit en so meer, deel behoort te wees van programme wat vir graad R-leerders aangebied word. Dit is juis hierin wat die belangrikheid van die integrering van bewegingsaktiwiteite en mondelinge taalontwikkeling

versteek lê. Wanneer 'n kind byvoorbeeld 'n storie dramatiseer deur bewegings by die woorde te sit, bou die leerder 'n direkte deurgang vanaf gedekontekstualiseerde taal tot begrip van wat die woorde beteken (Greenfader & Brouillette, 2017). Deur mondelinge taalontwikkeling deel te maak van alle aspekte van 'n leerder se dag, bewegingsaktiwiteite inkluise, word mondelinge taalontwikkeling voortdurend herhaal en ingeoefen.

Dit is dus belangrik dat daar op bogenoemde vaardigheidsontwikkeling gefokus word om graad R-leerders se holistiese ontwikkeling te bevorder. Sodoende sal die leerders se mondelinge taalvaardighede ook versterk word.

2.4 Die belangrikheid van bewegingsaktiwiteite vir jong kinders

Bewegingsaktiwiteite, wat ook beskryf kan word as motoriese oefeninge, is aktiewe of passiewe spierbewegings wat klein of groot areas van die liggaamlike spiermassa aktiveer (Lubbe, 2010). Bewegingsaktiwiteite kan suiwer funksioneel in die vorm van daaglikse aktiwiteite, soos optel, loop, stoot of die opstap van trappe, wees (Lubbe, 2010).

Die belangrikheid van vroeë bewegingsaktiwiteite in 'n kleuter se lewe kan nie oorbeklemtoon word nie omrede hierdie aktiwiteite bydra tot die fisieke en algemene welstand van die kind (Callcott *et al.*, 2012). Volgens Deli *et al.* (2006) en Gallahue *et al.* (2006) vorm bewegingsaktiwiteite die grondslag van fundamentele bewegingsvaardighede wat dien as die platform vanwaar leerders perseptuele, sosiale en kognitiewe vaardighede ontwikkel.

Hierdie vaardighede, wat die beste ontwikkel as dit onderrig word tussen die ouderdom van twee en ses jaar, vorm die begin van bewegingspatrone wat verwant is aan meer gespesialiseerde en ingewikkelde fisieke vaardighede. Perseptueel-motoriese ontwikkeling, wat 'n verskeidenheid van perseptueel-motoriese gedrag tot gevolg het, is 'n proses wat by geboorte begin en gedurende die vormingsjare in kompleksiteit verhoog. Teen die ouderdom van ses of sewe jaar word perseptueel-motoriese gedrag oor die algemeen verfyn (Gallahue & Donnelly, 2003).

Die feit dat perseptuele vaardighede deel van alle leer vorm, word deur die KABV (Departement van Basiese Onderwys, 2011) bevestig. Die volgende perseptuele vaardighede word in die KABV omskryf: visuele en auditiewe geheue en persepsie, hand-oog-koördinasie, dominansie, lateraliteit, liggaamsbeeld, middellynkruising, vormpersepsie, voorgrond/agtergrond-onderskeiding en ruimtelike oriëntering.

Perseptuele motoriese vaardighede, of sensories-motoriese vaardighede, word deur vroeë bewegingservarings beïnvloed en kan gedefinieer word as die vermoë van 'n individu om inligting uit die omgewing te gebruik om motoriese aksies te beplan en uit te voer (Wong & Cheung, 2007).

Sonder die motoriese beheer van albei hande (Wong & Cheung, 2007), wat nodig is om 'n kosblikkie oop te maak of skoenveters vas te maak, sal dit vir kinders moeilik wees om doeltreffend in 'n klaskameromgewing te funksioneer en bewys te toon van hul kennis en begrip op 'n konvensionele wyse, wat ontluikende geletterdheidsvaardighede soos handskrif insluit.

Daar is drie breë kategorieë perseptueel-motoriese gedrag wat almal nou verband hou met die ontwikkeling van vroeë geletterdheid, naamlik ruimtelike bewustheid en oriëntering, sensoriese bewusmaking en temporale bewustheid (Frost, 2012).

Ruimtelike bewustheid en oriëntering verwys na kinders se begrip van hul liggame en wat hul liggame kan doen, en sluit liggaamsbewustheid en liggaamsbeeld in. Ruimtelike bewustheid en oriëntering behels ook kinders se bewustheid van hul posisie in die ruimte in verhouding tot ander voorwerpe, die vermoë om die vertikale en horisontale middellyn te kruis en om die begrippe “rigting” en “lateraliteit” te verstaan.

Sensoriese bewusmaking verwys na kinders se vermoë om te reageer op sensasies wat deur die vyf sinne waargeneem word. Vir suksesvolle akademiese leer is die ontwikkeling van twee vorme van sensories-motoriese gedrag in die besonder van kardinale belang, naamlik ouditiwe en visuele perseptueel-motoriese bewustheid. Voorbeelde van hierdie perseptueel-motoriese gedrag is visuele en ouditiwe geheue (om te onthou wat gesien of gehoor is), ooreenstemming (om te herken wanneer beeld of klank dieselfde is), diskriminasie (om die verskil tussen beeld of klank te herken) en sluiting (sien of hoor, bv. die eerste deel van 'n beeld of klank, en dan die beeld of klank as geheel kan voorspel). Luister is natuurlik nog 'n belangrike ouditiwe perseptueel-motoriese vaardigheid wat kinders moet verwerf.

Temporale bewustheid verwys na kinders se vermoë om 'n innerlike en buitenste tydsverloop te ontwikkel. Dit sluit koördinasie en ritmiese bewegings in.

Hays en Smith (2002:482) is van mening dat indien die leerder konflik in die brein-liggaam-funksionering beleef of onderontwikkel is, dit die brein se vermoë om inligting te verwerk en op 'n georganiseerde wyse uitdrukking daaraan te gee, sal rem. Dus bestaan daar voortdurend wisselwerking tussen bewegingsaktiwiteite en die leer- en taalvermoë van die leerder.

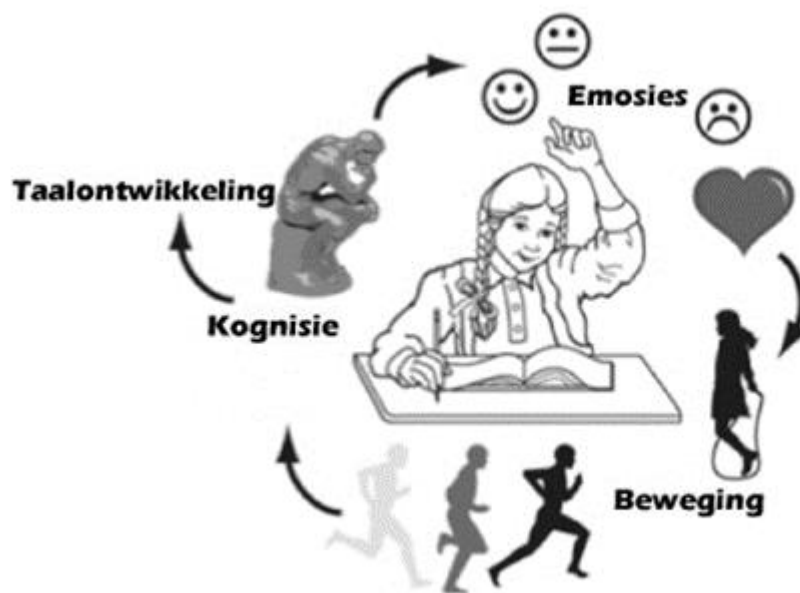
Sekere kenmerke van die motoriese ontwikkeling deur bewegingsaktiwiteite van leerders in die Grondslagfase word geïdentifiseer deur Winkler (2000), De Witt en Booyen (2008:91) en Blythe *et al.* (2009:4). Hierdie kenmerke, wat tot die holistiese ontwikkeling van die graad R-leerder sal bydra en daardeur gekoppel word met geletterdheid, word in tabel 2.1 weergegee.

Tabel 2.1: Kenmerke van die motoriese ontwikkeling en uitvloeisels daarvan van die leerder in die Grondslagfase

Motoriese of neurologiese ontwikkeling	Uitvloeisel
Beskik oor goeie spiertonus	• Kan regop sit op 'n stoel en 'n mat of by 'n tafel om later te kan te sit en skryf. • Is nie lomp nie. • Wanneer hulle skryf, is hul arms en hande sterk.
Grootmotoriese koördinasie is goed ontwikkel	• Alle motoriese aktiwiteite is gewild, bv. hardloop en huppel, wat kan lei tot ritme, wat weer voorkom tydens geletterdheid by lees en tel.
Fynmotoriese koördinasie is goed ontwikkel	• Kan vingers beweeg sonder om te kyk wat vingers doen. • Maklik uitknip. • Maklik deur boeke blaai. • Kom georganiseerd voor. • Skrif is netjies. • Oogbewegings is goed – leerder sal met gemak kan lees.

(Aangepas uit Lubbe, 2010)

Uit die bogenoemde tabel blyk dit duidelik dat bewegingsaktiwiteite van kardinale belang is om verskeie aspekte van die graad R-leerder doeltreffend te ontwikkel. Onderwysers moet, volgens Jensen (2005), wegbeweeg van die ou, gekompartementeerde paradigma van oefen, gedagte en emosie na 'n meer geïntegreerde paradigma van leer beoefen – een waar emosie en kognitiewe en taalontwikkeling spesifiek aandag kry, soos dit blyk uit figuur 2.2.



Figuur 2.2: Geïntegreerde paradigma van leer (aangepas uit Jensen, 2005)

Volgens Kruger *et al.* (2005) moedig die moderne familie-, kulturele, sosiale, ekonomiese en omgewingsfaktore 'n ongesonde sitkultuur aan. Die liggaam is gemaak om te beweeg en verskeie studies het al die waarde wat fisieke beweging vir 'n persoon se liggaam en brein inhou, ondersoek. Ongelukkig word die leefstyl van die hedendaagse samelewing toenemend sedentêr of sittend van aard. Daar word beraam dat kinders ongeveer 5,5 tot 7,5 uur per dag aan passiewe aktiwiteite, soos videospeletjies of rekenaarspeletjies speel, televisie kyk of handtoestelle gebruik, spandeer, waar hierdie kinders slegs sit en nie aktief is nie (Ratey, 2008). Dit is veral die geval wanneer kinders by die huis is.

Soortgelyk word die tyd wat kinders in die skool aan aktiewe aktiwiteit spandeer ook al hoe minder. Voorskoolse kinders van vandag is baie minder aktief as voorheen. Redes hiervoor sluit onder meer die aard van die moderne stadslewe in. Die tyd wat kinders voorheen buite in die natuur gespandeer het, het as gevolg van die stadslewe heeltemal afgeneem, juis omdat daar nie die nodige ruimte hiervoor is nie en omdat kinders verkies om eerder hul tyd aan videospeletjies en virtuele realiteitsprogramme te spandeer. Navorsers stem saam dat voorskoolse kinders toenemend tyd in dagsorg spandeer (Strong *et al.*, 2005:737).

Kinders spandeer die grootste gedeelte van hul dag voor 'n televisieskerm en nie veel tyd, soos die vorige generasie, aan speel nie (Boreham & Riddoch 2001; Hedley, Carroll, Curtin & Flegal, 2004; Venetsanou & Kambas 2010:324). Die tyd wat kinders voor die televisieskerm deurbring,

kan hul optimale ontwikkeling beïnvloed, juis omdat die vroeë ontwikkelingsjare 'n tydperk van holistiese ontdekking verteenwoordig.

In Suid-Afrika het die Departement van Basiese Onderwys liggaamlike opvoeding in 1997 van die kurrikulum verwyder. Hierna was dit 'n tendens in skole dat daar nie genoeg gefokus is op die belangrikheid van grootmotoriese aktiwiteite nie en dat geleenthede vir kinders om aan gestruktureerde bewegingsaktiwiteite deel te neem, toenemend ingeperk is. Die verwagting is dat kinders voortdurend hul geletterdheid-, wiskundige en lewensvaardighede moet ontwikkel en bevorder. Alhoewel navorsing 'n positiewe korrelasie tussen beweging en kognisie toon, verminder skole die tyd wat kinders aan fisieke beweging bestee, soos liggaamsopvoedingklasse, pouses en vryspel, om meer tyd aan akademiese werk te spandeer (Ratey, 2008). Volgens Fredericks *et al.* (2006) is liggaamsopvoeding in skole gestaak omrede navorsing oor die invloed van beweging op leer nie eenstemmig daaroor is dat dit voordelig vir die kind is nie.

Black (1995:33) wys egter daarop dat goed beplande bewegingsaktiwiteite wat in die kurrikulum geïntegreer is, akademiese leer kan bevorder. Voorts kom Black (1995:33) tot die gevolgtrekking dat onderwysers wat van leerders verwag om vir die grootste deel van die skooldag stil te sit, die verband tussen beweging en leer onderskat of ignoreer. Akademiese prestasie en kognitiewe ontwikkeling is gekoppel aan fisieke aktiwiteit en die gebruik daarvan in die klaskamer (Gehris *et al.*, 2015). Donnelly en Lambourne (2011) is van mening dat daar 'n verband is tussen fisieke aktiwiteit en akademiese prestasie. Resultate van hul navorsing het getoon dat fisieke aktiwiteit as 'n onderrigmiddel in lesse gestandaardiseerde toetstellings met soveel as 6% verbeter het. Met betrekking tot vroeë geletterdheid en fonologiese bewustheid is gevind dat dit aansienlik verbeter en gehandhaaf word deur fisieke aktiwiteit as 'n manier om akademiese lesse met betrekking tot geletterdheid te onderrig (Kirk *et al.*, 2014). Die ontwikkeling van taal word beïnvloed deur biologiese, kognitiewe en sosiale faktore. Voorts word taal beperk of bevorder deur, eerstens, die rypwording van die senuweestelsel van die organe verantwoordelik vir spraak en gehoor en, tweedens, die kognitiewe en sosiale stimulering deur kennisgebeure wat om 'n individu plaasvind asook ervaring (Moore-Swanepoel, 1997), wat weer gekoppel kan word met bewegingsaktiwiteite wat taalontwikkeling bevorder.

Volgens Lubbe (2010) sal bewegingsaktiwiteit bydra tot leerders se leer- en aandagvermoë wanneer dit gekombineer word met doelgerigte kurrikulumbelynde aktiwiteite. Fredericks *et al.* (2006:11) en Mountstephan (2009:22) wys daarop dat bewegingsaktiwiteite juis spesifieke dele van die brein wat leer stimuleer, aktiveer. Ook Kruger (2002:10) bevestig dat daar 'n sterk verband is tussen bewegingsaktiwiteite of motoriese beweging en kognitiewe stimulasie. Kruger (2002:12) voer verder aan dat bewegingsaktiwiteite gebruik kan word om die toepassing en begrip van kognitiewe leer te verbeter. Dryden en Vos (2005:382) voer aan dat kinesiosologie akademiese

verbeter. Die term “kinesosiologie” verwys na motoriese beweging of, met betrekking to hierdie studie, bewegingsaktiwiteite (Hoffman, 2009). Dryden en Vos (2005:277) meen verder dat bewegingsaktiwiteite die basis van alle leer vorm. Dit sluit onder meer die vaardighede om te lees, te skryf, musiek te maak en te interpreteer en wiskunde te bemeester in. Volgens Fredericks *et al.* (2006) word die uitwerking van motoriese beweging op akademiese prestasie en kognitiewe ontwikkeling onderskat.

Dryden en Vos (2005:273) stem saam dat bewegingsaktiwiteite gebruik kan word om spesifieke areas in die brein te aktiveer om sodoende leerders se vermoë om kennis in te neem, te verhoog en daardeur hul taal te ontwikkel. Jensen (2005) voer aan dat beweging 'n wye verskeidenheid areas wat leer in die brein stimuleer, aktiveer; dit wil sê, dit kan ook tot gevolg hê dat ooraktiewe kinders kalmeer en hul aandagvermoë daardeur verbeter word. Summerford (2005:15) merk op dat die dele van die brein wat die liggaam laat beweeg, dieselfde dele is wat die brein laat dink. Ratey (2009), 'n kliniese professor van psigiatrie by Harvard Mediese Skool, verwys na die uitwerking van motoriese oefening as 'n oefening wat op sigself nie 'n individu slimmer maak nie, maar die brein van die leerder in die optimale posisie plaas vir die leerder om te leer. Bewegingsaktiwiteite beïnvloed die brein op verskeie maniere en volgens Summerford (2005:7) speel dit 'n beduidende rol in die verbetering van leerders se leer- en aandagvermoëns en hul vermoë om inligting in te neem.

Volgens Lubbe (2010:24) kan die wyse waarop bewegingsaktiwiteit tot die verbetering van aandagspan, leer- en taalvermoë bydra, soos volg saamgevat word:

- Wanneer 'n leerder aan bewegingsaktiwiteite deelneem, verhoog sy of haar asemhaling en hartklop, wat daartoe lei dat suurstofryke bloed na die serebellum, prefrontale, somatosensoriese en primêre motorkorteks van die brein vervoer word (Biddle & Mutrie 2008:186; Hannaford, 2005:111; Summerford, 2001:1). Die brein het ongeveer 20% van die suurstof in die liggaam nodig, selfs tydens rus (Stafford & Webb, 2005:22).
- Dit lei dan tot verhoogde produksie van asetielcholien en dopamien, wat belangrike neuro-oordragstowwe in die leerproses is (Hannaford, 2005:111; Summerford, 2001:1). Blythe *et al.* (2009:384) beskryf neuro-oordragstowwe as chemiese stowwe wat vrygestel word van die een senuwee-eindpunt na die volgende. Dopamien het onder meer verhoogde energie, motivering, entoesiasme, selfdisipline en selfvertroue tot gevolg en dien ook as die motiveringschemikalieë wat die mens in staat stel om patrone te herken en uit die omgewing te leer. Dit is ook verantwoordelik vir die regulering van fynmotoriese bewegings (Hannaford, 2005:111) en is, volgens die Franklin Institute (2010), die primêre neuro-oordragstof wat 'n belangrike rol in aandagvermoë, geheueprosesse, leer en inligtingprosessering vervul.

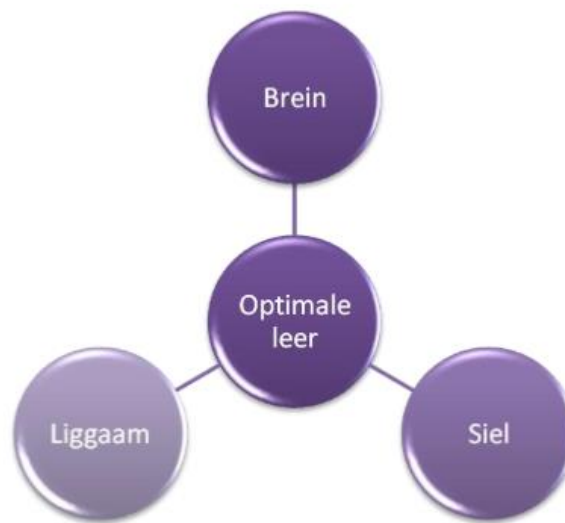
- Die hoeveelheid breinselle in die hippokampus, die deel van die brein wat sentraal staan in die prosesse van leer en geheue, vermeerder (De Jager, 2009:30; Summerford 2001:2). Die korttermyn- en langtermyngeheue, asook die kortikale-hemisfeer-dominansie, word versterk deur bewegingsaktiwiteit (Hager, 2000).

Blythe *et al.* (2000:154) noem dat daar drie vaardighede is wat van kardinale belang is vir doeltreffende leer, naamlik aandag, balans en koördinasie. Dit staan ook bekend as die “ABC van leer”. Hierdie vaardighede kan deur middel van bewegingsaktiwiteite gestimuleer en verbeter word, wat gevolglik die leervermoë en taalverwerwing van die leerder bevorder. Wanneer enige van hierdie boustene van ’n graad R-leerder onderontwikkel is, kan dit tot leerprobleme lei (Lubbe, 2010).

Summerford (2005:35), Pica (2000:70) en Piaget (soos aangehaal deur Louw, 1996:341) beweer dat Grondslagfaseleerders se leervermoë positief bevorder word die oomblik wanneer die leerder deur middel van beweging of bewegingsaktiwiteite betrokke is by die leerproses. Verder beklemtoon dieselfde navorsers dat verbale onderrig, dit wil sê onderrig waar die leerder stil moet sit en luister, minder doeltreffend is.

Pica (1997:11) noem dat die liggaam en verstand geïntegreerd is en verduidelik dit soos volg: “By accepting the unity of mind and body, we come one step closer to genuine developmental appropriateness. After all, if we are to truly educate the whole child, we must first recognize children as thinking, feeling, and moving human beings.” Volgens Blythe *et al.* (2009:4) en Maude (2001:49) berus ’n ander uitgangspunt op suksesvolle leer by die leerder in die Grondslagfase op die bemeestering van sekere bewegingsvaardighede. Verder voer hulle aan dat lees die ontwikkeling en beheer van vloeiende oogbewegings, ten einde ordelike vloei van opeenvolgende inligting na die brein te stuur, behels.

Hand-oog-koördinasie (soos genoem in tabel 2.1) moet goed ontwikkelde wees vir ’n leerder om te kan skryf. Om tydens klastyd stil te sit op ’n stoel en aandag te gee, is balans, postuurbeheer en koördinasie uiters belangrik (Lubbe, 2010; Veldsman, 2018).



Figuur 2.3: Die holistiese benadering van leer (Summerford, 2005:9)

Die holistiese benadering van leer (sien figuur 2.3) is toepaslik vir die studie omdat daar 'n verband tussen motoriese vaardigheid en die leervermoë van die leerder in graad R is, wat versterk of ingeoefen kan word deur bepaalde bewegingsaktiwiteite. Tortora (2006:411) voer ook aan dat die leerder se kognitiewe vermoë versterk word en motoriese ontwikkeling bevorder en in stand gehou word deur bewegingsaktiwiteite by Grondslagfaseleerders (meer spesifiek tot die studie die graad R-leerder) se daaglikse skoolroetine te voeg.

Wanneer die onderwyser in taallesse van bewegingsaktiwiteite gebruik maak, kan taalontwikkeling egter nie in isolasie beskou word nie. Alhoewel die kombinasie daarvan, soos uit die literatuur, van belang is, is dit belangrik om taal pertinent te betrek. Hiervoor moet onderwysers keuses kan maak aangaande gepaste tekste, hoe om dialogiese lees met jong kinders te behartig en aktiwiteite wat die uitgebreide diskoers en woordeskat bevorder en sodoende in geheel kinders aktief betrokke maak nie net by die leerproses nie, maar ook by mondelinge taalontwikkeling.

2.5 Integrering van bewegingsaktiwiteite en taalontwikkeling

Taal is 'n integrale deel van ervaring en nie bloot 'n instrument wat gebruik word as 'n sentrale organiserende tema vir ervaring nie (Dewey, 1925). Navorsing dui daarop dat kinders se vermoë om tyd en beweging te koördineer hul vermoë om te leer, te lees en te skryf beïnvloed (Veldsman,

2018). Die funksie van die serebellum is om inligting vanaf die sensoriese stelsel te ontvang en hierdie inligting, wat in die vorm van musiek, rympies of stories kan wees, te verwerk en deur instruksies te kombineer met, byvoorbeeld, motoriese vaardighede, soos balans en koördinasie. Die kombinasie van beweging met storievertelling, musiek of rympies sluit tydsberekeningsvaardighede in en wanneer hierdie aspekte gekombineer word, is dit van die uiterste belang vir die prosessering van klanke en mondelinge taalvaardighede. Die serebellum is verder betrokke by die outomatisering van motoriese, kognitiewe en taalvaardighede (Viljoen, 2007). Daarom is dit belangrik dat bewegingsaktiwiteite aangemoedig en bevorder word as deel van taalvaardighede omdat dit taal- en leesvaardighede waar outomatisering en vlotheid van belang is, kan verbeter (Viljoen, 2007).

Beweging kan op verskeie maniere 'n bydrae lewer tot taalontwikkeling, soos onder meer **ritme en tyd, patrone en ordegeheue, aandag en prosodie** en **storievertelling en beweging**. Hierdie konsepte word vervolgens bespreek.

2.5.1 Ritme en tyd

Wanneer kinders aangemoedig word om op die maat van musiek en tyd te beweeg, ontwikkel hulle 'n sin vir ritme. Wanneer hulle aksies uitvoer soos marsjeer, dans of huppel kan die aktiwiteite gekombineer word met sang, waar taal en klank hulle kan ondersteun om byvoorbeeld te verstaan waar woorde opgebreek moet word of hoe klanke moet klink. Dit ontwikkel ook leerders se vermoë om te bepaal waar die klem op woorde geplaas moet word (Marais, 2014; Infant *et al.*, 2013; Veldsman, 2018).

Infant *et al.* (2013) is van mening dat kinders se vermoë om ritme te hou hul vermoë om tyd in taalklanke te verwerk, verbeter. Dit hou byvoorbeeld verband met die vermoë om lettergrepe uit te klap wanneer daar 'n liedjie gesing word, omdat dit die opbreek van woorde en klanke versterk. Die vermoë om die verskillende lettergrepe te identifiseer is van groot belang vir lees en skryf, aangesien dit aan leerders die vermoë gee om woorde in betekenisvolle dele op te breek en op hierdie wyse woorde met gemak te lees en uit te spreek. Bewegingsaktiwiteite ondersteun ritmiese bewustheid wanneer dit met musiek en taal gekombineer word. Wanneer melodie en lirieke in harmonie is (lettergrepe en note stem ooreen), versterk die kombinasie van bewegingsaktiwiteit en taal die elemente van mondelinge taal waarvan kinders bewus moet wees. Deur beweging by liedjies te voeg, word die ritmes in taal verder versterk en help dit om liggaamlike en geestelike welstand te ondersteun.

2.5.2 Patrone en orde

Taalpatrone, soos gevind word in ritme, help kinders om klank in mondelinge taalonderrig te identifiseer en self te gebruik (Marais, 2014). Wanneer hulle taalpatrone onder die knie het, ondersteun dit hul vermoë om taal en teks te herken en te gebruik. Die vermoë van leerders om klanke en letters by mekaar te pas korreleer met hul vermoë om woorde saam te sit, te skryf en oor te dra na gesproke taal. Die wyse waarop woorde grammatikaal bymekaargesit word, word bevorder deur herhaling, soos in die geval van patrone (Marais, 2014). Die gebruik van beweging skep 'n omgewing waar klanke, letters en woorde herhaaldelik deur leerders gebruik word en sodoende word hierdie klanke, letters en woorde vasgelê.

2.5.3 Geheue

Kinetiese leer (leer deur te doen) is die voorkeurleerstrategie om geheue te bevorder (Leasa & Corebima, 2017). Musiek kry leerders in die meeste gevalle aan die beweeg. Kinders hou daarvan om te dans, voete te stamp, te marsjeer, te huppel, te hardloop, op hul tone te trippel, te gly en te kruip op musikale klanke. Wanneer take outomaties plaasvind, soos in die geval van spiergeheue, kan leerders fisieke take onderneem selfs sonder om daaroor te dink. Dit is belangrik vir jong kinders om spiergeheue aan te leer, nie net vir daaglikse take, soos om 'n mes en vurk vas te hou sonder om daaroor te dink nie, maar ook om hul algemene geheue te ontwikkel, aangesien dit hulle ondersteun in lees- en taalvaardighede.

Die kombinasie van musiek en bewegingsaktiwiteite help kinders om hul geheue te ontwikkel (Pica, 2013) deurdat leerders makliker liedjies, rympies en woorde onthou wanneer dit met beweging gekombineer word. Wanneer musiek en beweging gekombineer word, het dit 'n dubbele impak op taalontwikkeling, juis omdat dit weereens herhaling, taal en motoriese vaardighede bevorder sonder dat dit 'n oorlas vir leerders word as deel van hul onderrig.

Volgens Ping and Goldin-Meadow (2010) kan beweging en gebare leerders help om woorde te verbaliseer. Gebare stel leerders in staat om “daardie” woord te soek wat hulle wil gebruik. Kinders beduie dikwels as hulle aan 'n spesifieke woord dink, en beklemtoon 'n verband tussen beweging en taal. Veral aksierympies help kinders om woorde te onthou en verhoog sodoende die kanse dat taal behou en herroep kan word.

2.5.4 Aandag en prosodie

Kinders moet aangemoedig word om te luister na variasies en verandering in klanke wanneer daar na musiek, rympies en stories geluister word omdat dit hulle sal help om verskille uit te ken

wanneer hulle mondelinge taal ontwikkel. Daar moet vir hulle musiek gespeel word en rympies voorgelees en gespeel word omdat ritme, soos bo genoem, kinders se fonologiese bewustheid bevorder (Anvari *et al.*, 2002). Die taal en prosodie – patrone van klem en intonasie (volume, duur en toonhoogte) ritme en spanning – is van groot belang omdat dit aan jong kinders die vermoë gee om die taal te verstaan (Cardillo, 2008). Wanneer leerders prosodie verstaan, kan hulle sarkasme of verwysings in mondelinge taalgebruik uitken en verstaan. Cardillo (2008) het bevind dat kinders se sensitiwiteit vir intonasiepatrone in spraak 'n sterk voorspeller van fonologiese bewustheid is – 'n byna onbetwiste voorspeller van lees.

'n Persoon se fisieke voorstelling, in die vorm van gebare, liggaamstaal en gesigsuitdrukking, ondersteun die gesproke woord (Mullen, 2017) en dra ook by tot die luisteraar se begrip van wat gesê word. Bewegingsaktiwiteite kan gebruik word om begrip van emosionele uitdrukking en die lees van ander se emosies te bevorder. Wanneer leerders aangemoedig word om gesigsuitdrukking te gebruik, voete te stamp as iemand in die storie kwaad is of hard te klap as 'n glas byvoorbeeld val, leer hulle hoe die taal of woord gekoppel kan word met die betekenis van daardie abstrakte gedagte.

Vanuit bogenoemde is dit duidelik dat beweging die brein stimuleer en die leerproses ondersteun. Taalonderrig lê aan die begin van die totale opvoeding van die kind en vorm op groot skaal die kind tot die persoon wat hy of sy gaan word. Taal is die medium waardeur kennis oorgedra word, geredeneer word en inligting van persoon tot persoon oorgedra word – met ander woorde, die medium van kommunikasie. Daarom kan daar aangeneem word dat taal 'n groot rol speel in kinders se skoolprestasie (Moore-Swanepoel, 1997). Taal dien as die organiserende beginsel van ervaring en verder skep dit betekenis, nie deur besinning van die individu nie, maar binne die aktiwiteit (Vygotsky, 1987).

2.5.6 Storievertelling en beweging

Volgens Duncan *et al.* (2019) kan die kombinasie van beweging en storievertelling veral 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van mondelinge taalontwikkeling. Wanneer bewegingsaktiwiteite gekombineer word met storievertelling, word dit beskou as 'n kognitiewe benadering, waar sensories-motoriese ervarings opgedoen word deur liggaamlike optrede binne die omgewing. Dit is belangrik vir die ontwikkeling van kognitiewe, kreatiewe en motoriese uitkomst, veral in die vroeë kinderjare (Engel *et al.*, 2013). Die fokus op die integrasie van storie met beweging bied moontlik 'n meer kreatiewe stimulus as slegs bewegingsintervensie. Met so 'n benadering is die interaksie van tasbare insette, sosiale interaksie met die portuurgroep op 'n kreatiewe wyse. Dit kan tot die ontwikkeling van motoriese vaardighede en ook taalontwikkeling lei. (Frith *et al.*, 2019).

Die uitvoering van bewegings en aksies wat voorkom in storievertelling kan lei tot die konstruksie van ryk en uitgebreide voorstellings in die brein, wat kinders se geheue verbeter. Die uitvoering betrek die motoriese vaardighede, waardeur kodering vergemaklik word in vergelyking met die waarneming van dieselfde gebeure, taal en klanke (Mavilidi *et al.*, 2018). Storievertelling kan as skakel tussen bewegingsaktiwiteite en taalontwikkeling dien, sodat dit gekoppel word aan 'n verhaal, 'n gebeurtenis of 'n konteks wat 'n kind kan verstaan en mee kan vereenselwig. Kinders besit 'n sin van dramatiese storievertelling wat hulle in die klaskamer kan gebruik deur stories, 'n karakter of 'n tema wat behandel word, te dramatiseer (Greenfader & Brouillette, 2017).

Greenfader en Brouillette (2017) meen verder dat leerders deur dramatisering 'n fantasiesituasie skep wat deur die protagonis van die verhaal ervaar word; sodra hierdie fantasiesituasie binne 'n leerder se eie kennisbasis vasgelê word, begin hy of sy gevoelens en uitsprake ontwikkel wat gepas is vir die rol. Deur hul verbeelding ten volle te gebruik, oefen leerders hul vaardighede om gebeure en karakters verstandelik te simuleer. Soos hulle die vaardigheid bemeester om hulself in die denkbeeldige wêreld van die storie te projekteer, kan hulle 'n punt bereik waar dramatisering nie meer benodig word om begrip te fasiliteer nie. Wanneer 'n onderwyser gebruik maak van hulpbronne wat dien as die skakel tussen taalontwikkeling en bewegingsaktiwiteite, byvoorbeeld storievertelling, soos hierbo bespreek, is dit nodig om die regte storie te kies en seker te maak dat die aktiwiteite wat die onderwyser gebruik, van waarde is, leerders se taal daadwerklik ontwikkel en nie los staan van die kurrikulum nie.

2.6 Samevatting

Taalontwikkeling is 'n fundamentele ontwikkelingsarea wat versterk kan word deur die insluiting van bewegingsaktiwiteite. In hierdie hoofstuk is die teoretiese raamwerk van die studie bespreek en hoe dit gebruik kan word om die bydrae van bewegingsaktiwiteite ten opsigte van mondelinge taalontwikkeling te ondersoek. Die belangrike rol wat bewegingsaktiwiteite in jong kinders se lewe speel, is verken, asook hoe die integrering van bewegingsaktiwiteite kan bydra tot die ontwikkeling van mondelinge taalvaardighede. Daar word in dié opsig spesifiek verwys na aspekte wat aandag geniet gedurende hierdie aktiwiteite, soos ritme en tyd, patrone en orde, geheue en aandag en prosodie. Laastens is daar spesifiek ondersoek ingestel na hoe bewegingsaktiwiteite met taalontwikkeling geïntegreer kan word deur gebruik te maak van storievertelling sodat hierdie aktiwiteite binne die konteks van 'n storie of binne taalkonteks staan om sodoende die taal, woordeskat en klanke van graad R-leerders te ontwikkel.

In hoofstuk 5 sal daar, aan die hand van 'n voorbeeld, gekyk word hoe mondelinge taalontwikkeling bevorder kan word deur die insluiting van bewegingsaktiwiteite.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1 Inleiding

Die belangrikheid en nut van kwalitatiewe navorsing word toenemend erken in die veld van taalonderrig, aangesien kwantitatiewe navorsing minder doeltreffend is om ingewikkelde, multidimensionele kenmerke van 'n verskynsel te ontleed (Gass, Mackey & Ross-Feldman, 2005:162). Die kwalitatiewe navorsingsbenadering kan beskryf word as 'n navorsingsmetode wat poog om ryk, deskriptiewe data van 'n bepaalde verskynsel of konteks te bekom met die intensie om dit wat bestudeer word, beter te verstaan. Kwalitatiewe navorsing fokus daarom op die perspektiewe van individue of groepe en hoe hulle die sosiale en kulturele kontekste waarin hulle leef, verstaan en betekenis daaruit konstrueer. Hennink *et al.* (2020) meen dat kwalitatiewe navorsing die navorser in staat stel om die deelnemers se ervarings in detail te ondersoek. Om data op hierdie wyse te versamel moet die navorser oop vir nuwe denke, nuuskierig, buigbaar en empaties wees asook om opreg te kan luister na die deelnemers se ervarings. Die klem val op kwaliteit en diepte en nie op wydte van inligting, soos by kwantitatiewe navorsing, nie (Maree & Van der Westhuizen, 2009:51). In hierdie hoofstuk word die navorsingsmetodologie wat vir die studie gebruik is, bespreek, asook die dataversameling- en -ontledingsmetodes, die rol van die navorser, betroubaarheid, geldigheid, vertroulikheid en, ten laaste, die etiese aspekte wat oorweeg is.

3.2 Navorsingsparadigma

'n Paradigma is 'n stel aannames of oortuigings oor fundamentele aspekte van realiteit wat 'n sekere wêreldsiening tot gevolg het (Maree, 2016). Lincoln en Guba (1985:15) verduidelik dat paradigmas dít wat die mens van die wêreld dink, maar nie kan bewys nie, voorstel. Die aksies wat die navorser uitvoer, kan nie plaasvind sonder verwysing na daardie paradigmas nie – “as we think, so do we act” (Lincoln & Guba, 1985:15).

Paradigmas dien dus as 'n lens of organiserende beginsels waardeur realiteit geïnterpreteer word. Schwartz en Ogilvy (1979) beskryf paradigmas as iets wat navorsers in staat stel om 'n samehangende storie te vertel deur 'n wêreld wat betekenisvol en funksioneel, maar ook kultureel subjektief is, uit te beeld. Volgens Potgieter (2008) word paradigmas ook beskryf as hermeneutiek of rekonstruktiewe of interpretatiewe benaderings en kan dit daarom beskryf word as die interpretatiewe paradigma. Hermeneutiek is die studie van betekenis en interpretasie in historiese tekste (Heidegger, 1962).

Vir sommige akademici is die interpretatiewe paradigma basies die “anti-positivistiese” paradigma, wat ontwikkel is juis as ’n reaksie op positivisme (Mack, 2010). Interpretivisme staan ook bekend as “konstruktivisme” omdat dit klem plaas op die individu se vaardigheid om betekenis van iets te vorm (Maree, 2016). Flick (2009:2) en Potgieter (2008) meen dat wanneer ’n navorser gebruik maak van die interpretatiewe paradigma, daar gefokus word op die individu of die gemeenskap en die betekenis wat hulle aan bepaalde ervarings heg.

Die interpretivisme word ook sterk beïnvloed deur die fenomenologie, ’n paradigma wat aanbeveel dat subjektiewe interpretasies van individue en hul persepsies van die wêreld oorweeg moet word sodat navorsers die sosiale verskynsel kan begin verstaan (Maree, 2016). Interpretiviste glo dat realiteit nie objektief bepaal word nie, maar eerder op ’n sosiale wyse geskep word (Hesse-Biber & Leavy, 2011; Husserl, 1965; Kelliher, 2005). Om hierdie rede word daar aangeneem dat deur individue in hul sosiale kontekste en omgewings na te vors, daar ’n groter geleentheid is om die persepsies wat hulle van hul eie aktiwiteite het, te verstaan (Hussey & Hussey, 1997).

Cohen *et al.* (2007) meen dat die rol van die navorser in die interpretivistiese paradigma is om te verstaan of te begryp, te verduidelik en om sosiale realiteit deur die oë van verskillende deelnemers te onthul. Dit is egter belangrik om te onthou dat die begrip of onthulling beklemtoon word, en nie beskrywing nie. Interpretatiewe studies poog dus om ’n verskynsel te verstaan deur die betekenis wat mense daaraan heg.

Potgieter (2008) beweer dat die interpretatiewe paradigma van belang is omdat sosiale konteks, gebruike, norme en standaarde vir ’n bepaalde persoon of gemeenskap belangrik is om menslike handeling te verstaan. Maree en Van der Westhuizen (2009:59) is van mening dat die interpretivisme gebaseer is op die volgende veronderstellings:

- Menslike ervaring kan slegs verstaan word van binne, daarom moet die navorser deurtastend ondersoek doen.
 - Ervaring kan nie vanaf ’n sekere eksterne realiteit waargeneem word nie; daarom fokus interpretivisme op die subjektiewe ervarings van individue – hoe hierdie individue die sosiale wêreld skep deur betekenis en ervarings te deel, asook hoe hulle met mekaar interaksie het. Navorsingstegnieke word toegepas om navorsers te help om te begryp hoe individue in hul sosiale omgewing optree en hoe hulle dit interpreteer.
 - In hierdie studie het die navorser gefokus op die ervarings van graad R-onderwysers en hul opinies van die mondelinge taalontwikkeling van die graad R-leerder deur middel van bewegingsaktiwiteite.
- Sosiale lewe is ’n menslike produk.

- Volgens interpretiviste word realiteit nie objektief bepaal nie, maar sosiaal geskep deur individue. Die uniekheid van 'n sekere situasie is belangrik om die betekenis en dit wat geskep is, te verstaan.
- Daar is tydens die uitvoer van die studie gefokus op die opinies van die graad R-onderwysers, soos hulle die situasie ervaar.
- Die menslike brein is 'n doelgerigte bron van oorsprong van betekenis.
 - Deur die diepte en kompleksiteit van 'n verskynsel te verken, kan die navorser 'n begrip ontwikkel van die betekenis wat oorgedra is deur die deelnemers en hul sosiale kontekste. Deur die wyse waarop betekenis geskep word, te ontbloot, verkry die navorser insig in die betekenis en word die navorser se begrip van die geheel versterk.
- Menslike gedrag kom tot stand op grond van die mens se kennis van die sosiale werklikheid en bestaan nie onafhanklik daarvan nie.
 - Interpretiviste meen dat daar verskeie verduidelikings van verskynsels is en dat realiteite van tyd en plek kan verskil. Soos die navorser se kennis en begrip van die sosiale wêreld en die realiteite wat geskep word, toeneem, verryk dit die navorser se konseptuele en teoretiese raamwerk. 'n Tweerigtingverhouding word dus tussen navorsing en teorie gevorm. Navorsers word voortdurend beïnvloed deur hul eie kennis en begrip van 'n verskynsel, wat weer die tipe vrae wat hulle tydens die ondersoek vra, beïnvloed, asook die manier waarop hulle die ondersoek uitvoer. Hierdie kennis en begrip is altyd beperk tot dit waaraan die navorser blootgestel is en die navorser se eie ervarings. Om die wêreld op te neem as ekstern en onafhanklik van navorsers se eie kennis en begrip is om die subjektiwiteit van hul eie strewes te ignoreer (Maree, 2016)

Die doel van interpretivistiese navorsing is om perspektief op 'n situasie te bied en om die situasie wat ondersoek word, te ontleed. Hennink *et al.* (2020) meen dat navorsers wat gebruik maak van interpretivistiese navorsing 'n fenomeen navors in hul natuurlike omgewing waar die navorsing dan poog om sin te maak van die ervarings wat die deelnemers aan hul vertel. Daarna voorsien die wyse waarop die groep deelnemers sin maak vanuit hul situasie insig aan die navorser. Een van die sterkste eienskappe van die interpretivistiese benadering is die diepte en die rykheid van die beskrywings en data wat die navorser ontgin (Maree, 2016). In hierdie studie is die deelnemers se ervarings met betrekking tot bewegingsaktiwiteite in die kurrikulum ondersoek en ontleed. Op dié wyse kan daar 'n dieper betekenis ontgin word en die situasie kan verstaan word, waarna aanbevelings gemaak kan word.

In hierdie studie is daar gebruik gemaak van 'n interpretivistiese paradigma omdat die navorser ryk en omvattende data wou versamel en die data moes interpreteer om dit tot 'n geheel te bind. Die navorser het die persepsie van graad R-onderwysers in die praktyk met betrekking tot Afrikaanse mondelinge taalvaardighede ondersoek met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite. Die navorser het gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe benadering om hierdie studie uit te voer.

'n Kwalitatiewe benadering is gekies vir hierdie studie omdat dit 'n spesifieke verskynsel is wat deur die navorser ondersoek word, naamlik die perspektief van die graad R-onderwyser ten opsigte van bewegingsaktiwiteite en die ontwikkeling van mondelinge taal in die kurrikulum. Deur gebruik te maak van 'n kwalitatiewe benadering is daar outomaties 'n voordeel ingeweeft dat die verkennende vaardighede van die navorser wat die navorser benodig om die verskynsel te verken en te ondersoek, bevorder. 'n Kwalitatiewe benadering laat die navorser toe om vooruit te gaan en sy of haar interpersoonlike en subjektiewe vaardighede op verkennende navorsingsprosesse toe te pas (Alase, 2017).

Kwalitatiewe navorsing is nie bloot die ontleding van 'n paar oop vrae en aanhalings uit transkripsies nie, maar is gerig op die deeglike ontleding van die data. Wanneer daar van kwalitatiewe navorsing gebruik gemaak word, word 'n situasie ondersoek in 'n natuurlike omgewing waar dit plaasvind (Ray & Mayan, 2001:5). "Kwalitatiewe navorsing" kan beskryf word as die oorkoepelende term wat benaderings tot navorsing in die sosiale wetenskappe, soos opvoedkunde, saamvat. Volgens Hesse-Biber en Leavy (2011) is kwalitatiewe navorsing 'n opwindende interdisiplinêre landskap wat bestaan uit perspektiewe en praktyke wat gebruik word om kennis te genereer. Kwalitatiewe navorsing in vandag se tyd is 'n uiteenlopende stel idees wat benaderings soos empiriese fenomenologie, etnografie, gegronde teorie, protokolontleding en diskoersontleding insluit (Miles & Gilbert, 2007). Ritchie *et al.* (2003) beweer dat verskeie aspekte, soos die doel en doelwitte van die studie, die gehoor van die navorsing en die karaktereienskappe van die deelnemers, belangrik is in kwalitatiewe navorsing. Dit hang egter af van die vaardighede en kennis van die navorser met betrekking tot kwalitatiewe navorsingsmetodes, metodologieë, paradigmas en teorieë wat onderliggend is aan kwalitatiewe navorsing.

Teherani *et al.* (2015) is van mening dat kwalitatiewe navorsing die sistematiese ondersoek in sosiale situasies in natuurlike omgewings is. Hierdie verskynsels sluit in die ervarings in die lewens van mense, die wyse waarop organisasies funksioneer en die manier waarop individue en groepe hulle gedra en waarop interaksies tussen mense verhoudings vorm. In kwalitatiewe navorsing is die navorser die hoofinstrument wat die dataontginning betref. Die navorser ondersoek waarom sekere gebeure voorkom, wat spesifiek gebeur en wat dit wat gebeur vir die

deelnemers beteken. Kwalitatiewe navorsers ontwikkel hul werk vanuit hierdie oortuigings en gebruik verskillende benaderings om hul navorsing uit te voer. In hierdie studie is gebruik gemaak van die kwalitatiewe benadering.

Met verwysing na hoofstuk 1 word daar deur die kwalitatiewe navorsingsbenadering gepoog om ryk, beskrywende data oor 'n bepaalde onderwerp of konteks te bekom, te ontleed en te verstaan. Die navorser het gepoog om die ervarings van individue te ontleed deur die interaksie tussen die individu en die bepaalde verskynsel te ontleed. Volgens Polkinghorne (1989) is die onderskeidende kenmerke van kwalitatiewe navorsing dat dit op narratiewe eerder as numeriese data staatmaak. Verder het dit ook betekenisgebaseerde dataontleding tot gevolg eerder as 'n statistiese vorm van dataontleding. Kwalitatiewe navorsing is naturalisties van aard en fokus op natuurlike omgewings waar interaksie plaasvind (Polkinghorne, 1989).

Berg (2007) verduidelik dat kwalitatiewe navorsers antwoorde soek deur uiteenlopende sosiale omgewings sowel as die individue wat in hierdie omgewings woon, na te vors en kwalitatiewe data daaruit te verkry. Kwalitatiewe navorsers fokus op die wyse waarop individue hulself organiseer in die omgewing waarin hulle hulself bevind en hoe hierdie individue sin maak van die omgewing rondom hulle deur middel van sosiale strukture, simbole, rituele, sosiale rolle, ensovoorts. Nog 'n belangrike kenmerk van kwalitatiewe navorsing is dat navorsers oop en verkennende navorsingsvrae gebruik, wat die klem op die begrip van 'n sekere verskynsel plaas (Elliot & Timulak, 2005). Kwalitatiewe navorsers gebruik sekere strategieë om die geloofwaardigheid van die navorsingsontwerp en dataontleding te verbeter (Elliot & Timulak, 2005).

Hesse-Biber en Leavy (2011) is van mening dat navorsers ag moet slaan op al die aspekte van die navorsingproses, asook op die konseptualisering van die projek. Dit sluit ook die interverwantskappe tussen die verskillende fases van die projek asook die invloed wat die navorser op die projek het, in. Hesse-Biber en Leavy (2011) noem verder dat die hart van kwalitatiewe data in die onttrekking van betekenis vanuit die data lê – dit dui op die sosiale betekenis wat die mens aan sy of haar ervarings, situasies en omstandighede gee.

Kwalitatiewe navorsing gaan dikwels gepaard met konstruktivistiese oortuigings. Konstruktivistiese navorsers glo dat daar nie slegs een realiteit is nie, maar dat die navorser die deelnemers se siening van realiteit ontlok (Teherani *et al.*, 2015). Kwalitatiewe navorsing is dus tersaaklik vir die studie omdat die navorser die persepsie van graad R-onderwysers van die mondelinge taalontwikkeling van graad R-leerders met behulp van bewegingsaktiwiteite ondersoek het.

3.3 Navorsingsontwerp

Hierdie studie is fenomenologies van aard om sodoende die verskynsel te identifiseer deur te ondersoek hoe die betrokke persone die verskynsel (Afrikaanse mondelinge taalvaardighede met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite) sien (cf. Finlay, 2008:2, Groenewald, 2004:4; Lester, 1999:1). Omdat fenomenologie gefragmenteer is, is dit geen maklike taak om fenomenologie te definieer nie (Banister, 2011:5).

Alle fenomenologiese navorsingspogings dien as verkenning in die struktuur van die lewe van die mens, dit wil sê die wêreld soos dit ervaar word deur mense in alledaagse situasies (Van Manen, 2007). Tydens 'n fenomenologiese studie word daar gefokus op die betekenis wat sekere ervarings vir die deelnemers inhou – om te bepaal wat die ervaring vir die individu wat dit ervaar het, beteken en om 'n begrypende beskrywing daarvan te bied. Vanuit hierdie individuele beskrywing word daar algemene en universele betekenis afgelei (Moustakas, 1994:13). Husserl (1859-1938) se werk oor die fenomenologie plaas klem op die betekenis wat 'n verskynsel het vir die mens; dus moet die navorser sy of haar persoonlike vooroordeel opsyskuif (Maree, 2016:77). Fenomenoloë plaas die fokus op die beskrywing van wat die deelnemers in gemeen het soos hulle die verskynsel ervaar. Van Manen (1997:177) meen dat die hoofdoel van fenomenologie is om individuele ervarings met 'n verskynsel te verminder tot 'n beskrywing van die aard van die saak.

Fenomenologiese studies bevat ryk beskrywings en, volgens Giorgi (2010:6), word dit in drie stappe verdeel, naamlik die fenomenologiese inkorting, ryk beskrywings en die soeke na die kern van die bepaalde verskynsel. 'n Fenomenologiese interpretatiewe ontwerp is 'n studie wat die aard en betekenis van 'n bepaalde verskynsel wil ontdek. Daar word gefokus op die wyse waarop die navorser en deelnemers na die studie kyk. In 'n studie waarin die fenomenologiese benadering gebruik word, poog die navorser om ryk beskrywings te gee aan die ervarings wat deur die deelnemers beleef is.

Die hoofdoel van fenomenologie is om 'n sekere verskynsel te ondersoek en dit te beskryf, en nie om dit te verduidelik nie (Banister, 2011:5; Lester, 1999:1). Die wyse waarop die deelnemers die verskynsel ervaar, is van kardinale belang. Dit is in hierdie studie 'n bepalende faktor van onderwysers ten opsigte van hul persepsie rakende die waarde van bewegingsaktiwiteite vir die ontwikkeling van mondelinge taalvaardighede.

Die voordele wat die gebruik van 'n interpretatiewe, fenomenologiese ontwerp inhou, vermeerder as gevolg van die bindende verhouding wat die navorser met die deelnemers vorm (Alase, 2017). Dié benadering bied die navorser ook die geleentheid om die binneste beraadslaging oor die

ervarings wat die deelnemers beleef het, te verstaan. Die benadering is deelnemergeoriënteerd en laat die deelnemers toe om hulself uit te druk op die manier wat hulle verkies, sonder enige verdraaiing. Die interpretatiewe, fenomenologiese benadering bevestig die feit dat die hoofdoel van die navorsing is om die deelnemers se ervarings te ondersoek. Verder word die deelnemers toegelaat om die navorsingsbevindinge deur die ervarings wat hulle beleef het, te vertel.

In hierdie empiriese ondersoek het die navorser beoog om die verskynsel op 'n bepaalde tyd in 'n werklike situasie te ondersoek. Die ontwikkeling van geletterdheidsvaardighede deur middel van aktiewe bewegingsaktiwiteite is as verskynsel in hierdie studie geïdentifiseer. Graad R-onderwysers se perspektiewe met betrekking tot hierdie verskynsel is ondersoek. Die deelnemers het direk met hierdie verskynsel te doen; dus het die navorser data versamel en 'n saamgestelde beskrywing van die waarde van die ervaring vir al die deelnemers ontwikkel. Die beskrywing sluit in presies wat hulle ervaar en hoe hulle dit ervaar (cf. Moustakas, 1994).

Onderwysers is betrek om die verskynsel vanuit hul persepsie ten opsigte van die integrasie van bewegingsaktiwiteite in die ontwikkeling van geletterdheid te identifiseer en daaroor uit te brei. Nog 'n doel was om vas te stel of bewegingsaktiwiteite gereeld genoeg en met genoegsame leiding in die KABV voorkom sodat die onderwyser die aktiwiteite doeltreffend in die klaskamer kan aanbied ten einde die leerders se geletterdheid te bevorder.

Daar is twee benaderings wat gevolg kan word wanneer 'n studie fenomenologies van aard is naamlik hermeneutiese fenomenologie (Van Manen, 1997) en empiriese of psigologiese fenomenologie (Moustakas, 1994). Van Manen (1997) beskryf hermeneutiese fenomenologie as navorsing wat georiënteerd is om ervarings wat beleef is, te dokumenteer en die "tekste" van die lewe te interpreteer. Dit staan dan bekend as hermeneutiek. Navorsers identifiseer die verskynsel wat hulle interesseer; in die geval van hierdie studie is dit taalvaardigheid en bewegingsaktiwiteite. Deur die proses word daar besin oor noodsaaklike temas wat deel uitmaak van die aard van die ervaring wat beleef is. Van Manen (1997) meen verder dat fenomenologie nie net 'n beskrywing behels nie, maar ook gesien word as 'n interpretatiewe proses waarin die navorser interpretasies maak van die betekenis van individue se ervarings.

Moustakas (1994) beweer dat empiriese of psigologiese fenomenologiese navorsing minder op die interpretasies van die navorser fokus en meer op die beskrywing van die ervarings van die deelnemers. Soos voorheen genoem, meen hy dat die navorser nie bevooroordeel moet wees nie en daardeur 'n vars perspektief teenoor die verskynsel toon (Moustakas, 1994). Die prosedure behels ook die identifisering van die verskynsel en die versameling van data vanaf individue wat die verskynsel ervaar het. Daarna ontleed die navorser die data deur die inligting na beduidende verklarings te verminder en kombineer dit dan in verskillende temas. Vervolgens ontwikkel die

navorser 'n tekstuele beskrywing van die ervarings van die deelnemers wat dui op wat hulle ervaar het, asook 'n strukturele beskrywing van hul ervarings wat dui op hoe hulle dit ervaar het met betrekking tot die situasie, konteks of omstandighede (Maree, 2016:78). Dan ontwikkel die navorser 'n kombinasie van die tekstuele en strukturele beskrywings om die waarde van die ervaring oor te dra (Maree, 2016:78).

3.4 Deelnemers en steekproef

Kwalitatiewe navorsingstudies maak gewoonlik gebruik van doelgerigte steekproefneming. Doelgerigte steekproefneming kan beskryf word as 'n lukrake keuse van die steekproef binne 'n deel van die populasie met die meeste inligting oor die onderwerp van belangstelling (Guarte & Barrios, 2007). Die deelnemers word met 'n doel gekies om 'n verskynsel of groep te verteenwoordig met betrekking tot sleutelkriteria (Ritchie *et al.* 2003). Volgens Curtis *et al.* (2000) moet die steekproefnemingstrategie tersaaklik wees tot die konseptuele raamwerk en navorsingsvrae wat die studie onder die loop neem. Die steekproef moet ook in staat wees om ryk inligting oor die tipe verskynsel wat ondersoek word, te genereer en moet die oordraagbaarheid van die bevindinge verhoog (Curtis *et al.*, 2000). Verder behoort die steekproef geloofwaardige beskrywings te kan bied, moet dit etiese voorvereistes in oorweging neem en moet haalbaar wees ten opsigte van toeganklikheid, tyd en geld.

In hierdie studie het die navorser gebruik gemaak van 'n doelgerigte steekproef. Holloway en Wheeler (2002) en Patton (2002) definieer 'n doelgerigte steekproef as individue wat aan dieselfde subkultuur behoort of wat oor dieselfde eienskappe beskik, wat gekies word om 'n breedvoerige prentjie van 'n spesifieke verskynsel weer te gee. Al die deelnemers wat aan hierdie studie deelgeneem het, is gekwalifiseerde graad R-onderwysers wat tans graad R-leerders onderrig en vertrou is met die KABV en dit gebruik as kurrikulum by hul betrokke instansies. Die deelnemers is almal vrouens tussen die ouderdomme van 25 en 55. In die kwalitatiewe navorsingsbenadering is daar geen reëls met betrekking tot die steekproefgrootte nie. Die steekproefgrootte hang af van wat die navorser wil vasstel tydens die studie, wat op die spel is, wat die doel van die studie is, wat bruikbaar sal wees en wat moontlik is met die tyd en hulpbronne wat beskikbaar is (Patton, 1990:184).

Die doelgerigte steekproef is geneem in die Lichtenburgdistrik. Daar is gefokus op vroeë kinderontwikkeling en die Grondslagfase-onderwysers (graad R-onderwysers) van skole in die Lichtenburgdistrik waar Afrikaans as onderrigtaal gebruik word.

Daar is drie skole in die studie gebruik:

- Kleuterskool 1 – twee onderwysers – Deelnemers 1 en 2
- Kleuterskool 2 – twee onderwysers – Deelnemers 3 en 4
- Kleuterskool 3 – drie onderwysers – Deelnemers 5, 6 en 7

Morse (1994:225) vermeld dat daar by 'n fenomenologiese studie ten minste ses deelnemers betrokke moet wees. Insgelyks meen Romney *et al.* (1986:326) dat kleiner groepe as steekproef toepaslik is vir die voorsiening van akkurate en volledige inligting in 'n sekere konteks, solank as wat die deelnemers oor 'n voldoende graad van kundigheid oor die spesifieke omgewing beskik. Verder beweer Romney *et al.* (1986) dat deelnemers akkurate data behoort te voorsien met 'n hoë vlak van selfvertroue. Wanneer die steekproef te groot is, is die data wat verkry word nie altyd ryk genoeg nie, wat die proses om genoegsame data te verkry, bemoeilik (Sandelowski, 2010). Maree (2016:84) beweer dat die aantal deelnemers aan 'n studie afhang van die navorsingsvrae asook die vaardigheid en ervaring van die navorser.

3.5 Data-insamelingsmetode

Volgens Maree (2016:83) is die versadiging van data in kwalitatiewe navorsing 'n belangrike aspek. Die versadiging van data is die sleutel tot uitstekende kwalitatiewe werk, maar volgens Morse (1994) is daar geen gepubliseerde toetse van toereikendheid of riglyne om te bepaal of die grootte van die steekproef die versadiging van data tot gevolg sal hê nie. Net soos daar van verskillende konsepte gebruik gemaak word in 'n kwalitatiewe studie, word die versadiging van data dikwels in verskillende kontekste of met verskillende, verwisselende betekenis gebruik. Die teoretiese versameling van data verwys na die grootte van die steekproef en behels hoeveel deelnemers aan die studie gaan deelneem en die situasies wat nagevors moet word voordat nuwe inligting ontgin kan word (Maree, 2016:84). Die versadiging van data dui op die punt waar kategorieë en temas versadig is en geen nuwe data gegenereer word nie.

Die data-insamelingsmetodes wat in die studie gebruik is, word vervolgens kortliks bespreek.

3.5.1 Semigestruktureerde fokusgroeponderhoude

'n Onderhoud is 'n tweerigtinggesprek tussen die onderhoudvorder en die deelnemer, waar die navorser vrae aan die deelnemer vra om meer te leer oor die deelnemer se idees, oortuigings, opinies, sienings en gedrag. Die doel van kwalitatiewe onderhoude is om die wêreld deur die oë van die deelnemer te sien. Die navorser poog om ryk, beskrywende data te ontgin wat die navorser sal help om die deelnemer se kenniskonstruksie en sosiale realiteit te verstaan (Maree, 2016:93)

Onderhoude voorsien ryk ervarings en breedvoerige kennis waaroor die deelnemers beskik en stel die navorser in staat om hierdie data op 'n verbale wyse te versamel (Maree, 2016:85). 'n Semigestruktureerde onderhoud is verbale interaksie tussen persone waardeur die onderhoudvoerder, in hierdie geval die navorser, inligting vanaf die deelnemers ontlok deur onderhoudsvrae aan die deelnemers te stel. Alhoewel dit 'n voorafopgestelde stel vrae is wat die onderhoudvoerder gebruik om die onderhoud te lei, is dit 'n gewilde tendens dat semigestruktureerde fokusgroeponderhoude op 'n gesprek uitloop wat die deelnemers die geleentheid bied om kwessies wat hulle voel belangrik is, te bespreek en te verken, wat meer betroubare ontleding moontlik kan maak. Oop vrae gee aan fokusgroepe die geleentheid om informeel en gemaklik te antwoord sodat so veel as moontlike bruikbare data ingesamel word (Bailey, 2007:95; Smith & Osborn, 2007: 53). Daar is besluit om van fokusgroeponderhoude gebruik te maak omdat dit die deelnemers op hul gemak kon stel om in groepe hul werklike houdings, kennis en klaskamerpraktyk te deel.

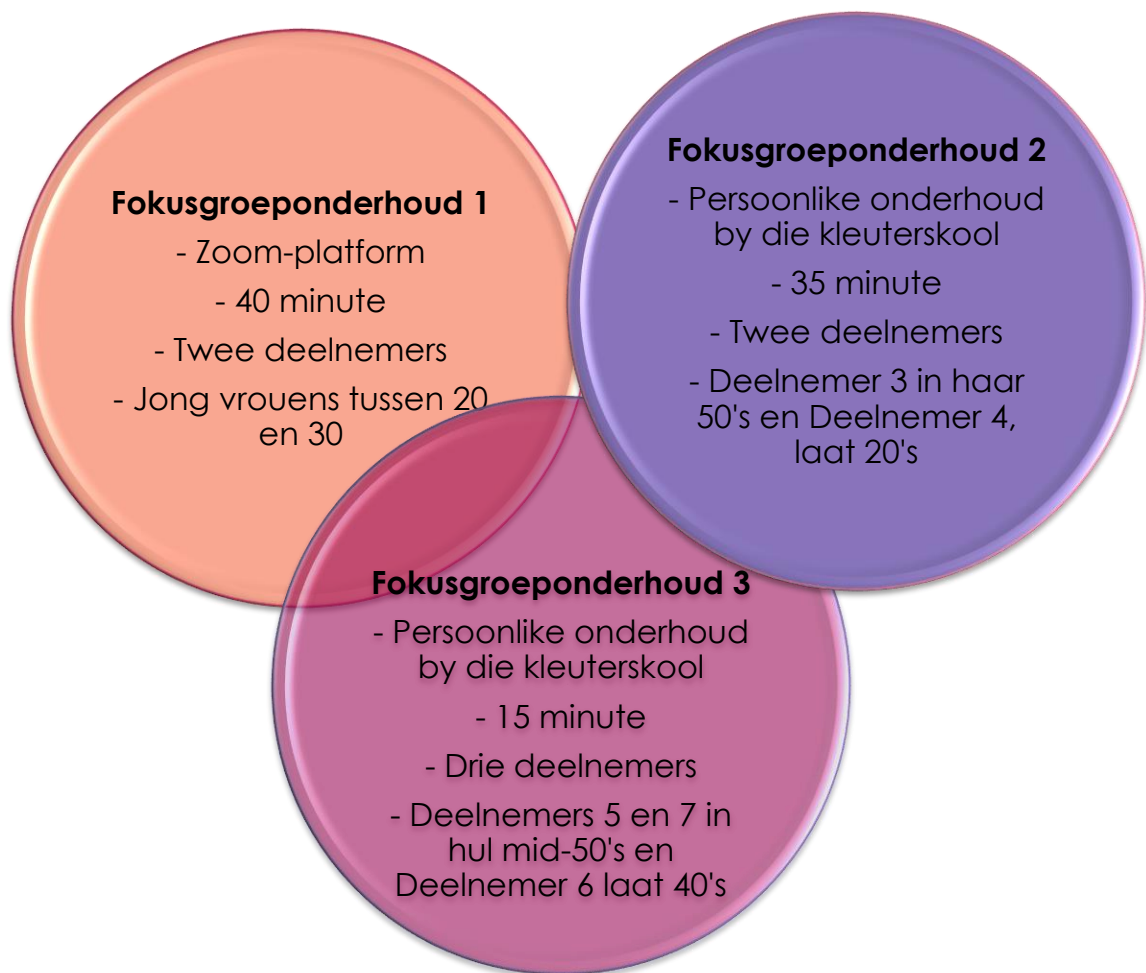
Semigestruktureerde fokusgroeponderhoude word dikwels in navorsingsprojekte gebruik om data wat uit ander bronne voortgebring word, te staaf. Hierdie onderhoude duur gewoonlik nie te lank nie en die vrae wat tydens die onderhoud deur die navorser gevra word, word vooraf opgestel. Die navorser vra "oop" vrae, wat lei tot meer indringende vrae en uiteindelik word ryker inligting voortgebring. Vir die navorser is dit belangrik om aandagtig na die terugvoer van die deelnemer te luister, sodat nuwe aspekte wat na vore kom en direk verband hou met die verskynsel wat ondersoek word, verken kan word (Maree, 2016:93).

'n Fokusgroep is 'n groep van ses tot twaalf mense wat mekaar op 'n informele wyse op 'n vasgestelde plek ontmoet om oor 'n spesifieke onderwerp of verskynsel, wat deur die navorser bepaal is, te gesels. Die fokusgroeponderhoudstrategie is gebaseer op die aanname dat die interaksie binne die fokusgroep produktief is en die verskeidenheid reaksies vermeerder word. Inhibisies wat deelnemers andersins sal verhoed om opreg en oop te wees tydens die onderhoud, word vasgestel. Tydens 'n fokusgroeponderhoud is die fokus op die bespreking van die onderwerp en debat en selfs konflik word aangemoedig om datagenerering te verbeter. Die gespreksleier, in hierdie geval die navorser, hou die groep by die onderwerp van die studie, maar laat die deelnemers toe om die onderwerp te verken vanuit verskeie perspektiewe. In hierdie tipe onderhoud word deelnemers toegelaat om op mekaar se idees en kommentaar te bou, wat 'n diepgaande siening voortbring. Nuwe perspektiewe en onverwagte kommentaar wat waardevol vir die studie kan wees, word verken (Maree, 2016:95).

Die eerste onderhoud is via die Zoom-platform gevoer weens die Covid-19-pandemie en die landswye afsonderingstydperk. Deelnemers 1 en 2 was twee jong graad R-onderwysers van Kleuterskool 1 (beide in hul twintigs). Hierdie onderhoud het ongeveer 40 minute geduur.

Die tweede onderhoud met die graad R-onderwysers van Kleuterskool 2 is by hul kleuterskool gevoer net nadat die inperking van vlak 5 na vlak 4 verander is. Deelnemer 3, ook die skoolhoof, is in haar vyftigs en Deelnemer 4 is in haar vroeë dertigs. Die onderhoud het byna 35 minute geduur.

Insgelyks is die derde onderhoud met die graad R-onderwysers van Kleuterskool 3 ook by hul kleuterskool gevoer. Hierdie onderhoud het slegs ongeveer 15 minute geduur, omrede die onderwysers onder druk verkeer het met baie werk en voorbereiding voordat die kleuterskool weer na die afsonderingstydperk heropen het. Deelnemer 5, ook die skoolhoof, is 55 jaar oud, Deelnemer 6 is 40 en Deelnemer 7 is 55. Die feit dat hierdie onderhoud baie kort was, kon egter 'n invloed hê op die data wat deur die navorser ontgin is, dit was gelukkig nie die geval nie. Daar is steeds genoegsame inligting vanuit die onderhoud ontgin. Die inligting met betrekking tot die fokusgroeponderhoude word vervolgens in figuur 3.1 voorgestel.



Figuur 3.1: Grafiese voorstelling van fokusgroeponderhoude

Omdat die onderhoude as gevolg van COVID-19 in kleiner groepe of op digitale platforms moes plaasvind is die fokusgroeponderhoude in kleiner groepe gehou. Daar is ook besluit om die groepe kleiner te maak om onderwysers wat mekaar ken saam in fokusgroeponderhoude te groepeer om sodoende die blootstelling tot vreemde mense te beperk. Met die gebruik van Zoom was dit belangrik om die groep so klein as moontlik te hou en verder onderwysers wat mekaar ken om te verseker dat die onderwysers sou deelneem op die digitale platform.

3.5.2 Dokumentontleding

Die KABV (Departement van Basiese Onderwys, 2011) (sien bylaag B) is bestudeer en ontleed om te bepaal wat die deelnemers se ervarings met betrekking tot die verskynsel is. Hierdie dokument word deur al drie kleuterskole wat by die studie ingesluit is, gebruik. Wanneer daar van dokumente gebruik gemaak word om inligting te verkry, word daar gefokus op alle geskrewe kommunikasie wat verband hou met die verskynsel wat ondersoek word. Geskrewe databronne

kan gepubliseerde sowel as ongepubliseerde dokumente insluit, byvoorbeeld joernale, administratiewe dokumente, ensovoorts (Maree, 2016:88).

In opvoedkundige navorsing word amptelike dokumente, soos in die geval van hierdie studie die KABV, dikwels gebruik. Navorsers moet versigtig met hierdie tipe dokumente werk omdat alhoewel die bron bruikbare en voldoende inligting mag bevat, dit soms nie 'n objektiewe waarheid voorsien nie (Maree, 2016:88). Die navorser het die KABV is ontleed om leemtes, bepaalde temas en voorskrifte waar mondelinge taalontwikkeling deur middel van bewegingsaktiwiteite bevorder kan word, aan te dui en te ondersoek. Die dokument is ontleed deur middel van latente inhoudsontleding, waar moontlike patrone geïdentifiseer en gekategoriseer is.

Die navorser het na spesifieke gevalle gesoek waar mondelinge taalvaardighede uitgelig word in die onderrig van graad R-leerders en waar bewegingsaktiwiteite aan onderwysers uitgewys en verduidelik word. Die doel van hierdie ontleding was om te bepaal of die riglyne genoegsame ondersteuning aan onderwysers verskaf om hulle te ondersteun, sou hulle mondelinge taalvaardighede wou ontwikkel deur die insluiting van bewegingsaktiwiteite. Volgens Mayan (2001:22) het hierdie soort inhoudsontleding wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word, groter geldigheid as manifesterende ontleding omdat latente ontleding “allows for the coding of the intent of the participant, not just the words”.

3.6 Data-insamelingsprosedure

Die data-insamelingsprosedure soos uitgevoer in die studie word voorgestel in figuur 3.2.



Figuur 3.2: Die prosedure van data-insameling

Die onderhoude is gereël op tye wat die onderwysers gepas het en is op band opgeneem. Die onderhoude het ongeveer 15 tot 35 minute geduur en is deur die navorser self gevoer. Die navorser moes aanpassings maak om die eerste onderhoud via Zoom te voer as gevolg van die feit dat die onderhoud op vlak 5 van die inperking plaasgevind het. Die navorser het notas geneem om bykomende inligting oor die verskynsel in te samel. Die deelnemers is geïdentifiseer op 'n wyse waarop hulle individueel uitstaan in die transkripsies, maar hul identiteit terselfdertyd beskerm word. Die transkripsies is na afloop van die onderhoude saamgestel. Die transkripsies is in vraag-vir-vraag-formaat getik om presies weer te gee wat die deelnemers by elke vraag gesê het.

Die data wat deur middel van die onderhoude ingesamel is, is in die ATLAS.ti-program ingevoer, waarna die data deur middel van 'n koderingsproses ontleed is. Die dokumentontleding van die KABV het plaasgevind voor die onderhoude gevoer is.

3.7 Dataontleding

Harding *et al.* (2012) beskryf dataontleding as 'n induktiewe proses waar patrone en temas vanuit die data geïdentifiseer kan word. In die huidige studie het die navorser data ontgin deur

semigestruktureerde fokusgroeponderhoude te voer en 'n dokument – die KABV – wat op die verskynsel van toepassing is, te ontleed.

Die data wat deur middel van semigestruktureerde fokusgroeponderhoude en die dokumentontleding versamel is, is ontleed volgens temas wat uit die data geïdentifiseer is. Die navorser het daarom gebruik gemaak van inhoudsontleding. Stemler (2001) definieer inhoudsontleding as 'n sistematiese en herhaalbare tegniek om baie woorde in minder inhoudskategorieë te plaas wat gebaseer is op uitdruklike reëls van kodering. Volgens Maree en Van der Westhuizen (2009:101) is inhoudsontleding 'n sistematiese benadering tot kwalitatiewe data. Dit is 'n induktiewe en interaktiewe proses waar daar na ooreenkomste en verskille gesoek word wat die verskynsel óf sal ondersteun óf sal afbreek.

Die volgende tabel dui die spesifieke temas aan wat uit die onderhoude geïdentifiseer is.

Tabel 3.1: Temas soos geïdentifiseer vanuit die data

3.1.1 Mondelinge taalontwikkeling en die bevordering van woordeskat
3.1.1.1 Bewegingsaktiwiteite wat moontlik tot mondelinge taalontwikkeling kan lei
3.1.2 Visuele en auditiewe stimulasie: beweging en onderrig
3.1.2.1 Spel
3.1.2.2 Storievertelling deur beweging
3.1.2.3 Taalontwikkeling deur liedjies en rympies
3.1.3 Kommunikasie
3.1.4 Die belangrikheid van bewegingsaktiwiteite
3.1.4.1 Die uitwerking van beweging op aandagspan en konsentrasie
3.1.4.2 Geheue word bevorder deur beweging
3.1.4.3 Beweging dra by tot kognitiewe ontwikkeling
3.1.5 Vaardighede wat ontwikkel deur middel van bewegingsaktiwiteite
3.1.6 Bewegingsaktiwiteite wat tans in kleuterskole uitgevoer word en buitemuurse aktiwiteite
3.1.7 Die invloed van Covid-19 op bewegingsaktiwiteite in kleuterskole
3.1.8 Die KABV se leiding ten opsigte van bewegingsaktiwiteite in graad R
3.1.9 Aanpassings van die kurrikulum deur die graad R-onderwyser

Kwalitatiewe dataontleding is 'n deurlopende proses. Dit beteken dat die dataontginning, die prosessering daarvan, die ontleding en die verslaggewing daarvan verweef is. Navorsers vind dit raadsaam om terug te verwys na oorspronklike notas om gevolgtrekkings te bevestig (Maree, 2016:109).

Seidel (1998) het 'n model geskep om die proses van kwalitatiewe dataontleding te verduidelik. Hierdie model bestaan uit drie elemente, naamlik waarneming, versameling en besinning. Hierdie elemente is met mekaar verbind en kom in siklusse voor. Wanneer die navorser oor die data wat ingesamel is, besin, neem die navorser waar dat daar 'n gaping in die navorsing voorkom en die insamelingsproses begin dan weer. Die tipe dataontleding wat in die studie gebruik is, pas by die navorsingsontwerp en -benadering. Die gebruik van hierdie tipe ontleding het tot gevolg dat die navorser beplan om data te versamel wat tekstueel ryk is – hetsy dit afkomstig is van dokumente of transkripsies – en om dit te ontleed om beter sin te maak van die geheel (Maree, 2016:111).

Deur gebruik te maak van ATLAS.ti is die semigestruktureerde fokusgroeponderhoude gekodeer ten opsigte van temas en kategorieë wat vanuit die data ontwikkel. Kodering is 'n proses waar groot hoeveelhede data opgebreek word in kleiner segmente. Maree (2016:116) definieer kodering as die proses waarby die navorser deur al die getranskribeerde data lees en dit dan in betekenisvolle analitiese eenhede verdeel. Kodering is dan die “merking” van dele van die data met simbole, unieke identifiserende name of beskrywende woorde (Maree, 2016:116). Die data is gekodeer na aanleiding van temas wat in die data na aanleiding van die insameling daarvan geïdentifiseer kon word.

In kwalitatiewe dataontleding word data gekategoriseer om 'n raamwerk van tematiese idees te vorm (Bailey, 2007:127; Flick, 2007:296; Gibbs, 2007:38). Die navorser sal ooreenstemmende stellings van die deelnemers onder een kode groepeer, terwyl aspekte wat buitengewoon is ook in die proses na vore kom. Strauss (1987:29) meen dat kwalitatiewe navorsing nie items wil tel nie, maar eerder data opbreek en herorganiseer in kategorieë wat ooreenkomste en verskille kan uitwys, sodat die data gebruik kan word om teoretiese konsepte te ondersteun en te ondersoek.

Ray en Mayan (2001:22) definieer kodering as 'n proses waardeur woorde, sinne, temas of konsepte wat herhaaldelik in die data na vore kom, uitgelig word. Maree (2016:118) meen dat die koderingsproses vloeibaar is, dit wil sê dat dit die navorser in staat stel om stappe vooruit asook agteruit te neem soos nuwe insigte en begrippe deur die navorsingsproses opduik. Op grond van hierdie herhalende data kan onderliggende patrone geïdentifiseer en ontleed word. Die koderingsproses sluit onder meer die volgende fases in:

- **Oop kodering** stel die navorser in staat om data wat met 'n tema geassosieer word, vinnig te versamel sodat die bevindinge met ander soortgelyke gevalle vergelyk kan word (Maree, 2016:116). Oop kodering word gebruik om groot hoeveelhede data in meer beheerbare segmente te orden. Deur temas saam te groepeer kan daar 'n ontleding van die data gedoen word (Bailey, 2007:152; Flick, 2007:296; Gibbs, 2007:50).
- **Aksiale kodering** vind plaas wanneer die temas in die oop kodering skerp omlyn word en in groter kategorieë ingedeel word (Bailey, 2007:129). Maree (2016:118) verduidelik dat wanneer aksiale kodering gebruik word, data op nuwe maniere bymekaargesit word deur eksplisiete verbande tussen kategorieë en subkategorieë te identifiseer. Dit hou verband met die verduideliking en begrip van verhoudings tussen kategorieë om ten einde die verskynsel beter te verstaan.
- **Selektiewe kodering** vind plaas wanneer die resultate van die eerste en tweede kodering geherewalueer word en veranderinge aangebring word soos nodig. Selektiewe kodering sluit die proses van selektering en identifisering van die kernkategorie in en laat dit stelselmatig verband hou met die ander kategorieë (Maree, 2016:118).

Die proses waardeur die data gekodeer is, lei daartoe dat die data volgens temas georganiseer word en daarvolgens ontleed kan word. Die deelnemers se ervarings en kennis is met mekaar vergelyk, waarna 'n gevolgtrekking gemaak is.

3.8 Die rol van die navorser

Die rol van navorser het die navorser bemagtig in die sin dat sy binne 'n gesamentlike vennootskap met die deelnemers getree het met die doel om data te versamel en te ontleed. Die hoofdoel van die navorsing was om begrip te skep (Maree, 2016:44).

Die navorser het die rol aangeneem van 'n sensitiewe waarnemer wat die verskynsel so getrou as moontlik ondersoek het en het terselfdertyd bykomende vrae geformuleer. Die navorser het haar deur die data wat ontgin is, laat lei en het haar instinkte gevolg om derhalwe dieper en meer waardevolle data te versamel en te ontleed (McMillan & Schumacher, 2001).

Die navorser het die navorsingsvrae wat in die fokusgroeponderhoude gevra is, opgestel. Voordat elke fokusgroeponderhoud plaasgevind het, het die navorser die nodige inligting aan die deelnemers deurgegee ter voorbereiding vir die onderhoude en dokumentontleding. Die navorser het die fokusgroeponderhoude met die deelnemers gefasiliteer en data is daaruit versamel en ontleed. Insgelyks is die KABV ook ontleed en data daaruit versamel.

3.9 Geldigheid en geloofwaardigheid

Dit is belangrik dat die resultate vanaf verskeie deelnemers ooreenstem en konsekwent is; dit maak die resultate betroubaar, alhoewel dit van verskillende groepe deelnemers afkomstig is (Maree, 2016:39). Replisering in kwalitatiewe navorsing is egter nie moontlik nie, omdat die resultate nie dieselfde sal wees as die navorsing herhaal word nie. Die rede hiervoor is dat die menslike natuur nie staties is nie (Merriam, 1998:205). Dus is dit belangrik dat die navorser die verskynsel op so 'n wyse beskryf dat dit die realiteit ondersteun of gelyk is daaraan. Dit het dan tot gevolg dat die studie geldig is (Maree, 2016:40). Maxwell (1992:284) maak die volgende punt: "Validity is not an inherent property of a particular method, but pertains to the data, accounts or conclusions reached by using that method in a particular context for a particular purpose."

Hammersley en Atkinson (1983:191) wys daarop dat data self nooit as geldig of ongeldig bestempel kan word nie, maar dat die gevolgtrekkings wat vanuit die data gevorm word, wel geldig of ongeldig kan wees. Merriam (1998:206) definieer betroubaarheid as resultate wat konsekwent is met die data wat versamel is. Die meeste van die temas wat vanuit die onderhoude geïdentifiseer is, het by die meeste van die deelnemers ooreengestem. Die data wat verkry is, het op dieselfde probleme en bekommernisse wat deur die meerderheid deelnemers ervaar word, gedui.

3.10 Etiese aspekte

Dit is belangrik om etiese oorwegings in ag te neem by hierdie studie omdat die navorser van mense as deelnemers gebruik gemaak het. Die navorser het etiese klaring van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) ontvang vir die voltooiing van hierdie studie. Die etieknommer vir die projek is NWU-01617-19-A2 en die etiese klaring van die universiteit is ingesluit as bylaag C.

Die navorser het 'n toestemmingsbrief opgestel, waarmee die deelnemers toestemming gegee het dat die navorser 'n fokusgroeponderhoud met hulle mag voer deur die brief te onderteken. Die deelnemers het ook toestemming verleen om opgeneem te word tydens die fokusgroeponderhoude. 'n Ingeligte toestemmingsbrief wat die aspek van vertroulikheid uiteensit, is ook aan die deelnemers gegee om te onderteken. Die inligtingsbrief bevat volledige inligting van die studie sodat die deelnemers die omvang van die studie kon verstaan. Die brief dui aan dat die deelnemers vrywillig aan die studie deelgeneem het en enige tyd van die studie kon onttrek.

Toestemming is vanaf elke kleuterskoolhoof verkry om die navorsing te doen en elke onderwyser het haar eie vorm ontvang wat onderteken moes word. Bylaag F bevat 'n voorbeeld van die toestemmingsbrief aan elke kleuterskoolhoof en elke onderwyser. Elke kleuterskoolhoof en onderwyser wat aan die navorsing deelgeneem het, het dus skriftelik toestemming daartoe verleen. Vertroulikheid is verseker deurdat slegs die navorser en die onderwysers deel gevorm het van die studie. Die navorser en die onderwysers is dus almal verbind tot hierdie vertroulikheid (cf. Lubbe, 2010).

Vertroulikheid behels dat, na afloop van hierdie studie, geen persoon enige van die deelnemers sal kan identifiseer nie (cf. Lubbe, 2010). Die data wat verkry is, is versamel op 'n datakoderingstelsel om te verseker dat geen inligting terug kan verwys na enige individu nie. Die name van die deelnemers kom glad nie in die datastelsel voor nie.

3.11 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en -metodologie wat gevolg is om die empiriese data in te samel om sodoende onderwysers se persepsie aangaande die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite te bekom. Daar is onder meer bespreek watter data-insamelingsmetodes – fokusgroeponderhoude en dokumentontleding – gebruik is, hoe die data verwerk is en op watter wyse ryk beskrywings van die verskynsel ontgin is vanuit die onderwysers se terugvoer.

Vervolgens word die empiriese data in hoofstuk 4 bespreek.

HOOFSTUK 4: RESULTATE EN BEVINDINGE

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word verslag gelewer oor die resultate van die data wat versamel is. Daar is in die inleidende hoofstuk gemeld dat die doel van hierdie studie is om vas te stel wat die persepsie van graad R-onderwysers is ten opsigte van die ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid met behulp van bewegingsaktiwiteite. Die bevindinge is deur middel van ATLAS.ti en inhoudsontleding ontsluit ten einde die volgende navorsingsvrae te beantwoord:

- Wat is die persepsie van graad R-onderwysers ten opsigte van die ontwikkeling van Afrikaans mondelinge taalvaardigheid met behulp van bewegingsaktiwiteite?
- In watter mate word daar in die KABV vir graad R tot 3 klem gelê op bewegingsaktiwiteit en die rol wat dit kan speel in Afrikaans mondelinge taalvaardigheid?

Die resultate word vervolgens bespreek met die doel om die navorsingsvrae – soos hierbo aangedui – te beantwoord.

4.2 Die persepsie van graad R-onderwysers ten opsigte van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardighede met behulp van bewegingsaktiwiteite

Om die persepsie van graad R-onderwysers ten opsigte van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardighede met behulp van bewegingsaktiwiteite te ontleed, sal die data vervolgens bespreek word na aanleiding van die temas soos in hoofstuk 3 geïdentifiseer.

4.2.1 Mondelinge taalontwikkeling en die bevordering van woordeskat

Mondelinge taalontwikkeling is die kern van hierdie studie. Vir 'n kind om mondeling met sy of haar onderwyser, ouer of maats te kan kommunikeer, is 'n goeie en gevestigde woordeskat nodig. Dit het geblyk uit die terugvoer van die onderwysers dat hulle ook die waarde en belangrikheid van woordeskat sien. Soos in die geval van die eerste deelnemer gebruik sy juis die vaslegging van woordeskat deur middel van storievertelling en beweging om woordeskat by leerders vas te lê. Die deelnemer stel dit soos volg:

Ek sal nie net sê hulle stap in in graad R en begin dadelik met mondeling nie. Jy moet met hulle begin om 'n woordeskat op te bou en om klankies aan te leer, so elke week het ons ons klankie wat hulle aanleer met die bypaslike woordjies waarmee die klankie begin – a vir appel, a vir as, ensovoorts. Hoe om dit te bevorder, vat ons dan

byvoorbeeld, hulle doen baie keer stories, wat hulle mooi na moet luister; so ons vat 'n hele week, dan vat ons, sê nou maar byvoorbeeld "Gouelokkies". Ek lees "Gouelokkies" vir hulle en dan later, dan sit ek my boek neer; ek vertel vir hulle die storie in my weergawe, so ek kikker dit bietjie op met beweging – dis wanneer Juffrou bietjie mal raak – en hulle geniet dit so baie, want dis nie vir hulle vervelig om ... om net te sit en die prentjies te kyk; hulle geniet dit ook, maar dis lekker as hulle saam kan beweeg. So ek wys vir hulle byvoorbeeld watse bewegings en watse emosies bevat die storie, verstaan, en dan wanneer dit hulle beurt is om dit terug te kommunikeer, dan sit hulle daardie bewegings by en hoe Juffrou dit vertel het. (Deelnemer 1)

Hierdie onderwyser gebruik dus storievertelling as hulpmiddel om bewegingsaktiwiteite met taal te integreer sodat mondelinge taalontwikkeling daaruit kan spruit.

Deelnemers 2 en 3 maak ook gebruik van storievertelling en laat hul leerders die verhaal aan hulle terug vertel met die gebruik van ritme deur middel van rympies, gediggies en liedjies:

Veral soos oor die stories lees; as jy saam met hulle die stories lees, dan kan hulle weer vir jou die storie in hulle eie woorde terug vertel, soos hoe hulle dit verstaan het en soos rympies aanleer en gediggies, en as jy liedjies met hulle sing, as hulle die woorde memoriseer, dan dink ek help dit ook en hulle leer nuwe woorde en die konsep daarvan en so. (Deelnemer 2)

Dit is nou maar absoluut die onderwyser se – die praat-deel – van die CAPS-dokument. Daardie, die vertel van stories, die dramatiseer, die gediggies, die liedjies; ons vertel en hulle moet terug vertel. En hulle moet dramatiseer; so daar is baie wat 'n ou rondom dit kan doen. (Deelnemer 3)

Deelnemers 5, 6 en 7 verwys spesifiek daarna dat mondelinge taalontwikkeling nie net as deel van storievertelling en aktiwiteite wat noodwendig deur die onderwyser beplan word, bevorder word nie, maar ook in die daaglikse groet, roetine, spel en dinge wat die kinders saam doen. Aktiewe interaksie wat gepaard gaan met taal:

Dit is spontane leer van 'n taal, byvoorbeeld, met ander woorde, jy leer spontaan vir die kinders iets aan. Ek gaan nou spesifiek praat uit my Tswana-kinders uit; my Tswana-kinders moet Afrikaans leer, so ek leer vir hulle in Afrikaans om hulle te groet in die oggende; ons leer in Afrikaans om te tel. Ja, hulle moet terug kommunikeer met jou. (Deelnemer 5)

Weet jy, ons versies en ons liedjies, want hulle leer daardie versie aan, want jy sê wat die woorde ook beteken; so dis nie net 'n leë ding wat hulle aanleer nie, so as daar 'n woordjie is wat bietjie snaaks is of so, jy doen dit vir jou Afrikaanse kinders, maar hulle hoor dit gereeld. Dis reg, so die versies en die liedjies, veral die liedjies het ek nogal gevind hou hulle van. (Deelnemer 7)

En ek voel ook roetine, die feit dat hulle weet, elke dag, dis nou eers Bybel lees. Daardie is ook mondelinge en woord bymekaarsit, assosiasie, die roetine wat jy elke dag doen en die goed wat hulle ervaar – "gaan haal jou beker, gaan haal jou tas" –

dit is met aksie wat jy dan nou nuwe woorde ... en ons gee temas, ons het altyd temas; jy leer die woorde daardeur ook. (Deelnemer 6)

En die kinders praat onder mekaar. Ek vind by my ook dat die Engelse kindertjies praat Afrikaans, as hulle buite speel, met die Afrikaanse kindertjies. Want dis die groot meerderheid; so hulle hoor dan Afrikaans en so begin hulle kommunikeer. (Deelnemer 7)

Die was duidelik vanuit die onderwysers se terugvoer dat hulle verskil oor wat hulle doen om mondelinge taalontwikkeling die beste te ontwikkel. Dit vind nie slegs plaas as deel van formele instruksie nie, maar ook, soos genoem deur van die deelnemers, deur die aktiewe interaksie tussen die kinders in hul daaglikse take, spel en aktiwiteite. Mondelinge taalontwikkeling en die ontwikkeling van woordeskat is onlosmaaklik deel van kinders se interaksie, nie net in die formele onderrigopset nie maar ook in die aktiwiteite van spel, beweging en gesprekke met mekaar.

Vanuit die deelnemers se terugvoer kan daar van die veronderstelling uitgegaan word dat die onderwysers veral sien dat mondelinge taalontwikkeling en veral woordeskat ontwikkel word deur die volgende:

- Deur stories aan leerders voor te lees, en dan die terugvertel van stories deur rolspel
- Deur gediggies vir die leerders te leer
- Deur liedjies vir die leerders te leer
- Deur hulle te leer hoe om ander mense op 'n gepaste wyse te groet
- Roetine (Bybel lees, temas en daaglikse roetine-aktiwiteite)

Dit was duidelik vanuit die gesprek dat onderwysers nie die aktiwiteite wat hulle kombineer met mondelinge taalontwikkeling, soos die leerders se roetine of beweging saam met liedjies, noodwendig as 'n middel sien wat bydra tot die mondelinge taalontwikkeling van leerders nie. Die onderwysers sien dit as bykomend, maar nie iets wat bydra tot die ontwikkeling van leerders se mondelinge taalontwikkeling nie.

4.2.2 Visuele en ouditiële stimulasie: beweging en onderrig

Wanneer visuele en ouditiële stimulasie as deel van onderrig gebruik word om mondelinge taal te ontwikkel, was dit duidelik vanuit die onderwysers se terugvoer dat hulle wel die waarde daarvan sien, maar dat dit nie altyd prakties uitvoerbaar is vir die onderwysers nie. Die onderwysers het veral verwys na drie aspekte wat vir hulle belangrik was, naamlik **spel**, **storievertelling deur beweging** en **taalontwikkeling deur liedjies en rympies**. Soos gesien vanuit Deelnemer 3 se antwoord, is dit duidelik dat sy die waarde daarvan sien, maar die ruimte

waarin die onderrig plaasvind en onsekerheid oor hoe en waar om dit optimal te gebruik tot voordeel van mondelinge taalvaardighede is vir onderwysers verwarrend:

En ek meen, kinders leer deur beweging, soos ons netnou gesê het, daardie bewegings en goeters; ons weet dat wat jy hoor en wat jy sien, kan maak dat jy goeters makliker kan opneem, kan leer. (Deelnemer 3)

Ek dink net ons is net ook onseker oor hoe om beweging, veral met taal en goed, in te bring. (Deelnemer 4)

Ja, en onthou ons het beperkte ruimte in ons klas. Verstaan, ek sal wat wou gee om 'n groot area te hê en te speel, maar nou kyk ek deur hierdie, ek het vanoggend gesit en google en dan sien ek 'n oefening wat jy byvoorbeeld kan doen, jy laat die kinders op die mat lê. Ek laat baie keer die kinders op die mat lê, voor ons gaan slaap, dan sê ek: "Okei, beweeg nou jou regterhand, dan jou linkerhand, jou linkervoet, jou regtervoet, en nou moet jy alles aan die regterkant vir my beweeg." Maar dit is goeters wat bymekaar moet kom op die ou end, want dit is beplanning en dis koördinasie en goeters, maar dis goed wat op die einde van die dag kan jy ten minste na iets toe beweeg. (Deelnemer 3)

Toe die navorser die vraag gestel het of die onderwysers liedjies soos waarin hulle instruksies gee, byvoorbeeld die "cha cha slide", wat moeilik is, met die leerders doen, het die deelnemers die volgende geantwoord:

Moenie hulle onderskat nie; hulle kan dit doen, hoor. (Deelnemer 3)

As jy, okei ons doen baie keer met die konsert, doen ons sê nou maar byvoorbeeld een liedjie wat die hele kleuterskool kan saam doen, nè, maar dis altyd met bewegings gekoppel, want dis die enigste, die vinnigste manier wat ons van twee jaar af die woorde vir hulle kan aanleer, want ons doen dit, ja. (Deelnemer 3)

En ag as hulle buite speel, as 'n ou opdragte en goeters gee, dit is mos nou, dis ons mondeling, "kom ons jaag mekaar", "ons speel jagertjie". (Deelnemer 3)

Ja, ek gee: "Luister wat sê Juffrou, almal vir die lyn. Goed, nou gaan ons paddatjie-hop tot by die eerste streep, dan gaan ons hasiehop." Jy weet, dis opdragte, dis bietjie ouditiewe geheue. (Deelnemer 3)

Ja, en die ding is, van die kinders leer ook deur te luister, nè. Want jy gee 'n opdrag, "hardloop vinnig, hardloop stadig, hardloop vinnig" of "loop soos 'n olifant" of wat. Of "loop op jou tone, soos 'n feetjie". (Deelnemer 5)

Ek wil amper sê beweging is 'n werkwoord en met 'n werkwoord beleef jy dit en kan jy makliker verstaan – vat, skuif, hardloop. (Deelnemer 6)

Veral as jy, sê nou maar, as jy byvoorbeeld 'n kind het, sê nou 'n Tswana-kind. Hy verstaan nou nie Afrikaans as ek vir hom sê "Gaan haal vir my water in die kombuis" nie, maar as ek vir hom die emmer gee, en ek sit dit in sy hand in en ek sê vir hom

“Gaan haal water in die kombuis”, gaan hy verstaan wat ek sê en hy gaan volg en kyk wat ander kinders ook doen, nè. As jy vir hulle sê “Kom maats, staan in ’n ry” of “kom in die klas en gaan sit; sit op julle stoele”, dan doen hy dit ook. (Deelnemer 5)

Weereens ’n werkwoord, weereens beweging, wat lei tot taal. (Deelnemer 6)

Dit is duidelik vanuit die onderwysers se antwoorde dat kinders, wanneer beweging met taal gekombineer word, instruksies maklik uitvoer en hulle nie onderskat moet word nie, soos genoem deur Deelnemer 3. Deelnemer 5 verwys spesifiek na niemoedertaalsprekers en wanneer woorde met spel, storievertelling deur beweging en liedjies of rympies gekombineer word, dit vir leerders makliker is om nuwe woorde aan te leer, juis omdat die leerders saam met die woord ’n aksie uitvoer wat die woord voorstel en die woord sodoende in hul langtermyngeheue vasgelê word.

Die deelnemers stem saam dat leerders leer deur visuele en ouditiewe stimulasie, soos instruksies en opdragte, deur fisies te sien hoe iets gedoen word. Volgens die deelnemers is dit vir leerders baie makliker om dié frases en woorde weer te gebruik in die korrekte konteks as hulle dit op hierdie wyse aangeleer het.

4.2.3 Kommunikasie

Kommunikasie is ’n kernaspek van taal en veral tussen die onderwyser en die graad R-leerder. Die graad R-leerder leer woorde by sy of haar onderwyser aan en moet instruksies kan volg; dit hou alles verband met die onderwyser en graad R-leerder se vermoë om met mekaar te kommunikeer. Die gebruik van bewegingsaktiwiteite is ook van waarde vir goeie kommunikasie omdat dit nie net van krag is op die aanleer van woordeskat, soos bespreek onder punte 4.2.1 en 4.2.2 nie, maar ook omdat leerders daardeur die vermoë aanleer om nieverbale kommunikasie te interpreteer en daarop te reageer, veral deur die gebruik van rolspel. Deelnemer 1 het veral klem gelê op die genot wat graad R-leerders put uit die gebruik van rolspel waar beweging met mondelinge taalontwikkeling gekoppel word:

Op so manier is dit nie net vir hulle lekker nie [rolspel en konsert], want dit voel vir hulle soos speel, maar hulle leer dan hoe om te kommunikeer; asook is dit dat hulle sosialiseer met mekaar; so die een maatjie, sê nou maar dis ’n sterk groep maatjies met een swak maatjie, leer daardie swak leerder met sy sterk maatjies rondom hom, hoe om te kommunikeer. En ook ’n ding wat ons van hulle verwag, is rolspel, om dit terug te kommunikeer, om by Juffrou alleenlik individueel te kom staan en met ons terug te praat en die hele storie te vertel, maar ons maak dit vir hulle makliker. (Deelnemer 1)

Deelnemer 1 verwys verder daarna dat die kommunikasie nie slegs deur middel van rolspel na vore kom nie, maar ook deur die daaglikse roetine van die graad R-leerder en hoe belangrik oogkontak en nieverbale kommunikasie hier is.

Taalontwikkeling, ek dink dis maar basies in die oggend groet, die maats tussen mekaar, die juffrou, want ek het nogal 'n probleem – die kinders het deesdae ... hulle sukkel bietjie, hoor. Hulle maak nie oogkontak nie, hulle groet jou nie, hulle stap net na hulle tas toe; jy moet hulle basies dwing om oogkontak te maak en te praat. En jy moet hulle ... ek weet nie wat gaan ons met die maskers maak nie, want ons kinders praat so swak, ek kan hulle klaar nie hoor nie, nè, nou moet ons die masker van hulle monde afruk, want hoe gaan ek hulle hoor? Hulle praat so onduidelik; ons kinders se spraak is so swak. (Deelnemer 1)

Die deelnemers was dit wel eens dat kommunikasie die kern van goeie taalvaardighede is en daarom is dit belangrik om dit so vêr moontlik by leerders te ontwikkel. Hetsy deur die interaksie tussen die onderwyser en die leerder, onder leerders met mekaar of die gebruik van goed deurdagte aktiwiteite soos rolspel, is dit belangrik dat kommunikasie onderrig en ondersteun word volgens die deelnemers.

4.2.4 Belangrikheid van bewegingsaktiwiteite

Om te bepaal of onderwysers bewegingsaktiwiteite as deel van mondelinge taalvaardighede gebruik, was dit belangrik om te bepaal of hulle dit nie net as deel sien van taalontwikkeling nie, maar as belangrik in die algemeen. Dit was duidelik vanuit die deelnemers se kommentaar dat hulle bewegingsaktiwiteite wel as belangrik sien, nie net omdat dit leerders aktief hou nie, maar ook omdat dit sekere aspekte (ritme, hand-oog-koördinasie en grootmotoriese vaardighede) ontwikkel:

Ek dink dit is belangrik, want, soos ek alreeds gesê het, dit ontwikkel hulle groot spiere en hulle klein spiertjies. O, en nie net dit nie, dit ontwikkel, ek weet, soos touspring ontwikkel hulle breintjie ook, dat hulle later mooi kan tel, want die ritme het te doen met om goed te kan tel. Ja, en met die middellynkruising en al daardie tipe goed. (Deelnemer 1)

Ja, en hulle hand-oog-koördinasie en daardie goedjies is ook mos baie belangrik om te ontwikkel en dan, as hulle bewegingsaktiwiteite doen, dan ontwikkel dit nogal goed met hulle hand-oog-koördinasie. (Deelnemer 2)

Baie, baie [belangrik]. Ek het nou in hierdie tyd vir my ouers, selfs die ouers wat nou in die “lockdown” moet gaan werk, en ek sê vir hulle: “Luister, kyk in die Lewensvaardighede watse grootmotories het ek vir julle ingesit. Maak seker daardie goeters is in plek.” As hulle terugkom skool toe, sal ons die ander goedjies doen, maar maak ... die beweging is so ... hierdie ouers wat drie-, vierjariges het en hulle wil in 'n “state” ingaan omdat hulle kinders nie nou in die skool is nie ... ek sê: “Weet jy wat, dis op hierdie stadium van hulle ouderdom baie belangriker as die ander goeters.” Ja, die ander goeters sal vanself in plek val, as hulle ... grootmotories is geweldig belangrik. (Deelnemer 3)

Ek het nogal toevallig vanoggend toe ons op Facebook en so is, dan kom ek so op 'n ding af wat, ek dink dis 'n arbeidsterapeut of ... of so iets, die vrou, en sy het net besluit sy gaan haar kinders los dat hulle speel, sy gaan bietjie huiswerk doen en op die

witbord skryf, en so aan, maar nie vreeslik nie, en sy sê na die drie maande het sy, die eerste Junie het sy die seuntjie weer laat skryf en goed. En die verskil van sy boeke van laas kwartaal, toe hulle opgehou het, en hoe groot hy nog geskryf het, en nou, sy sê daardie verskil van die speel, wat hy baie gedoen het, wat hulle baie gedoen het; hulle het baie buite-aktiwiteite gedoen en so aan. Dis nogal verstommend. En jy kon op die foto, want sy het twee, sy het 'n foto geneem van die verskille en ek kon nogal, dis “amazing”, hoe hy sommer net klaar die lettertjies beter gemaak het en kleiner geskryf het as wat hy die eerste keer gedoen het. So, ek dink dis nogal 'n belangrike ding wat ons geneig is om mis te kyk en nie gereeld genoeg gedoen het nie. (Deelnemer 4)

Kyk, as 'n kind byvoorbeeld swak maagspiere het, nè, dan kry jy hierdie goed. [Wys hoe kinders vooroor geboë sit]. Hulle kan nie regop sit nie, so hy kan nie konsentreer nie en dan heelyd fokus jy om sy lyfie regop te kry, maar eintlik is hierdie spiere nie reg nie en dan staan hy daar ... so dit loop saam met aandagspan. Dit loop saam met konsentrasie. As hierdie goeters nie in plek is nie, dan val die ander goeters plat. Ek meen, as daardie ou maagspiertjies van die hang en die nekspiere sterker is, dan hoef hy nie te lê die heelyd nie, want dis 'n swak postuur. Kyk, hulle maak baie staat op die graad R'e, dat hierdie dinge in plek moet wees, maar daar kom tog in die stelsel kinders wat nie in graad R was nie, en na hoeveel jaar wat graad R verpligtend is, en ek hoor nou nog steeds die ouens sê jy het nog steeds die keuse. Maar ek meen, daardie goeters, dis logies, want ons moet daardie goed in plek kry. Daar word verskriklik baie fokus op informele onderrig in [sic] kleuters in graad R. Dit moet informeel wees. Alles wat ons in die klas doen, moet op 'n spelende wyse wees. Ons het nou vir ons ouers hierdie boeke gegee, nè, en dan werk, dan sê ek vir die ma: “As jy 'n oefening kan doen wat nie op die papier gedoen kan word nie, jy kan daardie tyd met klei gaan bou of so aan, dan doen jy dit. Want ek verkies dit so. Hierdie is nie die ideaal nie, jy gaan doen dit prakties of jy gaan skryf met 'n kryt groot of jy verf met 'n kwas die letters, die syfers, wat ek vir jou gegee het om te doen – dis die ideaal.” (Deelnemer 3)

Vanuit die kommentaar van die deelnemers is dit duidelik dat wanneer sekere aspekte van die kind (wat deur bewegingsaktiwiteite bevorder word) nie doeltreffend ontwikkel nie, ander aspekte van sy of haar lewe ook nie behoorlik kan ontwikkel nie, byvoorbeeld: swak maagspiere → swak postuur → geen aandagspan omdat leerder sukkel om regop te sit → sukkel om op te let → agterstand met akademie → swak geletterdheidsvaardighede.

Die deelnemers meen dat bewegingsaktiwiteite uiters belangrik is vir die graad R-leerder en dat leerders grootliks daarby baat wat die taal- sowel as holistiese ontwikkeling van die leerders betref. Bewegingsaktiwiteite wat mag lyk asof dit geen verband hou met taalontwikkeling nie, is inderdaad hierby betrokke omdat dit ander belangrike faktore, soos postuur, ritme, middellynkrusing en hand-oog-koördinasie, bevorder. Hierdie faktore bevorder weer die vaardigheid van lees, skryf, tel en konsentrasie van die graad R-leerder, en dit alles lei verder tot geletterdheidsontwikkeling. Soos in die literatuurstudie bespreek, vorm bewegingsaktiwiteite deel van die holistiese leer van die leerder (Jensen, 2005).

Die tipe bewegingsaktiwiteite wat die onderwysers in die klas gebruik, is 'n verdere aanduiding van hoe belangrik hulle dit wel ag. Daar word onder meer, soos aangedui deur Deelnemers 3 en 5, van die volgende aktiwiteite gebruik gemaak in hul daaglikse roetines:

Huppel, spring, rol, wat het ek ... hardloop, marsjeer, kruise-loop. Daardie wat hulle soos die dier moes geloop het wat ons met die assessering nou ... Hande-voet, vlindertjies vlieg, hasiehop, paddaspring, daar is eintlik baie. (Deelnemer 3)

Ja, en die ding is, van die kinders leer ook deur te luister, nè. Want jy gee 'n opdrag, "hardloop vinnig, hardloop stadig, hardloop vinnig" of "loop soos 'n olifant" of wat. Of "loop op jou tone, soos 'n voetjie". (Deelnemer 5)

By baie van hierdie aktiwiteite word daar gebruik gemaak van 'n soort dier of 'n karakter. Die leerders moet dus verstaan wat 'n haas of 'n vlinder is om die bewegings – wat die dier (vlinder, padda) of karakter (soldaat, kruise, atleet) op die korrekte wyse sal voorstel – uit te oefen. Sodoende koppel die onderwyser taalontwikkeling aan bewegingsaktiwiteite en brei die leerders hul begrip van sekere diere en karakters uit.

4.2.5 Bewegingsaktiwiteite wat moontlik tot mondelinge taalontwikkeling kan lei

Die volgende data dui aan watter bewegingsaktiwiteite die onderwysers dink mondelinge taalontwikkeling van graad R-leerders kan bevorder:

Kom ek sê jou so, ek het vir jou gesê ons vertel eers die storie vir hulle, dan sit ons dit in 'n tipe van 'n rolspel; dit is waar die bewegings inkom en die emosies. En dan, nadat ons dit gedoen het, dan verwag ons van die leerders nie net om dit vir ons terug te kom vertel nie, maar om groepies te maak en om dit dan soos hulle eie rolspel of konsertjie te hou en dit dan vir Juffrou terug te speel. Op so 'n manier is dit nie net vir hulle lekker nie, want dit voel vir hulle soos speel, maar hulle leer dan hoe om te kommunikeer, asook is dit dat hulle sosialiseer met mekaar; so die een maatjie, sê nou maar dis 'n sterk groep maatjies met een swak maatjie, leer daardie swak leerder met sy sterk maatjies rondom hom, hoe om te kommunikeer. En ook 'n ding wat ons van hulle verwag, is rolspel, om dit terug te kommunikeer, om by Juffrou alleenlik [sic] individueel te kom staan en met ons terug te praat. (Deelnemer 1)

Ek voel as leerders, sê nou maar, bewegingspeletjies doen, soos daardie "Volg die leiartjie" en so, dan kommunikeer die leerders met mekaar; so dit sluit by mekaar aan, want tog tel hulle mekaar se woordeskat op en dan begin hulle woordeskat verbreed en goed. So, ek voel definitief sluit dit by mekaar aan. (Deelnemer 2)

Hardloopspeletjies. (Deelnemer 5)

Soos die data hierbo aandui, speel spel 'n belangrike rol in bewegingsaktiwiteite en lei dit uiteindelik tot mondelinge taalontwikkeling juis omdat dit, soos in in die geval van Deelnemer 1, met storievertelling gekombineer word. Soos hier onder deur Deelnemer 3 aangedui, speel ritme

’n beduidende rol wanneer dit kom by lettergrepe en klankgrepe. Die musiek en gebruik van beweging en ritme help leerders om woorde op te breek op die korrekte plekke.

Ek weet nie; ek het nou gewonder oor die dans en sulke goed, en klap hande – dis nou aktiwiteite wat jy nou fisies in die klas doen terwyl ons, as jy musiek aansit, wanneer hulle nou met die musiek op liedjies en so dans. Deur te klap as hulle goeters sê, lettergrepe uit te bring en selfs as jy, as ek my kinders laat buitekant huppel, dan laat ek hulle tel ook, byvoorbeeld. (Deelnemer 3)

Liedjies is dus gepaste hulpbronne wat die onderwyser kan gebruik om taal met bewegingsaktiwiteite te koppel deur die leerders te laat sing en dans – die ritme sal die leerders se lees bevorder en die woorde van die liedjies sal help om die woordeskate van die leerders uit te brei.

4.2.6 Die invloed van Covid-19 op bewegingsaktiwiteite

Covid-19 is onlosmaaklik deel van 2020 en dit het ook in die onderhoude na vore gekom. Die deelnemers het gevoel dat bewegingsaktiwiteite en die nut wat dit het, nie net vir die fisieke ontwikkeling van leerders van groot belang is. Hulle het dit soos volg in die onderhoude genoem:

Nou, met Covid-19, [is bewegingsaktiwiteite] bitter belangrik, want ons het nou al daaroor gepraat, die kinders kom nou in in die oggende – hierso is die tafeltjies, hulle mag nie meer op die mat speel nie, en as hulle op die mat speel, het hulle ’n spasie maar soos daardie, ’n meter by ’n meter; ek’s nou net besig om kolle te sit; dis hoekom die die stokke nou so lê. Maar jy kan vir hulle ’n blok maak, maar hy mag nie uit die blok uit gaan nie. So, nou is beweging vir hulle baie belangrik. Hulle kom in, hulle sit heeldag passief by die tafel. Wat gaan ons nou grootmaak? Sulke kindertjies [wys met arms na oorgewig]. (Deelnemer 5)

Die deelnemer is bekommerd oor die passiewe leefstyl wat die Covid-19-pandemie die samelewing nou dwing om te volg om sodoende die verspreiding van die virus te bekamp. Die deelnemer voel dat dit egter ’n baie negatiewe uitwerking op leerders in skole gaan hê as hulle nie meer aktief en vrylik kan beweeg nie. Selfs in klaskamers is daar nou vir elke leerder ’n beperkte spasie afgebaken waarbinne hy of sy kan beweeg. Die deelnemers het die belangrikheid van beweging soos volg beklemtoon:

En nie net dit nie, ek dink die energie-ontlading, dis baie moeilik vir ’n kind om heeltyd te sit. Dis nie okei nie. (Deelnemer 6)

Ja, en jy kan maar net soveel keer touspring op ’n dag; jy kan maar net een keer deur die klimrame gaan met die kinders. So, jy moet elke dag, dis wat ek vir julle gesê het, elke dag sal ons moet ’n bewegingslesie moet [sic] met die kinders doen, al is dit net soos in resies hardloop, vorentoe en agtertoe. (Deelnemer 5)

Hierdie deelnemers plaas dus klem op bewegingsaktiwiteite wat daagliks uitgevoer moet word ten spyte van die beperkinge van die inperkingstyd. Die volgende deelnemer het ook verduidelik waarom dit belangrik is dat leerders daagliks fisies moet beweeg.

En daar is kinders in ons, in die hoofstroom, wat leerprobleme het, wat dit verskriklik belangrik is dat hulle moet hardloop, hulle moet klim, hulle moet spring en nou perk ons, daardie kind, perk ons nou in. So, hierdie kind raak nou gefrustreerd en geïrriteerd; dan het ons 'n "behaviour problem", want ons het nie daardie uitlaatklep wat hy nou, jy kan nie vir hom sê, jy weet, hy kan nie so baie grootmotories doen nie. Wat maak ek nou? (Deelnemer 7)

Alhoewel die onderwysers se kommer oor die sitkultuur wat Covid-19 teweeggebring het by leerders nie van betrekking is op spesifiek mondelinge taalontwikkeling nie, is dit belangrik om hiervan kennis te neem en dit vir onderwysers uit te wys as 'n geleentheid om moontlik mondelinge taalontwikkeling op hierdie wyse te inkorporeer deur leerders aktief kry.

4.3 Gevolgtrekking aangaande onderwysers se persepsie ten opsigte van bewegingsaktiwiteite om mondelinge taalontwikkeling te ondersteun

Vanuit die temas soos bo bespreek, is dit duidelik dat die onderwysers se persepsie aangaande die gebruik van bewegingsaktiwiteite om mondelinge taalontwikkeling te ondersteun en te ontwikkel van groot belang is. Dit is duidelik dat die onderwysers die belangrikheid daarvan insien, nie net omdat die leerders aktief is nie, maar ook omdat dit hul konsentrasie, motoriese vaardighede, hand-oog-koördinasie en woordeskat ontwikkel.

Sommige onderwysers, soos Deelnemer 1, kombineer bewegingsaktiwiteite reeds met storievertelling; dus word die taal en beweging nie as aparte aspekte gesien nie, maar geïntegreer met mekaar, sodat leerders konsepte aan 'n bepaalde beweging kan koppel. Dit was egter nie die geval by al die onderwysers nie. Waar sommige van die deelnemers gebruik maak van rolspel en storievertelling en hul leerders aanmoedig om bewegings uit te voer na aanleiding van die storie, is daar ander deelnemers wat beweging oorlaat aan vryspel en aktiewe bewegingsaktiwiteite as iets wat afsonderlik van mondelinge taalonderrig staan. Dit is duidelik dat dit nodig is om onderwysers te ondersteun met riglyne oor hoe en waar bewegingsaktiwiteite as deel van mondelinge taalonderrig gebruik kan word. Volgens die deelnemers is die vaslegging van woordeskat deur dit met 'n aktiwiteit te kombineer van groot waarde vir die leerders.

Die deelnemers het duidelik die verband gesien tussen instruksies en leerders se vermoë om die beweging uit te voer en die kommunikasieproses. Dit was duidelik dat die deelnemers die nut van

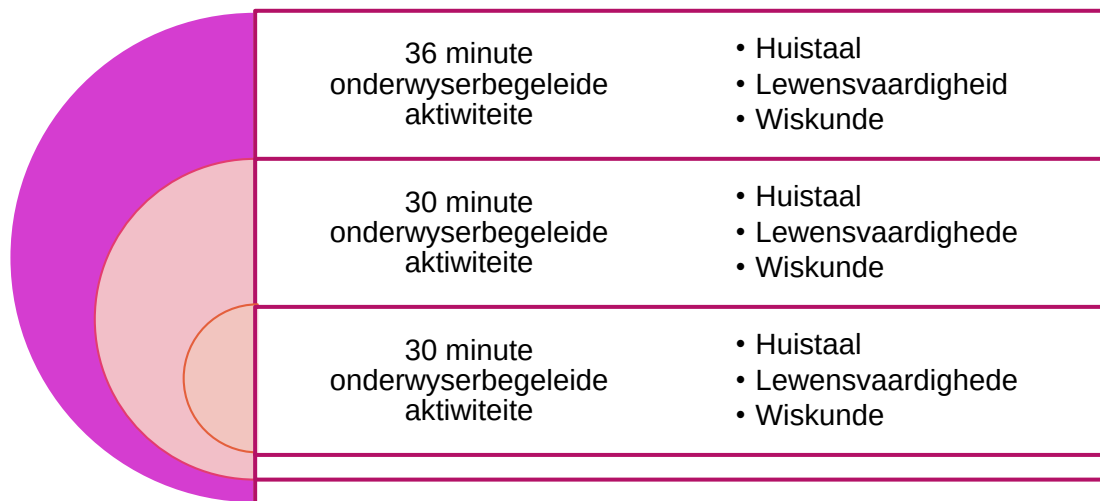
instruksies en interaksie, wat gepaardgaan met die integrering van bewegingsaktiwiteite as deel van mondelinge taalontwikkeling, erken om leerders se kommunikasievermoë te bevorder, nie net met die onderwyser nie, maar ook met hul maats.

4.4 Gevolgtrekking aangaande die mate waarin daar in die KABV klem gelê word op bewegingsaktiwiteit met betrekking tot mondelinge taalvaardigheid

In hierdie studie was dit belangrik nie net om onderwysers se persepsie en gebruik van bewegingsaktiwiteite as deel van mondelinge taalvaardighede te ondersoek nie, maar ook om, soos in hoofstuk 3 genoem, na die KABV te kyk as rigtinggewende dokument vir onderwysers met betrekking tot dit wat in die skool en klaskamer gedoen moet word. Die KABV is vir baie onderwysers die enigste bron van raad en leiding en daarom word daar in hierdie ontleding spesifiek gekyk of die KABV genoegsame leiding aan onderwysers gee met betrekking tot die integrasie van bewegingsaktiwiteite om mondelinge taalontwikkeling te bevorder. Gevolglik word die KABV as stel leidinggewende dokumente bespreek, asook die aanpassings wat deur die onderwysers voorgestel is.

Volgens die Departement van Basiese Onderwys (2011) is daar drie hoofkomponente wat deel vorm van die graad R-leerder se dagprogram, naamlik Huistaal, Lewensvaardighede en Wiskunde. Elke komponent moet in elke sessie aandag geniet. Daar word drie sessies van onderskeidelik 36, 30 en 30 minute deur die Departement voorgestel (sien figuur 4.1).

Vanuit hierdie opsomming, figuur 4.1, kan daar duidelik gesien word dat daar aan die onderwyser inligting verskaf word oor die tyd wat hy of sy aan die verskillende komponente moet spandeer. Daar word egter nie duidelikheid gegee oor wat in daardie tyd gedoen moet word nie.



Figuur 4.1: Die geallokeerde tye en komponente van onderwyserbegeleide aktiwiteite aangebied in die graad R-dagprogram

Tydens die onderhoude het die navorsers die deelnemers gevra wat hul mening is aangaande die duidelikheid wat die KABV verskaf ten opsigte van die integrasie van bewegingsaktiwiteite. Die deelnemers het dit soos volg gestel:

Hulle noem dit baie kortliks. Kyk, ek is nie seker wat in die KABV altyd van 'n mens verwag nie; ek dink die riglyne is daar vir onderwysers wat nie rerig, uhm, weet hoe om dit goed te implementeer nie; so, dan gaan hulle terug op daardie riglyne, maar ek dink met ervaring, later, het jy nie daardie riglyne meer nodig nie. (Deelnemer 1)

“Totally” te min. Daar is ... ek het nou in die vakansie wat ons “online” gedoen het, het ek 'n bietjie met my CAPS-boek gewerk, want ek het gedink dit is makliker “online” om dit te werk individueel. Daar is “hardly” beweging gewees. Ek het self met hulle oor die foon, het ons met hulle beweging gedoen wat glad nie in die boeke was nie. Die enigste, in CAPS, in evaluering, vra hulle basies ... vra hulle vir jou springtjou spring. Dis die enigste beweging. Ja, ja. Geen klimrame nie; daar is geen ander goed nie. Hulle dink jy moet dit weet. Ja, dis die enigste iets wat hulle vir jou vra. (Deelnemer 5)

Vanuit die deelnemers se antwoorde is dit duidelik dat hulle voel dat hulle nie genoegsame riglyne vanuit die KABV kry om bewegingsaktiwiteite daadwerklik as deel van mondelinge taalonderrig te gebruik nie. Die deelnemers is van mening dat sou hulle dit wou gebruik, dit vanuit hul eie kennis en aanvullende werk is wat hulle met die leerders doen.

Wanneer daar na die KABV gekyk word, kan daar gesien word dat daar wel riglyne gegee word, maar dit noem nie eksplisiet hoe mondelinge taalvaardighede bevorder kan word met behulp van

beweging nie (sien figuur 4.2). In die skermkoot in figuur 4.2 word daar byvoorbeeld aangedui dat die onderwysers rolspel met leerders kan doen waarin hulle 'n verhaal dramatiseer, hulle moet na instruksies luister en dit uitvoer, hulle moet 'n liedjie en rympie sing en beweging daarmee saam uitvoer en 'n gediggie of rympie voordra en beweging daarmee saam uitvoer.

GRAAD R: KWARTAAL 2
LUISTER EN PRAAT (MONDELING)
INHOUD / BEGRIPPE / VAARDIGHEDE Daaglikse aktiwiteite in alle komponente van Taal en ander vakke <i>Die volgende aktiwiteite kan bekendgestel word tydens alle Graad R-kringe: musiek, beweging, wetenskap, taal, nuus, wys en vertel, asook skeppende aktiwiteite.</i> • Luister na twee of drie instruksies of aankondigings en kan hulle uitvoer. Byvoorbeeld: "Maak die kryte bymekaar en sit dit op die rak." • Neem beurt om te praat en te luister sonder onderbreking. • Luister na stories en dramatiseer dit. • Vertel stories en vertel ander maats se stories in eie woorde oor. • Sing liedjies en rympies en voer die bewegings saam met die klas uit. • Dra gediggies en rympies voor en sit bewegings by in 'n groep. • Rangskik prente van 'n storie in volgorde. • Neem deel aan besprekings en vra vrae. • Praat oor prente in plakate, temakaarte, boeke, ens., wat verwant is aan 'n minimum van vyf temas per kwartaal. • Luister na en herhaal eenvoudige woorde soos kat, kas, kan. Begin met drie woorde en vermeerder na vier of meer.

Figuur 4.2: Skermkoot uit die KABV (Departement van Basiese Onderwys, 2011:37)

Daar word genoem dat daar na stories geluister moet word en dit gedramatiseer moet word. Daar is geen leiding oor watter genre die onderwyser moet gebruik nie; ook nie hoe om dramatisering aan die leerders oor te dra nie. Dieselfde mening kan gevorm word oor die liedjies en rympies wat die leerders saam met bewegings moet uitvoer. Watter tipe bewegings moet die leerders uitvoer? Hoe lyk die bewegings? Wat is die doel met die bewegings? Wat word deur die bewegings ontwikkel? In die KABV word daar nie antwoorde op hierdie vrae verskaf nie, soos ook duidelik word uit die deelnemers se kommentaar:

Daar is nêrens regtig vir jou leiding ... Jy weet jou kinders moet rol ... jy weet jou kinders moet ... hulle sê hoe, maar hulle sê nie hoekom nie. As ek nie 'n hoekom het nie, verstaan ek nie hoekom moet ek dit doen nie. 'n Ou leer deur jare, as 'n kind nie gehang het nie, is sy skouerspiere nie sterk nie, en sy maagspiere, kan hy nie konsentreer in die klas nie, dis die een ding wat inloop in die ander een. Maar dit word nie vir die ouens hierin [KABV] ingesit nie. Daar word gesê: "Huppel, loop, spring", al daardie goeters, maar wat is ... dit maak nie... as jy 'n jong persoon is wat nie die navorsing en die goed wat jy doen, het nie, daarby uitkom, op die ou end, hoekom moet ek dit doen? Dis baie "stupid" as 'n kind moet spring. Ek verstaan nie hoekom moet die kinders windmeul nie' in die "meantime", middellynkruising. Verstaan, dis simpel, hoekom moet die kinders dit doen? Ons lyk soos imbesiele as ons die kinders

dit laat doen, maar in die “meantime” is dit nie vir jou as onderwyser nie, dis vir die kind. (Deelnemer 3)

Ek dink net ons is net ook onseker oor hoe om beweging, veral met taal en goed, in te bring. Mens is nie altyd ... jy weet nie altyd hoe ... (Deelnemer 4)

Vanuit die bogenoemde data is dit duidelik dat die onderwysers voel dat alhoewel die KABV die uitkomst duidelik stel, die **metodes wat onderwysers kan gebruik ten opsigte van watter bewegings uitgevoer moet word, hoe die bewegings lyk en wat die doel van die spesifieke bewegings is**, nie eksplisiet aan onderwysers verduidelik word nie. Die deelnemers wil graag weet **waarom** sekere bewegingsaktiwiteite gedoen moet word, dit wil sê wat die doel agter elke bewegingsaktiwiteit is.

Die deelnemers voel ook dat hulle nie altyd die kennis het om te weet presies wat om te doen wanneer daar bewegingsaktiwiteite gedoen moet word nie. Dit wil voorkom of die onderwysers nie net twyfel of hulle die bewegingsaktiwiteite, soos vereis deur die KABV, korrek toepas nie, maar ook gebrekkige kennis het aangaande die keuse van boeke en tekste. Die onderwysers is onseker oor watter rympies en liedjies en watter bewegings werklik van waarde kan wees. Die onderwysers soek meer uitdruklike voorskrifte as wat daar op die stadium in die KABV aan hulle verskaf word. Die navorser is egter van mening dat daar eerder riglyne, soos voorgestel in die studie, aan onderwysers gegee moet word as voorskriftelike reëls. Nie alle onderwysers het dieselfde hulpbronne tot hul beskikking nie en departementele werkboeke word reeds so vêr moontlik aan onderwysers verskaf juis om hulle in dié opsig te ondersteun. Dit is daarom belangrik om onderwysers te ondersteun deur die daarstelling van riglyne sodat hulle self aktiwiteite kan ontwikkel met die doel om mondelinge taalontwikkeling te bevorder.

Soos bo uiteengesit, moet onderwysers self die vermoë ontwikkel om die KABV as riglyn te gebruik en self aktiwiteite te ontwikkel om mondelinge taalontwikkeling te bevorder. Dit was ook die geval by van die deelnemers. Deelnemer 3 het genoem dat sy onseker is wanneer dit kom by die aanpassing van die KABV, maar graag sou wou weet wat ander doen en sodoende leer hoe sy moontlik ook die KABV kan aanpas om mondelinge taalontwikkeling te bevorder deur leerders aktief betrokke te kry. Sy het haar behoefte soos volg verwoord:

Ek wil weet wat doen ander ouens; verstaan, ek sou nie sê daar is 'n leemte in ons klashou nie, want dis hoe ons geleer het, maar ek sal graag wil weet hoe inkorporeer hulle hierdie goeters wat julle nou studeer met beweging, en in die klas. Gaan dit daarop neer[kom] dat ek net my kinders moet [sic] op 'n manier fisies aan die gang kry dat hulle saam met my moet doen? Waarop kom dit op die einde van die dag neer? (Deelnemer 3)

Deelnemers 3 en 4 het spesifiek daarna verwys dat hulle aktiwiteite insluit by die riglyne wat deur die KABV gegee word, juis omdat hulle al deur ervaring gesien het watter aspekte leerders kan ondersteun in hulle ontwikkeling as geheel, maar ook in besonder ten opsigte van hulle taalontwikkeling.

Ons sit nogal goeters by by ons CAPS-dokument. (Deelnemer 3)

Dan sit ons maar bietjie ekstra ontwikkelingstake by wat ons voel nodig is, maar dis nie, ja, om so bietjie meer, net om vir ons kinders bietjie uitdagings te skep. (Deelnemer 4)

Die deelnemers is gemaklik daarmee om hul eie aktiwiteite by die kurrikulum te voeg. Hulle voel dat ervaring meebring dat 'n onderwyser weet wat 'n graad R-leerder moet kan doen aan die einde van graad R. Hulle daag dus hul leerders uit deur hul eie aktiwiteite vir die leerders te skep.

Vanuit die volgende data is dit duidelik dat die KABV hier en daar slegs aan 'n onderwerp raak en dan nooit weer daardie onderwerp konsolideer nie:

Hulle sal 'n onderwerp aan die begin van die jaar aanraak, maar nooit weer verder in die jaar nie. Met ander woorde, nou het jy dit nie in die eerste kwartaal, het 'n kind dit nie bemeester nie; so, dit wat hulle in die eerste kwartaal doen, hulle trek hom nie deur na die ander kwartale toe nie, en dis die probleem. Nou het jy in die eerste kwartaal ... as 'n kind nie in kwartaal een reg is om sy ma se telefoonnommer te moet memoriseer nie, kan jy op jou kop staan, jy gaan dit nie regkry nie. Nou word daardie ding nie deurgetrek na die einde toe nie. Daar's goeters wat tussenin wegval, wat hulle mis. (Deelnemer 3)

Dit het tot gevolg dat sommige leerders wat die onderwerp nooit onder die knie gekry het nie, daardie onderwerp nooit werklik sal verstaan nie en dus 'n agterstand kry omdat die KABV dalk te veel ander onderwerpe in een jaar het of omdat die KABV nie klem daarop lê om sekere onderwerpe te konsolideer nie. Die deelnemers ervaar dus dat die KABV se leiding en duidelikheid met betrekking tot bewegingsaktiwiteite soms ontbreek, wat veroorsaak dat onderwysers bewegingsaktiwiteite vermy omdat hulle onkundig is oor hoe om dit aan te bied.

4.5 Samevatting

Die persepsie van die graad R-onderwysers is dat bewegingsaktiwiteite wel 'n bydrae lewer of mondelinge taalvaardighede kan bevorder deur gebruik te maak van storievertellings, dramatisering, liedjies en instruksies. Die deelnemers voel dat leerders se woordeskat uitgebrei word wanneer hulle liedjies sing en bewegings daaraan koppel. Die deelnemers maak ook dikwels gebruik van diere en karakters om bewegingsaktiwiteite aan te bied wat die leerders se woordeskat uitbrei, omdat hulle sekere terme moet begryp voordat assosiasies gemaak kan word

en hulle dan die bewegings kan uitvoer. Vir die deelnemers is dit duidelik dat bewegingsaktiwiteite nie net voordelig is vir taalontwikkeling nie, maar ook vir ander aspekte, soos postuur, middellynkrusing en so meer, wat weer bydra tot die holistiese ontwikkeling van elke graad R-leerder. Laastens meen die deelnemers dat leiding en duidelikheid met betrekking tot bewegingsaktiwiteite in die KABV te min is en met tye selfs heeltemal ontbreek. Die onderwysers is onkundig oor hoe hulle bewegingsaktiwiteite moet aanbied en verlang meer duidelikheid vanuit die KABV. Vir die onderwysers is dit belangrik om te weet waarom die voorgeskrewe bewegingsaktiwiteite gedoen moet word, dit wil sê wat die uitkomst van die bewegingsaktiwiteite is. Sodoende sal die deelnemers graag bewegingsaktiwiteite met taalaktiwiteite wil integreer om die graad R-leerder holisties te ontwikkel.

HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKING

I believe in action and activity. The brain learns best and retains most when the organism is actively involved in exploring physical sites and materials and asking questions to which it actually craves answers. Merely passive experiences tend to attenuate and have little lasting impact. (Gardner, 1999:82)

5.1 Inleiding

In hierdie studie is daar besin oor onderwysers se persepsie van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite. Die doel van hierdie hoofstuk is om die kern van die resultate saam te vat, riglyne te verskaf, deur middel van 'n voorbeeldles, ten opsigte van hoe onderwysers bewegingsaktiwiteite kan integreer met taalvaardighede om sodoende graad R-leerders beter voor te berei vir die uitdagings van formele onderrig in graad 1. Hierdie hoofstuk neem verder die leemtes van die studie in oënskou en noem aanbevelings vir verdere navorsing.

5.1.1 Die doel van hierdie studie

Die doel van hierdie studie was om riglyne daar te stel na aanleiding van graad R-onderwysers se persepsie van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite.

Die doelstellings van die studie is:

- om vas te stel wat graad R-onderwysers se persepsie is van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid deur middel van bewegingsaktiwiteit;
- om te bepaal in watter mate daar in die KABV klem gelê word op bewegingsaktiwiteit en die rol wat dit kan speel in Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid; en
- om riglyne, met behulp van 'n voorbeeldles, daar te stel vir onderwysers ten opsigte van die gebruik van bewegingsaktiwiteite om die Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid van graad R-leerders te bevorder.

Die inligting wat met behulp van die empiriese ondersoek ingesamel is, asook inligting uit die literatuurstudie, kan aangewend word om aanbevelings te maak wat vervolgens bespreek word. Hierdie aanbevelings word aangebied aan die hand van 'n voorbeeld wat op die tersaaklike teorieë gebaseer is om mondelinge taalontwikkeling by graad R-leerders te bevorder en te ontwikkel in die Suid-Afrikaanse klaskamer.

5.1.2 Literatuuroorsig

In hoofstuk 2 is tersaaklike literatuur aangaande die teoretiese raamwerk van Bronfenbrenner en Vygotsky bespreek. Die wyse waarop die teorieë gebruik kan word om die mondelinge taalontwikkeling van leerders te ondersteun ten opsigte van die sisteme waarin die kind beweeg, is ook bespreek. In die hoofstuk is daar spesifiek verwys na die belangrikheid van bewegingsaktiwiteite vir jong kinders en die voordeel wat die integrering van bewegingsaktiwiteite vir taalonderrig kan inhou. Die literatuur dui daarop dat die verhouding tussen beweging en kognisie omstrede is en dat daar min navorsing bestaan wat hierdie onderwerp ondersoek (Callcott *et al.*, 2015). Callcott *et al.* (2015) noem dat terwyl daar aanvaar word dat die vaardigheid om te lees, te spel en te skryf leerders met die vaardighede toerus om onafhanklik te leer, dit belangrik is om in gedagte te hou dat vaardighede soos die optel van 'n kryt, sny met 'n skêr en om okulêre bewegings te beheer, soos om van links na regs te lees, ontwikkel word deur motoriese vaardighede. Hierdie motoriese vaardighede dien as die voorloper wat die kind se bekwaamheid beheer om al bogenoemde take suksesvol te voltooi. Regdeur die studie is daar gefokus op die integrering van bewegingsaktiwiteite by mondelinge taalontwikkeling in die klaskamer van die graad R-leerder.

5.1.3 Empiriese studie

In hoofstuk 3 is die empiriese ondersoek uiteengesit om 'n ryk beskrywing van die onderwysers se persepsie van die belangrikheid van bewegingsaktiwiteite om mondelinge taalvaardighede te bevorder, aan te bied. In hoofstuk 4 is die resultate van die empiriese data ontleed en bespreek om betekenis daaruit te ontgin. Die navorser het gevind dat die graad R-onderwysers in die betrokke distrik se persepsie is dat bewegingsaktiwiteite wel belangrik is in die program van die graad R-leerder, maar dat hulle as onderwysers sukkel om bewegingsaktiwiteite doeltreffend aan te bied in die klaskamer om spesifiek taalontwikkeling te bevorder. Hulle is onseker oor watter tipe aktiwiteite hulle met die leerders moet doen, aangesien duidelikheid daaroor in die KABV ontbreek. Die bewegingsaktiwiteite wat voorgeskryf word vir graad R is, volgens hulle, baie beperk. Die riglyne wat deur die onderwysdepartement aan onderwysers gegee word, dui ook nie aan **waarom** bewegingsaktiwiteite uitgevoer moet word nie. Dit sluit aan by die persepsie van die onderwysers dat hulle definitiewe uitkomst of redes wil hê waarom bewegingsaktiwiteite wat voorgeskryf is, bemeester moet word deur die graad R-leerder.

Die literatuurstudie en die data wat deur die navorser versamel is, het dus getoon dat bewegingsaktiwiteite uiters belangrik is vir die geletterdheidsontwikkeling van die graad R-leerder. Vanuit die onderwysers se terugvoer is dit verder duidelik dat onderwysers voel dat

bewegingsaktiwiteite belangrik is, maar onseker is oor hoe om dit te integreer met mondelinge taalontwikkeling.

Die rede waarom onderwyser moontlik sukkel met die integrasie van bewegingsaktiwiteite vir die bevordering van mondelinge taalvaardigheid is omdat daar nie duidelikheid is aangaande die doel en integrasie van bewegingsaktiwiteite wanneer dit by taal kom nie. Die onderwysers voel dat hulle hul eie diskresie moet gebruik wanneer hulle taal en beweging integreer, omdat dit nie duidelik in die KABV uiteengesit word nie.

5.2 Riglyne aan onderwysers: 'n voorbeeld

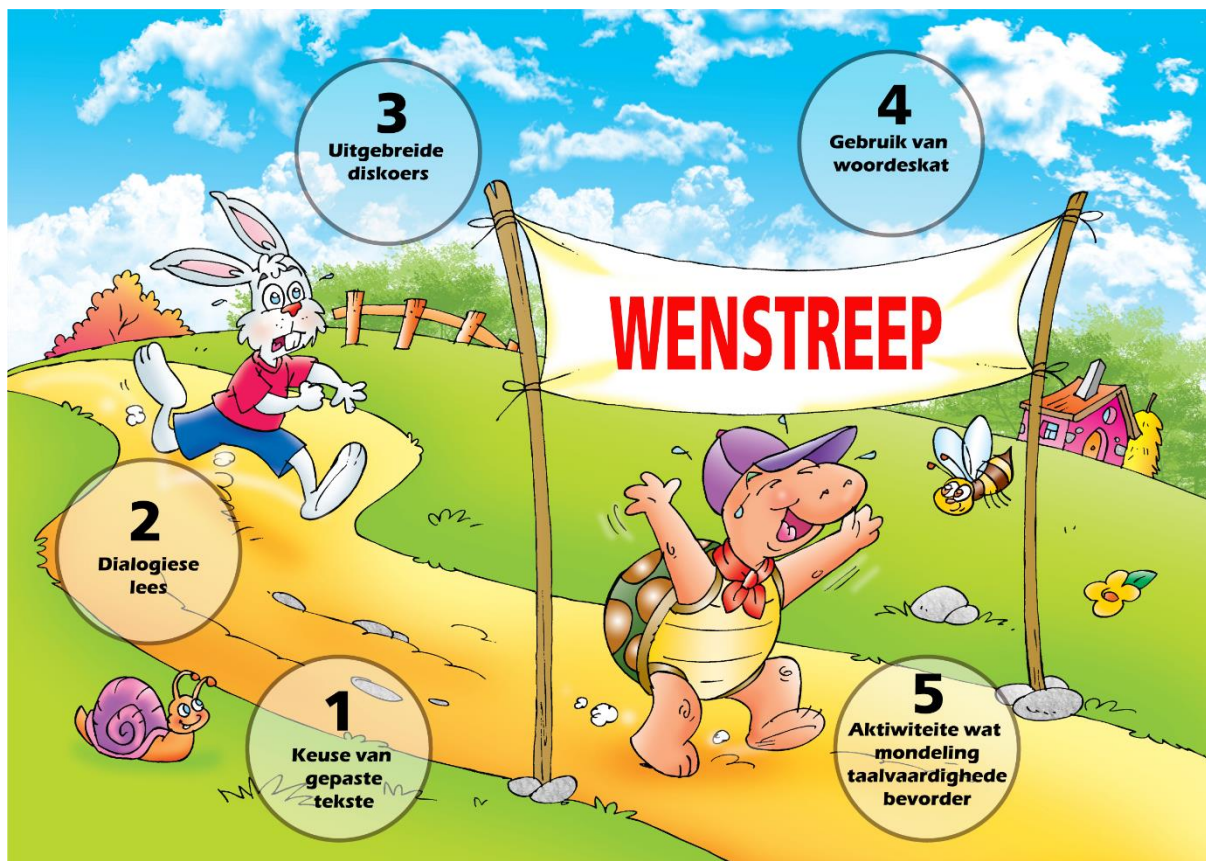
Vanuit die empiriese navorsing was dit duidelik dat die deelnemende onderwysers twyfel hoe hulle bewegingsaktiwiteite kan gebruik om mondelinge taalvaardigheid te bevorder. Dit is vir baie onderwysers 'n moeilike taak en die onderwysers het aangedui dat die KABV nie genoegsame riglyne aan hulle verskaf om dit doeltreffend te kan doen nie (sien hoofstuk 4). In hierdie gedeelte stel die navorser 'n aantal riglyne aan die onderwyser voor wat die onderwyser kan ondersteun om bewegingsaktiwiteite met taalaktiwiteite te kombineer sodat mondelinge taalontwikkeling bevorder kan word.

'n Praktiese voorbeeld is om tydens storievertelling die leerders na buite te neem en die storie van die dag, wat by die tema van die week pas, buite aan te bied. Om die praktiese uitvoerbaarheid aan die hand van die studie te verduidelik, word die verhaal van “Skilpad en Haas” as voorbeeld gebruik. Nadat die onderwyser die storie vir die leerders gelees het, kan die leerders dan prakties uitvoer hoe die wedloop tussen die diere plaasgevind het en terselfdertyd die verhaal in hul eie woorde terugvertel aan die onderwyser. Die onderwyser kan die leerders lei deur klem te plaas op hoe vinnig die hasie hardloop – dan moet die leerders die woord “vinnig” beklemtoon terwyl hulle hardloop soos die hasie. Daarna kan hulle weer die rol van Skilpad aanneem, wat baie stadig beweeg, waartydens die leerders oordrewe stadig loop en die woord “stadig” op 'n stadige wyse hardop sê. Dieselfde kan met die woorde “spring”, “kruip”, “slaap” en “saggies” gedoen word omdat die woorde fisiek uitgebeeld kan word.

Bewegingsaktiwiteite behoort duideliker uiteengesit te word in die KABV, met duideliker instruksies om die graad R-onderwyser te ondersteun om te verstaan waarom spesifieke bewegingsaktiwiteite belangrik is vir graad R-leerders en hoe hierdie aktiwiteite uitgevoer moet word. Die onderwysers wil verstaan wat die rede is agter elke bewegingsaktiwiteit. Hulle wil weet watter ontwikkeling bevorder word met elke bewegingsaktiwiteit wat hulle moet uitvoer, wat die groter prentjie is met betrekking tot bewegingsaktiwiteite, dit wil sê die **doel** van elke

bewegingsaktiwiteit in graad R en die uitwerking wat dit op die holistiese ontwikkeling van die graad R-leerder het.

Om onderwysers te ondersteun kan die volgende vyf stappe (sien figuur 5.1) gevolg word: **1) die keuse van 'n gepaste boek vir voorlees of storievertelling; 2) dialogiese lees; 3) uitgebreide diskoers; 4) gebruik van verwante woordeskat; en 5) aktiwiteite wat mondelinge taalontwikkeling bevorder.**



Figuur 5.1: Mondelinge taalontwikkeling deur middel van bewegingsaktiwiteite

1) Keuse van gepaste tekste

Dit is van die uiterste belang dat die tekste wat deur die onderwysers gekies word, gepas sal wees vir die betrokke graad, in hierdie geval graad R-leerders. Die regte keuse wanneer dit kom by mondelinge taalontwikkeling en die ondersteuning daarvan deur bewegingsaktiwiteite begin by 'n gepaste boek. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat daar in elke boek of teks iets is wat nie net met leerders op 'n dieper vlak "praat" nie, maar dat elke teks, veral vir graad R-leerders, verskuilde aktiwiteite kan hê wat die onderwyser moet ontsluit. Onderwysers moet uitkyk vir die dieper betekenis – die tema wat op 'n subtile wyse aan leerders oorgedra word. Nie net dra die

tema by tot die leerder se vermoë om woorde te verstaan nie, maar dit ontwikkel ook hul beredeneringsvermoë en hul vermoë om taal te ontleed vir die betekenis wat daarin opgesluit is.

Hierdie dieper betekenis word gewoonlik nie vir die leerder wat die teks lees of vir wie die teks gelees word, uitgespel nie; die leser beseft dikwels nie eens dat daar 'n dieper betekenis opgesluit lê nie en ontdek dit op 'n natuurlike wyse tydens die lees- of luisterproses (Marais, 2014). Marais (2014) meen verder dat dit dus noodsaaklik is dat die onderwysers die vermoë ontwikkel om kinderboeke en -tekste op 'n gepaste wyse te evalueer. Dit is volgens Silvy (1993) belangrik dat die karaktereienskappe van die onderwyser wat die teks kies, bepaal word. Die onderwyser moet in staat wees om met die leerders te identifiseer en moet kan voorspel hoe die leerders op 'n bepaalde teks of boek sal reageer en of hulle dit interessant sal vind en dit graag sal wil lees of hoor (Marais, 2014).

'n Geskikte storie vir storievertelling of voorlees het 'n baie groot invloed op die sukses van die bewegingsaktiwiteite en daarom ook die mondelinge taalontwikkeling wat daardeur ontwikkel moet word. Indien 'n boek se tema hom glad nie daartoe leen vir enige aktiewe aktiwiteite nie, sal aktiwiteite wat los staan van die storie of teks geen impak hê nie, die leerders eerder irriteer en nie bydra tot die vaslegging van woorde, ritme of klanke nie.

Die verhaal van “Skilpad en Haas” is alombekend en 'n verhaal wat uitstekend kan werk vir graad R-leerders omdat dit dierekarakters het, maklik verstaanbaar is, gelukkig eindig en 'n versteekte tema het waaruit leerders kan leer. Daar moet ook gekyk word dat die bepaalde teks by die kurrikulumvereistes hou en leerders se belangstelling sal prikkel. Leerders van hierdie ouderdom is lief vir kompetisies en sal in die meeste gevalle die verhaal interessant vind. Die moeilikheidsgraad van tekste moet ook op die vlak van graad R-leerders wees en die tekste moet kenmerke bevat wat maklik geskakel kan word met bewegingsaktiwiteite om die leerders te stimuleer sodat dit hulle holisties kan ontwikkel.

Die graad R-onderwyser moet die vraag vra of daar iets in die bepaalde verhaal gebeur wat hy of sy kan omskakel in iets wat leerders se mondelinge taalvaardighede ontwikkel en hulle terselfdertyd ook aktief betrokke kry. In die verhaal van “Skilpad en Haas” kan leerders hop soos die haas wanneer daar van die haas vertel word en gekruip word as daar vertel word van die skilpad. Hulle kan vinnig op een plek hardloop om “vinnig” voor te stel en stadig soos 'n skilpad op een plek loop om “stadig” voor te stel. Op dié wyse dra die keuse van die boek by die tot optimale mondelinge taalontwikkeling wanneer dit gekombineer word met leerders wat aktief betrokke is. Dit kan soms moeilik wees vir party leerders om konsepte, soos stadig of vinnig, te verstaan wanneer dit slegs vertel of voorgelees word; wanneer dit egter, soos in hierdie geval,

deur hul eie aksie uitgebeeld word, maak die leerders 'n verbinding tussen die aksie en die woord en word die woord en betekenis baie sterker in hul taalregister vasgelê.

2) Dialogiese lees

Scarborough (2001:100) vermeld die volgende: "Early differences in the sorts of verbal abilities that make up the comprehension strands, most notably vocabulary, sentence/story recall, and concepts of print, have also been reliable predictors of later reading." Dialogiese lees is 'n doeltreffende strategie, waar die persoon 'n storie hardop lees (Prestwich, 2012). Hierdie strategie behels dat die onderwyser die teks hardop lees en die meeste van die praatwerk oor die teks wat gelees word, doen (Dickinson & Tabors, 2001; Justice & Pullen, 2003; McGill-Franzen *et al.*, 2002; National Center for Literacy, 2008; Paulson & Moats, 2010). Dit kan ook 'n gedeelde leesbenadering wees waar die onderwyser met die kind in interaksie tree deur middel van storievertelling, deur die teks te bespreek en vrae daaroor te vra; daardeur speel die kind ook 'n groter aktiewe rol tydens storievertelling – die kind neem die rol van die verteller aan (Prestwich, 2012). Prestwich (2012) meen verder dat die onderwyser en die leerders eers die boek kan deurgaan as 'n voorskou, waar hulle dan die woordeskat bespreek, die teks hardop lees en die verhaal verder bespreek, waar die leerders die gesprekrigting bepaal.

Terwyl die onderwyser die teks met die leerders behandel, is daar doeltreffende tipes vrae wat mondelinge taalvaardigheid bevorder. Hierdie vrae sluit die volgende in: maklike vrae direk vanuit die storie, soos wie- en wat-vrae; vrae wat die leerders laat dink, soos hoekom-, wanneer- en hoe-vrae; feitlike vrae wat voor, tydens en na die lees van die storie gevra word; en vrae wat verband hou met die illustrasies in die teks (Casper, 2009; Dickinson & Tabors, 2001:36-199; Ezell *et al.*, 2000; Kirkland & Patterson, 2005; Pullen & Justice, 2003)

Om leerders se taalontwikkeling te ondersteun, kan die onderwyser met die behandeling van die teks besprekings hou oor die woorde, gebeure en prente in die teks, geleenthede vir die leerders skep om te deel in die lees of vertel van die teks, ontledende gesprekke voer oor die teks en besprekings hou oor onderwerpe in die teks wat bekend is aan die leerders (Casper, 2009; Dickinson & Tabors, 2001:199). Terwyl die onderwyser besig is om die teks vir die leerders voor te lees, moet hy of sy stop en eers 'n bespreking hou oor wat sekere van die woorde in die teks beteken; daardeur word die leerders se woordeskat uitgebrei. Die onderwyser kan ook na prente in die teks verwys om leidrade vir die kinders te gee van wat 'n woord beteken (Christ & Wang, 2010). Dit ontwikkel nie net leerders se beredeneringsvermoë nie, maar ook hul woordeskat en mondelinge taalvaardigheid, siende dat die leerders met mekaar en die onderwyser praat oor die bepaalde teks.

Wanneer daar gekyk word na “Skilpad en Haas” en die gebruik van dialogiese lees, kan onderwysers eers van leerders verwag om mooi te luister terwyl die onderwyser die storie vertel of lees en dan met die leerders in gesprek tree deur vrae te vra of vir hulle die geleentheid gee om op die verhaal te reageer.

3) Uitgebreide diskoers

“Uitgebreide diskoers” word beskryf as heen-en-weer-kommunikasie tussen twee partye, in die geval van hierdie studie die onderwyser en die leerder oor die bepaalde konteks of storie. Die leerder en onderwyser is in gesprek met mekaar en gee aan mekaar die geleentheid om te praat, te luister en te reageer (Moats & Hennessy, 2010:99; Prestwich, 2012). Hierdie riglyn kan enige tyd deur die dag uitgevoer word en is nie beperk tot taallesse nie. Die onderwyser kan hierdie riglyn byvoorbeeld ook toepas terwyl die leerders die badkamerroetine uitvoer – om te marsjeer en die alfabet hardop te sê terwyl hulle marsjeer of om te tel op die ritme van hul treë. Sodoende is dit pret vir die leerders en word hul taalontwikkeling bevorder terwyl hulle aktief betrokke is.

Die onderwyser kan leerders se mondelinge taalontwikkeling en woordeskat ook tydens pouse bevorder deur met hulle te gesels oor, byvoorbeeld, watter kos hulle in hul kosblikke het en waarom hulle dit geniet om die spesifieke kos te eet. Hierdie interaksie sal op 'n baie informele wyse hul mondelinge taalontwikkeling bevorder. Die onderwyser kan ook met die leerders gesels oor ander, ernstiger onderwerpe, soos oor dinge wat tans in die leerders se lewens gebeur of aktiwiteite wat die kinders gereeld in die klaskamer doen (Dickinson & Tabors, 2001:215-221).

4) Gebruik van woordeskat

Laaste, maar sekerlik een van die belangrikste aspekte van mondelinge taalontwikkeling, is die ontwikkeling van woordeskat. In hierdie geval verwys woordeskat nie net na graad R-leerders se vermoë om bepaalde woorde te gebruik nie, maar ook hulle vermoë om die woorde te verstaan en daadwerklik in die regte konteks te gebruik. In die vroeë kinderjare is woordeskatontwikkeling van kardinale belang vir kommunikasie en verdere leessukses (Beron & Farkas, 2004; Christ & Wang, 2010; Foster *et al.*, 2005; Hemphill & Tivnan, 2008; Serry *et al.*, 2008). Woordeskat verwys na die woorde wat 'n persoon gebruik wanneer hy of sy skryf of praat (Moats, 2009:87), woorde wat die leser of spreker verstaan wanneer hy of sy die woorde lees of hoor (Moats, 2009) en woorde wat 'n persoon verstaan en gebruik in 'n taal (Paulson & Moats, 2010).

Scarborough (2001) is van mening dat graad R-leerders reeds 'n bepaalde woordeskat of woordregister het wanneer hulle skool betree en die onderwyser bou op hierdie voorkennis van leerders voort. Volgens Metsala (1999) skep dit egter die probleem dat leerders wat nie dieselfde

blootstelling as hul klasmaats gehad het nie, nie op dieselfde vlak as hul maats is of kan presteer nie. Mondelinge taal is die grondslag waarop ander vaardighede gebou en ontwikkel word en moet dus optimaal ontwikkel word (Prestwich, 2012).

Christ en Wang (2010) meen dat onderwysers die voortdurende ontwikkeling van woordeskat deur spel kan aanmoedig deur speelareas te skep wat verband hou met die tema, boek of storie van die week en rekwisiete te gebruik wat tot woordeskatuitbreiding sal bydra. Volgens Christ en Wang (2010) en Dickinson en Tabors (2001:105-110) is daar sekere doeltreffende maniere om nuwe woorde vir leerders aan te leer, soos die volgende: om 'n enkele definisie en voorbeeld te gebruik, om te demonstreer of om prente te wys van wat die woord beteken en om die leerder te vra om die woord in 'n sin te gebruik of met gebare uit te beeld. Woordeskatontwikkeling in konteks, terwyl leerders aktief betrokke is, dra daartoe by dat leerders woorde en hul betekenis makliker aanleer.

In 'n verhaal soos "Skilpad en Haas" is daar verskeie woorde wat aan leerders oorgedra kan word. Dit is ook belangrik dat onderwysers nie vergeet van die prente wat gewoonlik saam met stories gaan nie. As daar byvoorbeeld gekyk word na figuur 5.1, is daar verskeie woorde wat met die graad R-leerder behandel kan word. "Skilpad" en die konnotasie van "stadig". "Haas" en die konnotasie van "vinnig". Die slak wat, op sy beurt, ook stadig kan wees en die by wat weer die besig bytjie is. Afgesien van gewone woordeskat, kan idiomatiese taal ook aangeraak word. Uitdrukkings soos "hy hardloop dat die stof so staan", "kruip in sy dop" en "agteros kom ook in die kraal" kan byvoorbeeld in hierdie konteks aangeleer word. Die onderwyser kan hierdie konsepte kombineer met bewegingsaktiwiteite, soos dat die leerders met hul hande "vlieg" soos die by terwyl hulle die klank maak of saggies trap soos die skilpad toe hy verby die haas gesluip het terwyl die haas geslaap het. Dit is belangrik vir onderwysers om die gebeure, karakters en beelde in die verhaal te ondersoek en te kyk waar hulle woordeskat met beweging kan vaslê.

5) Bewegingsaktiwiteite wat die ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid bevorder

Nadat die gekose verhaal vir leerders voorgelees word, en daar oor die verhaal gepraat is en nuwe woorde aangeleer is, kan daar ook gekyk word na watter bewegingsaktiwiteite gebruik kan word om leerders se mondelinge taalvaardigheid selfs verder te bevorder. Voorbeelde hiervan is soos volg:

- **Gebruik bewegings tydens die aanleer van lettergrepe**

Die onderwyser kan 'n beweging aan lettergrepe koppel, hetsy dit dieselfde beweging met elke lettergreep is of bewegings wat aan die onderwerp van die week gekoppel word, byvoorbeeld met die woord “dieretuin” (sien figuur 5.1) waar Haas en Skilpad hul resies hou.



Figuur 5.2: Die integrasie van beweging met die onderrig van lettergrepe

Dit kan die leerders ook help om die sigwoorde wat elke week aangebied word, beter te onthou wanneer hulle beweging daaraan koppel. Elke woord kan ander bewegings bevat. Leerders kan ook klap waar die woorde opgebreek moet word; dit word gekoppel aan ritme (soos genoem in hoofstuk 3) en help leerders om maklik te ontleed waar woorde afgebreek word wanneer hulle saam klap as 'n klas.

- **Rolspel**

Rolspel kan gereeld in die klaskamer aangemoedig word omdat leerders verskeie vaardighede deur rolspel aanleer. Leerders is betrokke by die verhaal, moet die verhaalgebeure in volgorde sit en soos hulle die verhaal uitspeel, beweeg hulle om bepaalde aksies uit te voer. Indien leerders nie die bepaalde woorde verstaan nie, sal hulle nie die rolspel kan uitvoer nie.

Wanneer daar gekyk word na “Haas en Skilpad” kan leerders op aktiewe wyse die verhaal terug vertel aan die onderwyser, soos voorgestel as deel van uitgebreide diskoers. Die leerders leer om op 'n ander wyse te kommunikeer en moet dus fokus op taalgebruik, woordeskat, uitspraak en nieverbale kommunikasie, wat 'n duidelike bydrae lewer tot mondelinge taalvaardigheid.

Die volgende is voordele van rolspel:

- Leerders gebruik beweging saam met die taal wat hulle gebruik – wat taalgebruik en kommunikasie versterk.

- Leerders se verbale taalvaardighede verbeter.
- Leerders leer om stories te onthou; dus verbeter hul geheuevaardighede.
- Leerders se woordeskat verbeter.

Rolspel kan individueel of in groepe uitgevoer word. Dit sal leerders se selfvertroue bevorder om rolspel individueel uit te voer, en wanneer dit in groepe uitgevoer word, sal dit die leerders se kommunikasievaardighede, taalgebruik en vaardighede van sosiale interaksie bevorder, soos voorgestel deur Bronfenbrenner en Vygotsky (sien hoofstuk 2).

- **Sirkel-loop op die maat van tromspel**

Die onderwyser slaan 'n ritme op die trom en die leerders loop volgens die metrum in 'n sirkel. Wanneer Haas hardloop, is dit 'n vinnige metrum en moet almal vinnig beweeg, maar wanneer Skilpad in die pad afkom, is die metrum stadig en die leerders beweeg stadig en stamp hul voete. Dit leer die leerders die taal deur ritme en leerders se aandag word gevestig op die betekenis deur die aksie wat hulle koppel aan die woord soos hulle beweeg – stadig of vinnig.

- **Liedjies wat instruksies bevat**

Liedjies wat bewegings of instruksies in die lirieke bevat, kan aan die graad R-leerders geleer word, waartydens hulle die lirieke of bewegings moet saamsê. Dit bevorder hul woordeskat en geheue. Die klas kan selfs saam aan 'n liedjie werk. Begin by iets wat aan leerders bekend is soos “hasie hop”, “skilpad kruip”, en laat die leerders hul eie woorde opmaak. Dit maak die leerders deel van die proses en laat hulle deelneem, nie net aan die aktiewe aksie nie, maar, meer belangrik, aan die aktiwiteit wat hul woordeskat ontwikkel. Dit ontwikkel nie net leerders se mondelike taalvaardighede nie, maar ook hul beredeneringsvaardighede, ritme en idiomatiese taal, omdat hulle juis wanneer hulle skep, kreatief met die taal moet werk.

- **Gedigte, liedjies en rympies met bewegings**

Gedigtes of rympies kan doeltreffend gebruik word om woordeskat en verskeie taalvaardighede vir leerders te leer. Liedjies wat verband hou met die onderwerp van die week kan dien as verryking. Die gebruik van musiek laat die leerders eerstens oplet, want dit is pret. Tweedens leer dit hulle ritme aan. Ritme is uiters belangrik vir lees en tel; dus word die leerders se geletterdheidsontwikkeling direk bevorder. Die musiek sal die leerders se geheue ook bevorder omdat daar baie herhaling voorkom in liedjies en gedigte in liedvorm. Die liedjie “Hasie, hoekom is jou stert so kort” kan gebruik word, waar die leerders kan saamsing weens die eenvoudige woordeskat. Terselfdertyd leer hulle ook wat die woord “kort” beteken en kan dan voorgestel word aan teenoorgesteldes, byvoorbeeld kort en lank, vinnig en stadig of die hasie is jonk en die skilpad

is oud. Eenvoudige bewegings kan by die woorde gevoeg word om die leerders die liedjie beter te laat onthou.

Dit is belangrik dat onderwysers seker maak dat die bewegingsaktiwiteite in konteks van die taal behartig word. Soos reeds genoem, wanneer 'n verhaal gekies word, moet die onderwyser ondersoek instel na waar hy of sy aktiwiteite kan kombineer met gebeure, karakters en temas wat in die verhaal of storievertelling na vore kom. Soos genoem in hoofstuk 2, is dit belangrik dat die aktiwiteite aansluit by die teks of storievertelling en dat die aktiwiteite geïntegreer moet wees en 'n bydrae moet lewer tot die vaslegging van taal.

Vanuit die onderskeie aktiwiteite soos hier bo uiteengesit, naamlik **beweging tydens die aanleer van lettergrepe, rolspel, sirkel-loop op die maat van tromspel, liedjies wat instruksies bevat en gedigte, liedjies en rympies met beweging**, is dit duidelik dat die insluiting van beweging tydens die onderrig van taal om verskeie redes belangrik is. Die ritme en klap gedurende die aanleer van lettergrepe gee aan leerders die vermoë om woorde op te breek, nie net om dit makliker te lees nie, maar ook om dit makliker uit te spreek en te skryf.

Gedurende rolspel word beweging gebruik om taal aan te vul, en leerders moet gedurende die beweging kommunikeer, wat hul hele brein aktiveer. Dit ondersteun leerders se vaslegging van woordeskate en sowel verbale as nieverbale kommunikasie.

Deur gebruik te maak van die sirkel-loop-aktiwiteite leer leerders die metrum van die taal aan, wat hulle help om taal makliker te gebruik wanneer hulle praat. Die gebruik van liedjies wat instruksies bevat, laat leerders se beredeneringsvaardighede as deel van die taal ontwikkel. Dit is duidelik vanuit die bogenoemde dat die kombinasie van beweging met taal mondelinge taalontwikkeling vir leerders nie net toeganklik maak nie, maar ook genotvol.

- **'n Hindernisbaan**

Daar kan ook gebruik gemaak word van 'n hindernisbaan. 'n Hindernisbaan kan opgestel word vir die Graad R-leerder wat aan 'n spesifieke storie gekoppel word soos die Skilpad en die Haas. Die haas moet om die boom hardloop. Die skilpad moet onderdeur die brug kruip. Die leerders kan die aksies by verskillende "stasies" saam met bewegings uitvoer. Die leerders kan byvoorbeeld oor voorwerpe klim terwyl hulle sê wat hulle doen, beweging-vir-beweging, of onderdeur voorwerpe kruip en 'n sekere liedjie sing terwyl hulle dit uitvoer. Deur die taal en beweging hier te kombineer word die aksie gekoppel met die bepaalde woord.

5.3 Bydrae van die studie

Die studie lewer 'n bydrae tot die onderrig in die graad R-klaskamer ten opsigte van die volgende aspekte:

- Die studie bemagtig onderwysers om bewegingsaktiwiteite met taallesse te kombineer om graad R-leerders op alle gebiede te stimuleer vir holistiese ontwikkeling. Sodoende word hul mondelinge taalontwikkeling ook bevorder. Dit is belangrik dat onderwysers nie bewegingsaktiwiteite slegs as vryspel sien of iets wat afsonderlik van taalontwikkeling staan nie, maar erken dat daar wel 'n verband is tussen die gebruik van goed deurdagte bewegingsaktiwiteite en die ontwikkeling van woordeskat, mondelinge taalvaardigheid en leerders se luistervermoë omdat hulle sekere bewegings moet uitvoer.
- Deur die daarstelling van 'n voorbeeldles aan die hand van "Haas en Skilpad" word riglyne aan onderwysers gebied om hulle in staat te stel om goed deurdagte bewegingsaktiwiteite by hul mondelinge taalontwikkeling te inkorporeer. Daar word gepoog om met die voorbeeld aan onderwysers te wys dat die keuse van 'n teks van groot belang is omdat dit op sy beurt die dialogiese lees, uitgebreide diskoers, woordeskat en aktiwiteite wat gebruik kan word, beïnvloed. Sou 'n teks gekies word wat homself nie daartoe leen om leerders aktief betrokke te kry nie, kan dit 'n blote passiewe sit-en-luister-aksie word, waaraan leerders nie deelneem nie.
- In die studie is die KABV en onderwysers se persepsie van die integrasie van bewegingsaktiwiteite en mondelinge taalvaardigheid ondersoek. Vanuit die data kan daar gesien word dat die KABV wel bewegingsaktiwiteite voorskryf as deel van die onderrigplan van graad R-leerders, maar vanuit die onderwysers se terugvoer is dit duidelik dat hulle onseker is hieroor. Hierdie studie lewer 'n bydrae nie net deur aan te dui dat onderwysers hieroor onseker is, maar ook deur voor te stel dat daar gekyk moet word na onderwysers se professionele ontwikkeling en moontlik ook onderwysersopleiding. Om onderwysers te ondersteun, is die voorbeeld in die studie ingesluit as riglyn hoe hulle moontlik aktiwiteite kan kombineer met mondelinge taalontwikkeling.
- Die studie bevestig vanuit die literatuur en die onderwysers se ervaring en persepsie dat bewegingsaktiwiteite belangrik is, nie net vir die holistiese ontwikkeling van leerders nie, maar veral ook vir die taal- en geletterdheidsontwikkeling van graad R-leerders.

Daar is ook 'n aantal beperkings en leemtes ten opsigte van die studie wat vervolgens bespreek word.

5.4 Beperkings en leemtes van die studie

Tydens die uitvoering van hierdie studie is daar sekere beperkings en leemtes geïdentifiseer wat 'n invloed op die inhoud en resultate kon hê, wat die volgende insluit:

Die steekproef van die deelnemers en skole was baie beperk omdat daar in die spesifieke distrik slegs 'n paar kleuterskole is wat Afrikaans as onderrigtaal gebruik. Die beperking van slegs skole wat Afrikaans as onderrigtaal gebruik, het skole van ander kwintiele uitgesluit.

Daar is in die raamwerk van die studie gefokus op skole wat die KABV as kurrikulum gebruik. Alhoewel daar verskeie private kleuterskole in die distrik is, gebruik hierdie kleuterskole nie die KABV nie, maar die Independent Examinations Board as kurrikulum, wat daartoe gelei het dat hierdie skole nie by die studie ingesluit kon word nie.

In hierdie distrik is die skole nie baie groot nie. Daarom was die deelnemers per skool maksimum drie onderwysers wat by die onderskeie skole graad R onderrig.

Die studie het ook nie impak van die Covid-19-pandemie vrygespring nie. Die vooruitsig was dat die navorser persoonlike onderhoude met elk van die skole se onderwysers sou voer, maar ongelukkig moes een van die onderhoude gedurende die grendeltyd voltooi word. Alhoewel die onderwysers met die Zoom-onderhoud steeds deelgeneem het en baie waardevolle inligting uit hierdie onderhoud bekom is, maak digitale onderhoude dit moeilik om die nieverbale kommunikasie van die deelnemers te interpreteer.

Vanuit hierdie studie is dit duidelik dat daar geleentheid is vir verdere navorsing, juis omdat daar onsekerheid by onderwysers bestaan en omdat die steekproef klein was.

5.5 Riglyne vir verdere navorsing

Navorsing wat verband hou met hierdie empiriese ondersoek is beperk. Daar word meer navorsing benodig om die integrering van mondelinge taalontwikkeling en bewegingsaktiwiteite te ondersoek om sodoende byvoorbeeld 'n professionele ontwikkelingsprogram te ontwikkel of om die opleiding van voornemende onderwysers te beïnvloed. Die volgende riglyne vir verdere navorsings word voorgestel:

- Siende dat die onderwysers dikwels huiwerig was ten opsigte van die integrasie van bewegingsaktiwiteite, kan daar deur die insluiting van 'n groter hoeveelheid deelnemers kommentaar gelewer word op die opleiding wat voornemende onderwysers ontvang en op watter wyse onderwysers wat reeds in die praktyk is, ondersteun kan word om hierdie vaardighede verder te ontwikkel.
- Hierdie studie fokus slegs op die graad R-leerder. Verdere studies kan vergroot word om die hele Grondslagfase in te sluit, aangesien hierdie vaardighede en aktiwiteite deel is van die hele Grondslagfasekurrikulum. Dit is belangrik dat hierdie aktiwiteite nie net in graad R ontwikkel word nie. Dit sal dus goed wees as daar ondersoek ingestel kan word of Grondslagfase-onderwysers tot graad 3 die aktiwiteite gebruik in hul mondelinge taalonderrig.
- Soos genoem in die leemtes van die studie is daar slegs gebruik gemaak van 'n baie klein hoeveelheid skole in 'n bepaalde omgewing. Verdere navorsing kan fokus op 'n groter studie, nie net om te ondersoek of die resultate vir dieselfde tipe skool herhaal sal word nie, maar ook of die resultate sou verskil in skole van ander kwintiele. Daar sou miskien baie meer uiteenlopende opinies en persepsies verkry kon word vanaf meer deelnemers. Die navorser sal dan kan sien of skole in verskillende gebiede met verskillende agtergronde en sosio-ekonomiese faktore bewegingsaktiwiteite met 'n ander aanslag aanbied.
- Siende dat daar in die omgewing waar die navorsing gedoen is, private sowel as staatskole is, kan daar ook gefokus word op die wyse waarop bewegingsaktiwiteite in die twee onderskeie kurrikulums gebruik en geïntegreer word om mondelinge taalontwikkeling te bevorder.

5.6 Samevatting

Vanuit die literatuurstudie en die resultate is dit duidelik dat bewegingsaktiwiteit belangrik is vir die graad R-leerder se mondelinge taalontwikkeling. Mondelinge taalontwikkeling word aangemoedig deur dramatisering of rolspel, liedjies en rympies, instruksies en spel. Wanneer leerders hierdie bewegingsaktiwiteite uitvoer, word hul woordeskat verbreed en leer hulle nuwe begrippe aan. Graad R-onderwysers maak gebruik van bewegingsaktiwiteite, maar is soms onseker en weet nie presies watter bewegingsaktiwiteite hulle kan gebruik om mondelinge taalontwikkeling te bevorder nie. Duidelikheid en leiding hieroor ontbreek in die KABV en onderwysers word gedwing om hul eie bewegingsaktiwiteite saam te stel sodat leerders kan beweeg en holisties kan ontwikkel, selfs in die afsonderingstydperk weens die Covid-19-pandemie.

Die navorsing het aangedui dat die persepsie van graad R-onderwysers is dat Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite bevorder kan word en dat die Departement van Onderwys meer klem daarop behoort te plaas.

BIBLIOGRAFIE

Adcock, S.G. & Patton, M.M. 2001. Views of effective early childhood educators regarding systemic constraints that affect their teaching. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2):194-208.

Alase, A. 2017. The interpretative phenomenological analysis (IPA): a guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2):9-19.

Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J. and Levy, B.A., 2002. Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 83(2):111-130.

Armstrong, T. 2003. *The multiple intelligences of reading and writing*. s.l.: ASCD. <http://www.ascd.org/publications/books/102280/chapters/Coming-to-Grips-with-the-Musculature-of-Words.aspx> Date of access: 17 Jul. 2019.

Bailey, C.A. 2007. Coding, memoing, and descriptions. In: Bailey, C.A., ed. *A guide to qualitative field research*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 125-141.

Banister, P. 2011. *Qualitative methods in psychology: A research guide*. London: McGraw-Hill Education.

Barnett, P. 1990. Definition, design, and measurement. *Play and Culture*, 3:319-336.

Becker, D.R., McClelland, M.M., Loprinzi, P. & Trost, S.G. 2014. Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education & Development*, 25(1):56-70.

Berg, B.L. 2007. *Qualitative research methods for the social sciences*. 7th ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Berk, L.E. & Winsler, A. 1995. Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. *NAEYC Research into Practice Series*. Volume 7. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Berk, L.E. 2000. *Child development* 5th ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Beron, K.J. & Farkas, G. 2004. Oral language and reading success: A structural equation modeling approach. *Structural Equation Modeling*, 11(1):110-131.

- Berry, L. & Malek, E. 2017. Caring for children: Relationships matter. *South African Child Gauge 2017*.
- Biddle, J.H. & Mutrie, N. 2008. *Psychology of physical activity: determinants, well-being and interventions*. 2nd ed. Oxen: Routledge.
- Black, S. 1995. Just do it. *Executive educator*, 17(4):33-36.
- Blythe, S. 2000. Early learning in the balance: priming the first ABC. *Support for learning*, 15(4):154-158.
- Blythe, S., Beuret, L.J. & Blythe, P. 2009. *Attention, balance and coordination: the ABC of learning success*. Chichester: Wiley
- Boreham, C. & Riddoch, C. 2001. The physical activity, fitness and health of children. *Journal of sport science*, 19(12):915-929.
- Bornstein, D.B., Beets, M.W., Byun, W. & McIver, K. 2012. Accelerometer-derived physical activity levels of preschoolers: A meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14(6):504-511.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Recent advances in research on the ecology of human development. In: Silbereisen, R.K., Eyferth, K. & Rudinger, G., eds. *Development as action in context*. pp. 287-309. Heidelberg: Springer.
- Bronfenbrenner, U. 1990. Discovering what families do? In: Blankenhorn, D., Bayme, S. & Elshtain, J.B., eds. *Rebuilding the nest: a new commitment to the American family*. New York, NY: Institute for American Values. pp. 27-38.
- Bronfenbrenner, U. 2005. Interacting systems in human development. research paradigms: present and future (1988). In: Bronfenbrenner, U., ed. *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. s.l.: Sage. pp. 67-93.
- Bronfenbrenner, U., 1977. Doing your own thing — our undoing. *Child Psychiatry and Human Development*, 8(1):3-10.
- Callcott, D. 2012. Retained primary reflexes in preprimary-aged indigenous children: the effect on movement ability and school readiness. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2):132-140.

- Callcott, D., Hammond, L. & Hill, S. 2015. The synergistic effect of teaching a combined explicit movement and phonological awareness program to preschool aged students. *Early Childhood Education Journal*, 43(3):201-211.
- Callcott, D., Miller, J. & Wilson-Gahan, S. 2012. *Health and physical education: preparing educators for the future*. Singapore: Cambridge University Press.
- Cardillo, G.C. 2008. The relationships among prosodic sensitivity, musical processing, and phonological awareness in pre-readers. Paper presented at the ISCA Symposium on Speech Prosody. Retrieved from ISCA Archive.
- Carlson, S.M., Moses, L.J. & Claxton, L.J. 2004. Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(4):299-319.
- Caspe, M. 2009. Low-income Latino mothers' booksharing styles and children's emergent literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3):306-324.
- Chiu, M.M., & Chow, B.W.Y. 2015. Classmate characteristics and student achievement in 33 countries: Classmates' past achievement, family socioeconomic status, educational resources, and attitudes toward reading. *Journal of Educational Psychology*, 107(1):152-169.
- Christ, T. & Wang, X.C. 2010. Bridging the vocabulary gap. *Young Children*, 85.
- Chukwbikem, P.E.I. 2013. Resources for early childhood education (ECE). *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(8):161-161.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. 6th ed. London: Routledge.
- Creswell, J.A. 1998. Five qualitative traditions of inquiry. In: Creswell, J.A., ed. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 47-72.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L.P. 2007. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. 1999. Mixed-method research: Introduction and application. In: Sykes, G., Schneider, B. & Plank, D.N., eds. *Handbook of educational policy*. pp. 455-472. New York, NY: Routledge.

- Creswell, J.W. 2009. Editorial: mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2):95-108. doi:[10.1177/1558689808330883](https://doi.org/10.1177/1558689808330883)
- Curtis, S., Gesler, W., Smith, G. & Washburn, S. 2000. Approaches to sampling and case selection in qualitative research: examples in the geography of health. *Social Science & Medicine*, 50(7-8):1001-1014.
- Davin, R.J. & Van Staden, C. 2005. *The reception year: learning through play*. Johannesburg, Heinemann.
- De Jager, M. 2009. *Kop skuiwe-weg met leerblokkasies*. Bellville: Metz Press.
- De Witt, M.W. & Booysen, M.I. 2008. *Focusing on the small child: insights from psychology of education*. Pretoria: Van Schaik.
- De Witt, M.W. 2009. *The young child in context: a thematic approach: perspectives from educational psychology and sociopedagogics*. Pretoria: Van Schaik.
- Deli, E., Bakle, I. & Zachopoulou, E. 2006. Implementing intervention movement programs for kindergarten children. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1):5-18.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1998. Introduction: entering the field of qualitative research. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R–9 (Skole)*. Pretoria.
- Department van Basiese Onderwys. 2011. *Nasionale Kurrikulumverklaring. Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring. Afrikaans Huistaal. Graad R-3*. Pretoria.
- Dewey, J. 1925. My pedagogic creed. *Journal of Education*, 101(18):490-490.
- Dickinson, D.K. & Tabors, P.O. 2001. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. *Educational psychology in social context*. 2nd ed. Cape Town: Oxford University Press.
- Donnelly, J.E. & Lambourne, K. 2011. Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement, *Preventive Medicine*, 52: S36-S42.

- Dörnyei, Z. 2003. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(S1):3-32.
- Drew, C.J., Hardman, M. & Hosp, J. 2008. *Designing and conducting education research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dryden, G. & Vos, J. 2005. *The new learning revolution*. 3rd ed. Stafford: Network Continuum Education.
- Du Plessis, A. 2016. Student-teachers' pedagogical beliefs: learner-centred or teacher-centred when using ICT in the science classroom? *Journal of Baltic Science Education*, 15(2):140-158.
- Duncan M., Cunningham A. & Eyre E. 2019. A combined movement and story-telling intervention enhances motor competence and language ability in pre-schoolers to a greater extent than movement or story-telling alone. *European Physical Education Review*, 25(1):221-235.
- Elliot, R. & Timulak, L. 2005. Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. In: Miles, J. & Gilbert, P., eds. *A handbook of research methods for clinical and health psychology*. New York, NY: Oxford University Press. pp. 147-159.
- Emmel, J. & Penney, D. 2010. State of Play. *Teacher*, 208:32-37.
- Engel, A.K., Maye, A., Kurthen, M., König, P. 2013. Where's the action? The pragmatic turn in cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(5):202-209.
- Erasmus, M. 2012. *Riglyne vir 'n perseptueel-motoriese intervensieprogram om die leergereedheid van Graad R-leerders te verhoog*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – PhD).
- Erwin, E.J., Brotherson, M.J., Palmer, S.B., Cook, C.C., Weigel, C.J. & Summers, J.A. 2009. How to promote self-determination for young children with disabilities: evidenced-based strategies for early childhood practitioners and families. *Young Exceptional Children*, 12(2):27-37.
- Ezell, H.K., Justice, L.M. & Parsons, D. 2000. Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2):121-140.
- Finlay, L. 2008. A dance between the reduction and reflexivity: explicating the “phenomenological psychological attitude”. *Journal of Phenomenological Psychology*, 39(1):1-32.

Flick, U. 2007. *The Sage qualitative research kit: designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Flick, U. 2009. *The Sage qualitative research kit: collection*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Foster, M.E., White, M., Setzer, A. & Catizone, R. 2005. Multimodal generation in the COMIC dialogue system. *Proceedings of the ACL Interactive Poster and Demonstration Sessions Ann Arbor, June*:45-48.

Fredericks, C.R., Kokot, S.J. & Krog, S. 2006. Using a developmental movement programme to enhance academic skills in grade 1 learners. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 28(1):29-42.

Frith, E., Loprinzi P.D. & Miller, S.E. 2019. Role of embodied movement in assessing creative behaviour in early childhood: a focused review. *Perceptual and Motor Skills*, 126(6):1058-1083.

Frost, R., 2012. Towards a universal model of reading. *The Behavioral and brain sciences*, 35(5):263.

Gabbard, C. & Rodrigues, L. 2008. Optimizing early brain and motor development through movement. *Early Childhood News*.
http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=36 Date of access: 30 Aug. 2020.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. & Goodman 2006. *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. 6th ed. Boston, MA: McGraw-Hill.

Gallahue, D.L. & Donnelly, F.C. 2003. Assessing progress: motor, fitness, and physical Activity assessment. *Development Physical Education for All Children*. pp. 282-313.

Gallahue, D.L. 1982. Effect of movement and vision on visual-motor adjustment to optical rearrangement. *Perceptual and motor skills*, 54(3):935-942.

Gallahue, D.L., Werner, P.H. & Luedke, G.C. 1975. *A conceptual approach to moving and learning*. New York, NY: Wiley.

Gardner, H. 1999. *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.

Gass, S., Mackey, A. & Ross-Feldman, L. 2005. Task-based interactions in classroom and laboratory settings. *Language Learning*, 55(4):575-611.

- Gehris, J.S., Gooze, R.A. & Whitaker, R.C. 2015. Teachers' perceptions about children's movement and learning in early childhood education programmes. *Child: Care, Health and Development*, 41(1):122-131.
- Gerhardt, L.A. 1973. *Moving and knowing: the young child orients himself in space*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gibbs, G.R. 2007. Thematic coding and categorizing. *Analyzing qualitative data*, 703:38-56.
- Giorgi, A. 2010. Phenomenology and the practice of science. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 21(1):3-22.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. 1967. *The discovery of grounded theory*. New York, NY: Aldine Publishing Company.
- Glassman, M. 2001. Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, 30(4):3-14.
- Goldfield, G.S., Harvey, A., Grattan, K. & Adamo, K.B. 2012. Physical activity promotion in the preschool years: a critical period to intervene. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(4):1326-1342.
- Greenfader, C.M. & Brouillette, L. 2017. The arts, the common core, and English language development in the primary grades. *Teachers College Record*, 119(8):1-38.
- Groenewald, T. 2004. A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1):42-55.
- Guarte, J.M. & Barrios, E.B. 2007. Estimation under purposive sampling. *Communications in Statistics-Simulation and Computation*, 35(2):277-284.
- Hager, T. 2000. The struggling learner. www.kidscanlearn.net/Learn.htm. Date of access: 21 Jun. 2020.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1983. *Ethnography: principles in practice*. London: Tavistock.
- Hannaford, C. 2005. *Smart moves, why learning is not all in your head*. 2nd ed. Salt Lake City, UT: Great River Books.

- Harding, A., Kaczynski, D. & Wood, L. 2012. Evaluation of blended learning: analysis of qualitative data. In: *Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education (formerly UniServe Science Conference)*, 11:56-61.
- Hardy, L.L., King, L., Farrell, L., Macniven, R. & Howlett, S. 2010. Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(5):503-508.
- Hart, B. & Risley, T.R. 1995. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hartell, C. & Bosman, L. 2016. Beplanning van 'n navorsingsvoorstel vir nagraadse studie. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. *Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik. pp. 19-51.
- Hays, K.F. & Smith, R.J. 2002. Incorporating sport and exercise psychology into clinical practice. In: Van Raalte, J.L. & Brewer, B.W., eds. *Exploring sport and exercise psychology*. s.l.: American Psychological Association. pp. 479-502. <https://doi.org/10.1037/10465-023>
- Hedley, A.A., Ogden, C.L., Johnson, C.L., Carroll, M.D., Curtin, L.R. & Flegal, K.M. 2004. Prevalence of overweight and obesity among US children, adolescents, and adults, 1999-2002. *Jama*, 291(23):2847-2850.
- Heidegger, M. 1962. *Being and time* (JME Robinson, Trans.). New York, NY: Harper and Row.
- Hemphill, L. & Tivnan, T. 2008. The importance of early vocabulary for literacy achievement in high-poverty schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(4):426-451.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hennink, M., Hutter I. & Bailey, A. 2020. *Qualitative Research Methods*. Sage.
- Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. 2010. *The practice of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoffman, S.J., ed. 2009. *Introduction to kinesiology: studying physical activity*. 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Holloway, I. & Wheeler, S. 2002. *Qualitative research in nursing*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.

- Howie, S., Combrinck, S., Roux, K., Tshele, M., Mokoena, G. & McLeod, N.P. 2017. *PIRLS Literacy 2016: Progress in International Reading Literacy Study 2016: South African children's reading literacy achievement*. Pretoria: Centre for Evaluation and Assessment (CEA), University of Pretoria.
- Husserl, E. 1965. *Phenomenology and the crisis of philosophy*. New York, NY: Harper Torchbooks.
- Husserl, E. 1970. *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*. Evanston: Northwestern University Press.
- Hussey, J. & Hussey, R. 1997. *Business research: a practical guide for undergraduate and postgraduate students*. London: Macmillan.
- Infant, E.E.G., Goswami, U. & Leong, V. 2013. Speech rhythm and temporal structure: converging perspectives? *Laboratory Phonology*, 4(1):67-92.
- Jensen, E. 2005. *Teaching with the brain in mind*. 2nd ed. Baltimore, MA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Justice, L.M. & Pullen, P.C. 2003. Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, 23(3):99-113.
- Kelliher, F. 2005. Interpretivism and the pursuit of research legitimisation: an integrated approach to single case design. *The Electronic Journal of Business Research Methodology*. 3(2):123-132
- Kidd, P.S. & Parshall, M.B. 2000. Getting the focus and the group: enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 10(3):293-308.
- Kirk, S.M., Vizcarra, C.R., Looney, E.C. & Kirk, E.P. 2014. Using physical activity to teach academic content: a study of the effects on literacy in head start preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3):181-189.
- Kirkland, L.D. & Patterson, J. 2005. Developing oral language in primary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 32(6):391-395.
- Kruger, E. 2002. *Die invloed van 'n motoriese fundamentele vaardigheidsprogram op die fisieke en kognitiewe ontwikkeling van die graad 1 kind*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Tesis – PhD).
- Kruger, H. S., Puoane, T., Senekal, M. & Van der Merwe. 2005. Obesity in South Africa: challenges for government and health professionals. *Public Health Nutrition*, 8(5):491-500.

Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N. 2005. *Addressing barriers to learning: a South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.

Leasa, M. & Corebima, A.D. 2017. The effect of numbered heads together (NHT) cooperative learning model on the cognitive achievement of students with different academic ability. In *Journal of Physics: Conference Series*, 795(1):12071). IOP Publishing.

Leedy, P. & Ormrod, J. 2001. *Practical research: planning and design*. 7th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lemos, A.G., Avigo, E.L. & Barela, J.A. 2012. Physical education in kindergarten promotes fundamental motor skill development. *Advances in Physical Education*, 2(1):17.

Lester, S. 1999. *An introduction to phenomenology research*. Taunton: Stan Lester Developments.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Logan, S.W., Robinson, L.E., Wilson, A.E. & Lucas, W.A. 2012. Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development*, 38(3):305-315.

Louw, D.A. 1996. *Menslike ontwikkeling*. Pretoria: Pearson.

Lubbe, N. 2010. *Die effek van motoriese oefening op die leerder se leervermoë in die grondslagfase in die Hazyview streek, Mpumalanga*. (Tesis – DPhil), Universiteit van Suid-Afrika).

Mack, L. 2010. The philosophical underpinnings of educational research. Proceedings of ANVESH-19 Conference, Nirma University, Ahmedabad, April.

Marais, L.M. 2014. *'n Professioneleontwikkelingsprogram vir die ontginning van kinder-en jeugliteratuur vir die Afrikaans skoolkurrikulum*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – DPhil).

Maree, K. & Van der Westhuizen, C.N. 2009. *Head start in designing research proposals in the social sciences*. Cape Town: Juta and Company.

Maree, K. 2016. *First steps in research*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

Maude, P. 2001. *Physical children, active teaching, investigating physical literacy*. Philadelphia, PA: Open University Press.

- Mavilidi, M.F., Ruiter, M., Schmidt, M., Okely, A.D., Loyens, S., Chandler, P. & Paas, F. 2018. A narrative review of school-based physical activity for enhancing cognition and learning: The importance of relevancy and integration. *Frontiers in Psychology*, 9:2079.
- Maxwell, J.A. 1992. Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3):279-301.
- Maxwell, J.A. 2005. *Qualitative research design: an interactive approach*. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.
- McGill-Franzen, A., Lanford, C. & Adams, E. 2002. Learning to be literate: A comparison of five urban early childhood programs. *Journal of Educational Psychology*, 94(3):443-464. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.443> Date of access: 15 Nov. 2020.
- McLinden, M., Douglas, G., Cobb, R., Hewett, R. & Ravenscroft, J. 2016. 'Access to learning' and 'learning to access': Analysing the distinctive role of specialist teachers of children and young people with vision impairments in facilitating curriculum access through an ecological systems theory. *British Journal of Visual Impairment*, 34(2) 179–197. <https://journals-sagepub-com.nwulib.nwu.ac.za/doi/pdf/10.1177/0264619616643180> Date of access: 15 Feb. 2021.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: a conceptual introduction*. 5th ed. New York, NY: Addison-Wesley Longman.
- Medina, J. 2014. Warning: the literary canon could make students squirm. *The New York Times*, 17:333-53.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A.H. & Hulme, C. 2012. Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2):322-352. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026744> Date of access: 16 Jul. 2019.
- Mendelsohn, A.L., Huberman, H.S., Berkule, S.B., Brockmeyer, C.A., Morrow, L.M. & Dreyer, B.P. 2011. Primary care strategies for promoting parent-child interactions and school readiness in at-risk families: the Bellevue Project for Early Language, Literacy, and Education Success. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165(1):33-41.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertens, D.M. & McLaughlin, J.A. 2004. *Research and evaluation methods in special education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Metsala, J.L. 1999. Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91(1):3.
- Miles, J. & Gilbert, P. 2007. *A handbook of research methods for clinical and health psychology*. London: Oxford Press.
- Miquelote, A.F., Santos, D.C.C., Caçola, P.M., De L. Montebelo, M.I. & Gabbard, C. 2012. Effect of the home environment on motor and cognitive behavior of infants. *Infant Behavior and Development*, 35(3):329-334. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.02.002> Date of access: 16 Jul. 2019.
- Moats, L. & Hennessy, N. 2009. *Language essentials for teachers of reading and spelling (LETRS): digging for meaning: teaching text comprehension*. Boston, MA: Sopris West.
- Moats, L. 2009. Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22(4):379-399.
- Moats, L.C. 2005. How spelling supports reading: and why it is more regular and predictable than you may think. *American Educator*, Winter:12-22.
- Moats, L.C. 2010. *Speech to print language essentials for teachers*. 2nd ed. Baltimore, MA: Brookes Publishing.
- Moore-Swanepoel, E. 1997. *Psigolinguistiese en sosiolinguistiese perspektiewe op taalonderrig in 'n multikulturele skoolsituasie*. Universiteit van Johannesburg. (Tesis – DPhil).
- Morgan, D.L. 1997. *The focus group guidebook* (Vol. 1). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, J. 1994. *Designing funded qualitative research*. In: Denzin, N. & Lincoln, Y., eds. *Handbook for qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 220-235.
- Mountstephan, M. 2009. Moving forward. *Nursery management today*, Nov./Dec. <http://www.nmt-magazine.co.uk> Date of access: 25 May 2020.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mullen, G. 2017. More than words: Using nursery rhymes and songs to support domains of child development. *Journal of Childhood Studies*, pp.42-53.
- National Center for Family Literacy and Center for Applied Linguistics. 2008. *Practitioner toolkit: Working with adult English language learners*. Louisville, KY.

National Institute for Literacy. 2008. National Literacy Act 1991. *Health Promotion International*, 24(3).

National Reading Panel (US). 2000. *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Newby, P. 2010. *Research methods for education*. Londen: Pearson Education.

Nieuwenhuis, J. 2010. Analysing qualitative data. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 72-80.

Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M.Q. 2002. *Qualitative evaluation and research methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Paulson, L.H. & Moats, L.C. 2010. *LETRS for early childhood educators*. Boston, MA: Cambium Learning.

Pepler, A. 2015. Graad R in perspektief. Stellenbosch: Sun Media.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1969. *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books.

Pica, R. 1997. Beyond physical development: why young children need more. *Young Children*, 52(6):4-11.

Pica, R. 2000. *Experiences in movement: with music, activities and theory*. Albany, NY: Thomson Learning.

Pica, R. 2013. *Experiences in movement and music: Birth to age eight*. 5th ed. Boston: Cengage Learning.

Ping, R. & Goldin-Meadow, S. 2010. Gesturing saves cognitive resources when talking about nonpresent objects. *Cognitive Science*, 34(4):602-619.

Poe, G.S., Seeman, I., McLaughlin, J., Mehl, E. & Dietz, M. 1988. "Don't know" boxes in factual questions in a mail questionnaire: effects on level and quality of response. *Public Opinion Quarterly*, 52(2):212-222.

- Polkinghorne, D.E. 1989. Phenomenological research methods. In: Valle, R.S. & Halling, S. eds. *Existential-phenomenological perspectives in psychology*. Boston, MA: Springer. pp. 41-60.
- Potgieter, F.J. 2008. *Research training: MEd and PhD in education. An introduction to educational theories, concepts, and ideas*. Potchefstroom: North-West University.
- Powell, K. C. & Kalina, C. J. 2009. Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2):241-250.
- Prestwich, D.T. 2012. *Measuring preschool teachers' perceived competency and knowledge of oral language development*. Minneapolis, MN: Walden University. (Thesis – PhD).
- Pullen, P.C. & Justice, L.M. 2003. Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2):87-98.
- Ratey, J.J. 2008. The revolutionary new science of exercise and the brain. http://is0.gaslightmedia.com/childabusecouncil/_ORIGINAL_/fs72-1461615826-09879.pdf Date of access: 14 July 2019.
- Ray, L.D. & Mayan, M. 2001. Who decides what counts as evidence. In: Morse, J.M., Swanson, J.M. & Kuzel, A.J., eds. *The nature of qualitative evidence*. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 50-73.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C.M. & Ormston, R., eds. 2013. *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Robinson, L.E. & Goodway, J.D. 2009. Instructional climates in preschool children who are at-risk. Part I: object-control skill development. *Research quarterly for exercise and sport*, 80(3):533-542.
- Robinson, L.E., Reynolds, J., Wadsworth, D.D. & Logan, S.W. 2010. The effects of physical play instructional climates on physical activity in preschool-age children. *Science and Sports*, 25(3):4-13.
- Robinson, L.E., Wadsworth, D.D. & Peoples, C.M. 2012. Correlates of school-day physical activity in preschool students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(1):20-26.
- Romney, A.K., Weller, S.C. & Batchelder, W.H. 1986. Culture as consensus: a theory of culture and informant accuracy. *American Anthropologist*, 88(2):313-338.

Sandelowski, M. 2010. What's in the name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing and Health*, 33(1):77-84.

Scarborough, H. 2001. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. In: Neuman, S. & Dickinson, D., eds. *Handbook for research in early literacy*. New York, NY: Guilford Press.

Schwartz, P. & Ogilvy, J. 1979. *The emergent paradigm: challenging patterns of thought and belief*. Menlo Park, CA: SRI International.

Seidel, J. 1998. Appendix E: qualitative data-analysis. *The Ethnograph*, 5. <http://www.qualisresearch.com/DownLoads/qda.pdf> Date of access: 21 Apr. 2020.

Serpentino, C. 2011. "The moving body": a sustainable project to improve children's physical activity at kindergarten. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6(sup2):60-62.

Serry, T., Rose, M. & Liamputtong, P. 2008. Oral language predictors for the at-risk reader: a review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(6):392-403.

Shepard, L.A. & Smith, M.L. 1988. Escalating academic demand in kindergarten: Counterproductive policies. *The Elementary School Journal*, 89(2):135-145.

Smith, J.A. & Osborn, M. 2007. Pain as an assault on the self: An interpretative phenomenological analysis of the psychological impact of chronic benign low back pain. *Psychology and Health*, 22(5):517-534.

Smith, J.A. 2010. Interpretative phenomenological analysis: a reply to Amedeo Giorgi. *Existential Analysis*, 21(2):186-193.

Stafford, T. & Webb, M. 2005. *Mind hacks: tips & tools for using your brain*. Sebastopol: O'Reilly Media.

Stafford, T. & Webb, M. 2005. *Mind hacks: tips & tools for using your brain*. Sebastopol: O'Reilly Media.

Stemler, S. 2001. An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(17):1-6.

Strauss, A.L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Boston, MA: Cambridge University Press.

- Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J.R., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B., ... Trudeau, F. 2005. Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6):732-737. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055> Date of access: 14 Jul. 2019
- Strydom, H. 2005. Sampling and sampling methods. In: De Vos, A.S., ed. *Research at grass roots for the social sciences and human services professions*, 3rd ed. Pretoria: Van Schaik. pp. 327-332.
- Summerford, C. 2001. What is the impact of exercise on brain function for academic learning? *Teaching elementary physical education*, 12(3):6-8.
- Summerford, C. 2005. *Action-packed classrooms*. California, CA: The Brain Store.
- Suskind, D. 2015. *Thirty million words: building a child's brain*. New York, NY: Random House.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. 1989. Emergent literacy: new perspectives. In: Strickland, D.S. & Morrow, L.M., eds. *Emerging literacy: young children learn to read and write*. pp. 1-15.
- Teale, W.H. 1986. Home background and young children's literacy development. Strickland, D.S. & Morrow, L.M., eds. *Emergent literacy: writing and reading*. pp.173-206.
- Teherani, A., Martimianakis, T., Stenfors-Hayes, T., Wadhwa, A. & Varpio, L. 2015. Choosing a qualitative research approach. *Journal of Graduate Medical Education*, 7(4):669-670.
- The Franklin Institute. 2010. The human brain. <http://www.fi.edu/learn/brain/exercise.html> Date of access: 14 Jun. 2019.
- Tortora, S. 2006. *The dancing dialogue: using the communicative power of movement with young children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Treiman, R. 2006. Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. *Handbook of Orthography and Literacy*, 35:581-599.
- Tremblay, L., Boudreau-Larivière, C. & Cimon-Lambert, K. 2012. Promoting physical activity in preschoolers: A review of the guidelines, barriers, and facilitators for implementation of policies and practices. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 53(4):280.
- Van Manen, M. 1997. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: Althouse Press.
- Van Manen, M. 2007. Phenomenology of practice. *Phenomenology and Practice*, 1(1):11-30.

- Veldsman, G.C. 2018. 'n Spelgebaseerde geletterdheidsvoorbereidingsprogram vir die professionele ontwikkeling van Graad R-opvoeders. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Tesis-DPhil).
- Venetsanou, F. & Kambas, A. 2010. Environmental factors affecting preschoolers' motor development. *Early Childhood Education Journal*, 37(4):319-327.
- Viljoen, L. 2007. *Die bevordering van sosiaal-emosionele ontwikkeling by die graad 1-leerder deur middel van 'n musiekondersteuningsprogram*. Noordwes Universiteit: Potchefstroom.
- Vygotsky, L. 1978. Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3):34-41.
- Vygotsky, L.S. 1997. *The collected works of LS Vygotsky: problems of the theory and history of psychology*, Vol. 3. Rieber, R.W. & Wollock, J., eds. New York, NY: Springer.
- Wilcox-Herzog, A., McLaren, M., Ward, S. & Wong, E. 2012. Results from the Quality Early Childhood Training Program. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(4):335-349.
- Williams, A. 2003. How to write and analyse a questionnaire. *Journal of Orthodontics*, 30(3):245-252.
- Winkler, G. 2000. *Elke kind kan leer: 'n Suid-Afrikaanse handboek vir die onderrig van kinders met leerprobleme*. Kaapstad: Francolin.
- Winnick, J.P. 1979. *Early movement experiences and development: habilitation and remediation*. Philadelphia, PA: WB Saunders.
- Wits School of Education. 2009. *Implementation of the National Curriculum Statement in the Foundation Phase*. Johannesburg.
- Wong, K.Y.A. & Cheung, S. 2007. Structural validity of the test of gross motor development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(1).
- Yancey, G.A. 2010. *Neither Jew nor Gentile: Exploring issues of racial diversity on protestant college campuses*. New York, NY: Oxford University Press.

BYLAE

Bylaag A: Fokusgroeponderhoudvrae

Bylaag B: Etiese klaring

Bylaag C: Toestemmingsbrief: Noordwes Departement van Onderwys

Bylaag D: Toestemmingsbriewe: Skoolhoofde

Bylaag E: Toestemmingsbriewe: Onderwysers

Bylaag F: Taalversorgingsertifikaat

Bylaag A

Fokusgroeponderhoud vrae

1. Wat verstaan u onder mondelinge taalontwikkeling in die Graad R klaskamer?
2. Watter tipe aktiwiteite gebruik u tans om mondelinge taalontwikkeling te bevorder?
3. Watter aktiwiteite gebruik u tans om woordeskat in u klas te ontwikkel en te bevorder?
4. Wat is u mening oor die KABV se leiding en duidelikheid ten opsigte van bewegingsaktiwiteite in graad R?
5. Watter tipe bewegingsaktiwiteite voer u tans met u graad R-leerders uit?
6. Wat is u mening oor die belangrikheid van bewegingsaktiwiteite in Graad R?
7. Wat is u opinie oor die volgende stelling? "Bewegingsaktiwiteite kan moontlik bydra tot mondelinge taalontwikkeling van leerders."
8. Watter bewegingsaktiwiteite kan moontlik tot taalontwikkeling lei en hoekom dink u so?
9. Op watter wyse sou u moontlik bewegingsaktiwiteite as deel van u mondelinge taalontwikkeling kon insluit, volgens u opinie?
10. Na aanleiding van die vereistes van die kurrikulum en die leerders wat u tans onderrig, hoe sou u mondelinge taalontwikkeling aanpas indien enigsins?

Bylaag B



4 March 2020

To Whom It May Concern

I hereby confirm that the ethics application, as stated below, was approved by the critical readers and will be minuted at the Ethics Committee meeting of the Faculty of Education on 18 March 2020.

Ethics number: NWU-01617-19-A2

Project head: Prof C Nel

Project team: S Roode (MEd student – 25348434); Dr LM Marais

Title: Graad R-onderwysers se persepsies van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite

Period: 4 March 2020 – 4 March 2021

Clearance given for only one year. Extension can be requested after a year.

Risk level: Low

Should you have further enquiries in this regard, you are welcome to contact Prof Jako Olivier at 018 285 2078 or by email at Jako.Olivier@nwu.ac.za or Ms Erna Greyling at 018 299 4656 or by email at Erna.Greyling@nwu.ac.za.

Yours sincerely



Prof J Olivier
Chair Edu-REC

Bylaag C



education

Lefapha la Thuto la Bokone Bophirima
Noordwes Departement van Onderwys
North West Department of Education
NORTH WEST PROVINCE

Gerona Building, Mmabatho
1st Floor, East Wing,
Private Bag X2044,
Mmabatho 2735
Tel.: (018) 388-3433
Fax: 086-514-0126
e-mail: sgedu@nwed.gov.za

OFFICE OF THE SUPERINTENDENT-GENERAL

Enq. : Dr T Phorabatho
Tel. : 018 388 3071/3433

To: Prof Carisma Nel
North West University (Potchefstroom Campus)
Faculty of Education

From: Mrs S M Semaswe
Superintendent-General

Date : 04 March 2020

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH: MS SHANTE ROODE

Permission is hereby granted to your student Ms Shante Roode to conduct research in the department as requested, subject to the following conditions:

- She contacts the relevant School Principals for her target schools about her request with this letter of permission.
- Considering that your research will involve both Educators and Learners, the general functionality of the school should not be compromised by the research process.
- The participation in your project will be voluntary.
- The principles of informed consent and confidentiality will be observed in strictest terms, and
- The findings of your research should be made available to the North West Department of Education and Sport Development upon request.

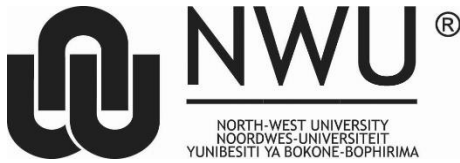
Best wishes

Mrs S M Semaswe
Superintendent-General

04/03/2020
Date



Bylaag D



Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education

Research Outside of Entities

Tel: 018 285 2639
Email: carisma.nel@nwu.ac.za

Datum: 4 Maart 2020

'N BRIEF OM INLIGTING VIR SKOOLHOOFDE TE GEE EN INGELIGTE TOESTEMMING TE ONTVANG: DIE DEELNAME VAN GRAAD R- ONDERWYSERS AAN 'N FOKUSGROEPPONDERHOUD

Geagte Skoolhoof

U skool en graad R-onderwysers word hiermee uitgenooi om deel te neem aan 'n studie waarin die persepsies rakende die ontwikkeling van die mondelinge taalvaardighede in Afrikaans van leerders, met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite, ondersoek word.

Die navorsing word in fyner besonderhede hier onder uiteengesit.

TITEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE:

Graad R-onderwysers se persepsies van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite

ETIEKAANSOEKNOMMER:

Projekhoof:	Prof Carisma Nel
Medestudieleier:	Dr Elma Marais
Adres:	Fakulteit Opvoedkunde Gebou: B6, kamer 102 Noordwes-Universiteit Potchefstroom 2520

Kontaknommer:	Prof Carisma Nel
---------------	------------------

Lede van die projekspan: Shante Roode (MEd-student)

Kontaknommer:

Hierdie studie vorm deel van 'n MEd in Kurrikulumstudies aan die Noordwes-Universiteit. Die studie word bestuur deur prof Carisma Nel, 'n navorsingsprofessor verbonde aan die Noordwes-Universiteit.

Neem asseblief die tyd om die inligting wat hier onder gegee word, noukeurig te bestudeer, aangesien dit 'n beskrywing van die besonderhede van die studie is. Dit is belangrik dat u ten volle verstaan wat die studie behels en hoe u skool en die onderwysers daarby betrokke kan/gaan wees. Let asseblief daarop dat u deelname vrywillig is en dat u gevolglik daarop geregtig is om te weier om hieraan deel te neem. Indien u wel u toestemming sou verleen, kan u op enige stadium u deelname aan die studie onttrek, sou u besluit om nie langer aan die daaraan deel te neem nie.

Hierdie studie is deur die EduREC-Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit goedgekeur (NWU-25348434). Dit sal ingevolge die etiese riglyne en beginsels van die Internasionale Verklaring van Helsinki en dié van die Nasionale Gesondheid- en Navorsingsetiekliggaam uitgevoer word. Die etiekkomiteede of relevante owerhede mag ook versoek om alle navorsingsrekords te bestudeer.

Waaroor handel die studie?

Die primêre doel van die studie is om die persepsies van graad R-onderwysers rakende die ontwikkeling van mondelinge taalvaardighede in Afrikaans met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite te ondersoek. Met dié ondersoeke gaan die navorser poog om vas te stel tot watter mate aktiewe bewegingsaktiwiteite tot die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardighede bydra. Daarvolgens sal riglyne saamgestel word ter ondersteuning van onderwysers.

U word uitgenooi om aan die studie deel te neem, omdat:

- u skool Afrikaans Huistaal as vak aanbied, en daarom ook Afrikaans as onderrigtaal in die graad R-klaskamer gebruik;
- die onderwyseres wat graad R-leerders onderrig oor 'n minimumkwalifikasie op vlak 6 of vlak 7 op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) beskik;
- die onderwysers wat graad R-leerders onderrig oor die basiese kennis van mondelinge taalontwikkeling beskik;
- u skool in die Noodwes-Provinsie geleë is;
- u skool by die Departement van Basiese Onderwys geregistreer is; en
- u skool voorsiening maak vir leerders vanuit verskillende sosio-ekonomiese omstandighede.

Wat sal van praktisyns/onderwysers tydens die studie verwag word?

Indien u sou toestem tot deelname aan die studie, sal die volgende van die onderwysers verwag word:

- U onderwysers gaan deel van 'n fokusgroep vorm waar gesprekke ten opsigte van hulle persepsies oor die gebruik van aktiewe bewegingsaktiwiteite, as deel van mondelinge taalontwikkeling, gevoer gaan word.
- Dit gaan 'n informele byeenkoms wees waartydens gedagtes uitgeruil en voorstelle gemaak word oor die mate waartoe aktiewe bewegingsaktiwiteite, indien enigsins, 'n bydrae kan lewer tot die mondelinge taalontwikkeling van graad R-leerders in Afrikaans.

Hoe sal u onderwysers by die studie baat?

Na afloop van die studie sal die onderwysers wat deel was van die studie 'n infografika, wat een bladsy beslaan, ontvang waarin moontlike riglyne vir die integrasie van aktiewe bewegingsaktiwiteite as deel van mondelinge taalontwikkeling, aangedui word.

Is daar enige risiko's betrokke by die deelname aan die studie?

Gedurende die aanvang van die fokusgroeponderhoud behoort onderwysers moontlik 'n gevoel van ongemak te ervaar, aangesien opinies met die navorser en die ander onderwyser/s gedeel word. Let asseblief daarop dat alle inligting wat tydens die fokusgroeponderhoud ingesamel word, op 'n konfidentiële manier deur die navorser hanteer gaan word. Sowel die name van die onderwysers as die identiteit en naam van die skool sal geanonimiseer word – elke deelnemer sal van 'n kode, wat uit 'n hoed getrek word, voorsien word.

Wie gaan tot die ingesamelde data toegang hê?

Soos reeds hier bo gemeld, sal die identiteit van alle deelnemers geanonimiseer word deur middel van die toekenning van 'n kode. Tydens die fokusgroeponderhoud sal al die deelnemers versoek word om 'n vorm te onderteken waarin hulle onderneem om al die inligting wat tydens die fokusgroeponderhoud bespreek word as persoonlik en vertroulik te beskou.

Na afloop van die studie sal alle kopieë van die data bekom deur die fokusgroeponderhoud en die daaropvolgende dokumentanalise van die data op die projekhoof se rekenaar, in 'n vouer wat met 'n wagwoord beskerm sal word, gestoor word. Hierdie wagwoord sal alleenlik aan die projekhoof bekend wees. Die hardekopieë van die data sal deur die projekhoof in 'n liasseerkabinet gestoor word vir 'n tydperk van sewe jaar. Toegang tot die data sal slegs deur die projekhoof geskied.

Na sewe jaar sal alle inligting van die projekhoof se rekenaar verwyder word en die data sal vernietig word. Die hardekopieë van die data sal vernietig word deur die gebruik van 'n snippermasjien.

Hoe sal onderwysers toegang tot die resultate van die studie bekom?

Aan die einde van die studie sal die onderwysers wat deel was van die studie gevorm word, 'n infografika, wat een bladsy beslaan, ontvang waarin moontlike riglyne vir die integrasie van aktiewe bewegingsaktiwiteite as deel van mondelinge taalontwikkeling, aangedui word.

Indien u enige verder inligting verlang:

- kan u die navorser, Shante Roode, by _____ kontak of die projekhoof, prof Carisma Nel by _____ ; en
- kan u ook die EduREC-komitee kontak deur in verbinding met mev. Erna Greyling te tree van wie die nommer _____ en die e-posadres _____ is.

U sal 'n kopie van hierdie inligting, asook die toestemmingsvorm vir u eie rekorddoeleindes ontvang.

Die uwe
Shante Roode

TOESTEMMING VAN SKOOLHOOF:

Deur die onderstaande te onderteken, stem ek _____ in dat die skool en die onderwysers aan die navorsingstudie, getiteld ***Graad R-onderwysers se persepsies van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite***, mag deelneem.

Hiermee verklaar ek dat ek

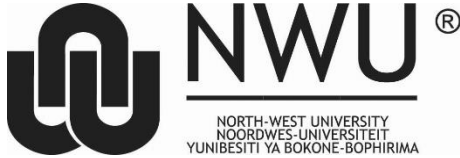
- hierdie inligting en toestemmingsvorm gelees het en dit verstaan;
- die geleentheid gehad het om vrae te rig aan sowel die persoon wat toestemming verkry het as die navorser en dat al my vrae voldoende beantwoord is;
- begryp dat deelname aan hierdie studie vrywillig is en ek onder geen verpligting is om hieraan deel te neem nie; en
- kan kies om my deelname aan die studie ter enige tyd te onttrek, sonder om gepeenaliseer of benadeel te word.

Geteken te (plek) _____ op (datum) _____ 20__

Handtekening van skoolhoof

Navorser

Bylaag E



Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education

Research Outside of Entities

Tel:
Email:

Datum: 4 Maart 2020

GRAAD R-ONDERWYSERS: 'N BRIEF OM INLIGTING TE GEE EN INGELIGTE TOESTEMMING TE ONTVANG

Geagte Graad R-onderwyser

U word hiermee uitgenooi om deel te wees van hierdie studie wat handel oor u persepsies rakende die ontwikkeling van die mondelinge taalvaardighede van leerders, met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite.

Die navorsing word in fyner besonderhede hier onder uiteengesit.

TITEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE:

Graad R-onderwysers se persepsies van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite

ETIEKAANSOEKNOMMER:

Projekhoof:	Prof Carisma Nel
Medestudieleier:	Dr Elma Marais
Adres:	Fakulteit Opvoedkunde Gebou: B6, kamer 102 Noordwes-Universiteit Potchefstroom 2520

Kontaknommer:	Prof Carisma Nel
---------------	------------------

Lede van die projekspan: Shante Roode (MEd-student)
Kontaknommer:

Hierdie studie vorm deel van 'n MEd in Kurrikulumstudies aan die Noordwes-Universiteit. Die studie word bestuur deur prof Carisma Nel, 'n navorsingsprofessor verbonde aan die Noordwes-Universiteit.

Neem asseblief die tyd om die inligting wat hier onder gegee word, noukeurig te bestudeer, aangesien dit 'n beskrywing van die besonderhede van die studie is. Dit is belangrik dat u ten volle verstaan wat die studie behels en hoe u skool en die onderwysers daarby betrokke kan/gaan wees. Let asseblief daarop dat u deelname vrywillig is en dat u gevolglik daarop geregtig is om te weier om hieraan deel te neem. Indien u wel u toestemming sou verleen, kan u op enige stadium u deelname aan die studie onttrek, sou u besluit om nie langer aan die daaraan deel te neem nie.

Hierdie studie is deur die EduREC-Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit goedgekeur (NWU-25348434). Dit sal ingevolge die etiese riglyne en beginsels van die Internasionale Verklaring van Helsinki en dié van die Nasionale Gesondheid- en Navorsingsetiekliggaam uitgevoer word. Die etiekkomitee lede of relevante owerhede mag ook versoek om alle navorsingsrekords te bestudeer.

Waaroor handel die studie?

Die primêre doel van die studie is om u persepsies (d.w.s. graad R-onderwysers) rakende die ontwikkeling van mondelinge taalvaardighede in Afrikaans met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite te ondersoek. Met dié ondersoeke gaan die navorser poog om vas te stel tot watter mate aktiewe bewegingsaktiwiteite tot die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardighede bydra. Daarvolgens sal riglyne saamgestel word ter ondersteuning van onderwysers.

U word uitgenooi om aan die studie deel te neem, omdat u:

- skool Afrikaans Huistaal as vak aanbied, en daarom ook Afrikaans as onderrigtaal in die graad R-klaskamer gebruik;
- oor 'n minimumkwalifikasie op vlak 6 of vlak 7 op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) beskik;
- oor die basiese kennis van mondelinge taalontwikkeling beskik;
- skool in die Noordwes-Provinsie geleë is;
- skool by die Departement van Basiese Onderwys geregistreer is; en
- skool voorsiening maak vir leerders vanuit verskillende sosio-ekonomiese omstandighede.

Wat sal van praktisyns/onderwysers tydens die studie verwag word?

Indien u sou toestem tot deelname aan die studie, sal die volgende van u verwag word:

- U gaan deel van 'n fokusgroep vorm waar gesprekke ten opsigte van hulle persepsies oor die gebruik van aktiewe bewegingsaktiwiteite, as deel van mondelinge taalontwikkeling, gevoer gaan word.
- Dit gaan 'n informele byeenkoms wees waartydens gedagtes uitgeruil en voorstelle gemaak word oor die mate waartoe aktiewe bewegingsaktiwiteite, indien enigsins, 'n bydrae kan lewer tot die mondelinge taalontwikkeling van graad R-leerders in Afrikaans.

Hoe sal onderwyseresse baat vind by hierdie projek?

Na afloop van die studie sal u, indien u aan die studie deelgeneem het, 'n infografika, wat een bladsy beslaan, ontvang waarin moontlike riglyne vir die integrasie van aktiewe bewegingsaktiwiteite as deel van mondelinge taalontwikkeling, uiteengesit word.

Is daar enige risiko's betrokke by die deelname aan die projek?

Gedurende die aanvang van die fokusgroeponderhoud behoort u moontlik 'n gevoel van ongemak te ervaar, aangesien opinies met die navorser en ander onderwysers gedeel word. Let asseblief daarop dat alle inligting wat tydens die fokusgroeponderhoud ingesamel word, op 'n konfidentiële manier deur die navorser hanteer gaan word. Sowel u name as die identiteit en naam van u skool sal geanonimiseer word – elke deelnemer sal van 'n kode, wat uit 'n hoed getrek word, voorsien word.

Wie gaan toegang hê tot die ingesamelde data?

Soos reeds hier bo gemeld, sal die identiteit van alle deelnemers geanonimiseer word deur middel van die toekenning van 'n kode. Tydens die fokusgroeponderhoude sal al die deelnemers versoek word om 'n vorm te onderteken waarin hulle onderneem om al die inligting wat tydens die fokusgroeponderhoude bespreek word as persoonlik en vertroulik te beskou.

Na afloop van die studie sal alle kopieë van die data bekom deur die fokusgroeponderhoud en die daaropvolgende dokumentanalise van die data op die projekhoof se rekenaar, in 'n vouer wat met 'n wagwoord beskerm sal word, gestoor word. Hierdie wagwoord sal alleenlik aan die projekhoof bekend wees. Die hardekopieë van die data sal deur die projekhoof in 'n liasseerkabinet gestoor word vir 'n tydperk van sewe jaar. Toegang tot die data sal slegs deur die projekhoof geskied.

Na sewe jaar sal alle inligting van die projekhoof se rekenaar verwyder word en die data sal vernietig word. Die hardekopieë van die data sal vernietig word deur die gebruik van 'n snippermasjien.

Hoe sal ek kennis kry van die resultate?

Aan die einde van die studie sal u 'n infografika, in gedrukte formaat, ontvang waarin moontlike riglyne vir die integrasie van aktiewe bewegingsaktiwiteite as deel van mondelinge taalontwikkeling, aangedui word.

Indien u enige verder inligting verlang:

- kan u die navorser, Shante Roode, by _____ kontak of die projekhoof, prof Carisma Nel by _____ ; en
- kan u ook die EduREC-komitee kontak deur in verbinding met mev. Erna Greyling te tree van wie die nommer _____ en die e-posadres _____ is.

U sal 'n kopie van hierdie inligting, asook die toestemmingsvorm vir u eie rekorddoeleindes ontvang.

Die uwe
Shante Roode

VERKLARING DEUR DEELNEMER:

Deur die onderstaande te onderteken, stem ek _____ in om deel te neem aan die navorsingstudie, getiteld ***Graad R-onderwysers se persepsies van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite.***

Hiermee verklaar ek dat ek

- hierdie inligting en toestemmingsvorm gelees het en dit verstaan;
- die geleentheid gehad het om vrae te rig aan sowel die persoon wat toestemming verkry het as die navorser en dat al my vrae voldoende beantwoord is;
- begryp dat deelname aan hierdie studie vrywillig is en ek onder geen verpligting is om hieraan deel te neem nie; en
- kan kies om my deelname aan die studie ter enige tyd te onttrek, sonder om gepeenaliseer of benadeel te word.

Geteken te (plek) _____ op (datum) _____ 20__

Handtekening van deelnemer

Navorser

Bylaag F

TAALVERSORGINGCERTIFIKAAT

Geakkrediteerde Professionele Redigeerder – Afrikaans en Engels (Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut)

Lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut – Nr. 1003545

Kroonstad

Selnr.: 079 193 5256

E-pos: larizahoffman@gmail.com

VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat ek die volgende verhandeling taalversorg het:

Graad R-onderwysers se persepsie van die ontwikkeling van Afrikaanse mondelinge taalvaardigheid met behulp van aktiewe bewegingsaktiwiteite

Kandidaat

Shanté Roode



Lariza Hoffman

Dr. L. Hoffman, APRed (SAVI), APed (SATI)

BA, BA(Hons), MA, DLitt et Phil, Sertifikaat (English Grammar for Editors)

Kroonstad

25 November 2020