

**Onderwyseresse
se verwagtinge van
tweede of addisionele taal graad R-leerders
se kommunikasievaardighede in `n bepaalde
geografiese area van Bloemfontein**

Otilie Henriette Harmse

Voorgelê ter vervulling van `n deel van die vereistes vir die graad

M. Kommunikasiepatologie

in die Departement Kommunikasiepatologie

Fakulteit Geesteswetenskappe

Universiteit van Pretoria

November 2005

BEDANKINGS

SOLI DEO GLORIA

Graag wil ek my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone uitspreek:

My studieleier, **Mev. Elsie Naudé**, vir haar puik leiding, deurdagte en opbouende voorstelle, voortdurende inspirasie en aanmoediging tydens die ontwikkeling van hierdie verhandeling.

My mede-studieleier, **prof Brenda Louw**, vir haar waardevolle insette en opbouende bydrae tot die inhoud en struktuur van die verhandeling.

Die **Departement van Onderwys, Vrystaat Provinsie**, vir die toestemming om die studie uit te voer en graad R-onderwyseresse as deelnemers te gebruik.

Die **Graad R-onderwyseresse** vir die voltooiing van vraelyste asook die sewe onderwyseresse vir hulle deelname aan die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbespreking.

Me Rina Owen vir die statistiese verwerking van die vraelyste se resultate.

Me E. Coertze van die akademiese inligtingsdiens vir puik en stiptelike dienslewering.

Me Annemarie Schoeman vir die akkurate taalversorging van die verhandeling.

Johan Harmse wat hierdie studie vir my finansieel moontlik gemaak het en **Reino Harmse** vir al die hulp en bystand met die grafiese voorstellings. Baie dankie vir al julle begrip, geduld, verdraagsaamheid, aanmoediging en liefde.

Lishje Els, dikwels my dryfkrag en inspirasie wanneer my eie reserwes uitgeput was. Dankie vir jou, en vir ons vriendskap. **Gys Els**, baie dankie vir jou ondersteuning en tegniese hulp.

Leanie Engelbrecht wat my geleer het om in myself te glo en my verryk het met 'n geseënde vriendskap. Baie dankie vir al die akkommodasie tydens my besoeke aan die universiteit.

Linda Botha vir al die belangstelling, aanmoediging, vriendskap en akkommodasie tydens my besoeke aan die universiteit.

Hermine, Estie en Fanie vir julle opregte belangstelling, volgehoue gebede, ondersteuning, aanmoediging en vriendskap.

My **familie en vriende** vir al die belangstelling, bemoediging en ondersteuning.

OPSOMMING

Titel: Onderwyseresse se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede in 'n bepaalde geografiese area van Bloemfontein.

Naam: Otilie Henriette Harmse

Studieleier: Mev. E.C. Naudé

Mede-studieleier: Prof. B. Louw

Graad: M. Kommunikasiepatologie

Onderwyseresse is dikwels onseker oor die wyse waarop hulle tweede of addisionele taal graad R-leerders behoort te onderrig. Gevolglik stel hulle dieselfde kommunikasie-eise en op dieselfde wyse aan tweede taal leerders as aan moedertaalleerders. 'n Groot aantal Suid-Afrikaanse graad R-leerders se basiese interaktiewe taalvaardighede in Engels as onderrigtaal, is dikwels nie op peil aan die einde van graad R nie, omdat hulle nie Engels magtig is by toetreding tot graad R nie. Gevolglik kan hierdie leerders se kognitiewe akademiese taalvaardighede nie toereikend ontwikkel in Engels nie en beskik hulle nie aan die einde van graad R oor doeltreffende kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid nie. Vir die doel van hierdie studie is daar spesifiek gefokus op *graad R*-onderwyseresse asook op leerders se kommunikasievaardighede *vir skoolgereedheid*.

'n Transformerend-opeenvolgende ontwerp bestaande uit 'n gemengde metodiek van kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings in drie fases is vir die uitvoer van die studie geselekteer. Fase een het bestaan uit 'n literatuurstudie, vir fase twee is graad R-onderwyseresse as deelnemers geselekteer en by fase drie is data van fases een en twee met mekaar vergelyk. Data-insameling het deur middel van vraelyste, 'n

onderhoudskedule vir semi-gestruktureerde onderhoude, en 'n skedule vir die fokusgroepbespreking geskied. 'n Omvattende ontwikkelingsgebaseerde lys voorvereistes van kommunikasievaardighede (*die lys*), is in die literatuur vir spraak-taalpatologie geïdentifiseer asook kommunikasievaardighede wat deur die amptelike graad R-kurrikulum geïmpliseer word. Resultate van fase twee het getoon dat graad R-onderwyseresse nie al die kommunikasievaardighede van graad R-leerders in ooreenstemming met *die lys* vereis het nie. Volgens fase drie se bevindinge het die onderwyseresse meer kommunikasievaardighede van leerders verwag as wat deur die graad R-kurrikulum geïmpliseer word.

Die kliniese waarde van die studie is geleë in die feit dat riglyne verskaf word vir interaksie tussen graad R-onderwysers en leerders vir die fasilitering van taalontwikkeling by die leerders. Die navorsingsbevindinge beaam vorige bevindinge dat graad R-onderwysers kan baat by addisionele opleiding oor spraak-taalontwikkeling en kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid. Hierdie addisionele opleiding kan gesamentlik volgens die model van samewerkende dienslewering deur die onderwysers en die spraak-taalterapeut beplan word.

Die navorsingsresultate kan aangewend word as uitgangspunt vir toekomstige navorsing oor die problematiek wat deur hierdie navorsing geïdentifiseer is. Op grond van die gevolgtrekkings is kliniese implikasies en aanbevelings vir toekomstige navorsing geïdentifiseer. Die data wat tydens die navorsing ingesamel is, word as betekenisvol beskou vir die ontwikkeling van 'n aanvullende program vir onderwysers om jong kinders se taalontwikkeling te fasiliteer.

Sleutelbegrippe: graad R, 'n tweede of addisionele taal, kommunikasievaardighede, skoolgereedheid, kurrikulum, samewerking, konsultasie, konsultant, taalverwerwing, intervensie.

ABSTRACT

Title: Teachers' expectations of second or additional language grade R-learners' communication skills for school readiness in a given geographical area of Bloemfontein.

Name: Otilie Henriette Harmse

Supervisor: Ms. E.C. Naudé

Co-supervisor: Prof. B. Louw

Degree: M. Communication Pathology

Teachers often are uncertain about the methods for educating second or additional language learners. Consequently they demand the same communication skills and in the same way from second language learners, as from first language learners. As a large number of South African grade R learners are not competent in English when entering grade R, their basic interactive language skills in English as language of learning and teaching are often not adequate at the end of grade R. As a result, these learners' cognitive academic language skills cannot develop sufficiently in English and their communication skills for school readiness at the end of grade R are inadequate. This study specifically focuses on *grade R* teachers as well as grade R learners' communication skills for *school readiness*.

A sequential transformative design existing of a mixed methods approach in three phases, was selected for executing the research. Phase one comprised a literature study. Grade R teachers were selected as participants for phase two and during phase three a comparison was drawn between the data from phases one and two. Data collection occurred through questionnaires, an interview schedule for semi-structured interviews and a schedule for a

focus group discussion. A comprehensive developmentally based list of prerequisite communication skills (*the list*) was identified from the literature. The communication skills implied by the official grade R curriculum were identified as well. Results of phase two indicated that grade R teachers did not demand all the communication skills from grade R learners according to *the list*. Results of phase three revealed that grade R teachers demanded more communication skills from learners than were implied by the official grade R curriculum.

The clinical value of the study lies in the fact that guidelines are provided for interaction between grade R teachers and learners for facilitating language development in the learners. The research results confirm previous research that grade R teachers can benefit from additional training about speech-language development and communication skills for school readiness. Additional training of teachers regarding communication skills for school readiness can be jointly planned by teachers and speech-language therapists according to the model of collaborative service delivery.

The research results can serve as point of departure for future research about the study of challenges which were identified through the current research. Clinical implications and recommendations for future research were identified on the grounds of the conclusions of the research. Data collected during the research are seen as meaningful for the development of an additional programme for teachers to facilitate language development in young children.

Key words: grade R, a second or additional language, communication skills, school readiness, curriculum, collaboration, consultation, consultant, language acquisition, intervention.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1 - DIE ROL VAN KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE VIR SKOOLGEREEDHEID

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	2
1.2.1	Die rol van taalontwikkeling in die amptelike graad R-kurrikulum	3
1.2.2	Die taal van onderrig en leer	4
1.2.3	Graad R-onderwysers se rol by die skoolgereedmaking van tweede of addisionele taal graad R-leerders	4
1.2.4	Onderwysers se opleiding om in `n tweede of addisionele taal te onderrig	5
1.2.5	Spraak-taalterapeute se kennis van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid	5
1.2.6	Spraak-taalterapeute se rol in skoolgereedmaking deur die proses van samewerkende dienslewering	6
1.3	RASIONAAL VIR DIE UITVOER VAN DIE STUDIE	8
1.4	DIE DOEL VAN DIE STUDIE	9
1.5	BEGRIPSVERKLARING EN AFKORTINGS	10
1.6	UITEENSETTING VAN DIE HOOFSTUKUITLEG	15
1.7	GEVOLGTREKKING	18
1.8	OPSOMMING	18

**HOOFSTUK 2 – SAMEWERKENDE DIENSLEWERING OM DIE
ONTWIKKELING VAN TAAL BY JONG KINDERS TE FASILITEER**

2.1	INLEIDING	19
2.2	PROBLEEMSTELLING	20
2.2.1	Die rol van die spraak-taalterapeut in samewerkende dienslewering	21
2.2.2	Die rol van die onderwyser in samewerkende dienslewering	22
2.2.3	Programme vir samewerking tussen die spraak-taalterapeut en graad R- onderwysers	22
2.2.4	Spraak-taalterapeute en onderwysers se kennis van die nasionale kurrikulum en van spraak- en taalprobleme onderskeidelik	23
2.3	DOEL VAN DIE HOOFSTUK	25
2.4	DIE ONTWIKKELING VAN 'N PROGRAM VIR ONDERWYSERS EN SPRAAK-TAALTERAPEUTE	27
2.4.1	Die doel van programontwikkeling	27
2.4.2	Die proses van programontwikkeling: 'n Teoretiese uitgangspunt	27
2.4.3	Stappe in programontwikkeling	28
2.4.4	Voordele van programontwikkeling	29
2.5	'N MODEL VIR PROGRAMONTWIKKELING	31
2.5.1	Die belangrikste kenmerke van die geïntegreerde model vir programontwikkeling	34

2.6	SAMEWERKENDE DIENSLEWERING	37
2.6.1	Die proses van samewerkende dienslewering	38
2.7	’N MODEL VIR SAMEWERKENDE DIENSLEWERING	43
2.8	’N PLAASLIK RELEVANTE MODEL VIR SAMEWERKENDE DIENSLEWERING	46
2.8.1	Die doel van ’n plaaslike model vir samewerkende dienslewering in die Suid-Afrikaanse konteks	47
2.8.2	Voordele van ’n plaaslike model vir samewerkende dienslewering in Suid-Afrika	47
2.8.3	Beginsels van die Suid-Afrikaanse model vir samewerkende dienslewering om taalontwikkeling by jong kinders te fasiliteer	50
2.9	PARAMETERS VIR INTERVENSIE	52
2.9.1	Die ouers	53
2.9.2	Die onderwyser en die klaskamer	54
2.9.3	Die spraak-taalterapeut in die skoolkonteks	55
2.10	PARAMETERS VIR KONSULTERENDE VENNOTE	64
2.10.1	Kommunikatiewe interaksie in samewerkende dienslewering	66
2.10.2	Omgewings waarin samewerkende dienslewering geskied	67
2.10.3	Aktiwiteite van samewerkende dienslewering	68
2.11	VEREISTES VIR SAMEWERKENDE DIENSLEWERING	69
2.12	BEGINSELS VIR SAMEWERKENDE DIENSLEWERING TUSSEN PROFESSIONELE PERSONE	69

2.13	GEVOLGTREKKING	72
2.14	OPSOMMING	72

HOOFSTUK 3 - NAVORSINGSMETODIEK

3.1	INLEIDING	74
3.2	DOEL VAN DIE HOOFSTUK	75
3.3	DOELSTELLINGS	75
3.4	NAVORSINGSONTWERP	76
3.5	ETIESE OORWEGINGS	77
3.6	FASES IN DIE NAVORSINGSPROSES	79
3.6.1	Fase 1 - Literatuurstudie	80
.1	Doelwit	81
.2	Bronne	81
.3	Bepaling van kommunikasievaardighede soos geïmpliseer deur die graad R-kurrikulum	85
.4	Geloofwaardigheid van bronne	85
3.6.2	Fase 2- Deelnemers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid	87
.1	Doelwit	87
.2	Deelnemers	87

a)	Kriteria vir seleksie van die deelnemers	87
b)	Seleksieprosedure	89
c)	Kenmerke van deelnemers	89
.3	Materiaal en apparaat	91
a)	Die vraelys	91
b)	Semi-gestruktureerde onderhoude	102
c)	Fokusgroepbespreking	104
d)	Apparaat	106
.4	Data-insamelingsprosedures	108
a)	Data-insameling met behulp van vraelyste	108
b)	Data-insameling met behulp van semi-gestruktureerde onderhoude	108
c)	Data-insameling met behulp van 'n fokusgroepbespreking	109
.5	Data-optekeningprosedures	109
a)	Data-optekening van verkreë data uit vraelyste	109
b)	Data-optekening van verkreë data uit semi-gestruktureerde onderhoude	110
c)	Data-optekening van verkreë data uit die fokusgroepbespreking	110
.6	Data-analise	111
a)	Data-analise van vraelyste	111
b)	Data-analise van semi-gestruktureerde onderhoude	112
c)	Data-analise van die fokusgroepbespreking	11
3.6.3	Fase 3 – 'n Vergelyking van die drie stelle data	112
.1	Prosedures vir data-analise	112

3.7	GEVOLGTREKKING	113
3.8	OPSOMMING	113

**HOOFSTUK 4 – BESPREKING EN INTERPRETASIE VAN DIE
NAVORSINGSRESULTATE**

4.1	INLEIDING	115
4.2	DOEL VAN DIE HOOFSTUK	115
4.3	SUBDOELWIT 1: KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE AS VOORVEREISTE VIR SKOOLGEREEDHEID VOLGENS 'N OMVATTENDE ONTWIKKELINGSGEBASEERDE LYS VOORVEREISTES	118
4.4	SUBDOELWIT 2: KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE VIR SKOOL- GEREEDHEID SOOS DEUR DIE AMPTELIKE GRAAD R- KURRIKULUM GEÏMPLISEER WORD	119
4.4.1	Interpretasie van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid soos deur die amptelike graad R-kurrikulum geïmpliseer word	124
4.5	SUBDOELWIT 3: KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE WAT IN DIE PRAKTYK DEUR 'N GROEP GRAAD R-ONDERWYSERS VAN TWEEDE OF ADDISIONELE TAAL GRAAD R LEERDERS VERWAG WORD	131

4.5.1	INTERPRETASIE VAN TEMAS GEÏDENTIFISEER UIT SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE EN DIE FOKUSGROEPBESPREKING	133
.1	Onderliggende kommunikasievaardighede en spesifieke vorms van taalgedrag wat noodsaaklik is vir skoolgereedheid	133
.2	Graad R-leerders se onderrig in hulle tweede of addisionele taal	137
.3	Moontlike samewerking tussen die spraak die spraak-taalterapeut, graad R-onderwyser en ouers van graad R-leerders	139
.4	Ooreenkomste en verskille tussen terminologie van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid	144
.5	Graad R-onderwysers se opleiding oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid	146
.6	Standaardriglyne waarvolgens 'n tweede of addisionele taal graad R-leerder as 'n 'goeie kommunikeerder' herken kan word	149
4.6.	'N VERGELYKING TUSSEN DIE DRIE STELLE DATA	150
4.6.1	Interpretasie van die ooreenkomste en verskille tussen die drie stelle data	155
4.6.2	Gevolgtrekking oor die vergelyking tussen die drie stelle data	155
4.7	GEVOLGTREKKING	156
4.8	OPSOMMING	157

HOOFSTUK 5 - GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDING	158
5.2	DOEL VAN DIE HOOFSTUK	159
5.2.1	Subdoelwit 1: Om te identifiseer watter kommunikasievaardighede in die literatuur as voorvereistes vir skoolgereedheid voorgehou word	159
5.2.2	Subdoelwit 2: Om te identifiseer watter kommunikasievaardighede deur die amptelike graad R-kurrikulum (Nasionale Departement van Onderwys, 2002b) geïmpliseer word	160
5.2.3	Subdoelwit 3: Om te bepaal watter kommunikasievaardighede in die praktyk deur `n groep graad R-onderwysers van tweede of addisionele taal graad R-leerders verwag word	161
5.2.4	Subdoelwit 4: Om die drie stelle data onderling met mekaar te vergelyk	162
5.3	IMPLIKASIES VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE	163
5.4	IMPLIKASIES VIR NAVORSING	165
5.5	KRITIESE EVALUASIE VAN DIE STUDIE	167
5.6	AANBEVELINGS VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING	170
5.7	`N TOEKOMSVISIE VIR SPRAAK-TAALTERAPIE IN SUID-AFRIKA	172
	BRONNELYS	174

BYLAES

- Bylae A** Toestemmingsbrief van die Navorsingsvoorstel en Etiekkomitee, Fakulteit Geesteswetenskappe, Universiteit van Pretoria
- Bylae B** Toestemmingsbrief van die Navorsingskomitee, Departement van Onderwys, Vrystaat Provinsie
- Bylae C** Brief van ingeligte toestemming aan skoolhoofde
- Bylae D** Brief van ingeligte toestemming aan deelnemers (graad R-onderwysers)
- Bylae E** Gestruktureerde vraelys (Afrikaans en Engels)
- Bylae F** Afmerklys: `n Omvattende ontwikkelingsgebaseerde lys voorvereiste kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid
- Bylae G** Onderhoudskedule vir semi-gestruktureerde onderhoude met motiverings vir elke vraag in die onderhoudskedule
- Bylae H** Skedule vir `n fokusgroepbespreking
- Bylae I** Motivering vir vrae in gestruktureerde vraelys
- Bylae J** Voorstelle vir klaskameraktiwiteite oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid
- Bylae K** Voorstelle vir klaskameraktiwiteite vir fonologiese bewustheid

LYS VAN TABELLE

1.1	Hoofstukuitleg – verloop van die studie	16
2.1	Parameters vir intervensie van voorskoolse leerders gedurende samewerkende dienslewering in die klas	56
3.1	'n Omvattende ontwikkelingsgebaseerde lys voorvereistes van kommunikasievaardighede benodig vir skoolgereedheid	82
3.2	Seleksiekriteria en motivering vir seleksie van deelnemers	88
3.3	Uiteensetting van kenmerke van deelnemers	90
3.4	Tipe inhoudelike vrae in die vraelys	94
3.5	Tipe vrae in die vraelys	99
3.6	Onderhoudskedule vir semi-gestruktureerde onderhoude met die deelnemers	103
3.7	Skedule vir 'n fokusgroepbespreking met die deelnemers	105
3.8	Uiteensetting van oudiovisuele apparaat	107
4.1	Kommunikasievaardighede soos deur die graad R-kurrikulum geïmpliseer word	121
4.2	Implikasies van resultate en voorstelle vir hulpverlening	125
4.3	Verskille in terminologie tussen die deelnemers en die spraak-taalterapeut	145
4.4	'n Vergelyking van die kommunikasievaardighede volgens 'n omvattende ontwikkelingsgebaseerde lys voorvereistes en die vereistes van die graad R-kurrikulum en die graad R-onderwysers	151
5.1	Sterkpunte en lemstes van die navorsing	168

LYS VAN FIGURE

2.1	Verloop van hoofstuk 2	26
2.2	‘n Geïntegreedre model vir programontwikkeling	32
2.3	Die proses van samewerkende dienslewering	38
2.4	Parameters vir konsulerende vennote	65
3.1	Die verloop van die navorsingsfases	80
4.1	Die verloop van die navorsingsresultate	117
4.2	Kommunikasievaardighede wat graad R-onderwysers in die praktyk van tweede of addisionele taal graad R-leerders verwag	132
	WERKSDOKUMENT: ROU MATERIAAL	CD

HOOFSTUK 1 – ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

Volgens die huidige tendens in die Suid-Afrikaanse skoolopset verkies 'n groot aantal ouers dat hulle kinders in 'n tweede of addisionele taal onderrig ontvang op skool (De Klerk, 2002a:4; Lemmer, 1995:83). 'n Uitvloeisel van hierdie neiging is dat kinders hulle skoolloopbaan begin in 'n taal wat hulle nie magtig is nie. Die gevolg is dat graad R-onderwysers gekonfronteer word met die uitdaging om tweede of addisionele taal leerders skoolgereed te kry in 'n taal wat vir die meerderheid leerders onbekend en ontoeganklik is. Navorsing het reeds bewys dat taal 'n voorvereiste is vir leer en dat kinders wat taalprobleme ervaar in die taal van onderrig en leer, die risiko loop om leerprobleme en akademiese mislukking te ervaar (Hugo, 2004:9; Locke, Ginsborg & Peers, 2002:4; Rossetti, 2001:1).

Die rol van taal word volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring in die amptelike graad R-kurrikulum uitgelig in die vorm van 'n leerarea, met die onderskeie kommunikasievaardighede wat deur die assesseringstandaarde geïmpliseer word (Nasionale Departement van Onderwys, 2002b). Graad R-onderwysers met min onderrigervaring kan moontlik onseker wees oor die wyse waarop hulle al die relevante kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid in die kurrikulum moet identifiseer. Al die onderwysers is ook nie noodwendig opgelei om tweede of addisionele taal leerders te onderrig nie, hoewel die onderwysers die belang van taal in die leerproses besef (Du Plessis & Naudé, 2003:122; Lemmer, 1995:94).

Wat onderwysers se opleiding betref, is daar reeds 'n dekade gelede aanbeveel dat die voorgraadse en indiensopleiding van onderwysers komponente behoort in te sluit oor die teorie en praktyk van tweede taal verwerwing in 'n multilinguistiese gemeenskap, om die onderwysers in staat te stel om gehalte onderrig aan te bied (Lemmer, 1995:94; Titlestad,

1997:16).

As gevolg van die feit dat daar steeds tekorte in die opleiding van onderwysers bestaan vir onderrig in 'n tweede taal, was die onderwysers tot dusver aangewese op hulle eie vindingrykheid om in 'n tweede taal te onderrig (De Klerk, 2002b:25).

Die gevolgtrekking waartoe uit bostaande inligting gekom word, is dat graad R-leerders se ouers 'n keuse uitoefen oor hulle kinders se onderrigtaal, wat 'n probleem vir graad R-onderwysers skep. Die onderwysers is nie opgelei om die leerders in hulle tweede of addisionele taal te onderrig nie en is onseker oor die korrekte interpretasie en toepassing van die amptelike kurrikulum.

1.2 PROBLEEMSTELLING

'n Groot aantal Suid-Afrikaanse graad R-leerders se basiese interaktiewe taalvaardighede in Engels as taal van onderrig en leer, is dikwels nie op peil aan die einde van graad R nie, weens die feit dat hulle nie Engels magtig is by toetrede tot graad R nie (Dawber & Jordaan, 1999:7). Daarom kan hierdie leerders se kognitiewe akademiese taalvaardighede, wat noodsaaklik is vir die formele leerproses, nie toereikend ontwikkel in die taal van onderrig en leer nie. Derhalwe beskik die leerders nie aan die einde van graad R oor doeltreffende kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid in die taal van onderrig en leer nie.

Graad R-onderwysers se taak bestaan juis daaruit dat hulle alle graad R-leerders moet voorberei vir skooltoetrede deur onder andere hulle kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid na wense te ontwikkel. As deel van die skoolgereedmakingsproses, is dit noodsaaklik dat die leerders se basiese interaktiewe taalvaardighede in die taal van onderrig en leer, aan die einde van graad R sodanig ontwikkel moet wees dat hulle innerlike taal kan ontwikkel. Verder moet die leerders teen skoolgaande ouderdom oor 'n omvattende woordeskat beskik en 'n taalsisteem hê wat volledig ontwikkel is om die

leerproses, wat lees en skryf insluit, vir die kind toeganklik te maak (Dawber & Jordaan, 1999:4; Owens, 2001:395).

Daar is onteenseglik bewys dat vroeë gesproke taalvaardighede die grondslag vir latere lees- en skryfvaardighede vorm (Butler, 1999:2; Locke, Ginsborg & Peers, 2002:4; Lockwood, 1994:44; Van Kleeck, Gillam & McFadden, 1998:65). Om hierdie rede is die insluiting van alle kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid by graad R-leerders se kurrikulum noodsaaklik vir die voorkoming van toekomstige leerprobleme in die laerskool. 'n Aantal temas oor taal, wat 'n bepaalde rol speel by die skoolgereedmakingsproses van voorskoolse kinders, is in die literatuur geïdentifiseer. Hierdie temas handel oor die rol van taalontwikkeling, die taal van onderrig en leer, graad R-onderwysers se rol by die skoolgereedmaking van tweede of addisionele taal graad R-leerders, onderwysers se opleiding om in 'n tweede of addisionele taal onderrig te gee, spraak-taalterapeute se kennis van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid asook spraak-taalterapeute se rol in skoolgereedmaking deur die proses van samewerkende dienslewering.

Elk van die temas oor taal wat 'n rol speel by skoolgereedmaking, sal vervolgens kortliks bespreek word.

1.2.1 Die rol van taalontwikkeling in die amptelike graad R-kurrikulum

Die Suid-Afrikaanse Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 vir Skole, bevat agt leerareas waarvan tale een leerarea is (Nasionale Departement van Onderwys, 2002a:10). Spesifieke leeruitkomst van die taalleerarea sluit die volgende in: luister, praat, lees en kyk, skryf, dink en redeneer, die kennis van klanke, woorde en grammatika, asook die benutting van toepaslike kommunikasiestrategieë vir spesifieke doeleindes en situasies (Nasionale Departement van Onderwys, 2002a:23). In die kurrikulumverklaring is die oorkoepelende doel van taalontwikkeling doeltreffende kommunikasie met die klem op verbetering van leerders se luister-, spraak-, lees- en skryfvaardighede (Nasionale Departement van Onderwys, 2002a:23).

1.2.2 Die taal van onderrig en leer

Alle leerders het volgens die bepalings van die Suid-Afrikaanse grondwet die reg tot onderrig in die taal van hulle keuse, hoewel die nuwe nasionale taalplan vir Suid-Afrika aanbeveel dat alle leerders drie Suid-Afrikaanse tale moet aanleer (Pickering, McAllister, Hagler, Whitehill, Penn, Robertson & McCready, 1998:9). Onderwysers se taak om leerders in hulle tweede taal te onderrig, word egter bemoeilik waar multilinguistiese klasse bestaan (Chamot & O'Malley, 1996:260). Weens die aard van hierdie multilinguistiese klasse, is die onderwysers in 'n moeilike situasie, aangesien leerders wat in 'n tweede of addisionele taal onderrig word, meer tyd benodig om akademiese taalvaardighede te verwerf. Daar kan egter nie onomwonde aanvaar word dat alle leerders in Suid-Afrika noodwendig in 'n tweede of addisionele taal onderrig ontvang nie.

1.2.3 Graad R-onderwysers se rol by die skoolgereedmaking van tweede of addisionele taal graad R-leerders

Onderwysers speel 'n essensiële rol in graad R-leerders se skoolgereedmakingsproses, aangesien die onderwysers moet verseker dat die leerders die beste opvoedkundige en ontwikkelingservarings ontvang (National Association For The Education Of Young Children - NAEYC, 1996:6). Hierdie ervarings berei die leerders op 'n informele wyse voor vir die formele leerproses met behulp van die voorgeskrewe graad R-kurrikulum (Locke *et al.*, 2002:12). Voorts bestaan onderwysers se rol ook daaruit dat hulle verskeie kommunikasievaardighede van graad R-leerders moet ontwikkel alvorens lees- en skryfvaardighede aangeleer kan word (Locke *et al.*, 2002:12). Dit is duidelik dat die skoolgereedmakingsproses van veeltalige leerders besondere kennis en vaardighede van graad R-onderwysers verg, nie slegs oor die kurrikulum nie, maar veral ook oor al die kommunikasievaardighede wat noodsaaklik is vir skoolgereedheid en die benutting van hierdie vaardighede in klaskameraktiwiteite.

1.2.4 Onderwysers se opleiding om in 'n tweede of addisionele taal te onderrig

'n Berig op nasionale televisie het gelui dat ongeveer 65 000 van Suid-Afrika se sowat 300 000 onderwysers in 2002 ondergekwalifiseer was (Asmal, 2002). Hierdie inligting beklemtoon die nood in Suid-Afrika om onderwysers meer doeltreffend toe te rus vir hul opvoedingstaak. Aangesien hierdie feite van toepassing is op onderwysers wat reeds in diens van Suid-Afrika se Nasionale Departement van Onderwys is, kan die bestaande sorg oor onderwysers se opleiding begryp word. Die dringende behoefte aan hulpverlening aan onderwyspersoneel vanuit elke dissipline wat direk met onderwys verband hou, asook dié van die spraak-taalterapeut, word hierdeur bevestig.

Suid-Afrikaanse onderwysers voel dikwels onbevoeg om in 'n tweede of addisionele taal te onderrig, veral plattelandse onderwysers wat dikwels nie vaardig genoeg is om in Engels te onderrig nie, aangesien Engels in Suid-Afrika hoofsaaklik in stedelike gebiede gebesig word (De Klerk, 2002b:18; Lemmer, 1995:88). Bowendien word van onderwysers verwag om met beperkte bronne en hulpmiddele in komplekse linguïstiese situasies te eksperimenteer om in 'n groot verskeidenheid behoeftes te voorsien, hoewel verskeie strategieë tot dusver deur skoolhoofde en onderwysers bedink en beproef is om die taalkrisis te hanteer (Lemmer, 1995:86; De Klerk, 2002b:18).

1.2.5 Spraak-taalterapeute se kennis van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid

Daar kan van die veronderstelling uitgegaan word dat spraak-taalterapeute, weens hulle grondige kennis van taal, as spesialiste beskou kan word op die gebied van taal, wat deel vorm van feitlik elke kognitiewe en kommunikatiewe aksie van 'n mens (Ukrainetz & Fresquez, 2003:285). Spraak-taalterapeute kan daarom, as kundiges in die fasilitering van taalverwerwing, tweede of addisionele taal graad R-leerders help om onder meer die klanksisteem, woordeskat en grammatika van 'n taal te verwerf (Dawber & Jordaan, 1999:35). Die rol van spraak-taalterapeute by die ontwikkeling van lees en skryf, word ook beklemtoon deur die feit dat taalvaardigheid leerders se toekomstige akademiese

sukses op die mees doeltreffende wyse kan voorspel (Shapiro, Pasquale & Capute, 1998:89).

1.2.6 Spraak-taalterapeute se rol in skoolgereedmaking deur die proses van samewerkende dienslewering

Voorskoolse onderwysers benodig leiding om realistiese verwagtinge van leerders se ontwikkeling vanaf die vroegste stadium van nie-verbale kommunikasie tot aan die einde van graad R te koester (Locke *et al.*, 2002:14). Spraak-taalterapeute speel in hierdie opsig 'n belangrike rol, weens hulle bevoegdheid om die taaleise van die kurrikulum te identifiseer en tweede of addisionele taal graad R-leerders vooraf te onderrig oor die woordeskat en konsepvorming van 'n vak wat later in laerskoolklasse behandel gaan word (Dawber & Jordaan, 1999:26).

Spraak-taalterapeute kan hulle belangrike rol in die skoolgereedmakingsproses vervul deur samewerkende dienslewering met onderwysers in die vorm van beplanning en aanbieding van informele leermateriaal aan graad R-leerders (Naudé, 2000:48). Samewerking kan onder andere geskied deurdat spraak-taalterapeute die onderwysers kan oplei in die normale ontwikkeling van gesproke taal en kommunikasie, asook in vroeë intervensiestrategieë met voorskoolse leerders om toereikende taal te ontwikkel wat essensieel is vir luister, praat, lees en skryf (Locke *et al.*, 2002:14; Butler, 1999:17).

Die inligting wat uit bostaande ses temas bekom is, dui aan dat die doel van taalontwikkeling in die amptelike graad R-kurrikulum fokus op die ontwikkeling van tweede taal leerders se lees en skryfvaardighede. Die onderwysers het egter dikwels die minimum bronne en hulpmiddele tot hulle beskikking en voel nie altyd bekwaam om tweede taal leerders te onderrig nie. Hierdie situasie word gekompliseer deur twee faktore. Eerstens ontbreek 'n gemeenskaplike benadering vir onderwysers oor die wyse van onderrig in 'n leerder se tweede taal en gevolglik lei hierdie leerders se skoolgereedmakingsproses skade. Tweedens stel die aanbeveling van die nuwe nasionale taalplan vir Suid-Afrika dat 'n leerder drie tale moet aanleer, besondere hoë eise aan die

leerder en die onderwyser (Pickering *et al.*, 1998:9). Spraak-taalterapeute kan, as kommunikasiepatoloë, onderwysers help met vroeë intervensiestrategieë, die identifisering van die kurrikulum se taaleise, onderwysers se opleiding oor taal en kommunikasie-ontwikkeling, asook beplanning en aanbieding van informele leermateriaal saam met die onderwysers.

Navorsing word benodig om vas te stel of graad R-onderwysers al die kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid van leerders verwag wat volgens die vakliteratuur vir kommunikasiepatologie daargestel word. Verkreë data kan aan die lig bring watter kommunikasievaardighede deur graad R-onderwysers van tweede of addisionele taal leerders vereis word en watter kommunikasievaardighede ontbreek. Onderwysers en spraak-taalterapeute kan strategieë saam beplan om kommunikasievaardighede wat onderwysers reeds van leerders verwag, optimaal te ontwikkel, asook om ontbrekende kommunikasievaardighede by die kurrikulum-aktiwiteite in te sluit. Deur hierdie benadering te volg, sal verseker word dat leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid in die taal van onderrig en leer, aan die einde van graad R op die vlak sal wees waar die leerders die onderrigtaal kan aanwend vir die formele leerproses.

Op grond van bostaande literatuuroorsig en kliniese ervaring is die volgende probleem geïdentifiseer en as tweeledige navorsingsvraag geformuleer: *Stem onderwysers van tweede of addisionele taal graad R-leerders binne 'n omskrewe populasie, se verwagtinge van die leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid ooreen met die vereistes van die graad R-kurrikulum oor kommunikasievaardighede. Tweedens, stem hierdie twee groepe vereistes ooreen met die riglyne wat die spraak-taalterapeut op grond van die vakliteratuur vir kommunikasiepatologie daarstel?*

1.3 RASIONAAL VIR DIE UITVOER VAN DIE STUDIE

Sover vasgestel kon word, is bogenoemde probleem nog nie in die plaaslike konteks ondersoek nie en kon daar tot dusver geen gepubliseerde data in Suid-Afrika oor graad R-onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid opgespoor word nie. Hierdie data word benodig omdat daar bewys is dat kommunikasievaardighede die beste aanduiding van akademiese vordering is (Rossetti, 2001:1).

Leerders in die Suid-Afrikaanse konteks is gedurende die jaar waarin hulle sewe word, skoolpligtig en behoort op daardie ouderdom ten volle skoolgereed te wees (Nasionale Departement van Onderwys, 1997:17). Indien graad R-onderwysers nie al die relevante kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid vereis wat tweede of addisionele taal graad R-leerders sal toerus om akademies te vorder nie, kan verwag word dat die leerders se lees- en skryfvaardighede nie almal noodwendig na behore sal ontwikkel nie.

Ontoereikende lees- en skryfvaardighede kan lei tot 'n agterstand in leerders se intellektuele ontwikkeling en derhalwe ook hulle akademiese vordering (Butler, 1999:17; Lockwood, 1994:93). Vroeë intervensie is veral waardevol vir hoërisikogroepe soos leerders met 'n ontwikkelingsagterstand en is 'n koste-effektiewe metode om die uitwerking van armoede op jong kinders se lewens te bekamp (McConkey, 2002:1). Indien graad R-leerders se kommunikasievaardighede aan die einde van graad R onvoldoende is, kan die gevolge hiervan beperkte toegang tot die geskrewe woord tydens volwassenheid wees, met waarskynlik 'n onvermoë om 'n redelike inkomste te verdien en gevolglike swak ekonomiese omstandighede.

'n Ander probleem in Suid-Afrika wat 'n direkte negatiewe uitwerking op leerders se akademiese vordering kan hê, is die feit dat die dienste van spraak-taalterapeute nie meer aan alle leerders in hoofstroomskole beskikbaar is nie (Hugo, 2004:8). Daar bestaan wel gevalle waar spraak-taalterapeute die diens lewer as deel van privaat praktyk, maar hierdie diens dra kostes wat 'n groot aantal leerders daarvan uitsluit. Gevolglik is die

dienste van spraak-taalterapeute nie meer toeganklik vir al die leerders in skole wat spraak- en taalintervensie benodig nie. Verder kan onderwysers ook nie baat by die aanvullende kennis wat hulle oor spraak- en taalontwikkeling sou opdoen indien hulle by vroeë intervensie betrokke sou wees nie.

Ten einde al die akademiese behoeftes van graad R-leerders aan te spreek, moet die amptelike graad R-kurrikulum voorsiening maak vir die uitbreiding van onderwysers se kennis oor geletterdheid en oor normale taal- en kommunikasie-ontwikkeling (Locke *et al.*, 2002:13). Huidige en toekomstige leerders wat onder hierdie omstandighede deur opgeleide onderwysers onderrig word, sal baat by 'n kurrikulum wat voldoen aan die vereistes vir geletterdheid, normale taal- en kommunikasie-ontwikkeling (Hixson, 1993:55).

Data wat deur hierdie studie gegenerer word, sal onderwysers se kennis oor normale taal- en kommunikasie-ontwikkeling kan aanvul. Die kurrikulum kan ook aangevul word deur die byvoeging van inligting oor kommunikasievaardighede wat in die literatuur vir spraak-taalpatologie vervat is, sodat leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid optimaal gedurende die graad R-jaar kan ontwikkel. Die waarde van die studie kan veral vervat wees in die feit dat graad R-leerders se taal- en kommunikasie-ontwikkeling in die taal van onderrig en leer, asook hulle lees- en skryfvaardighede, intellektuele ontwikkeling, skoolgereedmaking en uiteindelik akademiese vordering, sal baat by 'n meer volledige kurrikulum en by die onderwysers se uitgebreide kennis oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid.

1.4 DIE DOEL VAN DIE STUDIE

Aangesien alle kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid in die amptelike graad R-kurrikulum ingesluit behoort te wees, is dit graad R-onderwysers se taak om te verseker dat leerders hierdie vaardighede teen die einde van graad R kan bemeester. 'n Beskrywende ondersoek sal uitgevoer word om te bepaal watter kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid graad R-onderwysers verwag van tweede of addisionele taal graad R-leerders. Die doel van die studie is om die onderwysers se verwagtinge met

die kommunikasievaardighede wat deur die graad R-kurrikulum geïmpliseer word, te vergelyk. Hierdie twee stelde data sal vergelyk word met die vereiste kommunikasievaardighede wat deur die vakliteratuur vir kommunikasiepatologie aangetoon word, om te bepaal of onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede ooreenstem met die vereiste kommunikasievaardighede van die graad R-kurrikulum. Verder sal bepaal word of hierdie twee groepe vereistes ooreenstem met die riglyne wat die vakliteratuur vir kommunikasiepatologie daarstel.

1.5 BEGRIPSVERKLARING EN AFKORTINGS

Die volgende begrippe en afkortings word gedefinieer om aan die leser duidelikheid oor die navorser se gebruik van die terme te verskaf.

1.5.1 Graad R

Graad R staan amptelik bekend as die “Reception Year” en vorm saam met graad 1, 2 en 3 die grondslagfase, wat die eerste fase van die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband vorm (Nasionale Departement van Onderwys, 1997:17; Nasionale Departement van Onderwys, 2002c:144). Ofskoon graad R konseptueel deel van die grondslagfase vorm, word hierdie skooljaar tans nie as deel van die primêre skool beskou nie. Daar word egter beoog om graad R in die toekoms as die eerste inleidende jaar van ’n geïntegreerde vierjaar grondslagfase te inkorporeer (Nasionale Departement van Onderwys, 1997:17).

1.5.2 ’n Tweede of addisionele taal

’n Addisionele taal is ’n bykomende taal wat geleer word en nie die leerder se huistaal nie, hoewel ’n leerder meer as een huistaal kan hê (Nasionale Departement van Onderwys, 2002b:66). Vir die doel van hierdie studie word deur die begrippe *tweede of addisionele taal* ’n ander taal as die leerder se huistaal of -tale geïmpliseer.

1.5.3 Kommunikasievaardighede

Hoewel 'n verskeidenheid omskrywings van kommunikasievaardighede in die literatuur beskikbaar is, sal Owens (2001:11) se uiteensetting vir die doel van hierdie studie benut word. Kommunikasie is 'n aktiewe proses van enkodering, transmissie en dekodering van die voorgename boodskap, waardeur persone inligting, idees, behoeftes en begeertes uitruil. Die kommunikasieproses vereis 'n sender en 'n ontvanger wat bedag moet wees op mekaar se behoeftes aan inligting, om te verseker dat 'n boodskap doeltreffend oorgedra word en die voorgename betekenis van die boodskap behoue bly (Owens, 2001:11). Spraak en taal vorm deel van die groter proses van kommunikasie, met taal as 'n kode waardeur idees regoor die wêreld deur middel van 'n konvensionele stelsel van arbitrêre simbole vir kommunikasie uitgedruk word (Owens, 2001:11; Lahey, 1988:2).

Uit die vorige paragraaf blyk dit dat taal gebruik word om op 'n intensionele wyse te kommunikeer en gedagtes uit te druk, met spraak as die algemeenste vorm vir die uitdrukking van taal. Die inhoud van die gedagtes word herroep uit 'n persoon se geheue oor voorwerpe, gebeure en verwantskappe in die wêreld en die gedagtes word deur middel van taal uitgedruk. Die verskillende kommunikasievaardighede wat in hierdie studie ter sprake is, word in Tabel 3.1 gedefinieer (kyk hoofstuk 3).

1.5.4 Skoolgereedheid

'n Kind is skoolgereed wanneer sekere kenmerke reeds in die vroeë kinderjare vanaf geboorte tot 3 jaar gevorm word, naamlik vertrouwe, nuuskierigheid, intensionaliteit, selfbeheersing, kommunikasievaardighede, samewerking en die vermoë om die verband tussen dinge in te sien (Pianta & Walsh In Meisels, 1998:1). Bykomstige kenmerke van skoolgereedheid sluit fisiese gesondheid, motoriese-, sosiale- en emosionele ontwikkeling, benaderings ten opsigte van leer, taalontwikkeling, kognisie en algemene kennis in (Zaslow, Calkins & Halle, 2000:iv).

Hoewel bostaande definisie van skoolgereedheid die kind in sy totaliteit beklemtoon en die navorser met hierdie siening saamstem, word daar vir die doel van hierdie studie slegs op kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid gefokus.

1.5.5 Kurrikulum

’n Kurrikulum staan sentraal tot die opvoedingsproses en verwys in breë trekke na die onderrig- en leeraktiwiteite, asook ervarings wat deur skole aangebied word (National Education Policy Investigation – *NEPI*, 1992:3). Verder word ’n kurrikulum beskou as die stelselmatige en doeltreffende beplanning waardeur onder andere die volgende komponente sterk figureer: doelwitte en doelstellings, situasie-analises, selektering en klassifikasie van inhoud en leerervaringe, beplanning van onderrigmetodes, onderrigmateriaal, instruksionele leerervaring, implementering en leerder-evaluasie (Carl, 1995:38). ’n Kurrikulum kan vakgesentreerd wees met skoolvakke en –sillabusse wat in alle skole voorkom, leerdergesentreerd wees, waar kinders leerervaringe op grond van klaskamerinteraksies en –aktiwiteite opdoen en gemeenskapgesentreerd wees in dié sin dat aktiwiteite (speletjies, sport) en leerervaringe binne en buite die skool geskied (Salia-Bao, 1989:3).

1.5.6 Samewerking

Samewerking is ’n omvattende begrip en dui op ’n aktiwiteit wat plaasvind waar twee of meer professionele partye met kennis en vaardighede van gelyke waarde direk en vrywillig betrokke is om gemeenskaplike doelwitte te bereik (Idol, Nevin & Paolucci-Whitcomb 1993:6; Lindsay & Dockrell, 2002:98). Professionele partye neem besluite gesamentlik, benodig inligting van elke betrokke persoon, werk aan ’n gesamentlike taak en ontvang saam erkenning vir die groep se aktiwiteite (Coufal, 1993:4; Hartas, 2004:34; Idol *et al.*, 1993:6).

1.5.7 Konsultasie

Konsultasie is die *proses* waarvolgens samewerking plaasvind en is 'n lewensvatbare vorm van dienslewering deur spraak-taalterapeute in openbare skole (Coufal, 1993:4; Marvin, 1987:1). Konsultasie geskied wanneer 'n 'konsultant' saam met 'n ander persoon werk om voordelige veranderinge vir leerders wat na die konsultant verwys is, te bewerkstellig (Idol *et al.*, 1993:6). Huidige modelle van konsultasie bestaan daaruit dat aktiwiteite binne 'n organisatoriese struktuur op 'n vooraf bepaalde tyd en plek plaasvind en die doel van die aktiwiteite is die uitruiling van vakkundige advies binne die professionele grense van elke betrokke professionele persoon (Hartas, 2004:46). In hierdie studie sal 'dienslewering' in die plek van 'konsultasie' in die konteks gebruik word, maar wel met dieselfde betekenis soos Idol *et al.* (1993:6) 'konsultasie' beskryf.

1.5.8 Konsultant

'n Konsultant is 'n persoon wat konsulteer, hoewel die konsep 'konsultant' in die mediese profesie spesifiek verwys na 'n rol soos dit deur die aktiwiteit of die graad van kundigheid gedefinieer word (Law, Lindsay, Peacey, Gascoigne, Soloff, Radford & Band, 2002:150). In hierdie verband impliseer 'konsultant' 'n verskil in die magposisie wat die konsultant oor die konsulerende persoon het op grond van die konsultant se spesialiskennis (Hartas, 2004:34). Daarom is die begrip 'konsultant' veral van toepassing op 'n konsulerende geneesheer (Law *et al.*, 2002:161). Hierdie konsep kan as problematies vir die terrein van die opvoedkunde beskou word aangesien die mediese model nie in die opvoedkunde van toepassing is nie (Hartas, 2004:34). Spraak-taalterapeute kan direk gemoeid wees met verduideliking van tegnieke aan ander deelnemende professionele persone, asook om leiding te neem met komplekse assesserings (Law *et al.*, 2002:160) en intervensie. Gevolglik kan daar van die standpunt uitgegaan word dat konsultasie nie vir spraak-taalterapeute beperk is tot indirekte dienslewering deur die spraak-taalterapeut deur middel van 'n ander professionele persoon nie. Derhalwe sal daar in hierdie studie verkieslik na die spraak-taalterapeut en

klasonderwyser as ‘professionele persone’ verwys word en na ‘deelnemers aan samewerkende dienslewering’ wanneer na ouers en ander sorggewers verwys word.

1.5.9 Taalverwerwing

Taal kan gedefinieer word as ‘n *kode of konvensionele stelsel konsepte* deur die gebruik van *arbitrêre simbole* en *kombinasies van simbole* wat deur *reëls* beheer word en op ‘n *sosiale wyse* gedeel word (Owens, 2001:7). Vroeë taalverwerwing weerspieël die organisatoriese wêreld van die jong kind en hoewel sy taal verskil van dié van ‘n volwassene is die kind se taal vir hom ‘n geldige simbolestelsel (Owens, 2001:271).

1.5.10 Intervensie

Intervensie is ‘n omvattende begrip wat sowel assessering as die totale proses van terapie en konsultasie daarby insluit.

1.5.11 *SD = samewerkende dienslewering

1.5.12 *KK = konsonant-konsonant

1.5.13 *KVK = konsonant-vokaal-konsonant

Om die vloei van die teks te behou, word daar deurgaans as volg na die volgende verwys: Onderwyser en onderwysers vir enige geslag onderwyser; kind en kinders, leerder en leerders vir enige geslag; spraak-taalterapeut en spraak-taalterapeute vir enige geslag. Hierdie wyse van verwysing sal nie dien om te diskrimineer of voorkeur aan enige geslag te verleen nie.

1.6 UITEENSETTING VAN DIE HOOFSTUKUITLEG

'n Bondige omskrywing van die organisasie van die navorsingsinhoud word vervolgens in Tabel 1.1 verskaf .

Tabel 1.1: HOOFSTUKUITLEG - VERLOOP VAN DIE STUDIE

Hoofstuk	Titel van die hoofstuk	Inhoud en verloop van die hoofstuk
HOOFSTUK 1	DIE ROL VAN KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE VIR SKOOLGEREEDHEID	Oriëntering tot die kliniese uitdagings wat graad R-onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid aan spraak-taalterapeute stel, sowel as tot die navorsingsbehoefte wat daaruit voortspruit. Kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid word krities bespreek om die navorsingsprobleem uit te lig en 'n rasionaal vir die huidige navorsing te verskaf. Begrippe en afkortings word verklaar en 'n oorsig word gebied van die inhoud en organisasie van die verhandeling.
HOOFSTUK 2	SAMEWERKENDE DIENSLEWERING OM DIE ONTWIKKELING VAN TAAL BY JONG KINDERS TE FASILITEER	Riglyne word voorgestel om die ontwikkeling van taal by jong kinders te fasiliteer deur middel van 'n aanvullende opleidingsprogram vir graad R-onderwysers volgens die model van samewerkende dienslewering. 'n Literatuuroorsig oor samewerkende dienslewering volg hierna en die verband van samewerkende dienslewering met hierdie studie word bespreek. Die proses van programontwikkeling word kortliks uiteengesit en 'n model vir programontwikkeling word voorgestel. 'n Kort bespreking oor die model vir samewerkende dienslewering volg en 'n plaaslik relevante model word voorgestel. Die parameters vir intervensie en vir konsulerende vennote word onderskeidelik uiteengesit en voorgestel, gevolg deur 'n beskrywing van die vereistes vir samewerkende dienslewering. Die hoofstuk word afgesluit met 'n bondige uiteensetting van die beginsels waarvolgens samewerkende dienslewering tussen professionele persone in Suid-Afrika kan geskied.
HOOFSTUK 3	NAVORSINGSMETODIEK	Die navorsingsmetodiek wat tydens die ondersoek na graad R-onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid benut is, word weergegee. 'n Beskrywing van die literatuurstudie oor die vereiste kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid wat die literatuur vir spraak-taalpatologie daarstel, asook die identifikasie van die kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid wat deur die amptelike graad R-kurrikulum geïmpliseer word, is ingesluit om aan te dui op watter wyse data bekom is. Die navorsingsontwerp, hoofdoelwit en spesifieke subdoelwitte van die huidige navorsing word uiteengesit. Die volgende afdelings word by die metodiek ingesluit: etiese aspekte; fases in die navorsingsproses; deelnemers (seleksiekriteria vir deelnemers, seleksieprosedure, aantal deelnemers, beskrywing van deelnemers); materiaal en apparaat; betroubaarheid en geldigheid; data-insamelingsprosedures; data-optekeningprosedures en data-analise.
HOOFSTUK 4	RESULTATE EN BESPREKING	'n Kwantitatiewe en kwalitatiewe beskrywing van die verkreë navorsingsresultate, die integrasie, sowel as die bespreking van die navorsingsresultate word aangebied. Navorsingsresultate word beskryf aan die hand van die hoofdoelwit en subdoelwitte wat vir die navorsing geformuleer is, en na aanleiding van die relevante literatuur. Die betekenis van die navorsingsresultate word met behulp van die integrasie en bespreking van die resultate uitgelig en die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingsresultate word uiteengesit.

Hoofstuk	Titel van die hoofstuk	Inhoud en verloop van die hoofstuk
HOOFSTUK 5	GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	’n Oorsig word aangebied oor die waarde van navorsing vir bewysgebaseerde praktyk. Die gevolgtrekkings en implikasies wat van die resultate afgelei is word bespreek volgens die subdoelwitte van die studie. Die navorsing word krities geëvalueer, gevolg deur aanbevelings vir toekomstige navorsing.

1.7 GEVOLGTREKKING

Weens die feit dat daar, sover bekend, nie bewese navorsing in Suid-Afrika uitgevoer is oor die onderwerp van hierdie studie nie, bied die tekort aan kennis oor onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, 'n uitdaging aan spraak-taalterapeute op kliniese gebied.

Verder kan spraak-taalterapeute ook 'n bydrae lewer om leerprobleme by jong kinders op voorskoolse vlak te voorkom, deur saam met graad R-onderwysers 'n addisionele program oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid vir die onderwysers te ontwikkel, volgens die proses van samewerkende dienslewering. So 'n program kan aangewend word in kliniese besluitneming oor die rol van spraak-taalterapeute in die ontwikkeling van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid. Voortgesette navorsing oor hierdie onderwerp is noodsaaklik om uitgebreide antwoorde op die navorsingsvraag te verskaf.

1.8 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die onderwerp van die navorsing bekendgestel, die navorsingsprojek is in perspektief geplaas en 'n rasionaal is verskaf vir die algemene redenasie. Verduidelikings en besprekings is aangebied oor die redes waarom dit noodsaaklik is om die rol van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid uit te lig. 'n Beskrywing van al die relevante terme en afkortings soos gebruik in die navorsing is verskaf, gevolg deur 'n opsomming van die verloop van die studie.

HOOFSUK 2 – SAMEWERKENDE DIENSLEWERING OM DIE ONTWIKKELING VAN TAAL BY JONG KINDERS TE FASILITEER

2.1 INLEIDING

Samewerkende dienslewering is 'n opwindende faset van die beroep spraak-taaltherapie en audiologie wat reeds breedvoerig gedokumenteer is (Coufal, 1993; Crais, 1993; Engelbrecht, 2004; Forbes, 2001; Hartas, 2004; Idol, Nevin & Paolucci-Whitcomb, 1993; Law, Lindsay, Peacey, Gascoigne, Soloff, Radford & Band, 2002; Lindsay & Dockrell, 2002; Marvin, 1987; Moollas, 1996; Oyler & Chmela, 2003; Whitmire, 2002). Voorsiening is reeds sedert 1998 getref vir dienslewering deur spraak-taalterapeute volgens die samewerkende diensleweringmodel deur die opleiding van Suid-Afrikaanse spraak-taaltherapiestudente by die Universiteit van Pretoria (Hugo, 2004:9).

Resente navorsing oor samewerkende dienslewering het die waarde van onderrig en toepassing in die Suid-Afrikaanse konteks bevestig (Delpont, 1998; Du Plessis, 1998; Du Plessis & Naudé, 2003; Fouché & Naudé, 1999; Hugo & Pottas, 2000; Moodley, 1999; Moollas, 1996; Payne, 2000; Payne, 2002; Soer, 2003; Van Dijk, 2003; Wium & Naudé, 2004). Die navorsing deur Du Plessis (1998); Du Plessis en Naudé (2003); Payne (2002); en Wium en Naudé (2004) het op die voorskoolse onderwyser in die Suid-Afrikaanse konteks betrekking. Die res van die Suid-Afrikaanse studies oor samewerkende dienslewering kan waardevolle bydraes lewer oor programontwikkeling waar spraak-taaltherapeute en audioloë lede van 'n professionele span is wat betrokke is by samewerkende dienslewering.

Professionele persone wat by samewerkende dienslewering betrokke is, neem gesamentlik besluite, werk direk en vrywillig saam aan 'n taak, om 'n gemeenskaplike doelwit te bereik wat gelyktydig tot die leerproses sal bydra (Coufal, 1993:4; Hartas, 2004:34; Idol *et al.*, 1993:6; Lindsay & Dockrell, 2002:96). Dit is noodsaaklik dat kinders se ouers of gesinslede by die span professionele persone ingesluit sal wees tydens

die totale proses van identifikasie, beplanning, implementering en opvolgwerk om in belang van die kinders se vordering saam te werk (Whitmire, 2002:73).

Ten einde suksesvolle intervensie saam te bewerkstellig, is dit noodsaaklik dat spraak-taalterapeute en onderwysers oor wedersydse kennis van mekaar se beroepsvelde sal beskik om mekaar se rolle te verstaan, doeltreffende diens aan leerders te lewer en leerders met diverse behoeftes te onderrig (Hartas, 2004:44). Om hierdie redes is wedersydse, voortgesette opleiding oor elkeen se beroep noodsaaklik. Spraak-taalterapeute behoort oor kennis van die kurrikulum en leerinhoud te beskik wat in die klaskamer aangebied word, terwyl die onderwyser haar kennis van taalontwikkeling, spraak- en taalprobleme behoort uit te brei (Law *et al.*, 2002:154; Lewis, 2004:36).

Samewerking vereis verder dat spraak-taalterapeute en onderwysers vooraf sal verseker dat hulle ooreenstem oor die betekenis van die begrippe ‘samewerking’ en ‘dienslewering’ sodat hulle die model van samewerkende dienslewering in sy geheel kan verstaan (Law *et al.*, 2002:150). Dit blyk duidelik uit hierdie voorafgaande inligting dat samewerkende dienslewering nie kan geskied sonder deeglike besinning en beplanning vooraf nie.

2.2 PROBLEEMSTELLING

Hoewel die uitgebreide diensleweringproses algemeen in die internasionale literatuur beskryf word, is daar in Suid-Afrika tot vyf jaar gelede nog min oor hierdie onderwerp gepubliseer (Naudé, 2000:56). Sover bekend, is samewerkende dienslewering ook nog nie amptelik by skole in Suid-Afrika in werking gestel nie. Gevolglik is dit nie vir graad R-onderwysers en spraak-taalterapeute moontlik om die leerders se taalontwikkeling te fasiliteer deur gesamentlike identifisering, beplanning en intervensie nie. Hierdie situasie word gekompliseer deur die feit dat die nodige infrastruktuur vir die implementering van die samewerkende diensleweringmodel nasionaal ontbreek. ’n Werkbare samewerkende model tussen onderwysers en spraak-taalterapeute is nog nie sover bekend vir die Suid-Afrikaanse situasie ontwikkel nie en wetgewing is nog nie vir hierdie model beskikbaar

nie. 'n Bykomstige praktiese probleem is die tekort aan beskikbare spraak-taalterapeute om diens te lewer by skole, nie net plaaslik nie, maar ook internasionaal (Ukrainetz & Fresquez, 2003:295). Die gevolge hiervan is dat graad R-leerders se taalontwikkeling nie toepaslik gefasiliteer kan word deur onderwysers en spraak-taalterapeute deur samewerkende dienslewering nie en die leerders leerprobleme kan ontwikkel.

Die implementering van die model vir samewerkende dienslewering moet deur navorsingsliteratuur en praktiese ervaring gerugsteun word en elke professionele persoon se rol in die samewerkende diensleweringmodel moet vooraf geïdentifiseer en gedefinieer word (Law *et al.*, 2002:146; Ukrainetz & Fresquez, 2003:285). Professionele persone wat by samewerkende dienslewering betrokke wil raak, moet ook besef dat hulle nuwe kennis en vaardighede sal benodig en waarskynlik hulle ingesteldheid teenoor dienslewering vooraf sal moet verander (Lindsay & Dockrell, 2002:97). Een aspek waarvoor 'n nuwe ingesteldheid tot dienslewering nodig is, is die feit dat intervensie tans volgens 'n meer holistiese benadering geskied met die klem op dienslewering in die klaskamer, saam met ander professionele persone wat gereeld direkte kontak met die kinders het (Law *et al.*, 2002:146).

Die volgende temas wat 'n bepaalde rol speel by samewerkende dienslewering, is uit die literatuur geïdentifiseer:

2.2.1 Die rol van die spraak-taalterapeut in samewerkende dienslewering

Spraak-taalterapeute se uiters belangrike rol in die Suid-Afrikaanse onderwysprogram word onderskryf deur die rol van taal in die onderwys (Hugo, 2004:6). Taalvaardighede is 'n belangrike aanduiding van potensiële skoolvordering by kleuters en kan nie onderskat word nie, daarom behoort spraak-taalterapeute se rol uitgebrei te word om steun aan voorskoolse onderwysers te bied in 'n multi-linguistiese omgewing (Du Plessis & Naudé, 2003:123). Aangesien die omgewings vir dienslewering deur spraak-taalterapeute voorskoolse sentra insluit, kan hulle ook met reg aanspraak maak op hulle plek in die voorskoolse onderwysspan waar sy haar vaardighede kan benut vir die ontwikkeling van

die moedertaal en onderrigtaal van jong leerders wat in hulle tweede of addisionele taal onderrig word (Du Plessis & Naudé, 2003:122; Hugo, 2004:6).

2.2.2 Die rol van die onderwyser in samewerkende dienslewering

By samewerkende dienslewering bestaan die onderwyser se rol veral daaruit dat sy oor kennis beskik aangaande die inhoud van die klaswerk spesifiek, asook oor die onderwysstelsel in geheel. Soos in die geval van spraak-taalterapeute, is dit die onderwysers se verantwoordelikheid om deur middel van doeltreffende kommunikasie in staat te wees om aktiwiteite gesamentlik te beplan, idees uit te ruil en mekaar se werksetiek te verstaan ter wille van optimale dienslewering aan kinders (Hartas, 2004:43).

2.2.3 Programme vir samewerking tussen die spraak-taalterapeut en graad R-onderwysers

Daar blyk 'n leemte te wees aan doeltreffende programme vir samewerking tussen spraak-taalterapeute en voorskoolse onderwysers, wat sal verseker dat intervensie sal fokus op interaksie tussen die onderwyser en leerders, asook op aanpassings by die kurrikulum (Ukrainetz & Fresquez, 2003:284). Inligting wat uit die huidige studie bekom word, kan bydra om die tekort aan navorsing in Suid-Afrika oor hierdie onderwerp in 'n mate aan te spreek.

In Suid-Afrika is 'n behoefte by voorskoolse onderwysers geïdentifiseer om hulle kennis oor tweede taal onderrig aan te vul (Du Plessis & Naudé, 2003:123). Daarom is dit noodsaaklik dat 'n persoon uit die geledere van die beroep kommunikasiepatologie relevante inligting oor die ontwikkeling van 'n program vir samewerkende dienslewering tussen spraak-taalterapeute en graad R-onderwysers sal beskikbaar stel (Hugo, 2004:6). Hierdie aanname is egter nie ten volle verteenwoordigend van die samewerkende diensleweringmodel nie. Om reg aan hierdie model te laat geskied, is dit noodsaaklik dat

'n onderwyser op haar beurt 'n bydrae vanuit haar perspektief sal lewer oor die ontwikkeling van 'n program vir samewerking tussen die twee professionele persone.

Riglyne oor samewerkende dienslewering in die Suid-Afrikaanse konteks kan aan spraak-taalterapeute en onderwysers agtergrondsinligting bied oor die benadering van samewerkende dienslewering en oor faktore wat in aanmerking geneem behoort te word by die opstel van 'n program. Hierdie riglyne kan deur spraak-taalterapeute en onderwysers in die onderwyspraktik gevolg word om die toepaslikheid van samewerkende dienslewering in die Suid-Afrikaanse konteks te toets en te evalueer. Op hierdie wyse kan die model vir samewerkende dienslewering doeltreffend in Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer word tot voordeel van die taalontwikkeling van jong leerders.

2.2.4 SpraaK-taalterapeute en onderwysers se kennis van die nasionale kurrikulum en van spraak- en taalprobleme onderskeidelik

Afgesien van die feit dat leerders op hoë onderrigstandaarde geregtig is, is dit noodsaaklik om faktore wat die ontwikkeling van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid nadelig kan beïnvloed, uit te skakel. Een van hierdie faktore is swak onderrigstandaarde van onderwysers van wie verskeie leemtes oor hulle kennis van spraak- en taalprobleme voorheen geïdentifiseer is (Law *et al.*, 2002:154; Locke, Ginsborg & Peers, 2002:6). Hierdie leemtes kan direk verband hou met die onderwysers se onderrigstandaarde en indien wel, bied samewerkende dienslewering die ideale geleentheid aan onderwysers om hulle onderrigstandaarde te verhoog. Spraak-taalterapeute en onderwysers kan gesamentlik besluit oor die wyse waarop die spraak-taalterapeute hulle kennis van taal kan gebruik om onderwysers op te lei om geletterdheid en syfervaardighede by alle leerders te versterk en te verseker dat al die kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid van leerders kan ontwikkel.

Verskeie leemtes in spraak-taalterapeute se kennis oor die nasionale kurrikulum is ook geïdentifiseer, waarskynlik omdat die terapeute se dienslewering by skole in die verlede nie op die kurrikulum gefokus het nie en hulle nie oor duidelike riglyne beskik het oor die taal- en kommunikasievaardighede wat hulle daaglik by intervensieprogramme moes insluit nie (Hartas, 2004:35; Law *et al.*, 2002:154). Die opleiding van spraak-taalterapeute in Suid-Afrika maak voorsiening vir dienslewering by skole en voorskoolse sentra in die gemeenskap waar die graad R-kurrikulum tans geïmplementeer word (Hugo, 2004:6). Die benadering wat tydens samewerkende dienslewering gevolg word, maak ook voorsiening daarvoor dat die onderwyser en spraak-taalterapeut besluite saam kan neem oor die wyse waarop die onderwyser haar kundigheid oor die kurrikulum kan gebruik om spraak-taalterapeute op te lei om die kurrikulum korrek te interpreteer en tot voordeel van die leerders te integreer by die intervensieprogram (Law *et al.*, 2002:154; Lewis, 2004:36).

Ten einde spraak-taalterapeute in staat te stel om intervensieplanne te ontwikkel en beskikbaar te stel, moet hulle oor die nodige kennis aangaande die skoolkurrikulum beskik (Whitmire, 2002:72). Intervensie in die skoolkonteks behoort gerig te wees op:

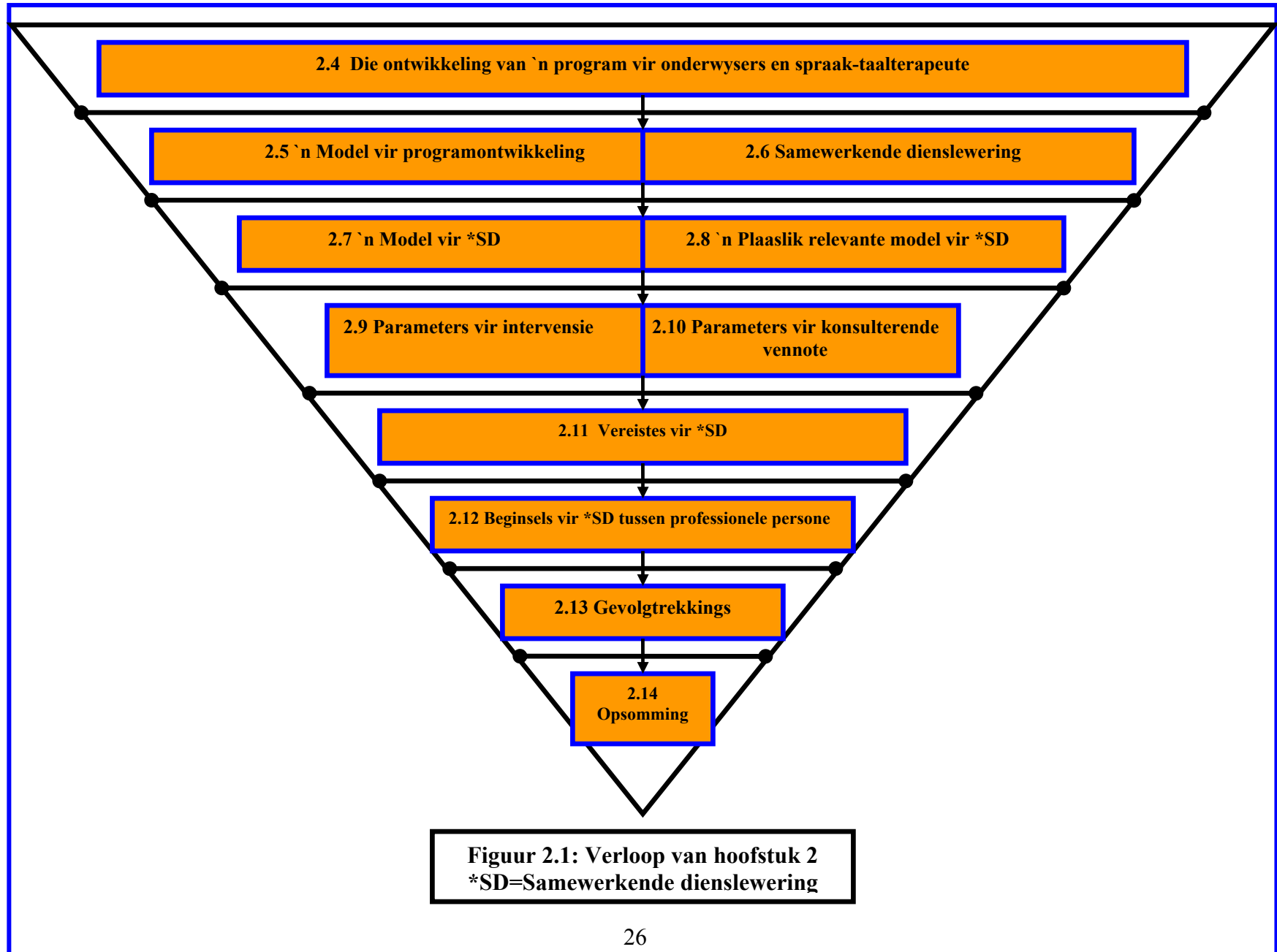
- die klaskamer in terme van die kurrikulum, onderrig en leerprosesse (Hartas, 2004:35; Whitmire, 2002:72);
- konsepte wat in die klaskamer gebruik word (Whitmire, 2002:72);
- nie-akademiese en buitemuurse aktiwiteite wat deel vorm van leerders se totale daaglikse ervaring van die skoolomgewing. Behandelingsplanne kan met daaglikse aktiwiteite geïntegreer word om intervensie wat relevant is tot klaskameronderrig, te bewerkstellig (Whitmire, 2002:70).

Spraak-taalterapeut en graad R-onderwysers kan optimaal baat by kennis oor die doel en rol van samewerkende dienslewering met die oog op die ontwikkeling van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid.

2.3 DOEL VAN DIE HOOFSTUK

Die doel van hierdie hoofstuk is om die model van samewerkende dienslewering met die oog op fasilitering van taalontwikkeling by jong kinders, in oënskou te neem. Die hoofstuk bestaan uit 'n bespreking van die proses van programontwikkeling, 'n model vir programontwikkeling, asook 'n bespreking van die model van samewerkende dienslewering. Hierna word 'n plaaslik relevante model vir samewerkende dienslewering voorgestel, gevolg deur 'n bespreking van die parameters vir intervensie en vir konsulerende vennote. Laastens word die hoofstuk afgesluit met 'n bespreking van 'n toekomsvisie vir die Suid-Afrikaanse opset.

Die inhoud van die res van hoofstuk 2 word deur Figuur 2.1 voorgestel



2.4 DIE ONTWIKKELING VAN 'N PROGRAM VIR ONDERWYSERS EN SPRAAK-TAALTERAPEUTE

Die doel en proses van programontwikkeling, die stappe wat gevolg word tydens ontwikkeling van die program, asook die voordele van programontwikkeling word vervolgens bespreek.

2.4.1 Die doel van programontwikkeling

'n Behoefte aan professionele ontwikkeling by spraak-taalterapeute en onderwysers wat met leerders met spraak, taal en kommunikasieprobleme werk, is essensieel vir die bevordering van samewerkende dienslewering tussen professionele persone (Wren, 2003:115). Voortgesette professionele ontwikkeling hou nie slegs voordele in vir die professionele persone nie, maar veral ook vir die leerders wat sal baat vind by spraak-taalterapeute en graad R-onderwysers se kundigheid wat deur programontwikkeling uitgebou is.

2.4.2 Die proses van programontwikkeling: 'n Teoretiese uitgangspunt

Volgens Hixson (1993:41) moet die ontwikkelingsproses van 'n program vir spraak-taalterapeute en onderwysers op 'n teoretiese uitgangspunt gebaseer word. Aangesien die fokus van assessering en intervensie deur dieselfde teoretiese uitgangspunt bepaal word wat vir die ontwikkeling, aanleer en gebruik van taal aangewend word, kan hierdie uitgangspunt ook vir die proses van programontwikkeling benut word (Hixson, 1993:41).

In die Suid-Afrikaanse konteks met multi-linguistiese klaskamers kan spraak-taalterapeute se kundigheid oor spraak- en taalontwikkeling, ontwikkeling van spesifieke kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid en tweede taalverwerwing as teoretiese uitgangspunt dien vir die gesamentlike ontwikkeling van 'n program vir voorskoolse onderwysers. Die onderwyser se kundigheid oor die kurrikulum en oor die inhoud van die klaswerk en onderwysstelsel, kan deel vorm van hierdie teoretiese uitgangspunt. 'n Ander

moontlikheid is dat die teoretiese uitgangspunte waarop ander programme gebaseer is, as uitgangspunt gebruik kan word tydens die proses van programontwikkeling vir spraak-taalterapeute en onderwysers (Hixson, 1993:43). Op nasionale vlak kan programme wat die afgelope sewe jaar met behulp van Suid-Afrikaanse navorsing voorgestel is, ook benut word vir 'n teoretiese uitgangspunt wat van toepassing is op die Suid-Afrikaanse konteks (Du Plessis, 1998; Du Plessis & Naudé, 2003; Payne, 2002; Wium & Naudé, 2004).

Vanweë spraak-taalterapeute se beroepsfunksie kan hulle 'n bydrae lewer tot onderwysers se gespesialiseerde opleiding oor taal en is hulle die ideale persone vir die intervensieproses van tweede taalverwerwing (Du Plessis & Naudé, 2003:123). Spraak-taalterapeute beskik ook oor die kennis en vaardighede om onderwysers wat met tweede of addisionele taal leerders werk, te ondersteun (Dawber & Jordaan, 1999:35). Hierdie aspekte maak van spraak-taalterapeute uiters geskikte kandidate om betrokke te wees by die ontwikkelingsproses van 'n program wat onderwysers kan toerus om tweede of addisionele taal leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid optimaal te ontwikkel.

2.4.3 Stappe in programontwikkeling

Die proses waarvolgens 'n program vir onderwysers en spraak-taalterapeute kan ontwikkel, geskied in twee stappe.

.1 Integrasie van 'n teoretiese uitgangspunt in 'n model van taalontwikkeling

Die beplanningsproses begin deur vas te stel op watter wyse 'n teoretiese uitgangspunt in 'n model van taalontwikkeling geïntegreer kan word. Die geïntegreerde model wat ontstaan, dien as grondslag vir die ontwikkeling van prosedures vir assessering en intervensie, asook vir kliniese indiensopleiding, opleidingsprogramme, bestuursbeleid en 'n rasionaal vir befondsing (Hixson, 1993:41). Indien 'n spesifieke probleem deur middel van 'n intervensieprogram aangespreek gaan word, behoort alle aspekte van die probleem tydens die

ontwikkeling van die intervensieprogram in operasionele terme gedefinieer en geformuleer te word (Coufal, 1993:9).

.2 Identifikasie van besonderhede, vraagstukke en subprobleme

Relevante besonderhede, vraagstukke en sub-probleme oor die situasie waarbinne die hoofprobleem ontstaan het, moet noukeurig geïdentifiseer word. Alle beskikbare feite en inligting wat noodsaaklik is om doeltreffende probleemoplossing te verseker, moet deur die betrokke professionele persone ingesamel word en onduidelike sowel as dubbelsinnige terme moet opgeklar word (Coufal, 1993:9).

2.4.4 Voordele van programontwikkeling

Programontwikkeling bied die geleentheid tot toepaslike aktiwiteite en verbeterde vaardighede vir professionele persone (Wren, 2003:116). Verbeterde uitkomst vir leerders as gevolg van doeltreffende gesamentlike dienslewering en programontwikkeling deur professionele persone, kan daarom in die vooruitsig gestel word. vervolgens word die voordele van programontwikkeling kortliks bespreek.

.1 Toepassing op 'n verskeidenheid populasies en omgewings

Die proses van programontwikkeling kan op 'n wye verskeidenheid kliniese populasies en omgewings vir dienslewering toegepas word en kan daarom spesifiek gerig word op onder andere die ontwikkeling van kommunikasie en strategieë vir graad R-leerders om hulle ontoeganklikheid tot leer te oorkom (Hixson, 1993:41; Hugo, 2004:9). Hierdie aanname kan van toepassing wees op graad R-leerders wat in 'n tweede of addisionele taal onderrig word, maar nie die taal van onderrig en leer magtig is nie.

.2 Moontlikhede vir aanpasbaarheid van die program

'n Program vir 'n kliniese populasie sal waarskynlik aanpasbaar wees vir die skoolomgewing en andersom. Volgens Du Plessis en Naudé (2003:127) kan spraak-taalterapeute se bydrae tot programontwikkeling hier bestaan uit

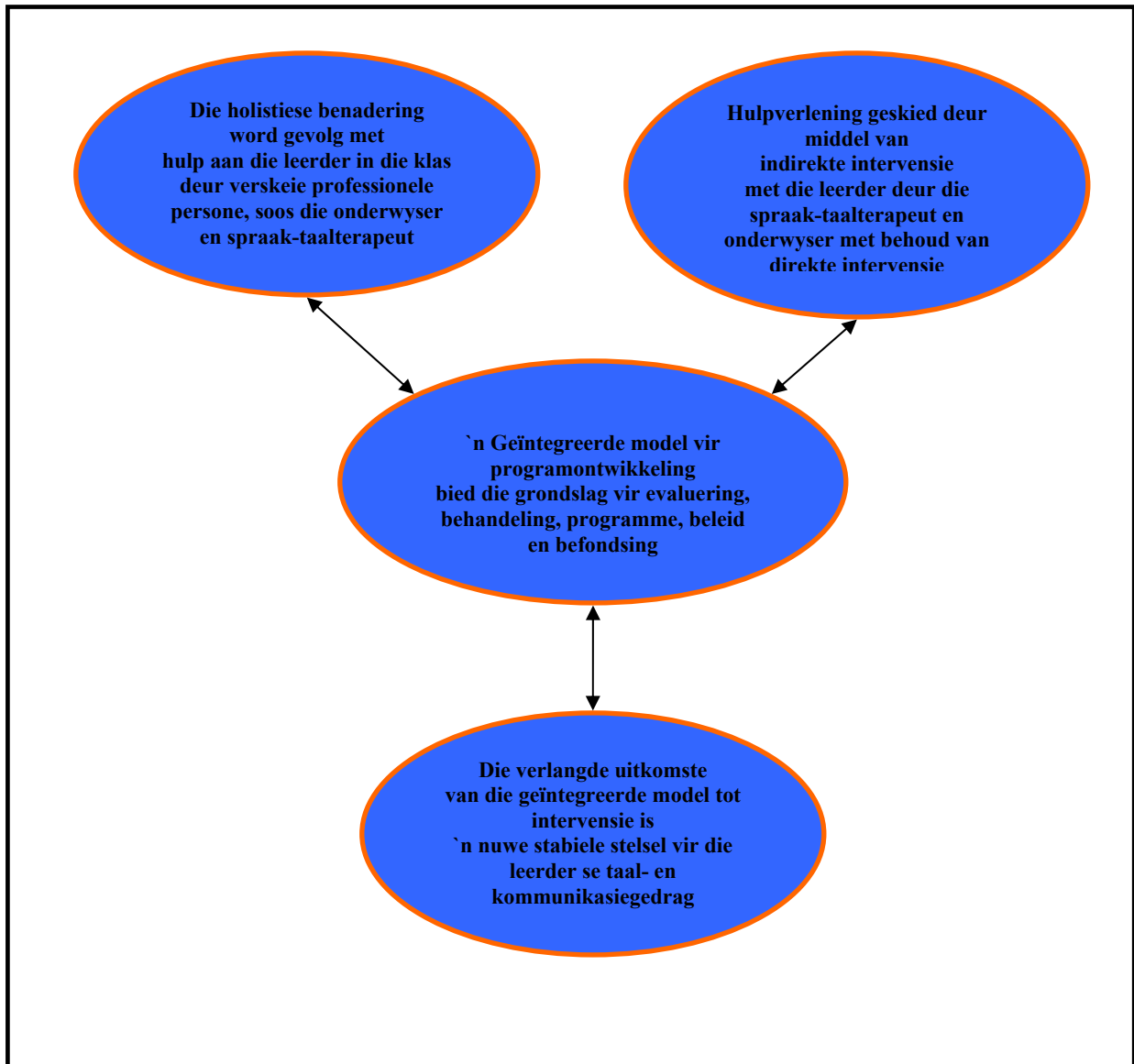
opleiding van onderwysers oor moedertaal verwerwing sowel as die verwerwing van 'n tweede taal. Verder kan van die standpunt uitgegaan word dat graad R-onderwysers op hulle beurt spraak-taalterapeute kan oplei oor die inhoud en toepassing van die amptelike graad R-kurrikulum, die verloop en toepassing van kurrikulumaktiwiteite gedurende die dag sowel as die integrasie van temas in die daaglikse klaskamer- en vryspelaktiwiteite.

Op grond van die voorafgaande inligting uit die literatuur, sal Suid-Afrikaanse spraak-taalterapeute en graad R-onderwysers al die aspekte rakende die doel van 'n program, die proses van programontwikkeling en stappe daarby betrokke, sowel as die voordele van die gekose program in aanmerking moet neem wanneer hulle 'n intervensieprogram vir graad R-leerders met ontoereikende kommunikasie-vaardighede vir skoolgereedheid gesamentlik beplan en ontwikkel. Vir hierdie doel is dit noodsaaklik dat die sisteme waarbinne leerders funksioneer in gedagte gehou sal word, kulturele sensitiwiteit teenoor hulle geopenbaar word en linguistiese diversiteit in aanmerking geneem word om te verseker dat daar realistiese eise aan elke leerder binne sy linguistiese konteks gestel word (Payne, 2002:49). Daar sal veral in gedagte gehou moet word dat die benadering tot die program waarskynlik sal verskil tussen skole in plattelandse en stedelike gemeenskappe, vanweë die verskille wat tussen die tipes gemeenskappe bestaan (Naudé et al., 1999:91). Hierdie aspekte moet deeglik deur die professionele persone wat 'n program ontwikkel, in aanmerking geneem word.

Uit die voorafgaande afdeling is dit duidelik dat onderwysers en spraak-taalterapeute die ontwikkeling van 'n program vir samewerkende dienslewering eers noukeurig sal moet ondersoek en bestaande internasionale ontwikkelde programme moet vergelyk met Suid-Afrika se unieke behoeftes. Verder is dit ook essensieel om 'n spesifieke model vir programontwikkeling te oorweeg wat geskik sal wees vir die doel waarvoor die program aangewend gaan word.

2.5 'N MODEL VIR PROGRAMONTWIKKELING

'n Geïntegreerde model vir programontwikkeling kan by skole in graad R-klasse deur graad R-onderwysers en spraak-taalterapeute gevolg word op grond van al die ontwikkelingsfases van die eerste en tweede taal, basiese interaktiewe taalvaardighede in die moedertaal, kognitiewe akademiese taalvaardighede in die moedertaal, asook die taal van onderrig en leer. In hierdie afdeling sal spesifiek op taalgedrag gefokus word, aangesien die doel van die studie handel oor graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid waarvan taal 'n integrale deel vorm. Die geïntegreerde model vir programontwikkeling word deur Figuur 2.2 voorgestel.



Figuur 2.2: ’n Geïntegreerde model vir programontwikkeling. (Saamgestel uit Hartas, 2004:35; Hixson, 1993:41).

Die geïntegreerde model vir programontwikkeling is 'n uitvloeisel van die benadering dat 'n bestaande teoretiese uitgangspunt in 'n taalontwikkelingsmodel geïntegreer kan word en die grondslag bied vir onder andere evaluerings- en behandelingsprosedures, kliniese en in-diens-opleidingsprogramme (Hixson, 1993:41). Intervensie wat volgens die geïntegreerde model geskied, is nie slegs beperk tot 'n kliniese populasie nie, maar kan in die onderwysopset deur middel van samewerkende dienslewering bewerkstellig word, waartydens intervensieprosedures met 'n universele grondslag aanvaar kan word (Hartas, 2004:35).

Volgens Coufal (Coufal In Hixson, 1993:43) vorm taal die grondslag vir 'n geïntegreerde diensleweringmodel vir leerders, op grond van die volgende:

- taal kan slegs toepaslik geassesseer word in 'n betekenisvolle kommunikatiewe konteks;
- taalopleiding sal geskied binne die natuurlike konteks waarin die taal gebruik word;
- taalopleiding sal fokus op verskeie vorms van kommunikasiegedrag wat van toepassing is op kinders se algemene ontwikkeling;
- taalopleiding sal afhang van 'n sogenaamde stelsel-benadering waarin die aard van die taalopleiding 'n invloed sal uitoefen om verandering in die individu en sy omgewing te bewerkstellig. Volgens Hixson (1993:43) sal die stelsel-benadering deurlopende taalopleiding van kinders oor 'n tydperk verseker.

Spraak-taalterapeute het 'n verantwoordelikheid teenoor onderwysers wanneer hulle riglyne oor intervensie vir taalopleiding aan die onderwysers voorstel. Eerstens sal die riglyne vir intervensie deel uitmaak van 'n geïntegreerde model vir taalontwikkeling (Hixson, 1993:43). Tweedens sal die riglyne volgens 'n holistiese benadering vir intervensie gevolg en aangepas word (Hixson, 1993:42). Derdens sal spraak-taalterapeute inligting verskaf oor spraak- en taalontwikkeling, asook 'n rasionaal vir intervensie daarstel wat die bereiking van die verlangde uitkomst ten doel het (Hartas, 2004:36). Ouerlike tevredenheid met die totale verloop van programontwikkeling, asook die gesamentlike ontwikkeling van doelwitte deur al die betrokke spanlede, is noodsaaklik vir dienslewering met behulp van 'n geïntegreerde model vir programontwikkeling

(Forbes, 2001:199). Hierdie benadering geld ook die Suid-Afrikaanse spraak-taalterapeut se rol tydens intervensie in skole.

Uit bostaande inligting blyk dit duidelik dat 'n toepaslike model vir programontwikkeling oor sekere kenmerke moet beskik, naamlik 'n holistiese benadering, direkte intervensie en verlangde uitkomst.

2.5.1 Die Belangrikste kenmerke van die geïntegreerde model vir programontwikkeling

'n Geïntegreerde model vir programontwikkeling bevat belangrike kenmerke waarvan die belangrikste drie vervolgens kortliks bespreek word:

.1 Die holistiese benadering tot intervensie

Die holistiese benadering tot intervensie beklemtoon hulpverlening in die klaskamer deur middel van professionele persone soos spraak-taalterapeute wat, buiten die onderwyser, gereeld kontak met die kinders het (Law *et al.*, 2002:146). Die uitgangspunt van die holistiese benadering is dat kinders nie slegs individue is met bepaalde vasgestelde vermoëns wat ontdek, gemeet, geëtiketteer en deur intervensie gehelp moet word nie. Inteendeel, kinders verkeer deurlopend in interaksie met 'n komplekse, onderling-afhanklike omgewing waarvan hulle deel is (Hammer, 1998:7; Hixson, 1993:42). Die graad R-klaskamer is 'n omgewing waarin kinders hulself elke dag van die week bevind en waarmee hulle in interaksie verkeer, daarom kan die holistiese benadering vir intervensie met vrug in die omgewing van die graad R-klaskamer in die Suid-Afrikaanse konteks gevolg word.

.2 Direkte intervensie met leerders

Intervensie deur die onderwyser en spraak-taalterapeut tydens samewerkende dienslewering, sal gefokus en spesifiek van aard wees met probleemoplossing as die hoofdoel (Coufal, 1993:2). Die fokus van intervensie sal gerig wees op die interaksie tussen die onderwyser, spraak-taalterapeut en die leerder, asook op aanpassings by die kurrikulum. Verder sal die fokus funksioneel, op die inhoud van die leermateriaal gerig, en met betekenisvolle aktiwiteite van die kinders se opvoedkundige ervaringe geïntegreer wees (Ukrainetz & Fresquez, 2003:284; Whitmire, 2002:73).

Wat die aard van intervensie betref, sal intervensie in die klaskamer geskied, kurrikulum-gebaseer wees en leerprosesse, onderrigprosesse en konsepte wat in die klaskamer gebruik word, insluit (Whitmire, 2002:72). Die feit dat intervensie spesifiek en gefokus sal wees, is 'n duidelike aanduiding dat daar steeds in leerders se individuele behoeftes ten opsigte van taal- en kommunikasievaardighede voorsien kan word.

Direkte intervensie word beskou as gereelde en voortgesette hulp deur spraak-taalterapeute aan kinders, hetsy individueel of in 'n groep binne die raamwerk van 'n individuele diensplan vir elke kind (Law *et al.*, 2002:147). Dit sal vir spraak-taalterapeute moontlik wees om direkte intervensie met leerders te doen, op voorwaarde dat hierdie vorm van intervensie gelyktydig met konsultasie en opleiding van die ouers sal plaasvind (Du Plessis & Naudé, 2003:123). Sommige van die voordele aan direkte intervensie sluit onder andere die volgende in:

- In die geval van 'n gekompliseerde assessering met 'n leerder, kan die spraak-taalterapeut leiding neem deur die assessering direk uit te voer (Law *et al.*, 2002:160). Volgens Hartas (2004:35) is direkte intervensie van klein groepe leerders maklik hanteerbaar en aspekte soos fonologie, sintaksis en pragmatiek, wat individuele aandag verdien, kan met behulp van direkte intervensie in klein groepies aangespreek word.

- Onervare terapeute in die skoolopset hoef aanvanklik slegs direkte intervensie toe te pas totdat hulle meer ervaring opgedoen het en die onderwysstelsel waarin hulle 'n diens lewer beter verstaan voordat hulle by 'n samewerkende diensleweringmodel betrokke raak (Law *et al.*, 2002:161).

.3 Verlange uitkomst van die geïntegreerde model tot intervensie

Samewerkende dienslewering se einddoel behels die bereiking van verlangde uitkomst, met die daarstelling van samevattende en doeltreffende programme vir leerders met spesifieke behoeftes in die mees toepaslike konteks, as die belangrikste uitkomst (Coufal, 1993:2). Die onderskeie professionele persone verhoog die waarskynlikheid om optimale uitkomst te bereik, deur die toepassing van samewerkende dienslewering.

Die verlangde uitkomst van 'n opleidingsprogram vir Suid-Afrikaanse graad R-onderwysers sal daaruit bestaan dat 'n samevattende en doeltreffende program oor graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid in die konteks van die graad R-klas ontwikkel en beskikbaar gestel kan word. Volgens Hixson (1993:46) kan spesifieke leidrade oor die ouers se direkte betrokkenheid en hulpverlening oor die ontwikkeling van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid by die program ingesluit word. As deel van die program kan die rol van die ouers gedefinieer en omskryf word, indien die ouers se werks- en ander omstandighede sodanig sal wees dat hulle betrokke kan raak.

Wat die uitkomst van samewerkende dienslewering verder betref, kan die drie uitkomst as die belangrikstes van die proses beskou word. Eerstens kan 'n geïntegreerde intervensieplan gerugsteun word deur veranderinge in die kind se taalleeromgewing in verskeie kontekste soos die huis en die skool (Hixson, 1993:45). Tweedens kan 'n intervensieplan in die toekoms uitgebrei en aangepas word vir jonger kinders in die pre-primêre klasse sodat bewusmaking en intervensie op 'n jonger ouderdom as 6 jaar kan plaasvind (Hixson, 1993:45). Derdens kan 'n omvattende en doeltreffende ekologies-gebaseerde program

ontwikkel word (Coufal, 1993:2). Suid-Afrikaanse graad R-onderwysers kan die leerders se ouers met behulp van die skoolgereedheidsprogram oplei om sekere tekorte in die leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid tuis te identifiseer en te help ontwikkel, uitbrei en verbeter.

Die ontwikkeling van 'n samevattende en doeltreffende taalontwikkelingsprogram vir leerders deur die onderwyser en spraak-taalterapeut, is 'n omvattende proses wat aan die kenmerke van programontwikkeling moet voldoen om ouerlike tevredenheid te bewerkstellig. Hierdie proses kan slegs suksesvol verloop volgens die beginsels van die model vir samewerkende dienslewering. Vervolgens word 'n oorsig oor samewerkende dienslewering verskaf.

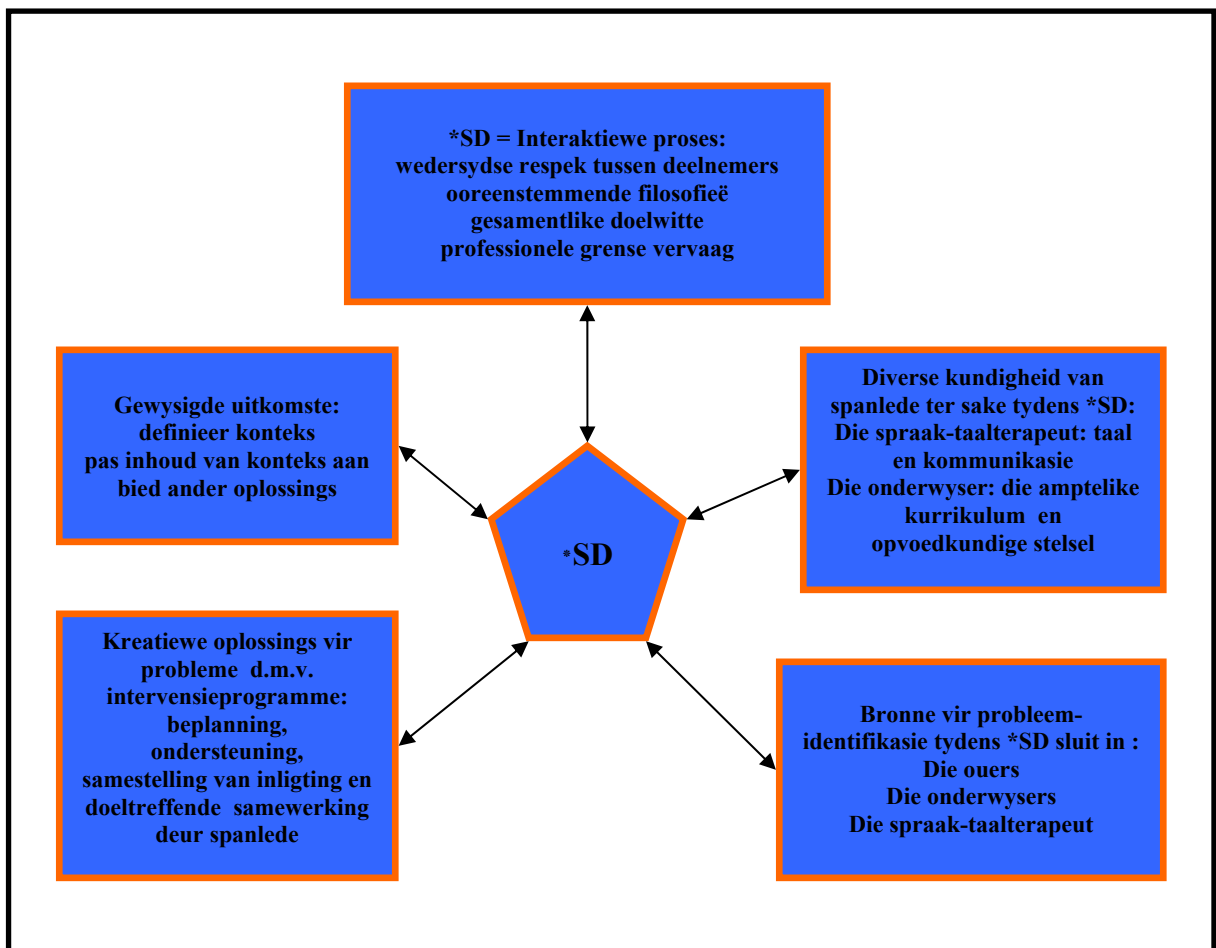
2.6 SAMEWERKENDE DIENSLEWERING

Volgens Coufal (1993:2) se definisie van samewerkende dienslewering behels hierdie proses heelwat meer as slegs samewerking, aangesien daar vyf belangrike aspekte ter sprake is waar twee of meer professionele persone betrokke is, naamlik: samewerkende dienslewering is 'n *interaktiewe proses*, waarby *diverse kundigheid* ingespan word. Verder word *probleme* gesamentlik geïdentifiseer, *kreatiewe oplossings* word vir genoemde probleme gevind en laastens is *versterkte, gewysigde uitkomst* op grond van die oplossings ter sprake. Op grond van hierdie vyf kenmerke van samewerkende dienslewering, kan elke professionele persoon as 'n samewerkende vennoot beskou word (Coufal, 1993:2; Lindsay & Dockrell, 2002:96; Whitmire, 2003:73).

Vir spraak-taalterapeute en graad R-onderwysers wat belangstel om in die Suid-Afrikaanse skoolopset by samewerkende dienslewering betrokke te raak, is dit nodig om oor hierdie proses en al sy fasette te besin. 'n Aantal fasette van die proses van samewerkende dienslewering word vervolgens bespreek.

2.6.1 Die proses van samewerkende dienslewering

Die proses van samewerkende dienslewering, wat op Coufal (1993:2) se definisie gebaseer is, word deur Figuur 2.3 voorgestel.



Figuur 2.3: Die proses van samewerkende dienslewering (Saamgestel uit Coufal, 1993:2; Law *et al.*, 2002:147; Lindsay & Dockrell, 2002:95; Marvin, 1987:9; Whitmire, 2002:71). *Samewerkende dienslewering.

.1 Samewerkende dienslewering as 'n interaktiewe proses

Samewerking is 'n omvattende begrip wat aandui op watter wyse die interaksie tussen professionele persone, soos spraak-taalterapeute en onderwysers, plaasvind (Coufal, 1993:4; Hartas, 2004:34). Die interaksie tussen hierdie professionele persone word onder andere gekenmerk deur interafhanklikheid, kollegialiteit en gelykwaardige style (Idol *et al.*, 1993:6). Hierdie kenmerke sal ook noodsaaklik wees vir 'n Suid-Afrikaanse model van samewerking.

.2 Diverse kundigheid van spanlede

Hoewel verskeie modelle van samewerking volgens Hartas (2004:34) en Lindsay en Dockrell (2002:95) bestaan, bied die transdissiplinêre model van samewerking die mees optimale geleentheid tot samewerking, aangesien die betrokke professionele persone elk hul eie kennis en vaardighede op 'n gelyke vlak kan benut, hulle kundigheid en idees met mekaar kan deel en wedersydse ondersteuning kan bied (Engelbrecht, 2004:250; Idol, *et al.*, 1993:6; Lindsay & Dockrell, 2002:98).

.3 Bronne vir identifikasie van probleme

Die bronne vir die identifikasie van leerders se taal- en kommunikasieprobleme bestaan uit die verskillende professionele persone wat betrokke is by samewerkende dienslewering, en besluitneming oor die aard van hierdie probleme en die voorwaardes vir intervensie is die resultaat van gesamentlike beplanning deur hierdie persone (Coufal, 1993:2). Assessering wat in die skoolopset geskied, is afhanklik van suksesvolle samewerking tussen die spraak-taalterapeut, klasonderwyser, ouers en ander diensverskaffers en het 'n positiewe uitwerking op die kind se vordering in die klaskamer (Engelbrecht, 2004:252; Forbes, 2002:70; Whitmire, 2002:70).

Ouers van leerders kan veral 'n belangrike bydrae lewer tot probleemidentifikasie, aangesien hulle oor inligting beskik aangaande hulle kinders se kommunikasievaardighede buite skoolverband (Law *et al.*, 2002:157). Verder is die ouers se waarneming van hulle kinders se kommunikasievaardighede tuis en elders buite die skoolomgewing essensieel vir die identifikasie van die leerders se

kommunikasieprobleme in hierdie omgewings. Dit is noodsaaklik dat die ouers hierdie inligting aan die onderwyser en spraak-taalterapeut sal oordra om uitkomst van hoogstaande gehalte vir hulle kinders te bewerkstellig en die kwaliteit van samewerkende dienslewering te bevorder. Gesinslede se teenwoordigheid gedurende assessering bied ook verskeie geleenthede om meer aktiewe rolle te fasiliteer, soos om 'n aktiwiteit saam met die kind uit te voer en die kind se gedrag, response en pogings tot kommunikasie vir professionele persone te interpreteer (Crais, 1993:36), indien hierdie gesinslede se teenwoordigheid tydens assessering wenslik is.

.4 Kreatiewe oplossings vir probleme

Intervensie met leerders oor spesifieke taal- en kommunikasieprobleme, kan in die vorm van direkte hulp deur die spraak-taalterapeut geskied met behulp van individuele diensplanne vir die leerders (Law *et al.*, 2002:147). 'n Individuele diensplan is 'n formele onderrigplan wat vir die individuele leerder ontwerp is en op sy spesifieke behoeftes fokus (Fouché & Naudé, 1999:13). Die ontwikkeling van 'n individuele diensplan stel die betrokke professionele persone in staat om kreatiewe oplossings vir elke leerder se behoeftes te ontwikkel en implementeer. Indien hierdie diensplan deur die spraak-taalterapeut en onderwyser saam ontwikkel word, kan intervensie doeltreffend plaasvind, aangesien die individuele diensplan die presiese aard van die onderrigprogram aan alle spanlede oordra (Fouché & Naudé, 1999:13; Whitmire, 2002:73).

.5 Gewysigde uitkomst

Volgens Lindsay en Dockrell (2002:95) is die hoofargument ten gunste van samewerkende dienslewering die uitkomst wat die proses vir die kinders inhou en vir wie daar toegevoegde waarde tot hulle geletterdheid en akademiese vordering sal wees. Indien Suid-Afrikaanse spraak-taalterapeute in die toekoms permanent by skole aangestel gaan word, behoort elke leerder wat kan baat vind by intervensie, in aanmerking te kom daarvoor, veral as die implementering van die model vir samewerkende dienslewering by die skole oorweeg word.

Deur die proses van samewerkende dienslewering word juis gepoog om 'n positiewe verandering in kinders se kommunikatiewe vermoëns te bewerkstellig, wat hulle konsekwent kan toepas wanneer hulle met ander persone kommunikeer (Hixson, 1993:43). Die verbeterde kommunikatiewe vermoëns van graad R-leerders in Suid-Afrika, wat bereikbaar is deur middel van samewerkende dienslewering, kan in die klaskamer aangewend word om hulle toepaslik voor te berei vir formele onderwys. Verder kan kommunikasie tussen die leerders en onderwysers, tussen leerders onderling, asook tussen leerders en gesinslede as gevolg van samewerkende dienslewering verbeter.

Samewerkende dienslewering kan slegs doeltreffend wees indien die uitkomste daarvan deur die betrokke professionele persone geassesseer word. Volgens Hixson (1993:47) is die grondslag waarvolgens die uitkomste van gesamentlike intervensie gemeet word, die kind se taal- en kommunikasiegedrag. Sowel die spraak-taalterapeut as die onderwyser is verantwoordelik daarvoor om kinders se taal- en kommunikasiegedrag in die klaskamer en op die speelterrein saam te identifiseer en definieer (Hixson, 1993:47).

Wat die rol van die ouers, onderwysers en spraak-taalterapeut betref, huldig Coufal (1993:3) die volgende standpunte:

- die uitkomste word deur die ouers, onderwyser en spraak-taalterapeut beïnvloed;
- die ouers lei die spraak-taalterapeut tot 'n beter begrip van hulle siening oor die kind, hulle doelwitte vir die kind se kommunikasie asook die kommunikasiebehoeftes van die kind in die tuiskonteks;
- onderwysers beïnvloed op hulle beurt die uitkomste deur te dien as fasiliteerders vir die ouers. Deur fasilitering lei onderwysers die ouers om te verstaan tot watter mate hulle kinders se akademiese prestasies deur die kinders se ontoereikende kommunikasievaardighede benadeel word;
- die spraak-taalterapeut dien as fasiliteerder vir die ouers deur hulle te help om die kommunikatiewe eise wat aan die kind gestel word, te ontleed.

Vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief beskou, sal spraak-taalterapeute en graad R-onderwysers gesamentlik die verlangde uitkomste van intervensie aan die ouers verduidelik om te verseker dat die ouers die verband tussen die betrokke professionele persone se perspektiewe en kontekste verstaan. Aangesien graad R-onderwysers in die posisie is om meer gereelde kontak met die ouers te hê as die spraak-taalterapeut, kan die onderwysers uiters waardevolle inligting oor die ouers se siening rakende hulle kinders se ontwikkeling, probleme en vordering aan die spraak-taalterapeut oordra.

Samewerkende dienslewering is 'n omvattende proses wat spesifieke vaardighede, ingesteldhede, kundigheid en kreatiwiteit verg van die professionele persone en ouers wat daarby betrokke is. Verder vereis hierdie proses weldeurdagte beplanning en doeltreffende bestuur van professionele persone se tyd om toepaslike uitkomste te bewerkstellig vir die leerders. Hoewel die Suid-Afrikaanse onderwysopset nie tans voorsiening maak vir die toepassing van samewerkende dienslewering tussen onderwysers en spraak-taalterapeute nie, bied die multilinguistiese aard van klaskamers in skole enersyds en die tekort aan spraak-taalterapeute andersyds, die ideale geleentheid tot intervensie met die meerderheid leerders wat hulpverlening met taal en kommunikasie vir geletterdheid benodig.

Hoewel daar in hierdie afdeling gefokus is op die *proses* van samewerkende dienslewering, is dit noodsaaklik om verder te besin oor die *model* van samewerkende dienslewering. Volgens Law *et al.* (2002:147) vind 'n klemverskuiwing tydens die *proses* plaas vanaf direkte intervensie met 'n individu, na gesamentlike dienslewering tussen die spraak-taalterapeut en ander professionele persone. Die klemverskuiwing is gegrond op navorsingsliteratuur en praktiese ervaring waarvolgens die konteks waarin die kind leer, van kritiese belang is. Veral die ouers en onderwysers word uitgesonder as deelnemende persone. Vervolgens word die model van samewerkende dienslewering bespreek.

2.7 'N MODEL VIR SAMEWERKENDE DIENSLEWERING

Huidige modelle van dienslewering bestaan daaruit dat aktiwiteite binne 'n organisatoriese struktuur op 'n voorafbepaalde tyd en plek plaasvind (Hartas, 2004:46). Die doel van hierdie aktiwiteite behels uitruiling van idees, samewerking in 'n atmosfeer wat gekenmerk word deur wedersydse respek en vertroue, openhartige kommunikasie, ooreenstemmende besluitneming en eienaarskap (Engelbrecht, 2004:248). 'n Opleidingsprogram vir onderwysers kan aangepas en ontwikkel word met aktiwiteite binne 'n spesifieke organisatoriese struktuur op 'n tyd en plek wat vooraf bepaal is.

Sover vasgestel kon word, is daar nog nie 'n model van samewerkende dienslewering vir Suid-Afrikaanse leerders en omstandighede ontwikkel en voorgestel nie. Die model van Law *et al.* (2002:152) illustreer die onderlinge afhanklikheid van faktore by dienslewering aan leerders met spraak en taalprobleme, wat noodsaaklike voorvereistes is vir suksesvolle samewerkende dienslewering. Hierdie model is nie in alle opsigte toepaslik vir die Suid-Afrikaanse konteks nie, as gevolg van die afwesigheid van strukture en stelsels wat nie in Suid-Afrika bestaan of gevestig is nie. Veral die feit dat spraak-taalterapeute nie deur die Nasionale Departement van Onderwys in skole aangestel word nie, verhinder dat samewerkende dienslewering waarby die terapeut betrokke kan wees, amptelik by skole toegepas word.

'n Model vir samewerkende dienslewering sluit volgens Law *et al.* (2002) die volgende faktore vir dienslewering in:

- *Toekenning van hulpbronne:* 'n stelsel vir befondsing, personeelvoorsiening en die identifikasie van behoeftes ten opsigte van dienslewering.
- *Bestuur van dienste:* Die skoolhoof en bestuurspan speel 'n uiters belangrike rol om te bepaal of samewerkende dienslewering haalbaar sal wees deur die belange van individuele leerders op te weeg teen die belange van die groter aantal leerders wat terapie benodig.
- *Kliëntetal:* Die aantal kliënte of leerders per terapeut moet bepaal word. 'n Maksimum van 40 leerders per terapeut word op nasionale vlak in Brittanje voorgestel.

- *Kontrakte en diensvoorwaardes*: Die beskikbaarstelling van dienskontrakte en –voorwaardes vir onderwysers en spraak-taalterapeute sal hulle onder andere in staat stel om gereeld bymekaar te kom vir gesamentlike beplanning van dienslewering.
- *Personeelopleiding*: Opleiding deur spraak-taalterapeute van onderwysers en assistente vir spraak-taaltherapie, asook onderhandelinge, voortgesette professionele opleiding en assessering, vorm deel van spraak-taalterapeute se pligte by 'n hoofstroomskool.
- *Welstand van die personeel*: Werksbevrediging kan aanvanklik onvoldoende wees wanneer professionele persone vir die eerste maal by samewerkende dienslewering betrokke raak, aangesien hulle 'n onbekende terrein betree waarvoor hulle ondersteuning gaan benodig. Dit is noodsaaklik dat daar omgesien word na die personeel se werksbevrediging deur toepaslike ondersteuning en indiensopleiding.
- *Werwing van personeel*: Professionele instansies moet personeel werf om in skole te werk, om te voorkom dat 'n verminderde aantal personeellede sal diens lewer aan 'n groter aantal leerders.
- *Geleenthede vir gesamentlike dienslewering*: Die daarstelling van geleenthede vir onderwysers en spraak-taalterapeute om met mekaar saam te werk, moet verkieslik vry wees van die grootste struikelblokke wat die proses kan belemmer of selfs verhinder (Hartas, 2004:37; Law et al., 2002:157).
- *Ouerlike tevredenheid*: Die mate van ondersteuning wat kinders by die skool geniet, asook die aard en mate van kommunikasie tussen die ouers en diensverskaffers sal die ouers se tevredenheid met samewerkende dienslewering bepaal.
- *Tevredenheid in die skool* : Die onderwysers en spraak-taalterapeute moet tevrede wees dat hulle mekaar deeglik begryp, dat die onderwyser nie bedreig hoef te voel deur die teenwoordigheid van 'n terapeut in die klas nie en dat die terapeut formele assessering, onderhandelinge met die ouers en opleiding van personeel buite klasverband sal doen.
- *Vlak van dienslewering*: Die uitvoerbaarheid van die model van samewerkende dienslewering sal grootliks bepaal word deur die beskikbaarheid van spraak-taalterapeute, aangesien hierdie model die terapeut in staat stel om sy of haar dienste aan 'n meer omvattende hoeveelheid leerders te bied. Die model van samewerkende dienslewering bied die potensiaal om spraak-taaltherapie aan 'n groter aantal leerders

beskikbaar te stel, deur gebruik te maak van 'n wye verskeidenheid vaardighede wat reeds in die skole beskikbaar is, soos assistente vir onderwysers en spraak-taalterapeute.

- *Litigasie*: In die geval van direkte intervensie word die ouers bevoordeel deur direkte kontak met die spraak-taalterapeut omdat hy of sy die individuele leerder se behoeftes goed verstaan. Daarom moet daar met samewerkende dienslewering gewaak word teen 'n gebrek aan individuele aandag en direkte intervensie van leerders wat nie slegs by groepsintervensie in die klas sal baat nie (Law *et al.*, 2002:159). Die spraak-taalterapeut kan maklike toegang tot die ouers verkry deur by die skool se byeenkomste en geskrewe metodes van kontak met die ouers betrek te word (Hartas, 2004:37).

Bykomstige faktore tot Law *et al* (2002) se model vir samewerkende dienslewering, word deur Hartas (2004) en Whitmire (2002) aanbeveel en sluit onder andere die volgende in:

- *Regeringsbeleid*: 'n Beleid (DfES, 2001) is reeds deur die Britse regering aanvaar om samewerkende dienslewering in hoofstroomskole te bevorder (Whitmire, 2002:95).
- *Etië*: Die samestelling van 'n toepaslike etiese kode vir samewerkende dienslewering is nodig om die noodsaaklike status aan die proses van samewerking te verleen (Hartas, 2004:42).
- *Die kurrikulum*: Kurrikulum-gebaseerde dienslewering deur die spraak-taalterapeut oor taal- en kommunikasievaardighede, is noodsaaklik (Hartas, 2004:37; Whitmire, 2002:70). Genoegsame kennis deur spraak-taalterapeute oor die toepassing van die skoolkurrikulum, sowel as die insluiting van inligting oor spraak- en taalontwikkeling in die kurrikulum van onderwysstudente, is noodsaaklik vir doeltreffende samewerking tussen onderwysers en terapeute (Law *et al.*, 2002:154).

Bostaande inligting oor faktore vir samewerkende dienslewering toon duidelik aan dat die ontwikkeling van 'n unieke model vir samewerkende dienslewering vir die Suid-Afrikaanse konteks nie slegs wenslik is nie, maar ook noodsaaklik is. Sekere fasette van bestaande Amerikaanse en Europese modelle wat op die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing is, kan wel oorweeg word vir insluiting by 'n plaaslike model. Gesamentlike beplanning, wedersydse ondersteuning en die samestelling van inligting oor intervensie is onder andere van die faktore van samewerkende dienslewering waarvoor Suid-

Afrikaanse spraak-taalterapeute en onderwysers professionele opleiding benodig voordat hulle 'n unieke model kan toepas. Faktore wat nie by internasionale modelle vir samewerkende dienslewering genoem is nie, maar op die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing kan wees, behoort oorweeg te word vir insluiting in 'n plaaslik relevante model. Vervolgens word 'n plaaslik relevante model vir samewerkende dienslewering bespreek.

2.8 'N PLAASLIK RELEVANTE MODEL VIR SAMEWERKENDE DIENSLEWERING

Volgens Coufal (1993:3) word professionele persone in staat gestel om hulle observasievaardighede te verskerp, die aard van die interaksies tussen hulle waar te neem, tot gevolgtrekkings te kom, inligting te interpreteer en die situasie sinvol te hanteer wanneer hulle by samewerkende dienslewering betrokke is. In die Suid-Afrikaanse konteks kan 'n plaaslike model vir samewerkende dienslewering voorgestel word om te dien as grondslag vir die interpretasie van inligting wat tussen spraak-taalterapeute en onderwysers uitgeruil word tydens die ontwikkeling van 'n opleidingsprogram vir onderwysers en wat van toepassing sal wees op die unieke situasie van veeltaligheid in klaskamers.

'n Aantal programme vir samewerking tussen spraak-taalterapeute en ander professionele persone is reeds in Suid-Afrika ontwikkel en voorgestel (Delpont, 1998; Du Plessis, 1998; Fouché & Naudé, 1999; Hugo & Pottas, 2000; Moodley, 1999; Payne, 2000; Soer, 2003; Van Dijk, 2003). Die beskikbaarheid van hierdie toepaslike inligting kan saam met beskikbare bestaande internasionale modelle vir samewerkende dienslewering gebruik word om 'n plaaslike model te ontwikkel wat op die Suid-Afrikaanse situasie van toepassing is. Vervolgens sal die doel, voordele en beginsels van 'n model vir plaaslike toepassing in die Suid-Afrikaanse konteks kortliks bespreek word.

2.8.1 Die doel van 'n plaaslike model vir samewerkende dienslewering in die Suid-Afrikaanse konteks

'n Gemeenskaplike model vir samewerkende dienslewering kan dien as grondslag vir die interpretasie van inligting wat tussen spraak-taalterapeute en onderwysers uitgeruil word tydens die ontwikkeling van 'n opleidingsprogram vir onderwysers (Coufal, 1993:3). Die aard en inhoud van die program sal van toepassing wees op die unieke situasie van veeltaligheid in klaskamers en veral om taalontwikkeling by jong kinders te fasiliteer en leerprobleme te voorkom.

2.8.2 Voordele van 'n plaaslike model vir samewerkende dienslewering in Suid-Afrika

.1 Die Suid-Afrikaanse konteks

Volgens Du Plessis (1998:154) kan 'n kombinasie van die interdisiplinêre en transdisiplinêre benaderings geïmplementeer word in 'n preprimêre program vir kommunikasiegestremde kleuters, met moontlike aanpassings en implementering van die program vir hoofstroomskole. Volgens hierdie model word individuele doelstellings gegenereer, spanlede se doelstellings geïntegreer en versterk asook elke spanlid se professionele identiteit in haar spesifieke area van kundigheid behou. Verder is die spraak-taalterapeut en onderwyser tydens skoolure die belangrikste betrokke spanlede en word dieselfde beginsels deur albei persone toegepas (Du Plessis, 1998:155).

Indien spraak-taalterapeute in die toekoms amptelik in Suid-Afrikaanse skole aangestel word, kan 'n model vir samewerkende dienslewering vir die unieke Suid-Afrikaanse konteks van veeltaligheid volgens Du Plessis (1998) se voorstelle aangepas, geïmplementeer en geëvalueer word. Onderwysers en spraak-taalterapeute aan wie die beginsels en prosesse van die interdisiplinêre en transdisiplinêre benaderings onduidelik of onbekend is, behoort die nodige kennis hieroor vooraf in te win.

.2 Interaktiewe samewerking

Volgens Coufal (1993:2) is die onderwyser en spraak-taalterapeut twee van die individue wat interaktief binne die leeromgewing met leerders verkeer. Gedurende interaktiewe samewerking word kennis en kundigheid van spanlede gedeel om gesamentlike doelstellings te bereik (Du Plessis, 1998:15). In die Suid-Afrikaanse konteks kan die ideaal gestel word dat intervensie sal fokus op interaksie tussen die spraak-taalterapeut, onderwysers en leerders (Ukrainetz & Fresquez, 2003:284) en, indien moontlik, die ouers. Aangesien spraak-taalterapeute in die verlede in skole verantwoordelik was vir intervensie met leerders en privaat praktisyns tans diens lewer in skole, behoort die konsep van interaktiewe samewerking vir die meerderheid onderwysers bekend te wees. Verder kan spraak-taalterapeute en onderwysers mekaar ondersteun in die ontwikkeling van intervensieprogramme en die samestelling van inligting oor die wyse, plek en tyd van die intervensieproses as deel van 'n plaaslike model van samewerkende dienslewering.

.3 Kurrikulum-gebaseerde intervensie

Kurrikulum-gebaseerde dienslewering deur spraak-taalterapeute oor taal- en kommunikasievaardighede, is noodsaaklik, soos reeds vermeld (Hartas, 2004:37; Whitmire, 2002:70). Daarom is dit essensieel dat die Suid-Afrikaanse spraak-taalterapeut daarop ingestel sal wees om kurrikulum-gebaseerde intervensie in die klaskamer uit te voer (Whitmire, 2002:72). Assessering en intervensie van leerders deur spraak-taalterapeute sal om hierdie redes verband hou met leerders se vermoëns om binne die perke van die kurrikulum te vorder, soos vroeër aangetoon (Staskowski & Rivera, 2005:135).

.4 Integrasie van taal- en kommunikasievaardighede by die kurrikulum

Op grond van die noodsaaklikheid van kurrikulum-gebaseerde intervensie, is genoegsame kennis deur spraak-taalterapeute oor die toepassing van die skoolkurrikulum noodsaaklik. Eweneens is die insluiting van inligting oor spraak- en taalontwikkeling in die kurrikulum van onderwysstudente noodsaaklik vir doeltreffende samewerking tussen onderwysers en terapeute (Law *et al.*, 2002:154). Aangesien die fokus op kinders se algemene kurrikulum meer samewerkende dienslewering tussen spanlede stimuleer, is dit noodsaaklik in die

Suid-Afrikaanse konteks dat intervensie onder andere ook sal fokus op aanpassings by die kurrikulum (Ukrainetz & Fresquez, 2003:284). Om hierdie redes sal onderwysers en spraak-taalterapeute in Suid-Afrika hulle kennis van mekaar se beroepsvelde oor onder andere die inhoud en vereistes van die kurrikulum en die ontwikkeling van spraak-, taal- en kommunikasievaardighede onderskeidelik moet uitbrei en opskerp vir doeltreffende integrasie by die kurrikulum en sinvolle aanpassings te bewerkstellig.

.5 Die spraak-taalterapeut as konsulerende vennoot

Suid-Afrikaanse spraak-taalterapeute wat in die skoolopset werksaam is, se werksbeskrywing sluit nie slegs terapie in nie, maar ook werk as konsultant met onder andere ouers en onderwysers (Naudé, 2000:47). Die konsultant kan veral met probleemoplossing behulpsaam wees en selfs soms “raadgewend” optree tydens inligtingsverskaffing, onderhoudvoering of beplanning, maar tree ook op saam met die persoon wat verantwoordelik is vir intervensie, hoewel nie noodwendig in gelyke vennootskappe nie (Hartas, 2004:36; Naudé, 2000:47).

.6 Wedersydse advisering deur spraak-taalterapeute en onderwysers

Soos reeds gemeld, is dit noodsaaklik dat spraak-taalterapeute kurrikulum-gebaseer sal werk, asook dat onderwysers taal- en kommunikasievaardighede by die kurrikulum sal integreer. Aangesien spraak-taalterapeute oor die kennis, ervaring en kundigheid beskik wat nodig is om onderwysers oor taalintervensie te adviseer, kan sy onderwysers adviseer en rig oor die integrasie van taal- en kommunikasievaardighede by die kurrikulum. Eweneens kan Suid-Afrikaanse onderwysers spraak-taalterapeute oplei om die vereistes van die kurrikulum as uitgangspunt te gebruik tydens wedersydse beplanning vir intervensie (Hartas, 2004:36).

.7 Die spraak-taalterapeut en onderwyser as intervensiespan

Volgens die Nasionale Departement van Onderwys (1997) vorm die Suid-Afrikaanse graad R-onderwyser se rol in samewerkende dienslewering, deel van die pligte van die intervensiespan aangesien die onderwyser een van die sleutelrolle vertolk van diegene wat daagliks met graad R-leerders werk. Eweneens beskou die Nasionale Departement

van Onderwys die spraak-taalterapeut as 'n aktiewe lid van die professionele span wat vir die voorkoming van leerprobleme verantwoordelik is, daarom behoort sy deel te vorm van die professionele intervensiespan wat aktief betrokke is by die voorkomingsproses. Spraak-taalterapeute en onderwysers in Suid-Afrika kan mekaar ondersteun in die ontwikkeling van intervensieprogramme as deel van 'n plaaslike model van samewerkende dienslewering.

2.8.3 Beginsels van die Suid-Afrikaanse model vir samewerkende dienslewering om taalontwikkeling by jong kinders te fasiliteer

- 'n Suid-Afrikaanse model vir samewerkende dienslewering kan die onderliggende beginsels van samewerkende dienslewering aan alle leerders volg en geskik wees om individuele prosessering in die klaskamer te organiseer.
- Voorsiening sal gemaak kan word vir individuele diensplanne vir leerders wat direkte intervensie gaan benodig, aangesien die kind as individu die fokuspunt sal wees, met die behoud van sy individualiteit.
- Die doel van intervensie sal wees om veranderinge in kinders se kommunikatiewe gedrag te bewerkstellig met kommunikasie as middel tot interaksie met die kinders.
- Die model sal op alle leerders met taal- en kommunikasieprobleme van toepassing wees, met inbegrip van noodsaaklike aanpassings waar nodig.
- Hierdie model kan die basis vorm waarvolgens leerders binne die konteks van die klaskamer kan funksioneer met die doel om te fokus op kinders se omgewings vir kommunikasie.
- Die skoolomgewing kan beskou word as 'n stelsel waarbinne kinders se kommunikasiegedrag en verhouding met hulle skoolomgewing sal verander. Hierdie benadering maak voorsiening vir samewerkende dienslewering tussen professionele persone.
- Die doelwitte van hierdie model sal in 'n onderlinge verhouding tot mekaar staan en die produk van die model sal die studie van individue as deelnemers aan 'n groter stelsel wees, soos leerders wat deel is van die skolestelsel.

- Die spraak-taalterapeut en onderwyser sal gesamentlik ondersoek instel na veelvuldige oorsake vir 'n leerder se tipe kommunikasiegedrag.
- Samewerking sal geskied tussen die spraak-taalterapeut en onderwyser, sowel as die ouers indien dit vir hulle moontlik is, aangesien die ouers 'n bepaalde rol sal speel in die navolging van 'n holistiese benadering (Saamgestel uit Coufal, 1993; Hartas, 2004; Hixson, 1993; Lemmer, 1995; Naudé, 2000).

Volgens bostaande inligting oor 'n plaaslik toepaslike model vir samewerkende dienslewering, is die ontwikkeling van 'n model wat uniek is aan die Suid-Afrikaanse konteks, beslis moontlik. Met die gesamentlike formulering van 'n gespesifiseerde doel en beginsels vir die model deur sowel spraak-taalterapeute as onderwysers, kan die noodsaaklike aspekte vanuit beide professionele persone se beroepe in ag geneem word. Verder kan die voordele wat so 'n program vir die samewerkende vennote inhou, bydra tot die optimale ontwikkeling van taal by jong kinders asook die voorkoming van leerprobleme by leerders met 'n taalontwikkelingsagterstand in hul moedertaal asook in die taal van onderrig en leer.

'n Besondere pluspunt van samewerkende dienslewering, is die feit dat onderwysers en spraak-taalterapeute in Hartas (2004:45) se studie gemeen het dat hulle reeds professionele, persoonlike, sosiale en filosofiese veranderinge gemaak het om by die skool se kultuur van samewerkende dienslewering aan te pas. Samewerkende dienslewering is wel haalbaar onder die ideale omstandighede. Kliniese ervaring in die verlede in Suid-Afrika het egter getoon dat spraak- en arbeidsterapeute in privaat praktyk oor die algemeen verkies het om individueel en onafhanklik van terapeute uit ander beroepsvelde te werk. Enkele spraak-, arbeids- en fisioterapeute was ontvanklik daarvoor om beperkte inligting oor gemeenskaplike kliënte deur middel van telefoniese gesprekke uit te ruil. Hierdie ongelukkige toedrag van sake kan toegeskryf word aan die feit dat terapeute moontlik besorgd is oor die tradisionele professionele waardes van outonomie, kennis en verantwoordelikheid. Daar kan ook kommer by sommige privaat praktisyns bestaan dat hulle sommige van hulle kliënte en 'n deel van hulle inkomste sal moet prysgee indien hulle by gesamentlike dienslewering betrokke sou raak. Verder ontbreek

die nodige kennis oor samewerkende dienslewering by 'n aantal terapeute, aangesien diegene wat reeds verskeie jare praktiseer, nie noodwendig volgens hierdie model opgelei is nie.

Volgens Coufal (1993:4) moet daar met die voorstelling van 'n plaaslik relevante model van samewerkende dienslewering, in gedagte gehou word dat die konteks waarbinne dienslewering geskied, deur die aard van die probleem en die betrokke individue gedefinieer sal word. Verder is dit noodsaaklik dat die konteks vir dienslewering aangepas moet word volgens die behoeftes van die betrokke persone en dat die spesifieke probleme wat aangespreek word, die parameters sal bepaal waarvolgens intervensie gaan geskied. Vervolgens word die parameters vir intervensie bespreek.

2.9 PARAMETERS VIR INTERVENSIE

Parameters vir intervensie vir 'n voorskoolse kind met taalprobleme behoort die ouerhuis, dagsorg of voorskoolse klas, asook individue wat interaktief binne hierdie omgewings met die kind verkeer, in te sluit, soos die onderwyser en spraak-taalterapeut (Coufal, 1993:2). Gedurende die afgelope aantal jare is die ouers se betrokkenheid by hulle kinders se leerproses as die vernaamste aspek ten opsigte van die uitkomst van vroeë intervensieprogramme beskou. Verder dra toenemende ouerlike betrokkenheid by tot beter akademiese vordering en kognitiewe ontwikkeling op 'n hoër vlak by kinders (Lamb Parker, Boak, Griffin, Ripple & Peay, 1999:414).

Onderwysers se rol by intervensie en samewerkende dienslewering is dikwels gedurende die afgelope aantal jare wyd in die literatuur beskryf. Tydens samewerkende dienslewering is dit vir die onderwyser en ander spanlede nodig om gestalte te gee aan mekaar se gedagtes en optrede deur middel van doeltreffende kommunikasie. Aangesien dit noodsaaklik is dat onderwysers hulle begrip, waarneming en evaluering van kinders in die klassituasie met ander spanlede soos spraak-taalterapeute sal deel, is gereelde en duidelike kommunikasie tussen die professionele vennote essensieel (Coufal, 1993:3).

Die spraak-taalterapeut se rol word ook veral gedurende die afgelope aantal jare in die literatuur beklemtoon as lid van 'n samewerkende span. Volgens Forbes (2001:197) is die volgende as goeie samewerkende praktyk beskryf: wanneer samewerking tussen onderskeie diensverskaffers plaasvind om buigsaamheid in benaderings te ontwikkel ten einde in die opvoedkundige behoeftes van kinders te voorsien. beskryf. Hierdie vorm van samewerking is onder andere doeltreffend en gesamentlik, hoewel professionele persone bedreig kan voel wat betref hulle professionele vaardighede, outonomieit, oordeelsvermoë en besluitnemingsvaardighede (Hartas, 2004:48; Lindsay & Dockrell, 2001:197).

Die Suid-Afrikaanse spraak-taalterapeut wat beoog om in die skoolopset werksaam te wees, sal vooraf deeglik moet besin oor haar bereidwilligheid om buigsaam te wees in haar benadering tot intervensie, deur aan faktore soos haar professionele vaardighede, outonomieit, oordeelsvermoë en besluitnemingsvaardighede aandag te gee. Vir die doel van hierdie studie sal die parameters vir intervensie die ouers, onderwyser en klaskamer asook die spraak-taalterapeut insluit.

2.9.1 Die ouers

Die ideaal is dat die ouers as deel van die span by besluitneming, probleemoplossing en dienslewering betrek moet word gedurende samewerkende dienslewering (Crais, 1993:30). Verder is dit essensieel dat samewerkende dienslewering uitkomst sal lewer wat die ouers tevrede stel, aangesien die ouers se tevredenheid direk verband hou met die vlak van ondersteuning wat hulle kind met intervensie ontvang, asook met die ouers se persepsie van die aard van die professionele persone se kommunikasie met hulle as ouers (Forbes, 2001:199; Law *et al.*, 2002:157).

Ouerlike betrokkenheid verseker maksimum deelname deur die ouers asook doeltreffende benutting van transdissiplinêre kennis (Hixson, 1993:46). Verder stel die ouers se betrokkenheid en beskikbaarstelling van waardevolle inligting die spanlede in staat om: doelwitte vir intervensie te bepaal wat 'n impak op die kind, sy ouers en sy omgewing sal

hê; individuele gesinsdiensplanne te prioritiseer en organiseer; realistiese stappe vir die uitvoer van die individuele gesinsdiensplan daar te stel (Hixson, 1993:50). Indien hierdie kennis aan Suid-Afrikaanse ouers oorgedra kan word, kan hulle die waarde van hulle rol by hulle kinders se akademiese opvoeding besef en as vennote van samewerkende dienslewering saam met onderwysers en spraak-taalterapeute betrokke raak by gesamentlike dienslewering aan die kinders.

Hoewel ouerlike betrokkenheid werklik essensieel is tydens samewerkende dienslewering, maak hulle aanspraak op die versekering dat hulle kinders die beste vorm van hulpverlening sal ontvang, dat die persone wat die diens lewer ervaar sal wees en dat hulle as ouers by besprekings oor hulle kind se behoeftes betrek sal word deur die skool. Dit blyk duidelik dat die ouers nie slegs 'n bepaalde rol speel tydens samewerkende dienslewering nie, maar ook aanspraak kan maak op doeltreffende dienslewering deur die spanlede sowel as op aanvaarbare kommunikasie deur die spanlede met die ouers. In die Suid-Afrikaanse konteks kan hierdie aansprake moontlik bereikbaar wees indien die ouers en spanlede in 'n gemeenskaplike taal met mekaar kan kommunikeer en sodoende die ouers se betrokkenheid by die kind se akademiese opvoeding kan versterk.

2.9.2 Die onderwyser en die klaskamer

Suid-Afrikaanse onderwysers wat die direkte skakel met leerders vorm, is bereid om hulle tot spanwerk en strategiese beplanning te verbind ter wille van gehalte onderwys (Steyn, 2000:269). Hierdie aanname geld ook Suid-Afrikaanse graad R-onderwysers, wat grootliks daartoe bydra om die grondslag vir skoolgereedheid te lê.

Onderwysers kan, deur samewerkende dienslewering, 'n bydrae tot spanbesprekings lewer deur hulle verwagtinge van leerders in die klas uiteen te sit (Whitmire, 2002:73). Die ideale plek om hierdie doel te bereik, is die graad R-klaskamer waar die graad R-onderwyser die leerders elke weeksdag vir ongeveer vyf ure sien. Volgens Swanepoel (2004:14) is daar in Suid-Afrika reeds meer as 200 000 graad R-leerders in staatsondersteunde graad R-klasse. Hierdie toegang van graad R-leerders tot die

leerproses kan vir 'n groot aantal graad R-onderwysers die geleentheid skep om hulle verwagtinge van leerders in klasverband en ten opsigte van leerareas tydens samewerkende dienslewering uiteen te sit, in die model van samewerkende dienslewering by skole in Suid-Afrika ingestel sou word. In die huidige Suid-Afrikaanse konteks gaan hierdie geleentheid egter verlore.

2.9.3 Die spraak-taalterapeut in die skoolkonteks

Wat kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid betref, is spraak-taalterapeute se bydrae van besondere waarde en kan haar kennis van kommunikasievaardighede tot voordeel van beide leerders en onderwysers aangewend word. Hierdie aanname word bevestig deur Uys en Hugo (1997:25), naamlik deur hulle opvatting dat spraak-taalterapeute 'n positiewe invloed op leerders kan uitoefen deur die nakoming van hulle verantwoordelikheid en beroepsfunksie met die opleiding van onderwysers, oor verskeie aspekte wat met spraak-taalterapeute se beroep verband hou. Hierdie opleiding sal uiteraard volgens die bepalings van samewerkende dienslewering geskied. Volgens Locke *et al.* (2002:14) benodig voorskoolse onderwysers leiding om realistiese verwagtinge van leerders se ontwikkeling van kommunikasievaardighede tot aan die einde van graad R te koester. Hierdie behoefte bestaan ook in Suid-Afrika en die rol van die spraak-taalterapeut in hierdie opsig kan nie oorbeklemtoon word nie.

Die belangrikste aspekte van hierdie parameters vir intervensie word vervolgens in Tabel 2.1 uiteengesit.

Tabel 2.1: Parameters vir intervensie van voorskoolse leerders gedurende samewerkende dienslewering in die klas

Belangrikste faktore	Die ouers (en ander sorggewers)	Die graad R-onderwyser	Die spraak-taalterapeut	Bronne
Die grondslag vir skoolgereedheid	<p>Die Westerse kultuur in ontwikkelde lande verwag dat die grondslag vir skoolgereedheid tuis gelê sal word en dat dit daarom noodsaaklik is dat die ouers van graad R-leerders by hulle kinders se opleidingsproses betrokke sal wees (Lamb Parker <i>et al.</i>, 1999:414). Maksimum deelname deur ouers en doeltreffende benutting van transdissiplinêre kennis word hierdeur verseker (Hixson, 1993:46). Daar moet egter in gedagte gehou word dat 'n gebrek aan belangstelling, asook ongeletterdheid van ouers hulle betrokkenheid by hul kinders se opleidingsproses kan verhinder (Hammer, 1998:5).</p> <p>In Suid-Afrika bestaan die behoefte ook om die besef by ouers tuis te bring dat hulle 'n verantwoordelikheid het om hulle kinders maksimaal op voorskoolse vlak te stimuleer. Die ouers kan deur middel van die proses van samewerkende dienslewering opgelei word om aktief betrokke te wees by hulle kinders se skoolgereedmakingsproses. Hierdie benadering sal na verwagting nie sonder probleme toegepas kan word nie, aangesien ouers in stede saans laat tuis kom van die werk af.</p> <p>Ander faktore wat 'n uitdaging aan professionele persone kan stel wat betref die ouers se betrokkenheid by intervensie, sluit onder andere die volgende in: enkel ouerskap, gesinne met 'n lae inkomste, gesinne van wie die taal van onderrig en leer hul tweede of addisionele taal is en ouers met moeilike lewensomstandighede (Hammer, 1998:5).</p>	<p>Sodra onderwysers 'n opleidingsprogram oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid suksesvol deurloop het, kan hulle hul kundigheid benut deur ouers op te lei in tuisaktiwiteite om graad R-leerders tuis te stimuleer met die oog op skoolgereedmaking.</p> <p>Volgens Hixson (1993:48) is die graad R-klaskamer die daaglikse omgewing van die graad R-leerder, waar die onderwyser 'n duidelike beeld van elke graad R-leerder se kommunikasievaardighede kan verkry. Sy kan hierdie uiters belangrike inligting deur die diensleweringproses aan die spraak-taalterapeut oordra, wat nie noodwendig die geleentheid het om graad R-leerders in klasverband te observeer nie.</p>	<p>Die spraak-taalterapeut se rol behels intervensie met graad R-leerders ten opsigte van reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede. Laasgenoemde sluit gesproke en geskrewe taal in en behels taalvorm (sintaksis, morfologie en fonologiese bewustheid), taalinhoud (semantiek) en taalgebruik (pragmatiek), asook metalinguistiek, lees-, skryf- en luistervaardighede, basiese interaktiewe- en kognitiewe akademiese taalvaardighede (Owens, 2001). Volgens Ukrainetz en Fresquez (2003:285) is dit veral fonemiese bewustheid, konsepte vir leer skryf, direkte lees- en skryfonderrig, dekodeering, spelling, puntuasie en leesbegrip vanaf voorskoolse tot hoërskoolvlak wat binne die terrein van die spraak-taalterapeut val.</p> <p>Bogenoemde rol van die spraak-taalterapeut is ook tersaaklik in die Suid-Afrikaanse konteks. Die toepassing van hierdie benadering sal waarskynlik dikwels moeilik wees, veral in die skoolopset. In plattelandse gebiede kan toeganklikheid vir terapeute problematies wees. Verder is daar 'n nypende tekort aan spraak-taalterapeute in Suid-Afrika en veral in skole en dikwels ook graad R-klasse.</p>	<p>Hammer, 1998 Hixson, 1993 Lamb Parker <i>et al.</i>, 1999 Owens, 2001 Ukrainetz en Fresquez, 2003</p>

Belangrikste faktore	Die ouers (en ander sorggewers)	Die graad R-onderwyser	Die spraak-taalterapeut	Bronne
<p style="text-align: center;">Vrywillige deelname deur spanlede</p>	<p>Volgens Crais (1993:30), Roseberry-McKibbin (2002:3) en Whitmire (2002:73) is dit die ouer se plig om self verantwoordelikheid vir hulle kind se probleem te aanvaar, deur hul vrywillige betrokkenheid saam met ander spanlede by besluitneming, beplanning, probleem-identifikasie, probleemoplossing en implementering van hulpverlenings- en opvolgprogramme vir hul kinders.</p> <p>’n Groot aantal Suid-Afrikaanse ouers van graad R-leerders kan veral baat by inligting oor hulle vrywillige betrokkenheid en verantwoordelikheid by die totale proses van samewerkende dienslewering sodat hulle self verantwoordelikheid vir hulle kinders se probleme kan aanvaar.</p>	<p>In Suid-Afrika is onderwysers bereid om hulle tot spanwerk en strategiese beplanning te verbind ter wille van gehalte onderwys (Steyn, 2000:269). Hierdie aanname kan ook van toepassing gemaak word op graad R-onderwysers wat deel vorm van ’n professionele span.</p> <p>Vrywillige deelname deur spanlede is ’n uitdruklike voorwaarde vir samewerkende dienslewering en verseker ’n meer positiewe gesindheid by onderwysers (Coufal, 1993:8). Suid-Afrikaanse graad R-onderwysers kan hulself saam met ander spanlede vir ’n gemeenskaplike doelwit beywer en mekaar se kennis, vaardighede en ervaring aanvul (Steyn, 2000:272).</p> <p>Verder kan onderwysers ’n bydrae tot spanbesprekings lewer deur die verwagtinge wat hulle van leerders in klasverband oor die leerareas koester, vir ander spanlede uiteen te sit (Whitmire, 2002:73). Die ideale plek om hierdie doel in Suid-Afrika te bereik, is die graad R-klaskamer waar die onderwyser die graad R-leerders elke weekdag vir ongeveer vyf ure sien.</p>	<p>Aangesien die spraak-taalterapeut se rol in skoolverband veral daaruit bestaan om kinders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid te verbeter, sal sy in noue samewerkende dienslewering met die graad R-onderwyser werk om haar doel te bereik. Dit is verder die spraak-taalterapeut se verantwoordelikheid om ouers van voorskoolse leerders te help om die verskille en implikasies van verskeie plasingsoptes in ’n spesifieke skool of klas te verstaan.</p> <p>Daar bestaan in Suid-Afrika ’n groot leemte wat die opleiding van ouers betref, onder andere vanwege ’n tekort aan spraak-taalterapeute wat onderwyseresse deur samewerkende dienslewering kan help om ouers op te lei.</p>	<p>Coufal, 1993 Crais, 1993 Roseberry - McKibbin, 2002 Steyn, 2000 Whitmire, 2002</p>
<p style="text-align: center;">Kommunikasie tussen spanlede</p>	<p>Ouers is verantwoordelik vir sinvolle en bevredigende kommunikasie tussen hulleself en alle diensverskaffers (Law <i>et al.</i>, 2002:157). Weens die linguistiese diversiteit in Suid-Afrika kan hierdie kommunikasie problematies wees. Oorweging van alternatiewe soos die benutting van tolke mag in sulke gevalle noodsaaklik wees om misverstande te voorkom en/of uit te skakel.</p>	<p>Soos die spraak-taalterapeut, is die onderwyser verantwoordelik vir die doeltreffende bestuur van die kommunikasieproses tussen haarself en ander spanlede met die oog op doeltreffende samewerkende dienslewering.</p> <p>Volgens Naudé (2000:51) kan die gevaar van misverstand steeds voorkom waar daar wel ’n gemeenskaplike spreektaal is en is die</p>	<p>Die spraak-taalterapeut se rol bestaan daaruit dat sy verstaanbare taal met die ouers sal gebruik tydens hulpverlening, deur vakterminologie en tegniese terme te vermy (Hixson, 1993:55).</p> <p>Spraak-taalterapeute is spesialiste op die gebied van kommunikasie en behoort geensins ’n probleem te ondervind om sinvol en</p>	<p>Coufal, 1993 Hixson, 1993 Law <i>et al.</i>, 2002 Naudé, 2000</p>

Belangrikste faktore	Die ouers (en ander sorggewers)	Die graad R-onderwyser	Die spraak-taalterapeut	Bronne
Kommunikasie tussen spanlede		alternatief dan 'n opgeleide gespreks-fasiliteerder.	verstaanbaar met ouers te kommunikeer nie. Volgens Coufal (1993:3) kan die spraak-taalterapeut haar begeerte en bereidwilligheid om saam met ander spanlede te beplan en probleme op te los, deur duidelike kommunikasie bekendstel. Die spraak-taalterapeut en elke ander spanlid kan die kommunikasieproses tussen hulle gesamentlik en doeltreffend genoeg bestuur dat die nodige veranderinge tydens intervensie kan plaasvind. Hierdie gesindheid geld elke stap in die proses van samewerkende dienslewering, ook in die Suid-Afrikaanse skoolopset.	
Spanlede se rol tydens assessering	<p>Volgens Hixson (1993:52) het ouers 'n verpligting om hul rol by assessering binne skoolverband na te kom. Hierdie rol bestaan daaruit dat die ouers sal poog om hulle kind se sterk- en swakpunte beter te verstaan. 'n Beter begrip sal die ouers help om hulle eie doelwitte en prioriteite vir hulle kind aan te pas en hulle verwagtinge van sukses en mislukking te heroorweeg (Hixson, 1993:52).</p> <p>In die Suid-Afrikaanse konteks kan hierdie vorm van samewerking haalbaar wees indien die betrokke ouers geletterd is en belangstel daarin om betrokke te raak by die assesseringsproses.</p>	<p>As deel van die geïntegreerde model van samewerking, sal die onderwyser betrokke wees by die assesseringsproses en op haar beurt saam met die ouers en spraak-taalterapeut werk om elke kind se sterk- en swakpunte beter te verstaan (Hixson, 1993:50).</p> <p>In die Suid-Afrikaanse skoolopset is die onderwyser se rol by assessering uiters belangrik omdat sy konsepte en tegnieke kan verwerf wat noodsaaklik is om die kind se intervensiedoelwitte in die klaskamer te bereik</p>	<p>Volgens Zsilavec en Naudé (2000:19) vorm die verkryging van inligting oor 'n spesifieke individu met die oog op diagnose, die rasionaal vir assessering.</p> <p>In die Suid-Afrikaanse skoolopset is die spraak-taalterapeut daarvoor verantwoordelik om inligting oor 'n graad R-leerder, wat direk verband hou met inligting wat die onderwyser uit die assesseringstandaarde van die graad R-kurrikulum verkry het, van die graad R-onderwyser te bekom.</p> <p>Hierdie inligting kan die terapeut in staat stel om tot sinvolle, relevante interpretasies na aanleiding van haar assesserings van leerders te kom.</p>	Hixson, 1993 Zsilavec en Naudé, 2000

Belangrikste faktore	Die ouers (en ander sorggewers)	Die graad R-onderwyser	Die spraak-taalterapeut	Bronne
Spanlede se rol tydens assessering			Die assesseringsproses word deur middel van 'n holistiese benadering uitgebrei na meer as slegs data wat van gestandaardiseerde toetse verkry is. Hierdie toetse is konteks- en kultuurgebonden en nie gerig op die individuele kind, sy omgewing of sy verhouding met sy omgewing nie (Hixson, 1993:48). In Suid-Afrika kan spraak-taalterapeute gestandaardiseerde toetse as siftingstoetse aanwend vir spesifieke kultuurgroepe waarop die toetse van toepassing is, om te bepaal of 'n kind intervensie benodig of nie.	
Spanlede se rol tydens intervensie	<p>Indien ouers 'n meer dinamiese rol in die intervensieproses wil vervul is dit hulle verantwoordelikheid om reëlins vir die nodige onderhandelinge met die betrokke professionele persone oor die bestuursrol tydens intervensie te tref (Crais, 1993:31). Op hierdie manier word ouers meer toeganklik vir professionele persone wat samewerkende vennote in die intervensieproses word.</p> <p>Bogenoemde benadering oor die bestuursrol tydens intervensie word reeds in die Suid-Afrikaanse konteks gevolg, byvoorbeeld deur die Valley Trust in KwaZulu-Natal (Solarsh, 2001).</p> <p>Dit sal waarskynlik tyd verg voordat die meerderheid ouers en professionele rolspelers in Suid-Afrika die benadering oor die bestuursrol tydens intervensie doeltreffend kan toepas.</p>	<p>In die geval van gesinne met 'n kind as hoof van die huis ("child headed families") sal die onderwyser en spraak-taalterapeut waarskynlik die enigste spanlede wees om die verantwoordelikheid vir die kinders se assessering en opleiding te aanvaar. Volgens Swanepoel (2004:15) bestaan daar in Suid-Afrika 'n hoë persentasie gesinne met 'n kind as hoof van die huis weens die feit dat beide ouers as gevolg van VIGS gesterf het.</p> <p>Sodra die intervensiedoelwitte vir elke kind vasgestel is, sal die onderwyser die voorgestelde interaksiepatrone begryp. Die onderwyser neem dan aktief deel aan die opstel van 'n behandelingsprogram vir elke leerder (Naudé <i>et al.</i>, 1999:89).</p> <p>Hierdie deelname geskied as deel van die proses van samewerkende dienslewering met die ouers en die betrokke spraak-taalterapeut.</p>	<p>Volgens Coufal (1993:1) is spraak-taalterapeute verantwoordelik vir die navolging van 'n holistiese benadering tot intervensie deur middel van 'n 'vennootskap' tussen haarself, die ouers en die onderwyser. Projekties vir die jaar 2005 toon aan dat daar na beraming 1 miljoen weeskinders in Suid-Afrika sal wees as gevolg van MIV/VIGS (Swanepoel, 2004:15). Hierdie syfers dui aan dat spraak-taalterapeute se toekomstige verantwoordelikheid vir assessering en opleiding drasties kan toeneem.</p> <p>As lid van die samewerkende span sal 'n spraak-taalterapeut in die skoolopset spesifieke funksies verrig wat deel is van die geïntegreerde benadering tot programontwikkeling (Hixson, 1993:45; Whitmire, 2002:73). Om die vloei van inligting in hierdie tabel te behou, sal die funksies nie hier gelys word nie.</p>	<p>Coufal, 1993 Crais, 1993 Hixson, 1993 Locke <i>et al.</i> 2002 Naudé, 2000 Naudé <i>et al.</i>, 1999 Solarsh, 2001 Swanepoel, 2004 Whitmire, 2002</p>

Belangrikste faktore	Die ouers (en ander sorggewers)	Die graad R-onderwyser	Die spraak-taalterapeut	Bronne
<p style="text-align: center;">Spanlede se rol tydens intervensie</p>	<p>Verder is dit die ouer se reg om daarop aan te dring om die resultate van 'n evaluasie volledig te verstaan. Waar daar van 'n ouer verwag word om as bestuurder van die intervensiespan op te tree, is hy geregtig op ondersteuningsdienste om hierdie rol kosteloos te vervul (Crais, 1993:31). Sover bekend bestaan daar tans in Suid-Afrika geen finansiële ondersteuningsdienste vir ouers wat as bestuurders van hulle kind se intervensiespan wil optree nie (Naudé, 2000:56).</p> <p>Na voltooiing van 'n intervensieplan kan ouers aanspraak maak op deurlopende opsies vir dienslewering waaruit hulle kan kies (Hixson, 1993:54). Hierdie beginsel sal moontlik vreemd wees vir 'n spraak-taalterapeut wat nog geen blootstelling aan hierdie benadering gehad het nie. Kliniese ervaring in privaat praktyk en skoolverband in Suid-Afrika bring aan die lig dat ouers oor die algemeen na spraak-taalterapeute as die kundiges opsien vir aanbevelings oor die mees doeltreffende intervensieprogram vir hulle kind.</p>	<p>Die onderwyser kan dit nodig vind om haar doelwitte en prioriteite vir 'n kind aan te pas deur sy beperkings en sterkpunte te aanvaar en haar verwagtinge van die kind se suksesse en mislukkings te hersien. 'n Onderwyser wat weier om saam te werk, vertraag die proses en doeltreffendheid van die program en beperk haar eie vermoë om 'n kind te ondersteun, hom te help om te verander en om te groei (Hixson, 1993:50).</p> <p>Die onderwyser speel deurlopend 'n rol in die identifikasie van betekenisvolle kontekste vir kommunikasie, belangrike gebeure in die kind se skoolomgewing en sosiale veranderinge binne die kind self asook in sy omgewing (Hixson, 1993:50).</p> <p>Volgens Locke <i>et al.</i> (2002:14) benodig voorskoolse onderwysers leiding om realistiese verwagtinge van leerders se kommunikasie-ontwikkeling tot aan die einde van graad R te koester. Hierdie behoefte bestaan ook in Suid-Afrika. Die moontlikheid bestaan egter dat 'n onderwyser wat nuwe kennis en vaardighede verwerf het, hierdie vaardighede nie noodwendig doeltreffend na daaglikse aktiwiteite sal oordra nie (Naudé <i>et al.</i> 1999:92). Die graad R-onderwyser kan dus slegs al die relevante kommunikasie-vaardighede vir skoolgereedheid aan graad R-leerders leer indien sy elke vaardigheid by haar daaglikse aktiwiteite insluit.</p>	<p>Die Suid-Afrikaanse spraak-taalterapeut sal waarskynlik 'n voltydse assistent benodig om haar in die skoolopset by te staan as sy by 'n groot aantal funksies betrokke gaan wees. Hoewel elke funksie regverdigbaar is, is die insluiting van elk in 'n intervensieprogram onrealisties weens die tekort aan spraak-taalterapeute.</p> <p>Verder behoort die spraak-taalterapeut haar kennis oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid tot voordeel van graad R-leerders en graad R-onderwysers aan te wend. Die rol van die spraak-taalterapeut om die graad R-onderwyser te ondersteun met die oordrag van haar nuut verwerwe kennis oor graad R-leerders se kommunikasie-ontwikkeling en -vaardighede vir skoolgereedheid, is onontbeerlik.</p> <p>Voorts kan die spraak-taalterapeut belangstelling toon in die onderwyser se vordering met die nuwe kennis en haar aanmoedig om van die spraak-taalterapeut se hulp gebruik te maak.</p>	

Belangrikste faktore	Die ouers (en ander sorggewers)	Die graad R-onderwyser	Die spraak-taalterapeut	Bronne
<p>Die kind se kommunikasie buite sy skoolomgewing</p>	<p>Volgens Hixson (1993:52) is die oordrag van relevante inligting aan die onderwyser en spraak-taalterapeut oor die kind buite sy skoolomgewing, die ouer se verantwoordelikheid. Hierdeur kan die ouers die doeltreffendheid van 'n intervensieprogram bevorder. Gesinne met ongunstige sosio-ekonomiese omstandighede vind dit egter moeilik om by intervensie betrokke te raak (Barbarin & Richter, 1999:326). Dieselfde is van toepassing op Suid-Afrikaanse ouers vanuit soortgelyke sosio-ekonomiese omstandighede.</p> <p>In Suid-Afrika is daar in 1994 'n ondersteuningsprogram vir ouers in die lae inkomstegroep ontwikkel (Liddell & McConville, 1994:3). Hierdie vorm van ouerbetrokkenheid verskil van algemene ouerlike opvoeding en ondersteuning. Die volwassenes van 'n middelklasgesin kan 'n kind help om klaskameraktiwiteite te begryp en interpreteer. Hierdeur word die kind se oorgang van die voorskoolse klas na die laerskool vergemaklik (Lemmer, 1995:92). Verder kan middelklasouers ander ouers in die laer inkomstegroep ondersteun en help oplei.</p>	<p>Die onderwyser kan die inisiatief neem om inligting oor die leerder se taal- en kulturele gebruike tuis, van die ouer bekom en aan die spraak-taalterapeut oor te dra. Terselfdertyd kan die onderwyser se kennis van 'n gesin se sosio-kulturele en linguistiese geskiedenis haar in staat stel om die kenmerke van die kind se verwysingsraamwerk vir kennis te bepaal. Ook hierdie kennis kan sy na die spraak-taalterapeut oordra (Hixson, 1993:50).</p> <p>Verder kan die onderwyser haar kennis oor 'n gesin se sosio-kulturele en linguistiese geskiedenis met vrug toepas wanneer 'n leerder se ouers verkies dat hy in 'n tweede of addisionele taal onderrig sal word (Hixson, 1993:50). Die graad R-onderwyser kan die ouers of ander familieledes bewus maak van die kind se kommunikasie in omgewings weg van die ouerhuis, soos die graad R-klaskamer, speelterrein en op uitstappies. Op hierdie wyse kan die ouers 'n ingeligte besluit oor hulle kind se taal van onderrig en leer neem.</p>	<p>Volgens Hixson (1993:47) kan die spraak-taalterapeut se kennis oor 'n gesin se sosio-kulturele en linguistiese geskiedenis haar in staat stel om die kind se kommunikasiegedrag te identifiseer en te definieer.</p> <p>Die spraak-taalterapeut kan saam met die onderwyser die ouers deur middel van die proses van samewerkende dienslewering oplei om insig in hulle sosio-ekonomiese probleme te ontwikkel en hulle kind tuis te ondersteun met die verwerwing van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid. Op hierdie wyse kan die ouers insig bekom oor hulle rol by die kind se intervensieproses.</p>	<p>Barbarin en Richter, 1999 Hixson, 1993 Lemmer, 1995 Liddell en McConville, 1994</p>

Belangrikste faktore	Die ouers (en ander sorggewers)	Die graad R-onderwyser	Die spraak-taalterapeut	Bronne
<p>Dienslewering in die graad R-leerder se gemeenskap</p>	<p>In Suid-Afrika val die klem van dienslewering tans veral op probleemoplossing binne die gemeenskap (Uys & Hugo, 1997:25). Die omgewing vir intervensie in die Suid-Afrikaanse konteks kan daarom enige plek in die gemeenskap insluit waarin 'n leerder homself daaglik bevind, byvoorbeeld sy ouerhuis en skool. Om hierdie redes kan ouers en ander gesinslede van Suid-Afrikaanse graad R-leerders as spanlede tot samewerkende dienslewering toetree en die graad R-leerder se kommunikasiegedrag in sy eie bekende omgewing waarneem. Hierdie waarnemings kan met die spraak-taalterapeut en graad R-onderwyser gedeel word sodat hulle die graad R-leerders in hulle konteks kan verstaan.</p> <p>Gesinne vanuit lae inkomstegroep het dikwels nie toegang in hulle gemeenskap tot skole en ondersteuningsdienste wat noodsaaklik is vir ontwikkeling nie (Reynolds, <i>et al.</i>, 1996:1123). Hierdie ouers gebruik tuisonderrig as opvoedkundige plasing om hulle kinders skoolgereed te kry, aangesien die Suid-Afrikaanse konteks nie in alle opsigte voorsiening maak vir oerbetrokkenheid binne die gemeenskap nie. Ouers kan die inisiatief neem om hulle te beywer vir gemeenskapsgebaseerde dienslewering.</p>	<p>Die graad R-onderwyser kan lede van die uitgebreide gesin en ander ondersteuners in die gesin se woonbuurt betrek om die ouer se verantwoordelikhede ligter te maak, veral waar 'n gesin swak sosio-ekonomiese omstandighede ervaar. In hierdie geval kan dit moeilik wees om ouers by die kind se leerproses te betrek aangesien hulle energie hoofsaaklik aan fisiese oorlewing bestee word (McConkey 2002:11).</p> <p>Volgens McConkey, (2002) het informele tuisonderrig deur 'n kind se ouers 'n groter impak op die kind se totale opvoedkundige ontwikkeling as wat die formele onderwysstelsel het. Hoe groter die gesin se betrokkenheid by die kind se leerproses, hoe sterker is die opvoedingsbron en sosiale ondersteuning wat die kind se ontwikkeling bevorder (Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko, & Hagemann, 1996:1121). In Suid-Afrika word tot soveel as 40% van voorskoolse kinders tuis deur hul grootmoeders versorg (Liddell & McConville, 1994:8). Hierdie familielede kan in die gemeenskap deur graad R-onderwysers by die leerproses betrek word.</p>	<p>Waar moontlik, kan die spraak-taalterapeut by 'n gemeenskapsgebaseerde praktyk betrokke raak, veral waar informele tuisonderrig aangebied word. Sodoende kan sy waardevolle inligting oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid aan die ouers en ander sorggewers oordra. Verder kan die spraak-taalterapeut met die hulp van onderwysers binne die gemeenskap deur die proses van samewerkende dienslewering 'n opleidingsprogram vir ouers ontwikkel. Hierdie program kan aan die ouers voorgestel word om hulle toe te rus om 'n aktiewe bydrae tot hulle kinders se skoolgereedmaking te lewer. Indien die ouers belangstel en die program aanvaar, kan die spraak-taalterapeut hulle saam met die onderwyser oplei in die toepassing van die program.</p>	<p>Liddell en McConville, 1994 McConkey 2002 Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko, en Hagemann, 1996 Uys en Hugo, 1997</p>

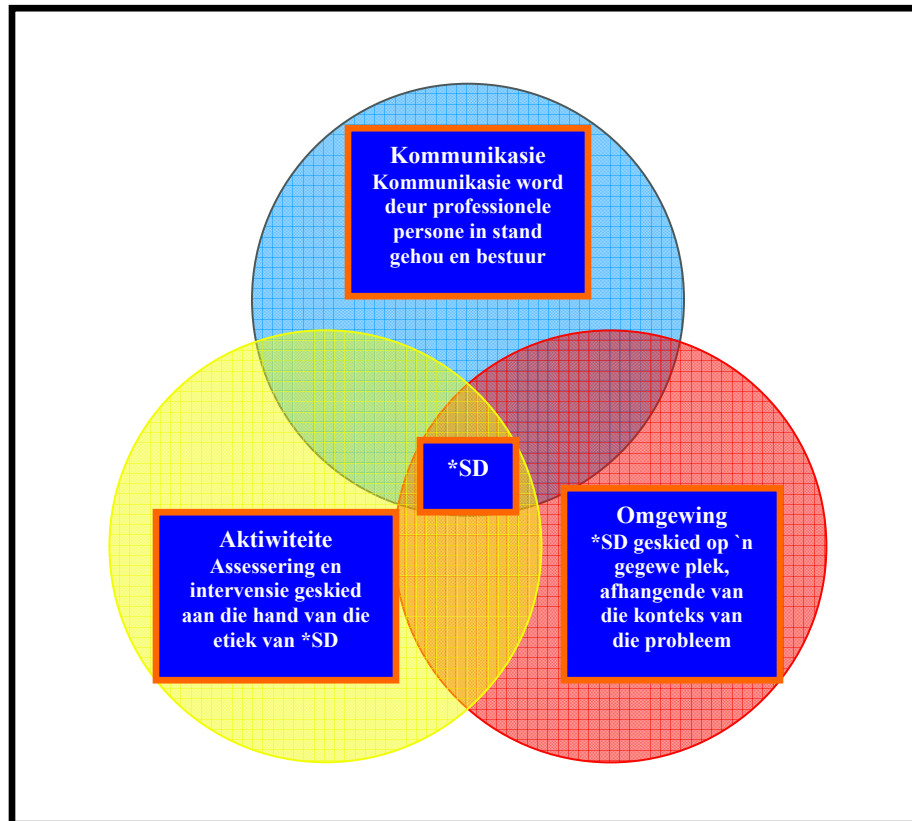
Belangrikste faktore	Die ouers (en ander sorggewers)	Die graad R-onderwyser	Die spraak-taalterapeut	Bronne
Die graad R-leerder se moedertaal	<p>Volgens Lemmer (1995:90) is dit die ouer se plig om die kind se moedertaal tuis vir informele gesprekke te gebruik, om sodoende 'n positiewe bydrae te lewer tot die kind se skoolgereedmaking. Hierdeur kan die ontwikkeling en vaslegging van die moedertaal verseker word. Verder kan die kinders gemaklik in hulle moedertaal leer praat, dink, redeneer en probleme oplos. De Klerk (2002b:18) meen dat hierdie proses in Suid-Afrika kan help met die oog op leer lees en skryf in die moedertaal om as oorbrugging na lees en skryf in 'n tweede of addisionele taal te dien.</p>	<p>Die graad R-onderwyser kan die ouers aanmoedig om hulle moedertaal tuis met die kinders te praat. Op hierdie wyse kan die ouers verseker dat hulle kinders se taalbegrip en taalgebruik in hulle moedertaal optimaal ontwikkel. Terselfdertyd kan kontak tussen leerders en hulle maats wat dieselfde moedertaal as hulle het, aangemoedig word.</p> <p>Verder kan die graad R-onderwysers die ouers wat die taal van onderrig en leer self nie vlot kan praat nie, asook ongeletterde ouers wat nie 'n model vir die taal van onderrig en leer aan hulle kinders kan voorhou nie, aanraai om slegs die moedertaal tuis met hulle kinders te praat.</p>	<p>'n Spesifieke opleidingsprogram oor die waarde van moedertaalonderrig kan deur die spraak-taalterapeut gebruik word om die ouers op te lei. Daar kan aan ouers verduidelik word dat onderrig in 'n leerder se moedertaal linguistiese, akademiese en sosiale voordele vir hom inhou, omdat gelyke geleenthede vir onderrig en betekenisvolle toegang tot die kurrikulum veral deur moedertaalonderrig bereikbaar is (De Klerk, 2002b:15).</p> <p>Indien ouers steeds Engels as taal van onderrig en leer verkies, kan hulle nie verplig word om hulle kinders in hul moedertaal te laat onderrig nie. Dit bly die ouer se prerogatief om die keuse oor die taal van onderrig en leer te maak. Die spraak-taalterapeut kan wel die nadele van onderrig in die tweede of addisionele taal aan die ouers verduidelik. Hierdie inligting kan daartoe bydra dat die ouers 'n meer ingeligte besluit oor die taal van onderrig en leer kan neem.</p>	De Klerk, 2002b Lemmer, 1995

Die inligting soos vervat in Tabel 2.1 kan spraak-taalterapeute, onderwysers en ouers in staat stel om kennis te neem van die belangrikste faktore wat 'n rol speel by die parameters vir intervensie, in die benutting van die model van samewerkende dienslewering. Die wisselwerking tussen spanlede tydens samewerkende dienslewering is belang sodat elke deelnemende vennoot kan weet en verstaan dat hulle nie parallel met mekaar sal werk nie, maar op 'n geïntegreerde wyse.

Behalwe vir die rol van die spraak-taalterapeut, onderwyser en ouers by samewerkende dienslewering, is die kommunikasie-aktiwiteit self, die omgewing en die aktiwiteite wat betrokke is by die proses, noodsaaklik vir doeltreffende dienslewering deur die betrokke persone. Volgens Coufal (1993:4) dien die kommunikasie-aktiwiteit, die omgewing en die aktiwiteit, as die parameters vir samewerkende vennote. Vervolgens word die parameters vir samewerkende vennote tydens die proses van samewerkende dienslewering bespreek.

2.10 PARAMETERS VIR KONSULTERENDE VENNOTE

Die doel van die parameters is om te verseker dat betrokke spanlede weet en verstaan wat elkeen se verantwoordelikheid ten opsigte van die parameters vir intervensie is en daarvoor sal saamstem (Coufal, 1993:4). Die parameters vir die samewerkende vennote tydens gesamentlik dienslewering, word deur Figuur 2.4 voorgestel



Figuur 2.4: Parameters vir konsulerende vennote (Saamgestel uit Coufal, 1993:4; Crais, 1993:36; Hartas, 2004:40; Hixson, 1993:45; Idol *et al.*, 1993:8; Lewis, 2004:37; Whitmire, 2002:70) (*SD = Samewerkende dienslewering).

Parameters vir konsulerende vennote in samewerkende dienslewering sluit kommunikasie, die omgewing waarin kommunikasie plaasvind asook verskeie aktiwiteite in en die verwantskap tussen hierdie drie faktore kan slegs tot stand gebring word sodra al die noodsaaklike elemente van konsultasie in plek is (Coufal, 1993:12). Daarom is dit essensieel dat al die relevante parameters vir intervensie in plek sal wees voordat met

samewerkende dienslewering begin kan word. Die persone wat betrokke is by samewerkende dienslewering benodig vooraf die nodige kennis oor wat samewerkende dienslewering werklik behels, elke persoon se onderskeie rol word vooraf geïdentifiseer en beskryf; programme vir samewerking tussen die onderskeie professionele persone word gesamentlik deur hierdie persone ontwikkel en professionele persone beskik oor spesifieke kennis ten opsigte van die aard van die probleemareas waarmee hulle gaan werk, om slegs 'n paar te noem.

2.10.1 Kommunikatiewe interaksie in samewerkende dienslewering

Die instandhouding en bestuur van kommunikasie tussen professionele persone wat as vennote optree tydens samewerkende dienslewering, is elke vennoot se verantwoordelikheid. Volgens Coufal (1993:4) gee professionele persone gestalte aan mekaar se gedagtes en gedrag deur wedersydse kommunikasie, daarom kan doeltreffende kommunikasie tussen spanlede samewerkende dienslewering fasiliteer, hoewel 'n gebrek daaraan samewerking nadelig kan beïnvloed (Hartas, 2004:40). Daarom behoort spraak- taalterapeute en onderwysers 'n klimaat te skep om kommunikasiedoelwitte in stand te hou (Hixson, 1993:45).

Professionele persone behoort ook hulle wedersydse respek vir mekaar se vaardighede duidelik teenoor mekaar te kommunikeer (Kamhi, 1999:97) om wedersydse vertroue tussen hulle te bewerkstellig. Deelnemers aan samewerkende dienslewering behoort veral oor die vermoë te beskik om 'n saak duidelik te stel, aktief te luister en te reageer deur erkenning, parafrasering, opklaring en verwerking (Coufal, 1993:5).

Volgens Crais (1993:36) verwys kommunikasie-aktiwiteite onder andere ook na gesinslede wat inligting oor die kind se mediese geskiedenis, ontwikkelingsmylpale, karaktertrekke en alledaagse aktiwiteite wat met die kind tuis gedoen is, aan die samewerkende vennote kan verskaf. Die teenoorgestelde is egter ook waar. Die betrokke professionele persone is te alle tye daarvoor verantwoordelik om deur middel van kommunikasie wat aan bostaande vereistes voldoen, terugvoer aan die ouers te gee oor

die kind se samewerking en vordering in die klas, asook om tuisprogramme aan die ouers te verskaf, te verduidelik en geleenthede te bied om vrae te stel oor die kind se vordering.

Doeltreffende kommunikatiewe interaksie tussen die betrokke persone by samewerkende dienslewering is noodsaaklik om te verseker dat elke aspek wat relevant is tot die kind se geletterdheid en akademiese vordering, wedersyds duidelik en openhartig gekommunikeer sal word. tesame met die kommunikatiewe interaksie is die omgewings waarin hierdie dienslewering gaan plaasvind, ewe belangrik. Die omgewings vir samewerkende dienslewering word vervolgens bespreek.

2.10.2 Omgewings waarin samewerkende dienslewering geskied

Hoewel samewerkende dienslewering vir spraak-taalterapeute in verskeie kliniese omgewings moontlik is, sal daar vir die doel van hierdie studie slegs op spraak-taalterapeute in die skoolopset gefokus word.

Integrasie van spraak-taal terapie in 'n kind se totale opvoedkundige program word aanbeveel op grond van bevindinge dat die fokus op 'n kind se algemene kurrikulum meer samewerkende dienslewering tussen spanlede gestimuleer het (Whitmire, 2002:70)

Hoewel dit nie vir 'n spraak-taalterapeut moontlik is om die hele skooldag in een klas beskikbaar te wees nie, behoort die onderwyser en spraak-taalterapeut saam 'n professionele diens aan leerders in die klaskamer te lewer (Lewis, 2004:36).

In die Suid-Afrikaanse konteks met 'n groot leerdertal teenoor die beperkte beskikbaarheid van spraak-taalterapeute, sal samewerkende dienslewering na verwagting aanvanklik moeilik bereikbaar wees. Dit is egter nie onmoontlik nie dat onderwysers en spraak-taalterapeute, sodra samewerkende dienslewering tussen hulle suksesvol bewerkstellig is, die beginsels van hierdie model na ander vakgebiede kan oordra. As deel van samewerkende dienslewering kan die onderwyser en spraak-taalterapeut leerders vooraf en gesamentlik identifiseer, vir wie gelyktydige insette van albei professionele persone 'n bate sal wees.

Leerders behoort met omsigtigheid geselekteer te word vir intervensie, sodat almal sover moontlik gelyke geleenthede tot intervensie kan ontvang. Verder kan die onderwyser en spraak-taalterapeut deur middel van samewerkende dienslewering leerprogramme ontwerp vir leerders wat geïdentifiseer is, sowel as vir die klas as geheel (Lewis, 2004:37). Tesame met die kommunikatiewe interaksie en bepaalde omgewings vir dienslewering, gaan die bepaalde aktiwiteite 'n integrale deel vorm van die proses, aangesien samewerkende dienslewering 'n aktiewe vorm van dienslewering is. Vervolgens word die aktiwiteite vir samewerkende dienslewering bespreek.

2.10.3 Aktiwiteite van samewerkende dienslewering

Intervensieplanne in samewerkende dienslewering kan geïntegreer word by daaglikse aktiwiteite, daarom is intervensie in die skoolopset afhanklik van suksesvolle samewerkende dienslewering tussen spraak-taalterapeute, klasonderwysers en die ouers (Forbes, 2002:70). Gesinslede se teenwoordigheid gedurende intervensie stel verskeie geleenthede beskikbaar om meer aktiewe rolle te fasiliteer, soos om 'n aktiwiteit saam met die kind in die teenwoordigheid van die spraak-taalterapeut en onderwyser uit te voer, mits die kind se persoonlikheid en omstandighede tydens intervensie dit toelaat (Crais, 1993:36). Verder kan die ouers of ander gesinslede die kind se gedrag, response en veral pogings tot kommunikasie vir professionele persone gedurende intervensie interpreteer, indien die omstandighede dit vereis (Crais, 1993:36).

Na aanleiding van die voorafgaande besprekings oor die parameters vir intervensie asook vir konsulerende vennote, blyk dit dat die vereistes vir samewerkende dienslewering slegs suksesvol kan wees indien hierdie vereistes realisties en bereikbaar is vir almal wat daarby betrokke is.

2.11VEREISTES VIR SAMEWERKENDE DIENSLEWERING

Volgens Hartas (2004:45) vind samewerkende dienslewering in die Verenigde Koninkryk byval by onderwysers en spraak-taalterapeute in die onderwysopset, hoewel sekere knelpunte steeds aandag verdien. Whitmire (2002:74) het onder andere bevind dat spraak-taalterapeute onder andere van mening is dat die gehalte van hulle terapie in die klaskamer “afgewater” geraak het. Verder dui Hartas (2004:45) aan dat onderwysers en spraak-taalterapeute in die Verenigde Koninkryk dit moeilik vind om kennis en vaardighede buite hulle beroepsveld te verstaan, kies, hanteer en in die praktyk toe te pas.

Sover vasgestel kon word, is ’n wetenskaplike evaluasie van onderwysers en spraak-taalterapeute in Suid-Afrika se persepsies oor samewerkende dienslewering nie beskikbaar nie. Hierdie diensleweringmodel rig ’n uitdaging aan spraak-taalterapeute, onderwysers en ander betrokke persone in Suid-Afrika. Die insluiting van inligting oor die vereistes waaraan ’n program vir samewerkende dienslewering behoort te voldoen, is noodsaaklik vir spraak-taalterapeute en onderwysers in Suid-Afrika wat beplan om volgens hierdie model ’n diens te lewer aan leerders in skole wat intervensie vir taal en kommunikasievaardighede benodig.

Samewerkende dienslewering in Suid-Afrika sal waarskynlik optimaal verloop volgens die voorgestelde beginsels wat in die literatuur verskaf word en vervolgens bespreek word.

2.12 BEGINSELS VIR SAMEWERKENDE DIENSLEWERING TUSSEN PROFESSIONELE PERSONE

- Slegs deskundiges se dienste behoort vir samewerkende dienslewering benut te word (Hartas, 2004:48). Vir die Suid-Afrikaanse konteks impliseer hierdie beginsel dat slegs onderwysers en spraak-taalterapeute wat opgelei is, by samewerking in die skoolopset betrokke kan wees.

- Intervensieprogramme en inisiatiewe wat noodsaaklik en geregverdig is en 'n universele grondslag het, kan alleenlik geïmplementeer word (Whitmire, 2002:74; Hartas, 2004:48). Verder is dit noodsaaklik dat al die betrokke professionele persone die gekose intervensieprosedures sal aanvaar (Hartas, 2004:48). Hoewel die persentasie kinders met taalafwykings in Suid-Afrika onbekend is, is daar volgens Swanepoel (2004:14) meer as 500 000 kinders met 'n afwyking. Indien taalafwykings en ontoereikende kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid by hierdie syfer ingesluit is, sal daar waarskynlik voldoende geleentheid vir samewerkende dienslewering in die Suid-Afrikaanse skoolopset kan wees.
- Die voordele, organisatoriese strukture en prosesse wat nodig is om samewerkende dienslewering te fasiliteer, moet deur die betrokke professionele persone begryp en aanvaar word (Hartas, 2004:48). Suid-Afrikaanse onderwysers en spraak-taalterapeute moet vooraf deeglik oor al hierdie faktore ingelig word, dit begryp en daaroor besin sodat hulle 'n ingeligte besluit oor hulle betrokkenheid by samewerkende dienslewering kan neem.
- Voldoende tyd moet gedurende die skooldag by skole beskikbaar gestel word waartydens deelname aan gesamentlike ontwikkeling en implementering van individuele onderrigprogramme kan geskied (Whitmire, 2002:74). Onderhandelinge oor tydskedules, waarby skoolhoofde, onderwysers en spraak-taalterapeute betrokke sal wees, is noodsaaklik sodat almal ingelig sal wees oor die toekenning van die hoeveelheid tyd per dag vir samewerkende dienslewering.
- Samewerkende dienslewering behoort oor die hele spektrum van 'n diens aangemoedig te word en vir beide gesondheids- en opvoedkundige dienste aanvaarbaar te wees (Law *et al.*, 2002:161). Om hierdie rede behoort alle spraak-taalterapeute en onderwysers kennis te dra van die volle implikasies van samewerkende dienslewering in die skool- en kliniese opset.
- Konsensus tussen die betrokke professionele persone oor elkeen se interpretasie van die betekenis van doeltreffende onderrig en leer, is noodsaaklik (Hartas, 2004:49). Faktore soos die inhoud van leermateriaal, metodes en opeenvolging van aanbieding moet ook noukeurig ondersoek word voor die implementering van die model vir samewerkende dienslewering (Hartas, 2004:49).

- Skoolhoofde en onderwysers moet oor die nodige strategieë beskik om die klaskamer doeltreffend te bestuur sodat 'n wye verskeidenheid leerders toegang daartoe kan hê (Whitmire, 2002:74). Die feit dat die teenwoordigheid van eerste en tweede taal graad R-leerders in dieselfde klaskamer toenemend in Suid-Afrika voorkom (Dawber & Jordaan, 1999:2), toon aan dat doeltreffende bestuur reeds by sommige skole op nasionale vlak toegepas word. Skoolhoofde en onderwysers van die skole met multilinguistiese klasse, kan hulle kundigheid en ervaring in dié verband met hulle kollegas by ander skole deel. Dieselfde geld spraak-taalterapeute wat in hulle privaat hoedanigheid diens lewer by skole volgens die transdissiplinêre model van samewerking.
- Kontekstuele, sosiale en kulturele aspekte van die leerproses moet met omsigtigheid oorweeg word (Hartas, 2004:49). Verskeie navorsers wys daarop dat bestaande kulturele verskille in aanmerking geneem moet word tydens die leerproses, deur aandag te skenk aan die waarde van die konteks in 'n gesprek, asook aan nie-verbale kommunikasie (Gutiérrez-Clellen, 2000:216; Tomoeda & Bayles, 2002:3; Locke *et al.*, 2002:14). Die vereistes aangaande kontekstuele, sosiale en kulturele aspekte is veral op die linguistiese en kulturele diversiteit in die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing en sal met omsigtigheid hanteer moet word sodat alle leerders gelyke geleentede tot intervensie kan kry.
- Intensiewe aandag moet gewy word aan die verwerwing van graad R tweede of addisionele taal leerders se basiese interaktiewe en kognitiewe akademiese taalvaardighede, aangesien hierdie vaardighede essensieel is vir skoolgereedheid (Dawber & Jordaan, 1999:6). Hierdie beginsel stel 'n besondere uitdaging aan onderwysers en spraak-taalterapeute in Suid-Afrika.
- Spanlede se administratiewe werk mag nie met leerders se individuele behoeftes inmeng nie (Whitmire, 2002:74). Administratiewe verpligtinge kan problematies wees vir die Suid-Afrikaanse konteks. Klasse bevat dikwels meer as 40 leerders en die administratiewe werk wat deur die graad R-kurrikulum se assesseringstandaarde vereis word, verg 'n groot hoeveelheid van die graad R-onderwyser se tyd.

Bostaande beginsels vir samewerkende dienslewering sluit verskeie noodsaaklike aspekte in wat as voorvereistes vir doeltreffende dienslewering beskou kan word. Dit is wenslik dat hierdie beginsels vir elke vorm van dienslewering oorweeg en aangepas sal word na gelang van die behoeftes van die kind of persoon aan wie die diens gelewer sal word.

2.13 GEVOLGTREKKING

Spraak-taalterapeute en oudioloë, onderwysers en ander professionele persone staan voor 'n besondere uitdaging om aktief betrokke te raak by navorsing oor samewerkende dienslewering in Suid-Afrika. Data oor al die aspekte van samewerkende dienslewering wat van toepassing is op die Suid-Afrikaanse konteks, word dringend benodig. Verder is onvoldoende ervaring op die gebied van samewerkende dienslewering waarskynlik tot op hede deur spraak-taalterapeute in die onderwysopset en klaskamer opgedoen om al die struikelblokke te identifiseer en suksesvol aan te spreek. Professionele persone wat reeds die model van samewerkende dienslewering in die kliniese praktyk en skole in Suid-Afrika toepas, kan egter hulle ervaring en kennis in die verband met ander professionele persone deel.

Volgens die literatuuroorsig kan die navolging van die model vir samewerkende dienslewering omvattende voordele inhou vir sowel die leerders as die professionele persone wat daarby betrokke is. In die Suid-Afrikaanse konteks met talle uitdagings aan leerders en onderwysers, kan die benadering as deel van die oplossing beskou word, deur spraak-taalterapeute as spanlede te betrek. Verskeie aanpassings van bestaande modelle sal egter vooraf moet plaasvind om 'n plaaslik relevante model te ontwikkel.

2.14 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die onderwerp van samewerkende dienslewering bekendgestel en die rol van die spraak-taalterapeut, onderwyser, ouers, programme vir samewerking en kennis van onderwysers en spraak-taalterapeute in perspektief geplaas. Faktore wat 'n rol speel by programontwikkeling is uit die literatuur geïdentifiseer en 'n geïntegreerde

model tot programontwikkeling is bespreek om te dien as agtergrond vir die ontwikkeling van 'n plaaslik relevante model. Die proses van samewerkende dienslewering en internasionale modelle van hierdie proses is bespreek om vas te stel watter aspekte in bestaande modelle plaaslik toepaslik sal wees. Redes en verduidelikings is verskaf waarom 'n plaaslik relevante model vir die Suid-Afrikaanse konteks nodig is en die parameters vir intervensie en vir konsulerende vennote is geïdentifiseer en bespreek. Die vereistes en beginsels vir samewerkende dienslewering tussen onderwysers en spraak-taalterapeute is uiteengesit met die oog daarop om die noodsaaklikste voorvereistes uit te lig om professionele persone in die toekoms te rig tydens die ontwikkeling van 'n samewerkende diensleweringmodel vir die Suid-Afrikaanse konteks.

Die veld lê braak vir Suid-Afrikaanse navorsing oor intervensie waarby onderwysers en spraak-taalterapeute in klasverband betrokke is. Hierdie beroepslui kan die uitdaging aanvaar met die oog op benutting van die model van samewerkende dienslewering vir intervensie in klasverband, aangesien spraak-taalterapeute (en onderwysers) pioniers is in die sin wat Farmer (2000:80) dit sien: “ *[professionals] who choose to expand their scope of practice ...are ...‘paradigm pioneers’ who recognize the need for change, view it as a challenge, embrace continuing education, and recognize and respond to the shift* ”(Farmer, 2000:80).

HOOFSTUK 3 - NAVORSINGSMETODIEK

3.1 INLEIDING

Navorsing is 'n stelselmatige, gekontroleerde empiriese en kritiese ondersoek van 'n verskynsel wat gerig word deur 'n teorie en hipoteses oor die veronderstelde verbintenisse tussen die verskynsels (De Vos, 2002:45). Data word wetenskaplik ingesamel en geanaliseer om die navorser se begrip van die verskynsel te versterk waarna die navorsingsbevindinge kan aan die breër wetenskaplike gemeenskap oorgedra kan word (Leedy & Ormrod, 2005:2).

In die Suid-Afrikaanse onderwysopset is die huidige rol van die spraak-taalterapeut dié van fasiliteerder en konsultant in 'n transdissiplinêre opvoedkundige span (Hugo, 2004:9). Hiervoor benodig spraak-taalterapeute die nodige kennis van en insig in die onderwysopset, die skoolkurrikulum en die rol van elke ander lid in die span, veral dié van die graad R-onderwyser. Verder is dit noodsaaklik dat elke betrokke spanlid deeglike kennis dra van die proses van samewerkende dienslewering en die implikasies daarvan vir leerders, hulle ouers en spanlede. Bevindinge deur Du Plessis (1998:153) dui aan dat samewerkende dienslewering in die Suid-Afrikaanse konteks 'n duidelike aksieplan vir intervensie in die pre-primêre klaskamer tot gevolg gehad het.

Spraak-taalterapeute benodig relevante navorsingsresultate om voorstelle aan graad R-onderwysers te maak oor die onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taalgraad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid. Volgens Schlosser (2004:7) kan die spraak-taalterapeut haar kliniese kundigheid met die opvoedkundige kundigheid van die graad R-onderwyser en die perspektiewe van ander relevante deelnemers integreer. Hierdie integrasie is moontlik deur die toepassing van bewysgegronde praktyk en samewerkende dienslewering (Dollaghan, 2004:4; Hartas, 2004:44).

Bewysgegronde praktyk impliseer die nougesette, duidelike en oordeelkundige gebruik van wetenskaplike bewyse vir besluitneming oor die behandeling van kliënte, met die oog op optimale dienslewering (Dollaghan, 2004:4). Tans word bewysgegronde praktyk word toenemend as die aanbevole manier beskou om spraak-taal terapie te beoefen (Schlosser, 2004:6). Verkreë data uit hierdie studie kan die agtergrond bied waarteen praktyke in die toekoms gemeet sal kan word. Die feit dat daar sover bekend nog nie voorheen in Suid-Afrika soortgelyke navorsing oor die onderwerp van hierdie studie gedoen is en relevante meetinstrumente bestaan nie, het 'n besondere uitdaging aan die navorser gestel oor die ontwikkeling van relevante meetinstrumente.

Die doel van hierdie hoofstuk is om die navorsingsmetodiek vir die beplanning en uitvoering van die navorsing volledig uiteen te sit. Die hoofstuk bevat inligting oor die doelwitte, ontwerp, deelnemers, materiaal en apparaat en die prosedures vir data-insameling en analise wat voorsiening maak vir 'n kritiese beskouing en potensiële duplisering van die navorsing.

3.2 DOEL VAN DIE HOOFSTUK

Die doel van hierdie hoofstuk is om die navorsingsmetodiek wat gevolg is tydens data-insameling oor graad R-onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, weer te gee.

3.3 DOELSTELLINGS

Die hoofdoel van hierdie studie is om 'n groep onderwysers se verwagtinge van graad R-leerders se kommunikasievaardighede te bepaal en dit te vergelyk met die eise van die kurrikulum en die kommunikasievereistes vir skoolgereedheid. Die volgende subdoelwitte is geformuleer om die hoofdoelwit te bereik:

- Subdoelwit 1:** Om te identifiseer watter kommunikasievaardighede in die literatuur as voorvereistes vir skoolgereedheid voorgehou word.
- Subdoelwit 2:** Om te identifiseer watter kommunikasievaardighede deur die amptelike graad R-kurrikulum geïmpliseer word (Nasionale Departement van Onderwys, 2002b).
- Subdoelwit 3:** Om te bepaal watter kommunikasievaardighede in die praktyk deur 'n groep graad R-onderwysers van tweede of addisionele taal graad R-leerders verwag word.
- Subdoelwit 4:** Om die drie stelde data onderling met mekaar te vergelyk.

3.4 NAVORSINGSONTWERP

Creswell (2003:213) se *transformerend-opeenvolgende ontwerp* is vir die uitvoer van hierdie studie geselekteer. Die transformierend-opeenvolgende ontwerp behels 'n gemengde metodiek van kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings met twee onderskeie data-insamelingsfases, naamlik 'n kwantitatiewe en 'n kwalitatiewe fase wat opeenvolgend uitgevoer word (Creswell, 2003:213). Volgens Creswell (2003:216) kan enigeen van die data-insamelingsfases eerste geskied en enige fase of beide kan prioriteit geniet. Die resultate van beide fases word gedurende die interpretasiefase geïntegreer.

Die transformierend-opeenvolgende ontwerp is geselekteer vanweë die interafhanklikheid van kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings (De Vos, 2002:369). Die gebruik van fases fasiliteer die implementering, beskrywing en bekendmaking van die navorsingsresultate en plaas navorsing deur middel van 'n gemengde metodiek binne 'n transformerende raamwerk (Creswell, 2003:217). Hierdie tipe ontwerp het die navorser in staat gestel om 'n groep onderwysers se verwagtinge van graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid te bepaal (Creswell, 2003:213). Sodoende is die voordele van beide die kwalitatiewe en die kwantitatiewe navorsingsbenaderings benut (De Vos, 2002:367).

Die navorsingsontwerp is vir die doel van hierdie studie aangepas en in *drie opeenvolgende fases* in plaas van twee uitgevoer, naamlik kwalitatief, kwantitatief en kwalitatief en laastens weer kwalitatief. Die kwalitatiewe fase het bestaan uit 'n tweeledige literatuurstudie oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid soos deur die literatuur vir spraak-taalpatologie vereis en kommunikasievaardighede soos deur die graad R-kurrikulum geïmpliseer. Vir die tweede fase is 'n beskrywende opname gebruik om 'n diepgaande ondersoek en omvattende beskrywing van 'n groep graad R-onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid moontlik te maak (Fouché, 2002:109).

Vir die beskrywende opname is data met behulp van gestruktureerde vraelyste en semi-gestruktureerde individuele onderhoude ingesamel (Denzin & Lincoln, 1994:364; Greeff, 2002:302; Kumar, 1993:14; Leedy & Ormrod, 2005:146). (Sien kompakskyf agter in verhandeling vir 'n voorbeeld van 'n semi-gestruktureerde onderhoud). Kumar (1993:8) se benadering van snelle waardebeoordeling is gevolg om individuele vooroordele en onakkurate gevolgtrekkings deur die navorser te beperk, deur 'n bespreking as 'n vorm van data-insamelingsprosedure te benut (Greeff, 2002:305; Leedy & Ormrod, 2005:146). (Sien kompakskyf agter in verhandeling vir 'n voorbeeld van die fokusgroepbespreking). Triangulasie van meting is toegepas deur dieselfde verskynsel op verskeie maniere te meet en sodoende alle aspekte van die verskynsel te identifiseer (De Vos, 2002:341). Deur triangulasie van die data-insamelingsmetodes is die betroubaarheid en geloofwaardigheid van die studie verhoog en die navorser se voorafgaande verwagtinge en persepsies tot die minimum beperk (Delpont & Fouché, 2002:359; De Vos, 2002:341; Leedy & Ormrod, 2005:152).

3.5 ETIESE OORWEGINGS

Aangesien wetenskaplike navorsing 'n vorm van menslike gedrag is, is dit noodsaaklik dat navorsing in ooreenstemming met aanvaarbare norme en waardes geskied (Mouton, 2001:238). Indien die fokus van navorsing op persone as deelnemers gerig is soos in hierdie studie, moet die etiese implikasies van die navorsing versigtig oorweeg word

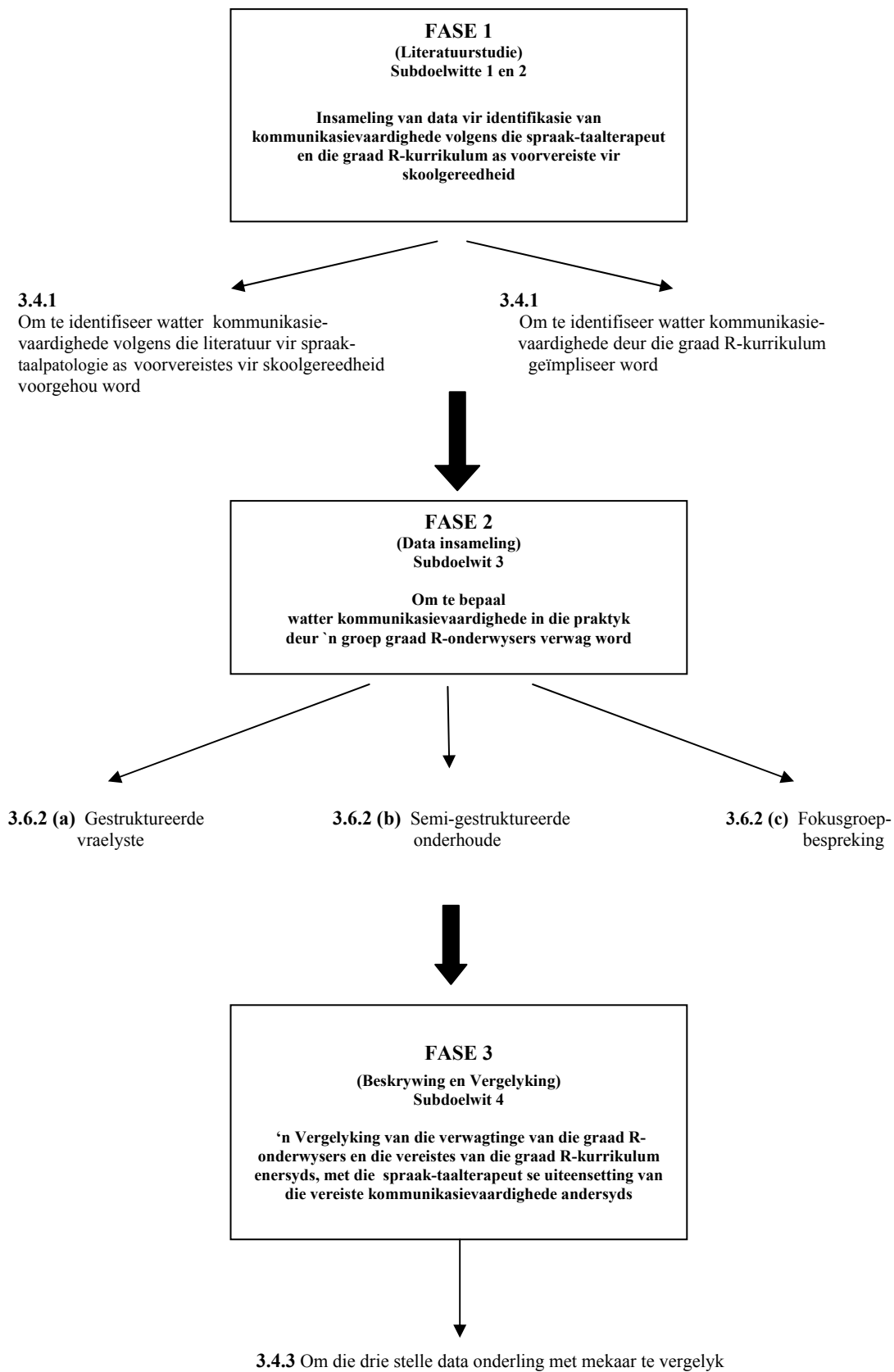
(Leedy & Ormrod, 2005:101). Etiese oorwegings stel die navorser in staat om verantwoordelike besluite oor navorsing te neem (Strydom, 2002:62). Volgens Leedy en Ormrod (2005:101) word die meeste etiese oorwegings deur een van vier etiese beginsels bepaal, naamlik beskerming teen benadeling, ingeligte toestemming, die reg tot privaatheid en eerlikheid teenoor professionele kollegas.

Die etiese oorwegings wat van toepassing is op beskrywende navorsing, is op die huidige studie toegepas volgens riglyne soos deur Strydom (2002:62) in die literatuur verskaf:

- Toestemming is van die Navorsingsvoorstel en Etiekkomitee, Fakulteit Geesteswetenskappe, Universiteit van Pretoria verkry vir die uitvoer van die navorsingsprojek (Bylae A).
- Skriftelike toestemming is van die Navorsingskomitee, Departement van Onderwys, Vrystaat Provinsie bekom om die navorsing uit te voer (Bylae B). Die Motheo-distrik in Bloemfontein met 124 graad R-onderwysers is geteiken vir die vraelyste. Nege-en-twintig deelnemers het die vraelyste ingevul.
- Skoolhoofde is per brief gekontak waarin die doel, aard en verloop van die studie aan hulle verduidelik is. Deelnemers se vrywillige deelname aan die navorsing is verduidelik (Bylae C).
- 'n Dekbrief (Bylae D) aan die deelnemers het die vraelyste (Bylae E) vergesel. Riglyne wat in die literatuur voorkom is vir die opstel van die dekbrieff gevolg (Delpont, 2002:176; Leedy & Ormrod, 2005:102). Deelnemers is volledig ingelig oor die doel, aard en verloop van die navorsing sodat hulle 'n ingeligte besluit oor hulle deelname kon neem. Voor die onderhoude en fokusgroepbespreking is die deelnemers se aandeel daaraan weer eens aan hulle verduidelik in ooreenstemming met die inligting in die dekbrieff. Hulle vrywillige deelname en die feit dat hulle te enige tyd aan die projek kon onttrek, is beklemtoon. Sewe deelnemers het na voltooiing van die vraelyste aangedui dat hulle belangstel om aan die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbespreking deel te neem. Reëlings vir die uitvoer van die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbespreking is telefonies met die deelnemers en hul skoolhoofde getref.

3.6 FASES IN DIE NAVORSINGSPROSES

Die drie navorsingsfases wat in Figuur 3.1 grafies voorgestel word, word vervolgens afsonderlik bespreek.



Figuur 3.1: Die verloop van die navorsingsfases (Aangepas uit Payne, 2003:9)

3.6.1 Fase 1 - Literatuurstudie

.1 Doelwit

Die doelwit van hierdie fase was om data in te samel met behulp van navorsingsliteratuur vir die identifikasie van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid volgens die vereistes van die literatuur vir spraak-taalpatologie (Fouché & Delpont, 2002:127; Mouton, 2001:88). Verder is data ingesamel deur die identifikasie van kommunikasievaardighede as voorvereiste vir skoolgereedheid, soos deur die amptelike graad R-kurrikulum geïmpliseer word (Nasionale Departement van Onderwys, 2002b).

.2 Bronne

Die vereiste kommunikasievaardighede is vir die doel van hierdie studie as volg in 'n merklys (Bylae F) georganiseer en ingedeel:

Reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede wat onderling in gesproke en geskrewe taal verdeel word. Gesproke taal behels *vorm* (sintaksis, morfologie en fonologie), *inhoud* (semantiek) en *gebruik* (pragmatiek). Geskrewe taal sluit in metalinguistiek (fonologiese bewusheid), lees en skryf. Luistervaardighede vorm die basis vir alle taalvaardighede, tesame met visuele vaardighede wat nie vir die doel van hierdie studie verder bespreek sal word nie. Daar moet egter in gedagte gehou word dat 'n baie groot hoeveelheid van betekenisontwikkeling tydens taalverwerwing berus op 'n kind se begrip van wat hy sien (Owens, 2001:113). Die ontwikkeling van gesproke en geskrewe taalgedrag dra by tot die uiteindelijke vaardighede wat bekend staan as basiese interaktiewe taalvaardighede en kognitiewe akademiese taalvaardighede. Hierdie totale verskynsel waarna verwys word as *taal* is betrokke by skoolgereedheid.

Die areas wat volgens die literatuur vir spraak-taalpatologie van belang is as kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, word in Tabel 3.1 weergegee. Hierdie uiteensetting is as grondslag vir die latere bespreking van die verkreeë resultate gebruik.

Tabel 3.1: 'n Omvattende ontwikkelingsgebaseerde lys voorvereistes van kommunikasievaardighede benodig vir skoolgereedheid

Areas waaroor inligting ingesamel is	Bronne waaruit inligting ingesamel is	Rasionaal
<p>Reseptiewe taalvaardighede dui op die toepaslike begrip van konsepte, sinstrukture, opdragte en boodskappe (Owens, 2001:382; Butler, 1999:17).</p>	<p>Butler, 1999 Locke, 2002 Lockwood, 1994 Owens, 2001</p>	<p>Die toepaslike benutting van reseptiewe taalvaardighede en prosessering van inligting is afhanklik van die toepaslike begrip van fonologie, semantiek, morfologie, sintaksis en pragmatiek. Die toepaslike begrip van laasgenoemde vier aspekte stel 'n kind in staat om boodskappe te begryp en verwerk (Locke <i>et al.</i>, 2002:4). Taalbegrip vereis op voorskoolse vlak dat 'n graad R-leerder 'n storie sal kan volg om konsepte te verstaan en eenvoudige vrae te beantwoord (Lockwood, 1994:44). Reseptiewe taal is ingesluit omdat reseptiewe bevoegdheid in die taal van onderrig en leer noodsaaklik is vir 'n leerder om akademies te vorder.</p>
<p>Ekspressiewe Taalvaardighede behels die toepaslike gebruik van konsepte, sinstrukture, opdragte en boodskappe (Owens, 2001:382; Butler, 1999:17).</p>	<p>Butler, 1999 Locke, 2002 Owens, 2001</p>	<p>Die toereikende benutting van ekspressiewe taalvaardighede en formulering van inligting is afhanklik van die toepaslike gebruik van fonologie, semantiek, morfologie, sintaksis en pragmatiek en ekspressiewe taalvaardighede stel 'n kind in staat om boodskappe te formuleer en inligting na die luisteraar oor te dra (Locke <i>et al.</i>, 2002:4). Verder hou vroeë gesproke taalvaardighede verband met lees en skryf. Ekspressiewe taal is ingesluit omdat ekspressiewe bevoegdheid in die taal van onderrig en leer noodsaaklik is vir 'n leerder om akademies te vorder.</p>
<p>Ekspressiewe (gesproke en/of geskrewe) taal Vorm - Sintaksis: Sintaksis bepaal die korrektheid van woordkombinasies, spesifiseer woordklasse in frases en bepaal die verband tussen verskillende frases (Owens, 2001:19). Taalontwikkeling tydens die formele skoolperiode behels die gelyktydige uitbreiding van bestaande sintaktiese vorme en die verwerwing van nuwe vorme (Owens, 2001:382). Ekspressiewe taal kan op hierdie ouderdom nie geassesseer word sonder om ook na metalinguistiek te verwys nie.</p>	<p>Butler, 1999 Locke, <i>et al.</i>, 2002 Montgomery, 2004 Owens, 2001</p>	<p>Die toepaslike begrip van sinne is afhanklik van voldoende linguistiese kennis (Montgomery, 2004:116). Indien sintaktiese foute in 'n kind se gesproke taal voorkom, kan verwag word dat soortgelyke foute in sy geskrewe taal sal voorkom, byvoorbeeld foutiewe woordvolgorde in 'n sin (Locke <i>et al.</i>, 2002:4). Voorts is sintaktiese vaardighede 'n noodsaaklike voorvereiste vir skoolgereedheid, aangesien 'n groot aantal kinders se leerprobleme verband hou met taalontwikkelingsprobleme (Butler, 1999:24).</p>
<p>Vorm - Morfologie: Morfologie verwys na die interne organisasie van woorde wat uit een of meer kleiner morfeme bestaan, wat die kleinste grammatikale eenheid van 'n woord vorm (Owens, 2001:21).</p>	<p>Butler, 1999 Owens, 2001</p>	<p>Die meeste ontwikkeling in morfologiese vaardighede geskied tussen vier- en sewejarige ouderdom, hoewel die ouderdom waarop elke aspek aangeleer word, moeilik bepaalbaar is (Owens, 2001:308). Aangesien woordsegmentering deel vorm van fonologiese bewusheid kan 'n kind wie se spraak deur morfologiese probleme gekenmerk word, moontlik dieselfde probleem ervaar terwyl hy lees (Butler, 1999:28). 'n Voorbeeld hiervan is as die kind nie [s] kan produseer nie, kan hy nie die Engelse meervoud ('bags') of korrekte werkwoordvorm vir die derde persoon ('runs') lewer nie.</p>

Areas waaroor inligting ingesamel is	Bronne waaruit inligting ingesamel is	Rasionaal
<i>Vorm - Fonologiese bewustheid:</i> Fonologie is die metalinguistiese vermoë om oor klanke in woorde te dink, die klanke te manipuleer en om bewustelik te begryp dat die fonologiese segmente van spraak in 'n alfabetiese ortografie verteenwoordig word (Bernthal & Bankson, 1998:369; Butler, 1999:27)	Bernthal en Bankson, 1998 Butler, 1999 McCord, 2002 Van Kleeck, Gillam en McFadden, 1998 Weinmann, 2004	Die verwerwing van leesvaardighede is 'n belangrike akademiese taak waarmee alle leerders gekonfronteer word (Weinmann, 2004:11). Fonologiese bewustheid wat genoegsaam ontwikkel het kan bydra tot die ontwikkeling van leesvaardighede wat noodsaaklik is vir skoolgereedheid (Van Kleeck, Gillam & McFadden, 1998:65). Fonologiese bewustheid sluit foneemsegmentasie, alliterasie, klanksamevoeging, spelling wat self uitgedink is en rym in (Bernthal & Bankson, 1998:370). Nie alle taalgroepe beoefen egter rym nie wat daarop dui dat rym nie 'n noodsaaklike afdeling van fonologiese bewustheid is nie (McCord, 2002:42). Rym kan egter met vrug aangewend word as deel van die ontwikkeling van fonologiese bewustheid in graad R.
<i>Inhoud - Semantiek:</i> Semantiek verwys na die vermoë om woorde of frases se betekenis te verstaan en te gebruik en die semantiese leksikon sluit funksionele en fisiese kenmerke in (Botting & Adams, 2005:50). Verder word semantiek deur 'n stel reëls verteenwoordig wat die betekenis of inhoud van woorde en woordkombinasies bepaal (Owens, 2001:23).	Botting en Adams, 2005 Butler, 1999 Hoff, 2005 Owens, 2001	Tweede of addisionele taal leerders wat nie die sosiale en fisiese omgewing ken van die taal van onderrig en leer nie, kan sukkel met die verwerwing van woordeskat in die taal van onderrig en leer. Volgens Butler (1999:28) moet 'n kind se woordeskat voldoende wees voordat hy in staat kan wees om die ooreenkoms tussen klanke en simbole sinvol te begryp. Ontoereikende woordeskat sal 'n kind verhinder om 'n storie bevredigend oor te vertel of homself deur middel van geskrewe taal uit te druk. Om hierdie redes is semantiek 'n noodsaaklike voorvereiste vir skoolgereedheid. Die betekenis van nie-letterlike taal (metafore) en langer eenhede, soos idiome, word ook van skoolgaande ouderdom af deur tipies-ontwikkelende kinders verwerf (Hoff, 2005:390).
<i>Gebruik - Pragmatiek:</i> Pragmatiek behels 'n stel reëls wat verband hou met die wyse waarop taal gebruik word met die doel om te kommunikeer. Die klem val op <i>wyse van kommunikasie</i> eerder as op taalstruktuur (Owens, 2001:26). Daar kan ook na pragmatiek verwys word as die gebruik van taal in sosiale interaksie (Merrison & Merrison, 2005:192), asook die funksionele gebruik van taal in kommunikasie en gesprek (De Villiers, 2004:57).	Creaghead, 1984 De Villiers, 2004 Merrison en Merrison, 2005 Naudé, 2002 Owens, 2001	Pragmatiese vaardighede is aanduiders van kommunikasie-ontwikkeling, die gereedheidsvlak vir die akademiese leerproses en vir die meting van sosiale aanpasbaarheid, hoewel pragmatiese reëls kan wissel na gelang van die spreker se taal en kultuur (Naudé, 2002:19). Verskeie vorme van pragmatiese gedrag behoort reeds teen vyfjarige ouderdom ontwikkel te wees en kan daarom van 'n graad R-leerder aan die einde van graad R verwag word (Creaghead, 1984:244). 'n Aantal funksionele taalvaardighede is van belang vir die vroeë skooljare van alle leerders, ongeag hulle moedertaal, asook vir die ontwikkeling van lees en skryfvaardighede (De Villiers, 2004:58).
Metalinguistiek <i>Metalinguistiese Bewustheid</i> is die vermoë om klanke, lettergrepe, woorde en sinne te herken; woorde te definieer; eenvoudige raaisels en humor te gebruik; te verduidelik hoekom 'n sin moontlik is en hoe om 'n sin te interpreteer (Lewis, Boucher & Astell, 1992:232; Lewis, Boucher, Lupton & Watson, 2000:125).	Justice en Ezell, 2001 Lewis <i>et al.</i> , 1992 Lewis <i>et al.</i> , 2000 Owens, 2001	Metalinguistiese vaardighede stel die kind in staat om taal te analiseer, oor taal te praat, taal as 'n aparte entiteit van die inhoud daarvan te beskou en om die korrektheid en toepaslikheid van taal te beoordeel (Owens, 2001:13). Metalinguistiek behels verder die aanleer van terme wat kinders se interaksies met geskrewe taal moontlik maak en sluit terme soos <i>woord</i> , <i>letter</i> en <i>lees</i> in (Justice & Ezell, 2001:124). Metalinguistiese vaardighede is noodsaaklik vir skoolgereedheid aangesien die vermoë om te leer lees en skryf daardeur bepaal word (Owens, 2001:14).

Areas waaroor inligting ingesamel is	Bronne waaruit inligting ingesamel is	Rasionaal
Leesvaardighede behels die identifikasie en diskriminasie van letters asook kennis van die reëls oor die verband tussen foneme en grafeme (Lockwood, 1994:44). Lees, as geskrewe vorm van taal, word benut om die boodskap te verstaan ter wille van genot, insig en die leerproses (Snow <i>et al.</i> , 1999:49).	Butler, 1999 Locke <i>et al.</i> , 2002 Lockwood, 1994 Snow <i>et al.</i> , 1999	Om suksesvol te leer lees vereis die integrasie van fonologie, morfologie, semantiek, sintaksis en pragmatiek as onderafdelings van taal (Butler, 1999:25). Volgens Locke <i>et al.</i> (2002:4) hou die ontwikkeling van leesbegrip verband met die vlak van die kind se taalbegrip en gesproke taal. Verder sal die kind se leesvaardighede ontwikkel soos wat sy gesproke taalvermoë verbeter, daarom kan gesproke taal as 'n voorloper tot leesbegrip beskou word (Locke <i>et al.</i> , 2002:4). Leesvaardighede is 'n voorvereiste vir die leerproses en daarom ook 'n noodsaaklike kommunikasievaardigheid vir skoolgereedheid
Skryfvaardighede impliseer dat 'n kind vertrouwd is met die reëls oor die verband tussen foneme en grafeme en hierdie reëls aanwend vir spelling en die ontleding van woorde wat toeneem in moeilikheidsgraad (Lockwood, 1994:44).	Butler, 1999 Lockwood, 1994 Owens, 2001	Die eerste ontwikkelingsfase van skryf is die voorbereidingsfase wat reeds op voorskoolse vlak plaasvind (Owens, 2001:405). Tydens hierdie fase leer die kind die fisiese vaardighede van skryf aan deur nabootsing. Volgens Lockwood (1994:44) is simbolisering onderliggend tot die skryfproses wat voorafgegaan word deur die herroeping van woordeskat, toepaslike opeenvolging van idees, grammatikale strukture en punktuasie. Soos met lees, is al die komponente van taal, asook fonologie, morfologie, sintaksis, semantiek en pragmatiek betrokke by die aanleer van skryfvaardighede (Butler, 1999:17). Weens die rol van taal by skryfvaardighede is die insluiting van die voorbereidingsfase van skryf noodsaaklik vir skoolgereedheid.
Luistervaardighede behels onder meer ouditiewe aandag aan, luister na en herroeping van stories; herroeping en die korrekte uitvoer van eenvoudige opdragte; ouditiewe korttermyn- en langtermyngeheue (De Witt & Booyen, 1994:101). Luistervaardighede dien as basis vir die aanleer van alle taalvaardighede (Jordaan & Naudé 2003).	Butler, 1999 De Witt en Booyen, 1994 Lockwood, 1994 Jordaan en Naudé, 2003	Die organisering van 'n kind se taal vereis dat die kind die reëls van 'n simbolestelsel moet ken om sy taal te organiseer volgens die reëls vir fonologie, semantiek, sintaksis, morfologie en pragmatiek Die kennis van hierdie reëls stel die kind onder andere in staat om doeltreffende luistervaardighede te ontwikkel (Lockwood, 1994:43). Verder moet die kind in staat wees om aandag te skenk, byvoorbeeld wanneer hy na 'n storie of 'n spreker luister. 'n Kind wat gedurende die voorskoolse jare probleme met luistervaardighede ervaar kan in sy formele skoolloopbaan geneig wees tot lees-, skryf- en spelprobleme (Butler, 1999:17). Die rol van luistervaardighede tydens kommunikasie en verbale onderrig is noodsaaklike voorverreistes vir die leerproses en vir skoolgereedheid.
Basiese Interaktiewe Taalvaardighede is die proses waartydens 'n kind leer om sosiaal te kommunikeer en staan ook bekend as sosiale taal (Farmer, 2000:72).	Dawber en Jordaan, 1999 Farmer, 2000 Haynes, 2001	Sosiale gesprekvoering stel leerders in staat om te kommunikeer op 'n basiese en interpersoonlike wyse (Haynes, 2001:1). Volgens Dawber en Jordaan (1999:10) geskied die aanleer van 'n tweede taal makliker op voorskoolse vlak aangesien gekontekstualiseerde taal wat maklik vloei, gebruik word. Sosiale taalvaardighede word egter met verloop van tyd meer kompleks (Farmer, 2000:73). Om hierdie rede is dit wenslik dat basiese interaktiewe taalvaardighede eers in plek behoort te wees voor kognitiewe akademiese taalvaardighede kan ontwikkel (Dawber & Jordaan, 1999:10). Basiese interaktiewe taalvaardighede is 'n voorvereiste vir skoolgereedheid en die informele leerproses om suksesvol te geskied, aangesien die taalleerproses sosiale taal en akademiese taal benut vir die oorskakeling na die ontwikkelingsfase waar kommunikasie nodig is vir die leerproses (Farmer, 2000:73).

Areas waaroor inligting ingesamel is	Bronne waaruit inligting ingesamel is	Rasionaal
<p>Kognitiewe Akademiese Taalvaardighede verwys na die formele akademiese leerproses en behels luister, praat, lees en skryfvaardighede oor die vakinhoud, asook die begrip en prosessering van abstrakte konsepte (Haynes, 2001:1).</p>	<p>Anderson, 2000 Dawber en Jordaan, 1999 Haynes, 2001</p>	<p>Hierdie taalvaardighede, wat noodsaaklik is vir suksesvolle formele skoolopleiding, ontwikkel na gelang van die ontwikkeling van akademiese kennis (Anderson, 2000:1) 'n Tweede of addisionele taal leerder sal vinnig moet leer om sy tweede taal te gebruik om te kommunikeer, dink, lees en spel asook om nuwe idees en inhoud te verstaan en gebruik (Dawber & Jordaan, 1999:5). Deur hierdie proses sal die leerder daarop voorberei word om minder afhanklik te wees van die konteks van 'n uiting wanneer hy die taal van onderrig en leer in al die vorme vanaf graad 1 gaan ervaar (Dawber & Jordaan, 1999:25).</p> <p>'n Deeglike kennis en bewustheid van die rol wat kognitiewe akademiese taalvaardighede in die leerproses speel, sal die graad R-onderwyser toerus om te verseker dat sy 'n tweede of addisionele taal graad R-leerder daarop voorberei om minder afhanklik te wees van die konteks van 'n uiting wanneer hy die <i>taal van onderrig en leer</i> in al die vorme ervaar. Die ontwikkeling van gesproke en geskrewe taalgedrag dra by tot basiese interaktiewe- en kognitiewe akademiese taalvaardighede. Hierdie totale verskynsel waarna as <i>taal</i> verwys word, is betrokke by skoolgereedheid.</p>

.3 Bepaling van kommunikasievaardighede soos geïmpliseer deur die graad R-kurrikulum

Kommunikasievaardighede soos in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring graad R-9, Skole, Beleid (Nasionale Departement van Onderwys, 2002b) geïmpliseer word, is geïdentifiseer deur die leeruitkomste en assesseringstandaarde vir tweede of addisionele taal leerders te raadpleeg. Die kommunikasievaardighede wat in die literatuuoroorsig weergegee is, is as vertrekpunt gebruik en as teoretiese begronding benut om te bepaal watter kommunikasievaardighede in die kurrikulum voorkom en watter ontbreek (kyk hoofstuk 3, Tabel 3.1).

.4 Geloofwaardigheid van bronne

Volgens Mouton (2001:99) is amptelike en geletterheidsdokumente bronne wat vir data-insameling benut kan word. Die geloofwaardigheid van hierdie tipe bronne word verseker deur die feit dat die dokumente amptelik is (Strydom & Delpont, 2002:324). Verskeie amptelike akademiese bronne is vir die doel van hierdie studie geraadpleeg waardeur die geloofwaardigheid van die bronne bevestig is. Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring graad R-9, Skole, Beleid is 'n formele, gestruktureerde dokument wat deur die Nasionale Departement van Onderwys saamgestel en gepubliseer is (Nasionale Departement van Onderwys, 2002b). Hierdie dokument is benut om die kommunikasievereistes vir skoolgereedheid in die graad R-kurrikulum te identifiseer. Die geloofwaardigheid van die dokument is bevestig deur 'n vergelyking daarvan met die publikasie op die Nasionale Departement van Onderwys se webwerf (Nasionale Departement van Onderwys, 2002d). Die oorspronklike dokument en die mees onlangse internetpublikasie het volledig ooreengestem.

3.6.2 Fase 2 - Deelnemers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid

.1 Doelwit

Die doelwit van hierdie fase was om te bepaal watter kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid deur graad R-onderwysers verwag word (kyk hoofstuk 3, Figuur 3.1).

.2 Deelnemers

’n Steekproef moet in alle opsigte verteenwoordigend wees van die populasie om die geloofwaardigheid of eksterne geldigheid van die resultate van die studie te verseker (Black, 1999:75; Leedy & Ormrod, 2005:198). Om aan hierdie vereistes te voldoen was die teikenpopulasie vir hierdie studie ’n groep graad R-onderwysers binne ’n vasgestelde geografiese gebied in Bloemfontein in die Vrystaat Provinsie. Hierdie stipulasie was noodsaaklik as gevolg van die logistiese beperkings met betrekking tot data-insameling (De Lange, 2003:18). Daar sal voortaan na die graad R-onderwysers as deelnemers verwys word behalwe in enkele uitsonderlike gevalle.

a) Kriteria vir seleksie van die deelnemers

Seleksiekriteria waaraan deelnemers moes voldoen is geïdentifiseer en word in Tabel 3.2 weergegee.

Tabel 3.2: Seleksiekriteria en motivering vir seleksie van deelnemers

Seleksiekriteria	Bron	Motivering
Deelnemers moes Afrikaans of Engels magtig wees.	Barbour en Kitzinger, 1999 Greeff, 2002 Mouton, 2001	Die navorser en deelnemers moes in staat wees om met mekaar te kommunikeer in 'n taal wat beide verstaan en praat (Mouton, 2001:155). Hierdeur is gemaklike, produktiewe gesprekvoering vir die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbespreking moontlik gemaak om die navorser se doel te bereik (Greeff, 2002:311). Verder is voorsiening gemaak vir die linguistiese diversiteit van die deelnemers in albei tale wat die navorser magtig is (Barbour & Kitzinger, 1999:102).
Deelnemers moes oor 'n formele onderwyskwalifikasie beskik.	Black, 1999 Leedy en Ormrod, 2005	Die steekproef moes in alle opsigte verteenwoordigend wees van die populasie om die geloofwaardigheid van die resultate te verseker (Black, 1999:75; Leedy & Ormrod, 2005:198). Verder het 'n formele kwalifikasie verseker dat die deelnemers onderlê is in opvoedkundige beginsels en kundigheid oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, sowel as dat die doel van die studie kon geskied.
Deelnemers moes graad R-leerders ten tye van die navorsing onderrig.	De Lange, 2003 Weinmann, 2004	Die deelnemers is as kenners van die proses van geletterdheidsverwerwing beskou. Verder is hulle kenners van die ontwikkelingsvlakke vir leerders en van die graad R-kurrikulum vir Suid-Afrikaanse leerders (Weinmann, 2004:22). Hierdie kennis van die deelnemers kan die grondslag vorm vir 'n getroue weergawe van hulle verwagtinge van graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid (De Lange, 2003:19).
Skole waar deelnemers werksaam was moes by die Departement van Onderwys, Vrystaat Provinsie geregistreer wees.	Nasionale Departement van Onderwys, 2002a.	Skole wat by die Nasionale Departement van Onderwys geregistreer is, maak gebruik van die Hersiene Nasionale Kurrikulum vir graad R-9, Skole, om eenvormigheid ten opsigte van die navolging van riglyne vir onderrig te verseker (Nasionale Departement van Onderwys, 2002a). Die kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid wat in die Hersiene Nasionale Kurrikulum vir graad R-9, Skole, vervat is, vorm 'n belangrike deel van hierdie studie.

b) Seleksieprosedure

'n Inventaris van al die skole in die Motheo stedelike gebied van Bloemfontein is van die Departement van Onderwys, Vrystaat Provinsie bekom. Al die skole met graad R-klasse in hierdie gebied is geteiken. Graad R-onderwysers van hierdie skole is as deelnemers geselekteer aangesien die studie spesifiek handel oor die deelnemers se verwagtinge van graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid (Strydom & Delport, 2002:335; Leedy & Ormrod, 2005:206).

c) Kenmerke van deelnemers

Die kenmerke van deelnemers wat die vraelyste ingevul het en aan die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbespreking deelgeneem het, word in Tabel 3.3 uiteengesit.

Tabel 3.3: Uiteensetting van kenmerke van deelnemers

Kenmerke van deelnemers	Vraelys (N 29)		Semi-gestruktureerde Onderhoude (N 7)		Fokusgroepbespreking (N 6)	
	Afrikaans	Engels	Afrikaans	Engels	Afrikaans	Engels
Opgelei as onderwysers	N 29/29		N 7/7		N 6/6	
Aantal jare onderwyservaring	0 – 5 jaar: N = 27.58% 6 – 10 jaar: N = 48.28% 11+ jaar: N = 24.14%		0 – 5 jaar: N = 14.29% 6 – 10 jaar: N = 28.57% 11+ jaar: N = 57.14%		0 – 5 jaar: N = 0% 6 – 10 jaar: N = 33.33% 11+ jaar: N = 66.67%	
Taal waarin deelnemers onderrig kan gee	93.10%	100%	N = 6/7	N = 7/7	N = 5/6	N = 6/6
Registrasie as onderwyser by die Departement van Onderwys, Vrystaat Provinsie	Ja 85.71%	Nee 24.29% ("Bestuursliggaams-poste")	Ja 100%	Nee 0% ("Bestuursliggaams-poste")	Ja 100%	Nee 0% ("Bestuursliggaams-poste")

.3 *Materiaal en apparaat*

Die meetinstrumente vir 'n beskrywende opname is 'n kritiese komponent van die navorsingsprojek en het vir hierdie fase bestaan uit 'n gestruktureerde vraelys (Bylae E), 'n onderhoudskedule vir semi-gestruktureerde onderhoude (Bylae G) en 'n skedule om die fokusgroepbespreking te rig (Bylae H), wat deur die navorser ontwikkel en saamgestel is. Hierdie meetinstrumente is ontwikkel vir die studie aangesien hulle as die toepaslikste vir die doel van die studie beskou is. Die meetinstrumente word vervolgens bespreek.

a) Die vraelys

i) Rasionaal vir die gebruik van 'n vraelys

'n Vraelys is as tipiese meetinstrument van 'n opname ontwikkel (Delpont, 2002:172). Hierdie vorm van meting het die navorser in staat gestel om objektiewe wetenskaplike kennis oor graad R-onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid te genereer om bestaande professionele kennis met die nodige empiriese bewyse aan te vul (Delpont, 2002:166). Verder is deelnemers se menings bekom oor die onderwerp van die studie (Delpont, 2002:172). 'n Uiteensetting van al die vrae wat in die vraelys ingesluit is met die motiverings vir elke vraag, is as bylae verskaf (Bylae I).

Die nadele van vraelyste as data-insamelingstegniek is sover as moontlik in hierdie studie beperk deur spesifieke voorsorgmaatreëls te tref soos deur Leedy en Ormrod (2005:191) voorgestel:

- Die vraelys is professioneel en relatief kort. Instruksies is duidelik geformuleer om enige onsekerheid by die deelnemers uit die weg te ruim. Instruksies vir die vraelys is vooraan die vraelys (Bylae E) vasgeheg.
- Die doel van elke groep vrae is duidelik gestel en eenvoudige, ondubbelsinnige taal is gebruik sodat die vraelys maklik kon lees en beantwoording eenvoudig kon geskied. Vraelyste is in Afrikaans en Engels opgestel om moontlike vooroordeel by een van die twee taalgroepe tot die minimum te beperk.
- Vrae is sodanig bewoord dat moontlike leidrade of gekose antwoorde en aannames uitgeskakel kon word.

- Enkele herhalende vrae is ingesluit om te toets vir konsekwente antwoorde en kodering van response is vooraf bepaal.

ii) Doel van die vraelys

Die doel van die vraelys was om deelnemers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid te bepaal.

iii) Inhoud van die vraelys

Die inhoud van die vraelys is ontwikkel na afloop van 'n omvattende studie van die vakliteratuur vir spraak-taalpatologie oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid (Delport, 2002:177). Hierdeur is verseker dat die inhoud van die vraelys relevant is ten opsigte van die doel van die studie (Weinmann, 2004:40). Om die deelnemers te motiveer tot deelname het die navorser die volgende riglyne gevolg en op die voorblad van die vraelys aangebring as deel van die inhoud daarvan:

- 'n Kort beskrywing van die doel van die studie is aan die deelnemers bekend gemaak.
- Die belang van die studie en diegene vir wie die bevindinge van spesifieke belang sal wees is aan die deelnemers verduidelik.
- Elke vraag in die vraelys was noodsaaklik om die navorsingsvraag te beantwoord en op deursigtige wyse aangebied vir die deelnemers (Delport, 2002:176; Leedy & Ormrod, 2005:192).

Wat die inhoud van vrae in 'n vraelys betref, word die tipe vrae bepaal deur die tipe inligting wat verlang word (Delport, 2002:175). Twee tipes vrae is in die vraelys gebruik, naamlik:

- Feitelike vrae om demografiese inligting in te win. Hierdie vrae is hoofsaaklik ingesluit om te bevestig dat die respondente aan die seleksiekriteria wat vir deelnemers geformuleer is, voldoen het (Bylae E).
- Inhoudelike vrae, byvoorbeeld oor deelnemers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid,

asook oor die deelnemers se opvatting oor die onderrig van graad R-leerders in hulle tweede of addisionele taal.

Die oorgrote meerderheid van die vrae in die vraelys het gehandel oor deelnemers se menings of opinies oor hulle verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid. Vrae het gehandel oor onderliggende kommunikasievaardighede, spesifieke vorms van taalgedrag, fonologiese bewustheid en graad R-leerders se onderrig in 'n tweede of addisionele taal (Anderson, 2000; Bernthal & Bankson, 1998; Butler, 1999; Catts, 1991; Chamot & O'Malley, 1996; Dawber & Jordaan, 1999; Haynes, 2001; Lemmer, 1995; Lewis, Boucher & Astell, 1992; Lewis, Boucher, Lupton & Watson, 2000; Locke, Ginsborg & Peers, 2002; Lockwood, 1994; McFadden, 1998; Monighan-Nourot & Van Hoorn, 1991; NAEYC, 1996; Owens, 2001; Van Kleeck *et al.*, 1998).

Aangesien dit vir die navorser noodsaaklik was om duidelikheid te verkry oor die tipe inligting wat verlang is, is die volgende riglyne volgens Delpont (2002:176) gevolg tydens die formulering van veelvoudige keusevrae:

- Elke vraag was relevant ten opsigte van die toetsinstrument vir die spesifieke populasie. Ander faktore is uitgeskakel. Sodanig is verseker dat vrae betekenisvol was vir die deelnemers.
- Kort, duidelike sinne is gebruik. Woordeskat en grammatikale styl was duidelik en verstaanbaar. Elke vraag het slegs een gedagte bevat.
- Die vrae en keuses van moontlike antwoorde is duidelik geformuleer en het nie die vooroordeel van die navorser gereflekteer nie.
- Abstrakte vrae wat nie van toepassing was nie en vrae van 'n sensitiewe aard is nie ingesluit nie.

Volgens Delpont (2002:179) word die keuse van responskategorieë in 'n vraelys bepaal deur die tipe inligting wat die navorser verlang. Deelnemers se opinies is bepaal deurdat hulle een respons kon selekteer uit 'n keuse van twee of meer moontlikhede wat gestel is.

Die vraelys het uit 54 vrae bestaan. Agt oop vrae wat nie-verplichtend was, is aan die einde van elke afdeling vrae ingesluit om deelnemers die geleentheid te gee om addisionele relevante inligting te verskaf (Delpont, 2002:179). 'n Voorbeeld van 'n oop vraag in die vraelys is vraag 54 (Bylae E).

iv) Afdelings van die vraelys

Die inhoud van die vraelys behels die demografiese inligting, onderliggende kommunikasievaardighede (Afdeling A), spesifieke vorms van taalgedrag (Afdeling B), fonologiese bewustheid (Afdeling C) en onderrig in 'n tweede of addisionele taal (Afdeling D). Die spesifieke afdelings in die vraelys word in Tabel 3.4 uiteengesit.

Tabel 3.4: Tipe inhoudelike vrae in die vraelys

Afdeling	Onderliggende kommunikasievaardighede	Spesifieke vorms van taalgedrag	Fonologiese bewustheid	Onderrig in 'n tweede of addisionele taal	Oop vrae
	Vraagnommers	Vraagnommers	Vraagnommers	Vraagnommers	Vraagnommers
A	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28				19, 25
B		30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43			29, 35, 40, 44
C			45, 46, 47, 48, 49		50
D				51, 52, 53	54

Demografiese inligting

Die demografiese inligting is by die vraelys ingesluit om die homogeniteit van die deelnemers te bevestig, asook om te bepaal of hulle aan die ander seleksiekriteria voldoen het (Leedy & Ormrod, 2005:208). Verder was dit noodsaaklik dat al die deelnemers vir graad R-leerders binne die grense van die Motheo-distrik van Bloemfontein moes skoolhou.

Afdeling A - Onderliggende kommunikasievaardighede

Vrae oor tweede of addisionele taal graad R-leerders se algemene gespreksvaardighede - *pragmatiek* - (Owens, 2001:361; Botting, 2002:16), hulle vermoë om 'n storie te vertel - *narratiewe* - (Botting, 2002:1; Owens, 2001:352; Brice Heath, 1996:84; Gillam, Peña, & Miller, 1999:34) en hulle simboliese speelvermoë (Lewis, Boucher, Lupton & Watson, 2000:117; Monighan-Nourot & Van Hoorn, 1991:45) is in hierdie afdeling ingesluit.

Pragmatiek, narratiewe en simboliese speelvermoë is almal verteenwoordigend van die ontwikkelingsmylpale wat relevant is vir sesjarige graad R-leerders. Narratiewe is veral ingesluit vanweë die feit dat verskillende kulture nie dieselfde waarde aan stories heg nie. Verder is simboliese speelvaardighede ingesluit omdat konseptualisering 'n voorvereiste vir simboliese speel is.

Afdeling B - Spesifieke vorms van taalgedrag

Vrae oor die volgende kommunikasievaardighede is ingesluit:

- 'n Graad R-leerder se vermoë om te leer lees (Butler, 1999:25, Locke, *et al.*, 2002:4; Lockwood, 1994:44; Van Kleeck *et al.*, 1998:65);
- 'n Graad R-leerder se vermoë om taal te verstaan (*reseptiewe taal*);
- 'n Graad R-leerder se vermoë om taal te gebruik (*ekspressiewe taal*) (Edmiaston, 1988:30; Farmer, 2000:72).

Vrae oor lees is ingesluit omdat geletterdheidsontwikkeling in die vroeë voorskoolse jare begin waartydens kinders blootgestel word aan die aard en doel van die leesproses (Snow, *et al.*, 1999:51). Reseptiewe en ekspressiewe taal vervul 'n essensiële rol in geletterdheidsverwerwing en is daarom by die vraelys ingesluit (Owens, 2001).

Vrae oor reseptiewe taal en ekspressiewe taal is nie afsonderlik gestel nie, maar gekombineerd aangebied om herhaling uit te skakel. Die vrae is nie in 'n spesifieke volgorde deur afdelings A en B van die vraelys versprei nie. Hierdie benadering is gevolg om te voorkom dat deelnemers se antwoorde deur die volgorde van responskategorieë beïnvloed kon word. Sodoende is deelnemers se vooroordeel teenoor die volgorde van vrae beperk (Frazer & Lawley, 2000:29).

Afdeling C - Fonologiese bewustheid

Vrae oor fonologiese vaardighede vir graad R-leerders sluit lettergreepherkenning en benoeming, fonemiese bewustheid, alliterasie en rym in (Bernthal & Bankson, 1998:370; Catts, 1991:197; McCord, 2002:42; Van Kleeck *et al.*, 1998:65). Aangesien fonologiese bewustheid die boustene vorm vir lees, is dit noodsaaklik dat alle graad R-leerders, ook tweede of addisionele taal graad R-leerders, se fonologiese bewustheid in die taal van onderrig en leer toepaslik sal ontwikkel vir die suksesvolle ontwikkeling van lees in die taal van onderrig en leer.

Afdeling D - Onderrig in 'n tweede of addisionele taal

Slegs drie vrae oor onderrig in 'n tweede of addisionele taal is ingesluit, aangesien hierdie aspek ook breedvoerig tydens die semi-gestruktureerde onderhoude bespreek is. Deelnemers se verwagtinge van leerders se begrip van die meer komplekse komponente van taal, asook die aanleer en ontwikkeling van basiese interaktiewe en kognitiewe akademiese taalvaardighede in die tweede taal, is in hierdie afdeling ondersoek (Anderson, 2000:1; Chamot & O'Malley, 1996:259; Dawber & Jordaan, 1999:9; Haynes, 2001:1).

Data oor onderrig in 'n tweede of addisionele taal kan die navorser in staat stel om te bepaal of die deelnemers se verwagtinge van die kommunikasievaardighede van tweede of addisionele taal graad R-leerders aan die einde van graad R, ooreenstem met deelnemers se verwagtinge van graad R-moedertaal leerders se kommunikasievaardighede aan die einde van graad R.

v) Samestelling van die vraelys

. *Ontwerp en uitleg*

Aangesien die ontwerp en uitleg van 'n vraelys wat selfstandig ingevul word 'n kritiese komponent van die navorsing is, is die vraelys aantreklik en duidelik saamgestel om die deelnemers te motiveer om die vraelys in te vul (Frazer & Lawley, 2000:32). 'n Maklik verstaanbare metode is gebruik vir die invul van die vraelys binne slegs 30 minute om te voorkom dat die deelnemers sou moeg word of belangstelling in die vraelys verloor. Verder is 'n eenvoudige metode vir die afmerk van response gebruik (Bylae F).

. *Responsvormaat*

Daar is oorwegend van geslote vrae in die vorm van veelvuldige keusevrae gebruik gemaak ter wille van die makliker hantering daarvan (Frazer & Lawley, 2000:29). Verder was geslote vrae maklik verstaanbaar, alle deelnemers kon vrae binne dieselfde raamwerk beantwoord en response was makliker met mekaar vergelykbaar (Delpont, 2002:180).

Nominale, ordinale en intervale of ratio-tipe response op geslote vrae is om die volgende redes aanvaar (Frazer & Lawley, 2000:26):

- **Nominale** response is oorheersend as responsvormaat gebruik vanweë die eenvoud daarvan. Nominale response het data in diskrete kategorieë verdeel wat vergelykbaar was (Leedy & Ormrod, 2005:25). Deelnemers kon slegs een kategorie merk waarvoor eenvoudige kodering gebruik is (Delpont, 2002:185). Ter wille van variasie is response soos *Altyd / Dikwels* (vraag 20); *Soms / Nooit* (vraag 23) en *Ja / Onseker / Nee* (vraag 36) ingesluit.

- **Stellings** is hoofsaaklik benut om subjektiewe data in te win, naamlik deelnemers se opinies, aangesien hulle verskillende stellings oor dieselfde onderwerp moes beoordeel (Delport, 2002:182). Op hierdie wyse is vooroordeel in die vorm van slegs een vraag oor 'n onderwerp uitgeskakel (Mouton, 2001:104). Ter wille van afwisseling is twee variasies benut, naamlik *Stem saam / Stem nie saam nie* (vraag 13) en *Waar / Vals* (vraag 34).
- 'n **Graderingskaal met numeriese waardes wat 'n syfer as antwoord benut** het (Fink & Kosecoff, 1998:9) (vraag 6) is ook gebruik. Die numeriese formaat is slegs gebruik om die deelnemers volgens hulle aantal jare onderwyservaring in drie groepe te verdeel. Sodanig is kodering vir die navorser vergemaklik (Delport, 2002:185). Die tipe vrae en responsformaat vir elke vraag word in Tabel 3.5 aangedui.

Tabel 3.5: Tipe vrae in die vraelys (Bylae E)

Tipe responsformaat	Aantal vrae met hierdie tipe responsformaat	Nommers van vrae
Oop	8	19, 25, 29, 35, 40, 44, 50, 54
Geslote:	45	
- Nominaal	27	2, 3, 4, 5, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53
- Stellings	13	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 30, 31, 32, 33, 34
- Numeries	5	6, 7, 8, 9, 10

vi) Geldigheid en betroubaarheid van die vraelys

Geldigheid van die vraelys is verhoog deurdat die vraelys noukeurig voldoen het aan die hoofdoelwit en subdoelwitte van die studie, aangesien die inhoud van die vraelys die deelnemers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid akkuraat moes meet (Delpont, 2002:167; Leedy & Ormrod, 2005:28). By die ontwikkeling van die vraelys was *inhoudsgeldigheid* en *siggeldigheid* ter sprake (Delpont, 2002:166). *Samevallende* of *kriteriumverwante geldigheid* is gekompromitteer aangesien daar nie 'n bestaande meetinstrument vir deelnemers se verwagtinge van tweede of addisionele taal leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid beskikbaar was om die vraelys mee te vergelyk nie (De Lange, 2003:29).

- Om die *inhoudsgeldigheid* van die vraelys te verhoog, is 'n omvattende literatuurstudie oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid uitgevoer. Sodoende is verseker dat komponente van al die relevante kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid by die vraelys ingesluit is. Inhoudsgeldigheid vir hierdie studie is verder met behulp van die voorstudie verhoog waar gevind is dat die inhoud van die vraelys toepaslik was vir die studie en relevante data bekom is (De Lange, 2003:29).
- Siggeldigheid is nogmaals verhoog deur toepaslike taalgebruik vir Afrikaanse en Engelsprekende deelnemers (De Lange, 2003:29). Laastens is *siggeldigheid* verhoog deur die feit dat deelnemers aan die voorstudie die instrument as relevant beskou het (Black, 1999:219).

Betroubaarheid van die vraelys is bewerkstellig deurdat noukeurige aandag aan die formulering en bewoording van vroeë geskenk is om deelnemers te oortuig dat die vroeë relevant is tot die hoofdoelwit en subdoelwit drie (Delpont, 2002:167). Verder is betroubaarheid verhoog deurdat die meetinstrument konsekwent op al die deelnemers toegepas kon word, spesifieke kriteria daargestel is waarvolgens die navorser response kon beoordeel en dat statisties beduidende resultate verkry is (Leedy & Ormrod, 2005:272). Laastens is betroubaarheid verhoog deur die uitvoerbaarheid van die vraelys tydens die voorstudie te toets.

Die hoë geldigheids- en betroubaarheidswaarde van die vraelys het toepaslike gevolgtrekkings oor die verkreeë data moontlik gemaak en verseker dat die navorsingsvraag op 'n geloofwaardige wyse beantwoord kon word (Leedy & Ormrod, 2005:93).

vii) Die Voorstudie

. Doel

Die doel van die voorstudie was om die betroubaarheid en geldigheid van die vraelys te verhoog asook om vas te stel of die vraelys geskik was om aan die hoofdoelwit en subdoelwit drie te voldoen (Fink & Kosecoff, 1998:5; Leedy & Ormrod, 2005:192).

. *Motivering*

Aangesien die navorser nie van 'n bestaande meetinstrument gebruik gemaak het nie, is die vraelys wat vir die doel van hierdie studie ontwikkel is, deur middel van die voorstudie op die proef gestel (Mouton, 2001:103).

. *Deelnemers*

Twee graad R-onderwysers het as deelnemers opgetree. Een Engels- en een Afrikaanssprekende deelnemer wat aan dieselfde seleksiekriteria as die deelnemers vir die hoofstudie voldoen het, is geselekteer.

. *Materiaal en die vraelys wat ontwikkel is*

Die formaat en inhoud van die vraelys vir die voorstudie het ooreengestem met die formaat en inhoud van die vraelys vir die hoofstudie.

. *Prosedure*

- Een skool met 'n Afrikaanse graad R-klas en een skool met 'n Engelse graad R-klas is geïdentifiseer en die skoolhoofde van hierdie skole se toestemming is telefonies versoek. Twee onderwysers is genader en versoek om deel te neem aan die voorstudie.
- Dekbriewe wat identies ooreengestem het met die dekbrief by die vraelys vir die hoofstudie (Bylae C) is aan die skoolhoofde gestuur, wat ingestem het tot die onderwysers se deelname. Beide onderwysers het ingestem om deel te neem.
- Die vraelyste is per hand deur die navorser afgelewer waartydens die vrae saam met deelnemers deurgegaan is om moontlike onduidelikhede uit die weg te ruim.
- Vraelyste is na voltooiing deur die navorser afgehaal op 'n tyd waarop vooraf tussen die navorser en deelnemers ooreengekom is. 'n Direkte terugvoersessie het hiertydens plaasgevind en deelnemers is bedank vir hulle deelname.
- Die navorser het die deelnemers se verkreeë data en opmerkings geanaliseer.

. Resultate

Albei deelnemers het aangedui dat daar geen onduidelikhede in die vraelys was nie en dat die inhoud van die vrae relevant was tot die onderwerp wat ondersoek is. Daar is verder vasgestel dat die tipes responsformate en die aard van elkeen wat vir die vraelys geselekteer is, voldoen het aan die vereistes om die verlangde inligting van die deelnemers te bekom (Leedy & Ormrod, 2005:193).

Die deelnemers het voorgestel dat die inligtingsnota aan die begin van die vraelys duideliker uitgelig moes word (Bylae E). Geen ander voorstelle is gemaak nie. Die tydsduur vir die invul van die vraelys het tussen 20 en 30 minute gewissel en die deelnemers het gemeen dat die vraelys nie te lank was nie.

Verwerking van verkreë data uit die geslote vrae het relatief maklik en vinnig geskied. Oop vrae se verwerking het langer geduur aangesien elke vraag op eie meriete beoordeel is en spesifieke temas en tendense geïdentifiseer is. Die vraelys is na afloop van die enkele verandering en op grond van die positiewe terugvoer as voldoende beskou vir die uitvoer van die hoofstudie.

b) Semi-gestruktureerde onderhoude

Die motivering vir die gebruik van die onderhoudskedule vir semi-gestruktureerde onderhoude, asook die inhoud en geldigheid van die onderhoudskedule word kategoriees in Tabel 3.6. verskaf. Die doel van die semi-gestruktureerde onderhoude, die uiteensetting van die onderhoudskedule asook die motivering vir elke vraag word in Bylae G uiteengesit.

Tabel 3.6: Onderhoudskedule vir semi-gestruktureerde onderhoude met die deelnemers

Kategorie	Bespreking
Motivering vir die gebruik van 'n onderhoudskedule vir semi-gestruktureerde onderhoude	Die onderhoudskedule is toepaslik om individuele deelnemers direk by die navorsing te betrek (Greeff, 2002:302). Die onderhoude kan in 'n 1:1 konteks uitgevoer word en die navorsers kan deelnemers se begrip van die vrae monitor (De Lange, 2003:15). Daar kan vooraf deeglik besin word oor vraagstukke wat by die onderhoudskedule ingesluit gaan word asook oor probleme wat te wagte kan wees, soos bewoording van sensitiewe vrae. Verder kan voorafbepaalde vrae met behulp van die onderhoudskedule saamgestel word (Greeff, 2002:302). Hierdie 'oop' tipe onderhoud is nie so gestruktureerd soos onderhoude in 'n kwantitatiewe studie nie en fokus slegs op 'n paar sentrale vrae (Leedy & Ormrod, 2005:146).
Die onderhoudskedule vir semi-gestruktureerde onderhoude	Vir die doel van hierdie studie is 6 oop vrae (vrae 1-6) geformuleer op grond van inligting soos verkry uit die literatuur vir spraak-taalpatologie oor deelnemers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid (Steyn, 2000:268) (Bylae G). Die oop vrae is in subvrae verdeel en het geen leidrade bevat nie. Verder is spesifieke hanteerbare temas en tendense soos vooraf uit die data van die vraelyste geïdentifiseer, as grondslag vir die keuse en formulering van vrae gebruik (Mouton, 2001:108). Temas is in die mees toepaslike volgorde gerangskik (Greeff, 2002:302). Groepe vrae en elke subvraag wat gestel is om die onderhoud te struktureer, is voorafgegaan deur 'n inleidende verduideliking wat aan die deelnemers die doel en aard van die gesprek bekendgestel het. Die onderhoudskedule is afgesluit met 'n finale oop vraag (vraag 7) wat aan elke deelnemer die geleentheid gebied het om enige inligting by te voeg of aan te vra en om duidelikheid te kry oor 'n onbekende aspek van die onderwerp (Delpont, 2002:179) (Bylae G). 'n Voorbeeld van die onderhoudskedule sowel as motiverings vir die insluiting van elke vraag en subvrae verskyn in die vorm van 'n bylae (Bylae G) om te voorkom dat die vloeï van hierdie bespreking onderbreek word.
Geldigheid van die onderhoudskedule vir semi-gestruktureerde onderhoude	Die geldigheid van die onderhoudskedule is aan die hand van <i>geloofwaardigheid</i> , <i>oordraagbaarheid</i> , <i>betroubaarheid</i> en <i>bevestigbaarheid</i> gemeet (Lincoln & Guba In De Vos, 2002:351). <i>Geloofwaardigheid</i> is verhoog deur die insluiting van die korrekte tipe vrae in die aangewese volgorde in die onderhoudskedule. Op hierdie wyse is die verband tussen verkreeë data geïdentifiseer en akkurate gevolgtrekkings gemaak (Greeff, 2002:314; Leedy & Ormrod, 2005:100). Akkurate identifikasie van deelnemers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid met behulp van die vrae in die onderhoudskedule het die <i>geloofwaardigheid</i> van die onderhoudskedule verseker. <i>Oordraagbaarheid</i> is verhoog deur noukeurige aandag aan die formulering en bewoording van vrae te skenk (Delpont, 2002:167). Noukeurige beplanning het bygedra tot deelnemers se oortuiging dat die vrae relevant was tot die hoofdoelwit en subdoelwitte van die studie. <i>Betroubaarheid</i> is verhoog deur die identifikasie van konstante patrone in die ontwikkeling van temas (Creswell, 2003:195). Vrae wat gehandel het oor die belangrikste temas van die navorsing is by die onderhoudskedule ingesluit. <i>Bevestigbaarheid</i> is verhoog deur die feit dat verkreeë data uit die onderhoude algemene bevindings bevestig het wat aanleiding gegee het tot die implikasies van die studie en objektiwiteit verseker het (De Vos, 2002:352). 'n Versameling boeke, vakkundige tydskrif-artikels en relevante inligting via die internet is geraadpleeg om die geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid van die onderhoudskedule te verseker.

c) Fokusgroepbespreking

Die motivering vir die gebruik van 'n skedule vir die fokusgroepbespreking, asook die inhoud en geldigheid van die skedule word kategoriees in Tabel 3.7 verskaf. Die doel van die fokusgroepbespreking, die uiteensetting van die skedule, motivering vir die gebruik van 'n skedule, asook die motivering vir elke vraag in die skedule word in Bylae H vervat.

Tabel 3.7: Skedule vir 'n fokusgroepbespreking met die deelnemers

Kategorie	Bespreking
Motivering vir die gebruik van 'n skedule	Die gebruik van die skedule (Bylae H) is doeltreffend om groep-interaksie tussen die deelnemers te bewerkstellig en 'n gesprek tussen hulle en die navorser te stimuleer. Vrae wat in die skedule gebruik is, het dit vir die deelnemers en navorser moontlik gemaak om slegs op die voorafbepaalde onderwerp te fokus (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001:43).
Die skedule vir 'n fokusgroepbespreking	<p>Aangesien 'n fokusgroep gerig is op spesifieke onderwerpe of vraagstukke het die skedule vir die fokusgroepbespreking uit vrae bestaan oor deelnemers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid (Greeff, 2002:314). Die vrae het hoofsaaklik drie faktore rakende kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid ingesluit, naamlik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die kennis waaroor deelnemers reeds beskik het; • watter inligting deelnemers nog verlang het; • die riglyne wat die deelnemers verlang het as aanduiding van wanneer 'n graad R-leerder 'n sogenaamde “goeie kommunikeerder” is. <p>'n Uiteensetting van die sleutelvrae is aanvanklik voorberei en die vrae is in 'n spesifieke volgorde gerangskik (Barbour & Kitzinger, 1999:11; Greeff, 2002:314). Vyf kategorieë vrae is ingesluit met 'n openingsvraag, inleidende vraag, oorgangsvrae, sleutelvrae en 'n slotvraag in elke kategorie (Morgan & Kreuger, 1998:21). Deur kategorisering van die vrae is verseker dat die deelnemers en navorser nie van die onderwerp afgewyk of belangrike inligting uitgelaat het nie (Morgan & Kreuger, 1998:22). Volgens hierdie wyse van vraagstelling is 'n eenvoudige begin, spesifieke opeenvolging, oorgang van die algemene na die spesifieke en ekonomiese tydsbenutting verseker (Greeff, 2002:315).</p> <p>'n Kort opsomming van die sleutelvrae en hoofemas wat bespreek is, is na afhandeling van die slotvraag deur die navorser verskaf. Laastens is van die deelnemers verneem of die opsomming 'n getroue weergawe van die bespreking was (Morgan & Kreuger, 1998:27).</p>
Geldigheid van die skedule vir 'n fokusgroepbespreking	Dieselfde inligting wat op die onderhoudskedule vir semi-gestruktureerde onderhoude van toepassing is (Tabel 3.6), geld vir die skedule van 'n fokusgroepbespreking (Tabel 3.7). Om die vloei van hierdie bespreking te behou, is 'n voorbeeld van die skedule en die motiverings vir elke tipe vraag as bylae ingesluit (Bylae H).

d) Apparaat

'n Bandopnemer met kassette asook 'n videokamera met videokassette is gebruik tydens die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbespreking. Die doel met die gebruik van die apparaat was om aan deelnemers die geleentheid te bied om hulle realiteite oor die navorsingsonderwerp direk met die navorser te deel en om die fasilitering van die analise van verkreë data te vergemaklik (Creswell, 2003:187; De Vos, 2002:340).

Die oudiovisuele apparaat het die navorser in staat gestel om die detail van in-diepte onderhoude vas te lê en bruikbare data stelselmatig op te teken (Leedy & Ormrod, 2005:143). Hierdie apparaat is met die deelnemers se toestemming tydens die semi-gestruktureerde onderhoude en 'n fokusgroepbespreking benut. Die beskrywing van die apparaat word in Tabel 3.8 uiteengesit.

Tabel 3.8: Uiteensetting van oudiovisuele apparaat

Apparaat	Beskrywing	Motivering	Bron
Videokamera	SONY TRV 418E	Die detail van in-diepte onderhoude kan vasgelê word en bruikbare data kan stelselmatig opgeteken word (Leedy & Ormrod, 2005:145). Verder kan die navorser intensief op die <i>verloop</i> van die onderhoude fokus (Greeff, 2002:304). Oudiovisuele apparaat verbeter die objektiwiteit van die data en dra by tot data-analise en interpretasie (Leedy & Ormrod, 2005:145)	Greeff, 2002 Leedy en Ormrod, 2005
Videokassette	8 x HI 8-Band	Waardevolle en bruikbare inligting word bekom wat andersins tydens observasies en onderhoude verlore kan raak (Creswell, 2003:188). Akkuraatheid van data-analise kan verbeter aangesien videokassette herhaaldelik oorgespeel kan word (Leedy & Ormrod, 2005:145)	Creswell, 2003 Leedy en Ormrod, 2005
Bandopnemer	TELEFUNKEN stereo-bandopnemer met 'n hoë kwaliteit mikrofoon	'n Bandopname bied 'n baie meer volledige weergawe as notas wat per hand afgeneem word en opnames kan ononderbroke geskied (Greeff, 2002:304).	Greeff, 2002 Leedy en Ormrod, 2005
Oudiokassette	8 x Standaard-tipe SONY kassette (90 minute elk)	Die herhaaldelike oorspeel van oudiokassette kan bydra tot meer akkurate data-analise (Leedy & Ormrod, 2005:145)	Leedy en Ormrod, 2005

.4 Data-insamelingsprosedures

a) Data-insameling met behulp van vraelyste

Deelnemers van wie die kenmerke in Tabel 3.3 uiteengesit is, het die vraelyste selfstandig binne 'n voorgeskrewe tydperk ingevul en die navorser kon objektiwiteit behou weens die feit dat daar nie kontak met die deelnemers was nie (Delport, 2002:177; Leedy & Ormrod, 2005:185).

- Ingevalde vraelyste is deur die pos ontvang tot op die sperdatum.
- Vraelyste wat na die sperdatum ontvang is, is nie gebruik nie.
(Delport, 2002:179; Leedy & Ormrod, 2005:147; Mouton, 2001:105).

b) Data-insameling met behulp van semi-gestruktureerde onderhoude

- Toestemming is vooraf telefonies van skoolhoofde en 7 deelnemers verkry en reëlins is getref om onderhoude op 'n spesifieke datum en gepaste tyd, in 'n stil omgewing te voer. Hierdie 7 deelnemers het ook die vraelyste ingevul. Reëlins is vooraf getref om te verseker dat deelnemers se klasse nie ontwig sou word nie.
- Deelnemers is op hulle gemak gestel deur die versekering dat daar nie korrekte of foutiewe antwoorde was nie en dat hulle eerder 'n gesprek met die navorser sou voer.
- Die doel van die navorsing, onderhoud en geskatte tydsduur van die onderhoud is aan elke deelnemer verduidelik.
- Die wyse waarop deelnemers se response met behulp van band- en video-opnames sou geskied, is aan hulle verduidelik soos voorheen in die dekbrieff by die vraelys uiteengesit is (Bylae D). Deelnemers se vrywillige verbale toestemming tot deelname is met hulle goedkeuring op band en video vasgelê (Field & Morse, 1994:66 in Greeff, 2002:301).
- Die navorser se versekering dat opnames aan niemand anders voorgespeel sou word nie en na afloop van die studie vernietig sou word, is op band en video vasgelê. Al die deelnemers was gemaklik met beide reëlins en het die onderhoude vrywillig en gemaklik voltooi. Deelnemers is ingelig dat die finale navorsingsresultate na afloop van die studie aan hulle beskikbaar sou wees indien hulle sou belangstel (Greeff, 2002:301; Leedy & Ormrod, 2005:102).

c) Data-insameling met behulp van 'n fokusgroepbespreking

- Sewe deelnemers en hulle skoolhoofde is betyds vooraf telefonies gekontak om toestemming te verkry vir die uitvoer van 'n fokusgroepbespreking. Een onderwyser kon nie deelneem nie, gevolglik was daar slegs 6 deelnemers. Hierdie 6 deelnemers het ook die vraelyste ingevul en aan die semi-gestruktureerde onderhoude deelgeneem.
- 'n Skoolhoof is persoonlik genader vir die benutting van fasiliteite by die skool as 'n sentrale punt vir die uitvoer van die fokusgroepbespreking. Die datum en tyd is in ooreenstemming met die deelnemers en skoolhoofde gereël.
- Reëlins vir die verskaffing van ligte verversings voor en gedurende die fokusgroepbespreking is vooraf getref en telefonies aan deelnemers oorgedra.
- Deelnemers en skoolhoofde is nadat die aanvanklike reëlins getref is, twee weke, een week en 'n dag vooraf telefonies herinner aan die fokusgroepbespreking.
- Deelnemers is verwelkom en verversings is aangebied. Die verloop van die fokusgroepbespreking en die aard van die inligting wat van hulle verwag is, is kortliks aan hulle verduidelik.
- Die vyf kategorieë vrae is gestel en na die slotvraag is 'n kort opsomming van die sleutelvrae en hoofemas wat bespreek is, verskaf. Die deelnemers het bevestig dat die opsomming 'n getroue weergawe van die bespreking was (Morgan & Kreuger, 1998:27).
- 'n Video- en bandopname is van die volledige fokusgroepbespreking gemaak.

.5 Data-optekeningprosedures

a) Data-optekening van verkreë data uit vraelyste

- Die ontvangs van elke ingevulde vraelys is opgeteken deur 'n respondentnommer aan elke vraelys toe te ken in die volgorde van ontvangs. Die data wat met behulp van oop vrae bekom is, is in tabelvorm en met behulp van kleurkodering opgeteken.

b) Data-optekening van verkreë data uit semi-gestruktureerde onderhoude

- Oudio- en videokassette is vooraf gemerk met 'n kodenommer per deelnemer wat gewissel het van 1 tot 7 vir die aantal deelnemers. Die datum van elke onderhoud is langs die kodenommer aangebring.
- Band- en video-opnames van elke onderhoud is herhaaldelik gespeel en woordeliks getranskribeer. Transkripsies is met die ooreenstemmende kodenommers van die oudio- en videokassette gemerk.
- Alle response is per hand gekodeer en getabuleer om die verband tussen data te bepaal (Greeff, 2002:298). Kleurkodering is vir elke tema en tendens gebruik.

c) Data-optekening van verkreë data uit 'n fokusgroepbespreking

- Oudio- en video-opnames is herhaaldelik bestudeer en die mees relevante inligting is geselekteer, getranskribeer en geanaliseer met die oog op dataverwerking (Greeff, 2002:304). Transkripsies is tot 'n hanteerbare hoeveelheid inligting beperk en gekodeer met aandag aan spesifieke opmerkings vir latere akkurate interpretasie van die teks (Barbour & Kitzinger, 1999:15).
- Aantekeninge, 'n opsomming van die hoofpunte en verifiëring van antwoorde is na afloop van die fokusgroepbespreking deur die navorser gemaak (Barbour & Kitzinger, 1999:90; Greeff, 2002:316).
- Die navorser se persoonlike indrukke van die fokusgroepbespreking en die opvallendste elemente van die deelnemers se lyftaal is genoteer en geïnterpreteer (Barbour & Kitzinger, 1999:16; Greeff, 2002:318).
- Al 6 die deelnemers se ware gevoelens oor hulle verwagtinge van graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid is bepaal en aangeteken (Greeff, 2002:30; Leedy & Ormrod, 2005:146). Op hierdie wyse is insig verkry in die betekenis en interpretasie van verkreë resultate uit die vraelyste (Greeff, 2002:306).
- Daar is gepoog om tot volledige en regverdige gevolgtrekkings te kom en stellings is aangeteken.

.6 Data-analise

Volgens De Vos, Fouché en Venter (2002:223) bestaan kwantitatiewe data-analise daaruit dat data tot samestellende dele afgebreek word om antwoorde op die navorsingsvraag te verkry. Antwoorde kan slegs bekom word indien die data geïnterpreteer word na voltooiing van analise (De Vos, *et al.*, 2002:223). Data-analise in kwalitatiewe navorsing is ook tweeledig van aard (De Vos, 2002:341). Eerstens geskied data-analise tydens data-insameling waar die navorser en deelnemers teenwoordig is, soos met semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbesprekings. Tweedens geskied data-analise na afloop van elke semi-gestruktureerde onderhoud asook na afloop van die fokusgroepbespreking (De Vos, 2002:341). Vervolgens word die data-analise vir elk van die drie meetinstrumente vir hierdie studie bespreek.

a) Data-analise van vraelyste

Verkreë data uit die vraelyste is eerstens kwantitatief met behulp van beskrywende statistiek, naamlik eenvoudige frekwensieverspreiding, geanaliseer en voorgestel (Creswell, 2003:221; De Vos, *et al.*, 2002:227). Verder is verkreë data op elke vraag kategorieë in die drie groepe verdeel waarin die deelnemers volgens hulle aantal jare onderwyservaring ingedeel is (De Vos, *et al.*, 2002:224). 'n Rekenaar-sagtewareprogram, naamlik SAS Institute Incorporated (2004), Version 8.2, Cary, NC is vir hierdie doel gebruik.

Veranderlikes is vir elke vraag vergelyk en gegropeer in temas, patrone, tendense en verwantskappe om antwoorde op die navorsingsvraag te verkry (De Vos, *et al.*, 2002:225; Mouton, 2001:108). Temas wat uit die vraelyste geïdentifiseer is, is met temas uit die kwalitatiewe databasis van die semi-gestruktureerde onderhoude en 'n fokusgroepbespreking vergelyk (Creswell, 2003:221). Resultate en bevindinge vir elke afdeling is met behulp van Tabelle met statistiese waardes en Figure voorgestel.

b) Data-analise van semi-gestruktureerde onderhoude

Data-analise het reeds tydens data-insameling begin weens die navorser se direkte betrokkenheid en teenwoordigheid tydens die semi-gestruktureerde onderhoude (Delpont & Fouché, 2002:359; De Vos, 2002:341). Sodanig kon integrasie van reeds verwerkte data uit vraelyste met data uit die onderhoude plaasvind (Creswell, 2003:220). Riglyne vir data-analise en interpretasie van semi-gestruktureerde onderhoude is gevolg soos in die literatuur voorgestel deur Creswell (2003:220), Delpont en Fouché (2002:357) en Greeff (2002:305).

c) Data-analise van die fokusgroepbespreking

Die doel van data-analise van die fokusgroep was om tendense en patrone wat herhaaldelik binne die fokusgroep voorgekom het, te identifiseer met behulp van transkripsies, bandopnames en aantekeninge (Greeff, 2002:318). Vir die doel van hierdie studie het data-analise van die fokusgroepbespreking geskied volgens riglyne in die literatuur soos deur Barbour en Kitzinger (1999:148), De Vos (2002:343) en Greeff (2002:318) voorgestel.

3.6.3 Fase 3: 'n Vergelyking van die drie stelle data

Vervolgens word verduidelik op watter wyse die drie stelle data met mekaar vergelyk is.

.1 Prosedures vir data-analise

Die kommunikasievaardighede soos deur die literatuur vir spraak-taalpatologie vereis, is as uitgangspunt gebruik om die drie stelle data met mekaar te vergelyk. Elke aspek van kommunikasievaardighede wat in die graad R-kurrikulum voorgekom het, is geïdentifiseer en met die kommunikasievaardighede volgens die literatuur vir spraak-taalpatologie vergelyk onder die subopskrifte soos in Tabel 3.1 gelys. Kommunikasievaardighede wat deur die deelnemers van tweede of addisionele taal graad R-leerders verwag word, is uit die verkreeë data van die vraelyste, semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbespreking geïdentifiseer en met mekaar vergelyk onder dieselfde opskrifte (kyk hoofstuk 4, Tabel 4.1).

3.7 GEVOLGTREKKING

Volgens Uys en Hugo (1997:27) is relevante en regverdigbare navorsing noodsaaklik om 'n skakeling tussen navorsing, onderrig en dienslewering te bewerkstellig. Die toepaslikheid van samewerkende dienslewering om die ontwikkeling van taal by jong kinders te fasiliteer, soos in hoofstuk 2 uiteengesit, kan deur wetenskaplike navorsing in Suid-Afrika getoets en geëvalueer word. Voortgesette navorsing aangaande samewerkende dienslewering tussen spraak-taalterapeute en onderwysers in die Suid-Afrikaanse konteks kan fokus op die praktiese toepassing van opleidingsprogramme vir onderwysers en spraak-taalterapeute.

Die oogmerk met verkreeë data uit hierdie studie is om by te dra tot die ontwikkeling van riglyne vir 'n opleidingsprogram vir graad R-onderwysers en spraak-taalterapeute volgens die model van samewerkende dienslewering. Hierdie program kan aanvullend aangewend word tot die kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid wat tans in die graad R-kurrikulum vereis word. Die program kan veral voorgestel word om samewerking tussen spraak-taalterapeute en graad R-onderwysers volgens die model van samewerkende dienslewering te rig.

3.8 OPSOMMING

Die doel van hierdie hoofstuk was om die navorsingsontwerp, doelwitte en navorsingsmetodiek wat gevolg is tydens die bepaling van graad R-onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, breedvoerig weer te gee, te beskryf en te bespreek. Die seleksie van die spesifieke navorsingsontwerp en -metodiek is met behulp van die literatuur gemotiveer. Die navorsingsmetodiek is volledig beskryf en bespreek aan die hand van die etiese oorwegings, deelnemers (kriteria vir die seleksie van deelnemers, seleksieprosedures, aantal deelnemers en kenmerke van die deelnemers), materiaal en apparaat, voorstudie, betroubaarheid en geldigheid, prosedures vir data-insameling, -optekening en -analise. Hierdie omvattende uiteensetting van die

navorsingsmetodiek het kontroleerbare waarnemings tydens die uitvoering van die navorsing moontlik gemaak oor die verwagtinge wat graad R-onderwysers van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid getoon het. Op hierdie wyse is die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingsresultate verhoog.

HOOFSTUK 4 – BESPREKING EN INTERPRETASIE VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE

4.1 INLEIDING

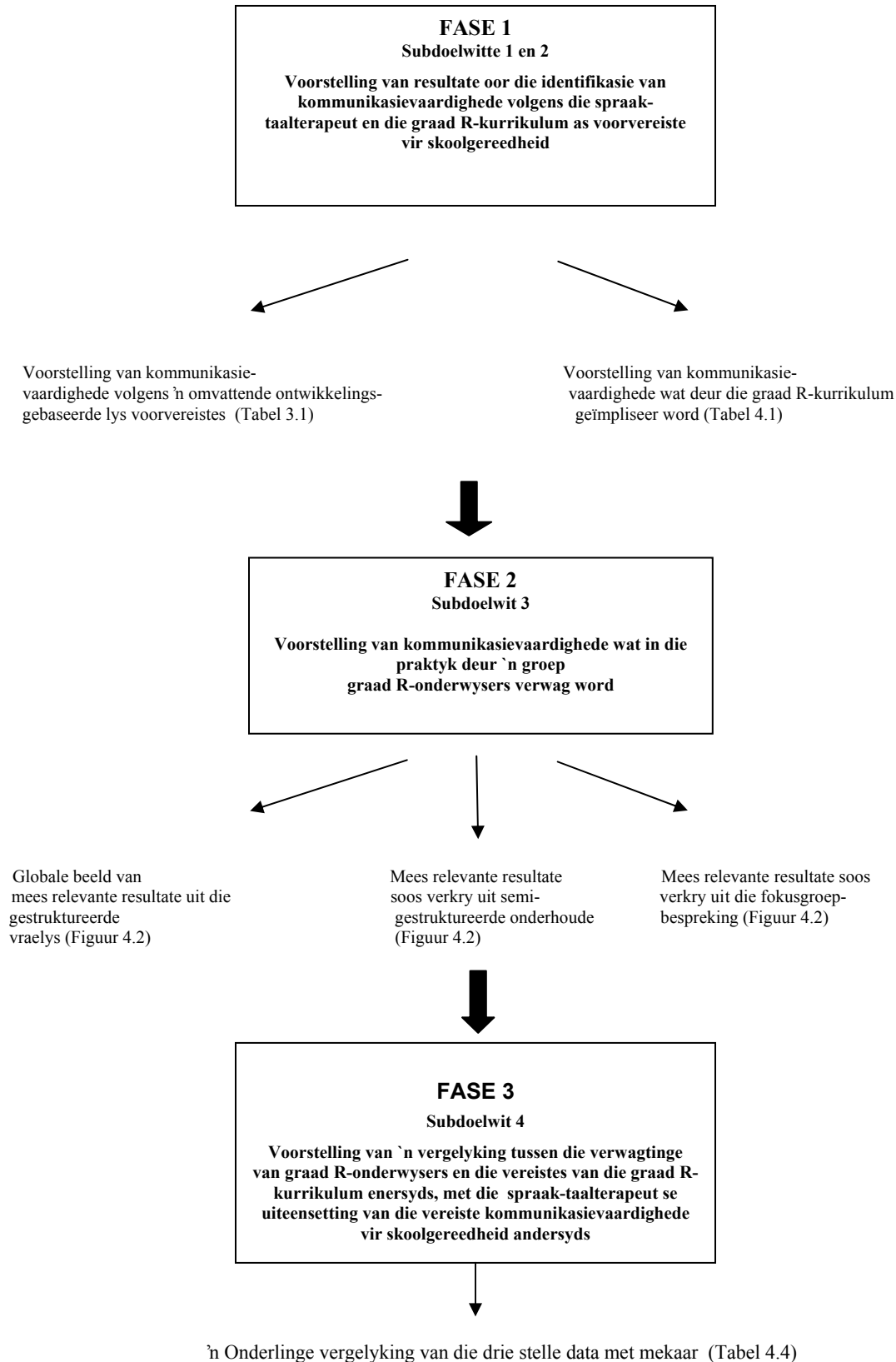
Navorsers en klinici behoort saam te werk om kliniese praktyk met behulp van navorsing te verbeter en om navorsers meer sensitief te maak vir die behoeftes van klinici (Kamhi, 1999:97). Aangesien navorsing en die praktyk mekaar wedersyds moet rig, is dit toepaslik dat die dryfveer vir hierdie studie probleme was wat in die praktyk waargeneem is. Die waarde van die studie sal bevestig word indien die navorsingsresultate die praktyk in die toekoms sal kan lei.

Die noodsaaklike kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid is vanuit die literatuur bepaal. Aangesien die spraak-taalterapeut, die graad R-kurrikulum en die graad R-onderwyser kommunikasievaardighede vanuit verskillende perspektiewe benader, is data oor elk van hierdie drie perspektiewe ingesamel. Die drie stelle data is met mekaar vergelyk om ooreenkomste en verskille tussen die perspektiewe van die spraak-taalterapeut, die graad R-kurrikulum en die graad R-onderwyser te identifiseer. So kon die navorser op 'n wetenskaplik verantwoordbare wyse tot sekere betekenisvolle gevolgtrekkings kom. Hierdie gevolgtrekkings het as grondslag gedien vir aanbevelings oor voorstelle vir 'n aanvullende opleidingsprogram vir Suid-Afrikaanse graad R-onderwysers oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid. Die resultate wat bespreek word, fokus op die vier subdoelwitte wat aanvanklik gestel is (kyk hoofstuk 3, Figuur 3.1).

4.2 DOEL VAN DIE HOOFSTUK

Die doel van hierdie hoofstuk is om die resultate volgens Creswell (2003:212) se benadering kwantitatief en kwalitatief aan die hand van die subdoelwitte te organiseer, beskryf, interpreteer en bespreek. Volgens Mouton (2001:113) stel die beskrywende bevindinge die navorser in staat om bewys te lewer van interessante en beduidende

patrone en nuwe trante in bestaande en nuwe data. Die verloop van die navorsingsresultate word in Figuur 4.1 uiteengesit.



Figuur 4.1: Verloop van die navorsingsresultate

4.3 SUBDOELWIT 1: KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE AS VOORVEREISTE VIR SKOOLGEREEDHEID VOLGENS 'N OMVATTENDE ONTWIKKELINGSGEBASEERDE LYS VOORVEREISTES

Volgens Butler (1999:17) bestaan kommunikasie vir skoolgereedheid uit 'n integrasie van 'n verskeidenheid kommunikasievaardighede wat noodsaaklik is vir die informele leerproses om suksesvol te geskied. Die vereiste kommunikasievaardighede speel almal op 'n bepaalde manier 'n uiters belangrike rol in die leerproses en is volgens die spraak-taalterapeut onontbeerlik vir skoolgereedheid.

Volgens beskikbare navorsingsliteratuur is die volgende relevante kommunikasievaardighede noodsaaklik vir skoolgereedheid: reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede (gesproke en geskrewe taal) wat die toepaslike begrip en gebruik van morfologie, sintaksis, fonologiese bewustheid, semantiek en pragmatiek insluit; metalinguistiese bewustheid; leesvaardighede; skryfvaardighede; luistervaardighede wat as basis dien vir die aanleer van alle taalvaardighede; basiese interaktiewe en kognitiewe akademiese taalvaardighede (kyk hoofstuk 3, Tabel 3.1).

Kommunikasievaardighede wat deur die spraak-taalterapeut as voorvereistes vir skoolgereedheid gestel word, verteenwoordig ook noodsaaklike voorgeletterdheidsvaardighede om die oorgang van informele onderwys (graad R) na formele onderwys (graad 1) moontlik te maak. Volgens Owens (2001:11) vorm taal deel van die groter proses van kommunikasie en geskied die leerproses deur middel van taal. Derhalwe kan leerprobleme op hierdie vroeë stadium waarskynlik grotendeels toegeskryf word aan ontoereikende kommunikasievaardighede wat direk verband hou met akademiese prestasie (Lockwood, 1994:43; Rossetti, 2001:1). Die kommunikasievaardighede wat vanuit die spraak-taalterapeut se perspektief vir skoolgereedheid vereis word, is in Tabel 3.1 (kyk hoofstuk 3) vervat en word nie weer hier herhaal nie.

Die inhoud en aard van die graad R-kurrikulum speel eweneens 'n bepaalde rol in die proses van skoolgereedmaking. Daarom is dit vir die doel van hierdie studie noodsaaklik om die kommunikasievaardighede wat deur die graad R-kurrikulum geïmpliseer word, te identifiseer.

4.4 SUBDOELWIT 2: KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE VIR SKOOL-GEREEDHEID SOOS DEUR DIE AMPTELIKE GRAAD R-KURRIKULUM GEÏMPLISEER WORD

Sover vasgestel kon word, is daar nie spesifieke riglyne vir kommunikasievaardighede in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9, Skole, vir tweede addisionele taal leerders uiteengesit nie. Om hierdie rede is die ses leeruitkomste met elkeen se assesseringstandaarde vir graad R eerste addisionele taal volgens die bepalings van die Nasionale Departement van Onderwys (2002c:16) as uitgangspunt gebruik om die kommunikasievaardighede wat deur die kurrikulum geïmpliseer word, te identifiseer.

Assesseringsmetodes word volgens 'n raamwerk vir uitkomsgebaseerde onderwys gebruik soos deur die Nasionale Departement van Onderwys (2002c:15) daargestel. Volgens hierdie raamwerk behoort assessering:

- doeltreffende aanduidings van leerderprestasie te verskaf;
- te verseker dat leerders kennis en vaardighede integreer en toepas;
- leerders te help om hul eie prestasievlak te evalueer;
- leerders te help om doelwitte vir vordering te stel;
- verdere leer aan te moedig.

Van die vereiste kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid wat deur die graad R-kurrikulum geïmpliseer word (Nasionale Departement van Onderwys, 2002b), is 'n aantal kommunikasievaardighede wel by die assesseringstandaarde vir tweede of addisionele taal leerders in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring ingesluit. Dit blyk egter dat hierdie kurrikulum nie al die assesseringstandaarde bevat wat in die hersiene nasionale

kurrikulumverklaring vir eerste taal sprekers (Nasionale Departement van Onderwys, 2002c) geïdentifiseer is nie. Die uitsluiting van sommige assesseringstandaarde kan die bereiking van leeruitkomste vir Suid-Afrikaanse leerders wat vanaf graad R in hulle tweede of addisionele taal onderrig word, kompliseer. Op grond van hierdie verskille, sal graad R-onderwysers nie dieselfde assesseringstandaarde op tweede of addisionele taal leerders toepas nie en gevolglik nie al die kommunikasievaardighede van tweede of addisionele taal leerders verwag wat hulle van eerste taal leerders verwag nie. Op grond van hierdie verskille kan die identifikasie van potensiële toekomstige probleme met lees, geskrewe taal en leer, agterweë bly.

Hoewel 'n omvattende analise en kritiese evaluering van die graad R-kurrikulum nie deel van hierdie studie gevorm het nie, het die inligting oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid wat deur die kurrikulum geïmpliseer word, getoon dat daar verskille bestaan het tussen die spraak-taalterapeut se perspektief volgens 'n omvattende ontwikkelingsgebaseerde lys voorvereistes (voortaan *die lys*) en die vereistes van die kurrikulum. Hierdie verskille kan deur die spraak-taalterapeut en graad R-onderwyser gesamentlik aangespreek word om meer ooreenkomste te bewerkstellig en verskille tot die minimum te beperk. Spanwerk deur onder andere die onderwyser en die spraak-taalterapeut kan volgens die proses van samewerkende dienslewering toegepas word om die verskille uit te skakel en ooreenkomste te bewerkstellig, in belang van leerders se skoolgereedmaking (Hartas, 2004:35; Lindsay & Dockrell, 2002:95; Whitmire, 2002:75).

Die kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid soos deur die graad R-kurrikulum geïmpliseer word, word in Tabel 4.1 uiteengesit. *Die lys* voorvereistes is as uitgangspunt gebruik vir die organisasie van die tabel.

Tabel 4.1: Kommunikasievaardighede soos deur die graad R-kurrikulum geïmpliseer word

Area	Beskrywing van die area in die kurrikulum	Waarnemings
Reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede	<p>Reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede word gesamentlik onder die opskrif ‘Taalstruktuur en -Gebruik’ bespreek. Die klem val egter uitsluitlik op reseptiewe taal en geen aspekte van ekspressiewe taal kom voor nie. Volgens die beskrywing in die kurrikulum ken die leerder die klanke, woordeskat en grammatika van die taal en skep en interpreteer hy tekste met behulp daarvan. Hierdie vaardighede is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hy verstaan kort, eenvoudige gedramatiseerde stories ✓ Hy skakel ’n storie met sy eie lewe ✓ Hy teken ’n prent van ’n storie ✓ Hy verstaan eenvoudige mondelinge instruksies en reageer fisiek daarop. Laasgenoemde aspek is by die assesseringstandaarde vir ‘Luister’ ingesluit ✓ Hy toon ’n mate van begrip van vraagvorme in mondelinge tekste ✓ Hy toon ’n mate van begrip van die teenwoordige tydsvorm in mondelinge tekste ✓ Hy toon ’n mate van begrip van bevels in mondelinge tekste ✓ Hy toon ’n mate van begrip van enkele hulpwerkwoorde in mondelinge tekste ✓ Hy toon ’n mate van begrip van negatiewe vorme in mondelinge tekste ✓ Hy toon ’n mate van begrip van meervoudsvorme in mondelinge tekste ✓ Hy toon ’n mate van begrip van persoonlike voornaamwoorde in mondelinge tekste ✓ Hy toon ’n mate van begrip van voorsetsels in mondelinge tekste ✓ Hy toon ’n mate van begrip van adjektiewe en bywoorde in mondelinge tekste. <p>Hy verstaan tussen 200 – 500 algemene woorde in mondelinge tekste in konteks.</p>	<p>Hoewel taalgebruik in die opskrif van hierdie leerarea in die kurrikulum voorkom, word geen ekspressiewe taalvaardighede as sulks uitgelig of benoem nie</p>
Sintaksis (reseptiewe en ekspressiewe taal: vorm)	<p>Sintaksis word nie as ’n aparte entiteit in die kurrikulum beskryf nie.</p>	<p>By ‘Taalstruktuur en -Gebruik’ word sintaksis soos volg geïmpliseer:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ die vermoë om ’n mate van begrip te toon vir <i>sekere woordsoorte</i> wat onder die opskrif ‘Reseptiewe taal’ in hierdie bylae behandel sal word.
Morfologie (reseptiewe en ekspressiewe taal: vorm)	<p>Morfologie word nie onder hierdie term in die kurrikulum beskryf nie.</p>	<p>By die leeruitkoms ‘Taalstruktuur en -Gebruik’ word die begrip ‘meervoudsverbuigings’ geïmpliseer, naamlik “Toon ’n mate van begrip van meervoudsvorme in mondelinge tekste (soos: boek/boeke)”. Hier is ’n aanduiding van die begrip (reseptiewe taal) van een aspek van morfologie.</p> <p>Die gebruik van premorfeme, postmorfeme en woordverbuigings (ekspressiewe taal) word nie deur die kurrikulum geïmpliseer nie.</p>
Fonologiese bewustheid (Ekspressiewe taal: vorm)	<p>Fonologiese bewustheid word nie onder hierdie term in die kurrikulum beskryf nie.</p>	<p>Fonologiese bewustheid word soos volg in verskeie assesseringstandaarde in die kurrikulum geïmpliseer: memorisering en opvoering van liedjies en aksierimpies met</p>

Area	Beskrywing van die area in die kurrikulum	Waarnemings
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ gepaste intonasie, ritme en uitspraak (kan moontlik fasette van fonologiese bewustheid bevat); ✓ benoem die klank waarmee die leerder se eie naam begin (eerste stap tot klankbewustheid); ✓ lees rympies en liedjies wat klankbewustheid ontwikkel Klanksamevoeging, alliterasie en spelling wat self uitgedink is, word nie geïmpliseer nie.
Semantiek (Inhoud van taal)	Daar word nie 'n spesifieke leeruitkoms met assesseringstandaarde vir semantiek in die kurrikulum beskryf nie.	By die leeruitkoms 'Taalstruktuur en -Gebruik' word die volgende ten opsigte van semantiek geïmpliseer: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Toon <i>h mate van begrip</i> van persoonlike voornaamwoorde in mondelinge tekste (soos: ek, jy, hy, sy, ons, julle, hulle). ✓ Toon <i>h mate van begrip</i> van voorsetsels in mondelinge tekste (soos: in, by, met, op). ✓ Toon <i>h mate van begrip</i> van adjektiewe (soos: groot, klein) en bywoorde (soos: vinnig, stadig) in mondelinge tekste. ✓ <i>Verstaan</i> tussen 200 – 500 algemene woorde in mondelinge tekste in konteks. ✓ <i>Verstaan</i> begrippe en sekere woordeskat wat verband hou met identiteit, getalle, grootte en kleur. Verwysings na die <i>ekspressiewe gebruik</i> van al bogenoemde woordsoorte word nie deur die kurrikulum geïmpliseer nie
Pragmatiek (Taalgebruik)	Die kurrikulum beskryf die volgende vaardighede: Die leerder is in staat om vrymoedig en doeltreffend in gesproke taal binne 'n wye verskeidenheid situasies te kommunikeer. Hierdie vaardighede is duidelik wanneer die leerder die volgende doen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Toon respek vir klasmaats deur hulle kans te gee om te praat en na hulle te luister (hierdie aspek is by die assesseringstandaarde vir 'Luister' ingesluit). ✓ Gebruik - en reageer gepas op - eenvoudige groetvorme en bedankings. ✓ Gebruik hoflikheidsvorme (asseblief, dankie, jammer). ✓ Toon 'n mate van begrip van bevels in mondelinge tekste (soos: Kom hier; Moenie sit nie!). 	Geen ander afdelings van <i>gesprekvoering</i> word in die kurrikulum uiteengesit nie.
Metalinguistiek	Hierdie noodsaaklike kommunikasievaardigheid vir skoolgereedheid word nie in die graad R-kurrikulum beskryf nie.	Metalinguistiese bewustheid word nie deur enige van die leeruitkomste of assesseringstandaarde van die kurrikulum geïmpliseer nie.
Leesvaardighede	Volgens die kurrikulum is die leerder in staat om vir inligting en genot te lees en kyk. Die leerder kan krities op die estetiese, kulturele en emosionele waardes in tekste reageer. Hierdie vaardighede is duidelik wanneer die leerder: <ul style="list-style-type: none"> ✓ sommige hoëfrekwensiewoorde in die media (handelsname) en in die omgewing (Stop, Omo) herken. ✓ hy prentboeke lees. 	Hoewel die herkenning van enkelvoudige hoëfrekwensiewoorde en die lees van prentboeke geïmpliseer word, word die belang van die leerder se gesproke taalvaardighede in die <i>taal van onderrig en leer</i> nie in die kurrikulum beklemtoon as 'n noodsaaklike voorvereiste vir lees nie.

Area	Beskrywing van die area in die kurrikulum	Waarnemings
Skryfvaardighede	Die leerder is volgens die kurrikulum in staat om verskillende soorte feitlike en verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes te skryf. Hierdie vaardighede is duidelik wanneer die leerder die volgende doen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hy teken prente waarop die onderwyser byskrifte skryf. ✓ Hy verstaan dat skrif en tekeninge verskillend is. ✓ Hy verstaan dat die doel van skrif is om betekenis oor te dra. ✓ Hy kopieer eenvoudige woorde wat hy reeds mondeling ken. ✓ Hy probeer self om te skryf, byvoorbeeld sy eie naam. 	Die assesseringstandaarde van die kurrikulum sluit fisiese skryfvaardighede in, naamlik: <ul style="list-style-type: none"> ✓ kopiëring van bekende woorde en pogings deur die leerder om sy eie naam te skryf (Owens, 2001:405); ✓ 'n bewustheid van foneem-grafeem koppeling (Lockwood, 1994:44). Herroeping van woordeskat, toepaslike opeenvolging van idees en grammatikale strukture (Lockwood, 1994:44) word nie deur die kurrikulum geïmpliseer nie. Die toepaslike begrip en gebruik van fonologie, morfologie, sintaksis en semantiek asook pragmatiek wat betrokke is by die aanleer van skryfvaardighede (Butler, 1999:17) word nie deur die kurrikulum geïmpliseer nie.
Luistervaardighede	Volgens die kurrikulum is die leerder in staat om vir inligting en genot te luister, sowel as om gepas en krities binne 'n wye verskeidenheid situasies te reageer. Hierdie vaardighede is duidelik wanneer die leerder die volgende doen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hy verstaan kort, eenvoudige gedramatiseerde stories: <ul style="list-style-type: none"> ▪ deur op gepaste plekke aan 'n koor mee te doen ("Hy hoes en hy proes en hy <i>blaas die huis om</i>"); ▪ deur 'n prent van die storie te teken; ▪ deur die storie met sy eie lewe te skakel, met 'n bespreking daaroor in die huistaal (dit wil sê begrip en toepassing van nuwe kennis). ✓ Hy verstaan eenvoudige mondelinge instruksies en reageer fisiek daarop ("Staan op! Kom hier, asseblief"). Hy toon respek vir klasmaats deur hulle kans te gee om te praat en na hulle te luister.	Klem word veral geplaas op begrip en geheue, wat beslis 'n rol speel in die luisterproses. Aandagging om eenvoudige vrae oor die storie te beantwoord, word nie deur die kurrikulum geïmpliseer of benoem nie.
Basiese interaktiewe taalvaardighede	Hierdie kommunikasievaardighede word nie as 'n aparte entiteit in die kurrikulum beskryf nie.	Die volgende word by die leeruitkoms 'Praat' as assesseringstandaarde deur die kurrikulum geïmpliseer, naamlik: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hy gebruik en reageer gepas op eenvoudige groetvorme en bedankings. ✓ Hy gebruik hoflikheidsvorme (asseblief, dankie, jammer).
Kognitiewe akademiese taalvaardighede	'n Duidelike aanduiding van kognitiewe akademiese taalvaardighede word nie deur die graad R-kurrikulum geïmpliseer nie. Volgens aanduidings wat deur sommige van die assesseringstandaarde geïmpliseer word, is die leerder in staat om: <ul style="list-style-type: none"> ✓ taal vir dink en redeneer te gebruik; ✓ inligting vir leer te verkry, verwerk en gebruik. Hierdie vaardighede is duidelik wanneer die leerder die volgende doen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hy verstaan begrippe en sekere woordeskat wat verband hou met identiteit, getalle en kleur. Hy identifiseer ooreenkomste, soos om op 'n relevante opdrag te reageer. 	Aangesien 'n tweede of addisionele taal leerder sy tweede taal vinnig moet leer gebruik om te kommunikeer, dink, lees, spel en nuwe idees en inhoud te verstaan en gebruik (Dawber & Jordaan, 1999:5), is die insluiting van aspekte van kognitiewe akademiese taalvaardighede by die kurrikulum verblydend.

4.4.1 Interpretasie van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid soos deur die amptelike graad R-kurrikulum geïmpliseer word

Volgens Du Plessis (1998:19) kan die Suid-Afrikaanse spraak-taalterapeut in die skoolopset graad R-onderwysers deur middel van samewerkende dienslewering oplei. Deur hierdie proses kan die onderwyser gerig word om die struktuur van taal en die rol wat elke kommunikasievaardigheid in die skoolgereedmakingsproses speel, te verstaan en toe te pas. Derhalwe beveel Du Plessis (1998:20) die transdissiplinêre model van spanfunksionering aan wat tans die ideale benadering is, aangesien die klem val op die samevoeging van idees en kundigheid deur die betrokke professionele persone. Om hierdie voorstel in die praktyk toe te pas, moet die kennis en inligting waaroor spraak-taalterapeute beskik, sowel as die onderwyser se kennis en insig, geïntegreer word en die samewerkende span moet riglyne ontwikkel wat op die klaskamerpraktyk gerig is.

Die implikasies van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, sowel as van voorstelle vir die opleiding van graad R-onderwysers deur spraak-taalterapeute, word in Tabel 4.2 weergegee. 'n Volledige uiteensetting van die voorgestelde klaskameraktiwiteite word in Bylae J verskaf.

Tabel 4.2: Implikasies van resultate en voorstelle vir klaskameraktiwiteite

Kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid	Implikasies van kommunikasievaardighede in die graad R-kurrikulum	Voorstelle vir klaskameraktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak- taalterapeut met behulp van samewerkende dienslewering	Bronne
Reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede	<p>Hoewel reseptiewe taalvaardighede onder die opskrif ‘Taalstruktuur en -Gebruik’ geïmpliseer word, word slegs sekere taalbegripsvaardighede in die kurrikulum aangedui.</p> <p>Verder impliseer die kurrikulum dat ‘n graad R-leerder kort, eenvoudige gedramatiseerde stories behoort te verstaan en ‘n storie met sy eie lewe moet kan skakel Hierdie vaardigheid word in die literatuur bevestig deur die feit dat taalbegrip op voorskoolse vlak vereis dat ‘n graad R-leerder ‘n storie sal kan volg om konsepte te verstaan, eenvoudige vrae te beantwoord, asook sy verbale ekspressie en redenasie te verbeter (Botting, 2002:4; Cherry-Cruz, 2001:4; Lockwood, 1994:44).</p> <p>‘n Voorskoolse kind beskik oor ‘n sekere hoeveelheid kennis van korrekte woordkombinasies, woordklasse en die verband tussen verskillende frases (Owens, 2001:19). Die bepaling in die kurrikulum dat ‘n graad R-leerder slegs sekere woordsoorte moet begryp, bied egter nie ‘n duidelik riglyn aan die onderwyser om met sekerheid te weet hoeveel kennis oor korrekte woordkombinasies, woordklasse en die verband tussen verskillende frases sy van ‘n graad R-leerder kan verwag nie.</p>	Ter aanvang sal die onderwysers opgelei word om te onderskei tussen reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede. Daarna sal spesifieke aktiwiteite vir reseptiewe en ekspressiewe taal voorgestel word (Kyk Bylae J).	Botting, 2002 Cherry-Cruz, 2001 Lockwood, 1994 Owens, 2001
Sintaksis	<p>Hoewel sintaksis nie direk deur die kurrikulum geïmpliseer word nie, word daar geïmpliseer dat ‘n graad R-leerder sekere woordsoorte moet begryp. Hierdie bepaling bied nie ‘n duidelike riglyn waarvolgens die onderwyser met sekerheid kan weet watter mate van korrektheid van woordkombinasies, woordklasse in frases en die verband tussen die verskillende frases, sy van ‘n graad R-leerder kan verwag soos deur Owens (2001:19) uiteengesit word nie. Verder wys Paul (2000:249) daarop dat ‘n graad R-leerder sintaktiese leidrade in basiese sinstrukture, uitsonderings op basiese sintaktiese reëls en ‘wanneer’-vrae behoort te kan verstaan.</p> <p>Locke <i>et al.</i> (2002:4) bevestig ook dat ‘n graad R-leerder se ontwikkeling van geskrewe taal nadelig deur die afwesigheid van genoegsame sintaktiese vaardighede in die taal van onderrig en leer beïnvloed kan word. Riglyne oor hierdie noodsaaklike vaardighede word nie deur die kurrikulum geïmpliseer nie.</p>	Die leerders se beantwoording van die onderwyser se vrae oor stories sal bydra tot die ontwikkeling van storiegrammatika (Cherry-Cruz, 2001:5). (Kyk Bylae J).	Cherry-Cruz, 2001 Locke <i>et al.</i> , 2002 Owens, 2001 Paul, 2000
Morfologie	<p>Hoewel die begrip van ‘meervoudsverbuigings’ deur die kurrikulum geïmpliseer word, word die gebruik van pre- en postmorfeme en woordverbuigings in gesproke taal nie beklemtoon nie. Die ontwikkeling van lees word weer eens nadelig beïnvloed indien die graad R-onderwyser nie die waarde van morfologie besef en ontwikkel omdat morfologie nie deur die kurrikulum geïmpliseer word nie (Butler, 1999:28).</p> <p>Volgens Snow <i>et al.</i> (1999:49) begryp ‘n graad R-leerder dat lees verband hou met inhoud of betekenis, veral wanneer die leerder voorgee om ‘n storie te lees wat hy reeds dikwels vantevore gehoor het. Gevolglik sal hierdie kind dieselfde storie in graad 1 moontlik huiwerig en onvlot lees deur woorde wat hy vroeër gememoriseer het, te klank omdat hy uitsluitlik op die vorm van taal sal fokus. Op grond van hierdie feite kan verwag word dat ‘n graad 1-leerder wat nie in graad R die gebruik van pre- en postmorfeme aangeleer het nie, moontlik sal sukkel om die leesproses te bemeester. Bevindinge deur Kaderavek en Justice (2005:75) dui daarop dat ‘n storie herhaaldelik voorgelees kan word vir leerders, omdat hulle dan meer fokus op die inhoud daarvan, meer vrae vra oor die betekenis van die storie en die woorde, asook meer begrip vir die betekenis van die storie toon.</p>	Morfologie kan in stories, ander klaskameraktiwiteite, vryspel en uitstappies geïntegreer word (Kyk Bylae J).	Butler, 1999 Kaderavek en Justice, 2005 Snow <i>et al.</i> , 1999

Kommunikasie-vaardighede vir skoolgereedheid	Implikasies van kommunikasievaardighede in die graad R-kurrikulum	Voorstelle vir klaskameraktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak-taalterapeut met behulp van samewerkende dienslewering	Bronne
Fonologiese bewustheid	<p>Die bewustheid en manipulasie van klank, foneemsegmentasie, ritme en rym word gedeeltelik deur die kurrikulum geïmpliseer, maar klanksamevoeging, alliterasie en spelling word nie aangedui nie. Die afwesigheid van klanksamevoeging, alliterasie en spelling in die kurrikulum kan die ontwikkeling van leesvaardighede nadelig beïnvloed (Van Kleeck, Gillam & McFadden, 1998:65), gevolglik sal die graad R-onderwyser leerders slegs gedeeltelik in fonologiese bewustheid kan oplei, aangesien die ontbrekende aspekte van fonologiese bewustheid moontlik nie by haar beplanning ingesluit sal wees nie.</p> <p>Weinmann (2004:4) beveel aan dat die verhoging van 'n leerder se fonologiese bewustheid in 'n betekenisvolle konteks sal plaasvind, byvoorbeeld as deel van liedjies, gediggies of stories. Aangesien leerders se prestasie beïnvloed word deur die volgorde waarin foneme/klanke en simbole/grafeme in die klassituasie aangeleer word, is dit noodsaaklik dat toepaslike strategieë ontwikkel sal word om te verseker dat leerders in die klassituasie aan spesifieke foneme of grafeme blootgestel word, met die oog op die ontwikkeling van hulle fonologiese bewustheidsvaardighede (Weinmann, 2004:56).</p> <p>In die geval van leerders met taalprobleme en tweede of addisionele taal leerders, kan die aanbieding van stimuluswoorde en opdragte aanvanklik effens stadiger geskied, aangesien hierdie leerders antwoorde na verwagting stadiger sal produseer as moedertaal leerders en leerders met normale taalontwikkeling (Brackenbury & Pye, 2005:7). Verder kan leerders met taalprobleme se korttermyngeheue vir fonologiese vorme van nuwe woorde ontoereikend wees (Brackenbury & Pye, 2005:7; Montgomery, 2004:115). Hierdie aspekte moet deur die onderwyser in aanmerking geneem word. Dit sal raadsaam wees om die leerders in kleiner groepe te verdeel volgens die vlakke waarop hulle funksioneer. Leerders met taalprobleme se stadiger werkende geheue vir fonologiese aktiwiteite kan ook verhinder dat hulle langer onsinwoorde sal onthou (Montgomery, 2004:128). By die laaste aktiwiteit van hierdie program moet die onderwyser hierop bedag wees (Montgomery, 2004:128).</p> <p>'n Wye verskeidenheid moontlikhede is vir elke tipe aktiwiteit beskikbaar en aangesien hierdie studie nie voorsiening maak vir die ontwikkeling van 'n volledige program nie, sal die variasies in tabelvorm (Bylae K) weergegee word. Daar moet in gedagte gehou word dat die keuse van woorde vir die oefening aansluiting sal vind by die woordeskat van 'n bekende storie of tema wat hierdie oefeninge voorafgaan.</p>	<p>Om te verseker dat alle aspekte van fonologiese bewustheid volledig aangespreek word in die kurrikulum, word die vlakke en volgorde volgens Goldsworthy (1998) se program aanbeveel, wat met die storie van die dag geïntegreer kan word (Bylae K).</p> <p><i>*Aanvullende aktiwiteite vir die uitbreiding van fonologiese bewustheid word afsonderlik voorgestel, om die vloei van hierdie tabel te behou (Bylae K).</i></p>	Brackenbury en Pye, 2005 Goldsworthy, 1998 Montgomery, 2004 Van Kleeck, Gillam en McFadden, 1998 Weinmann, 2004
Semantiek	<p>Volgens Owens (2001:258) ontwikkel verhoudingswoorde in die semantiese struktuur van vroeë uitinge en sluit dit 'n verskeidenheid in, naamlik refleksiewe voornaamwoorde, werkwoorde, ruimtelike konsepte, besitlike verhoudingswoorde en byvoeglike bepalings. Verder behels semantiese ontwikkeling vraende voornaamwoorde, temporale verhoudings, fisiese verwantskappe, voorsetsels en familieverhoudings (Owens, 2001:294). Leerders met ontoereikende semantiese vaardighede openbaar ook dikwels beperkte woordeskatvaardighede wat deur kort, funksionele woorde gekenmerk word tydens die stories wat hierdie leerders vertel (Cherry-Cruz, 2001:6).</p> <p>Vaardighede om woordeskat in die klaskamer aan te leer, is kompleks en veeleisend vir kinders met taalprobleme en aktiwiteite wat in die kurrikulum ingesluit kan word, behoort op die kurrikulum gebaseer te wees (Parsons <i>et al.</i>, 2005:39). Die amptelike kurrikulum impliseer nie semantiek as 'n aparte entiteit nie, alhoewel die begrip van gespesifiseerde woordsoorte beklemtoon word.</p> <p>Volgens Carey (Carey In Parsons, Law & Gascoigne, 2005:40) beskik 'n sesjarige kind oor 'n woordeskat van ongeveer 14,000 woorde waarvan 8,000 stamwoorde is. Gevolglik is die begrip van 200-500 algemene woorde in mondelinge tekste in konteks, soos deur die kurrikulum aangedui, totaal onvoldoende. Verder is dit noodsaaklik dat die belang van ekspressiewe woordeskat in die kurrikulum aangespreek sal word.</p>	Verskeie aktiwiteite kan in die klaskamer gedoen word en 'n aantal word voorgestel in Bylae J	Cherry-Cruz, 2001 Owens, 2001 Parsons, Law en Gascoigne 2005

Kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid	Implikasies van kommunikasievaardighede in die graad R-kurrikulum	Voorstelle vir klaskameraktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak-taalterapeut met behulp van samewerkende dienslewering	Bronne
Semantiek	<p>Woordeskatvaardighede speel 'n noodsaaklike rol in 'n kind se algehele taalvaardigheid (Watkins & De Thorne, 2000:236). Gevolglik kan daar verwag word dat graad R-leerders nie altyd die ooreenkoms tussen klanke en simbole sinvol sal begryp indien die essensie van toereikende woordeskat in die taal van onderrig en leer nie sterk beklemtoon word en onderwysers nie voldoende aandag aan woordeskatontwikkeling skenk nie (Butler, 1999:28). Volgens Watkins en De Thorne (2000:236) kan leesvaardighede as gevolg hiervan beïnvloed word omdat woordeskat op 'n jong ouderdom veral beduidend is ten opsigte van reseptiewe leesvaardighede.</p>		Butler, 1999 Watkins en De Thorne, 2000
Pragmatiek	<p>Die kurrikulum impliseer dat 'n leerder in staat is om vrymoedig en doeltreffend in gesproke taal binne 'n wye verskeidenheid situasies te kommunikeer. Slegs vier aspekte van pragmatiek word uitgelig, waarvan groet- en hoflikheidsvorme op ekspressiewe taalgebruik dui. Hoewel die <i>wyse</i> van kommunikasie eerder as die <i>taalstruktuur</i> in die kurrikulum beklemtoon word, sal graad R-leerders die minimum geleentheid kry om hulle pragmatiese vaardighede te ontwikkel indien die onderwysers slegs groet- en hoflikheidsvorme van die leerders verwag. Daar kan verwag word dat graad R-leerders se akademiese vordering benadeel sal word indien hulle pragmatiese vaardighede nie genoegsaam ontwikkel nie.</p> <p>Volgens Naudé (2002:19) en Cherry-Cruz (2001:5) is pragmatiese vaardighede aanduiders van kommunikasie-ontwikkeling, die gereedheidsvlak vir die akademiese leerproses en vir die meting van sosiale aanpasbaarheid. Verder dui pragmatiek op die funksionele gebruik van taal tydens kommunikasie en gesprekvoering (De Villiers, 2004:57). Merrison en Merrison (2005:192) som pragmatiek treffend op deur as volg daarna te verwys: <i>Competent communicators monitor the success of interactions as they proceed. They also monitor their own understanding of what is being said and its implications. When they notice that a problem has risen, they normally tend to repair the interaction themselves or ask their partner to do so....</i></p> <p>'n Ander belangrike aspek van pragmatiek wat veral op die Suid-Afrikaanse situasie van toepassing is, is die feit dat graad R-onderwysers altyd moet onthou dat pragmatiese reëls kan wissel na gelang van die spreker se taal en kultuur (Naudé, 2002:19). Kultuur, moedertaal, sosio-ekonomiese status, pragmatiese- en leerstyle het almal 'n invloed op 'n kind se kommunikasie (Goldstein, 2000:40). Voorts is Goldstein (2000:41) ook van mening dat die kruiskulturele verskille wat in ouer-kind interaksies en kommunikasie bestaan, doeltreffend deur spraak-taalterapeute en onderwysers aangewend kan word om insig in hierdie situasie te ontwikkel en om struikelblokke met kommunikasie in die klaskamer te voorkom.</p> <p>Wat stories betref, vorm narratiewe volgens Botting (2002:2) die basis van menige spraakaktiwiteite by kinders, bestaan daar 'n verband tussen narratiewe bevoegdheid en kommunikasievaardighede en is narratiewe meer formeel as gesprekvoering, hoewel 'n mate van pragmatiese vaardighede betrokke is. Leesbegripsvaardighede hou veral verband met die vermoë om stories te vertel (Botting, 2002:4) en mense gebruik narratiewe fundamenteel vir enkodering, om sin te maak uit hulle ervarings en die ervarings aan andere te kommunikeer (De Villiers, 2004:65). Verder vorm narratiewe die fondament van kinders se eerste fase vir lees en skryf, asook dat die ontwikkelingspatroon van die verband in kinderstories ooreenstem ongeag 'n verskeidenheid tale, dialekte, storiestructure en temas (De Villiers, 2004:65).</p> <p>In hulle ondersoek na die verskil tussen moedertaal en tweetalige leerders se narratiewe, het Fiestas en Peña (2004:162) die volgende bevind:</p>	<p>Die onderwyser kan volgens Louw (2004:263) opgelei word om kruiskulturele bevoegdheid te bereik (Kyk Bylae J)</p> <p>Volgens Cherry-Cruz (2001:18) bevat stories sterk terapeutiese waarde en bevorder storiëvertelling deur middel van samewerking tussen onderwysers en spraak-taalterapeute, die akademiese taal en sosiale gedrag van graad R-leerders (Cherry-Cruz, 2001:6). Aanbevelings oor opleiding van onderwysers in dié verband verskyn in Bylae J</p>	Botting, 2002 Cherry-Cruz, 2001 De Villiers, 2004 Fiestas en Peña, 2004 Goldstein, 2000 Louw, 2004 Merrison en Merrison, 2005 Naudé, 2002

Kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid	Implikasies van kommunikasievaardighede in die graad R-kurrikulum	Voorstelle vir klaskameraktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak- taalreapeut met behulp van samerwerkende dienslewering	Bronne
Pragmatiek	<ul style="list-style-type: none"> • Tweede of addisionele taal leerders gebruik proporsioneel dieselfde aantal grammatikale uitinge in hulle tweede taal as in hulle moedertaal tydens storievertelling, hoewel laasgenoemde effens hoër kan wees. Bykomstige verskille het die volgende behels: kinders was geneig om 'n storie in hulle moedertaal te inisieer en die probleem op te los, moontlik weens die feit dat kontekstualisering vir narratiewe kultuurgebonde was; verder ook as gevolg van verskille in blootstellings aan stories en die benutting van woordeskat in die klasituasie. • Leerders se voorkeur vir die insluiting van die gevolge van gebeure in 'n storie in hulle tweede of onderrigtaal, kan moontlik toegeskryf word aan spesifieke eise vir 'n sekere genre wat by die skool geleer is in vergelyking met die genre wat tuis oorgedra is. 'n Ander moontlike rede is dat die kind se kultuur moontlik meer fokus op verwantskappe en beskrywings in stories as op die gevolgtrekkings daarvan. 		
Metalinguistiese bewustheid	Volgens Owens (2001:13) behels metalinguistiese vaardighede by 'n graad R-leerder dat hy die vermoë sal ontwikkel om taal te analiseer, daarvoor te praat, taal as 'n aparte entiteit van die inhoud daarvan te beskou en die korrektheid en toepaslikheid van taal te beoordeel. Op hulle beurt verwys Marquardt, Sussman, Snow en Jacks (2002:38) na metalinguistiek as die vermoë om taalvorm, naamlik sintaksis en morfologie, te beoordeel en Taylor (2000:494) voeg by dat metalinguistiese vaardighede op die reflektiwiteit van 'n taal dui. Verder meen Owens (2001:14) dat die vermoë om te leer lees en skryf deur metalinguistiese vaardighede bepaal word, terwyl Justice en Ezell (2001:124) aantoon dat leerders die aanleer van terme wat hulle interaksies met geskrewe taal moontlik sal maak, nie sal bemeester indien hulle nie oor metalinguistiese vaardighede beskik nie. Hierdie verskeidenheid noodsaaklike vaardighede word nie deur die kurrikulum geïmpliseer nie.	Volgens Gillam <i>et al.</i> , (1999:33) benodig leerders meer tyd om die kritiese verband tussen gesproke taal en geletterdheid te verstaan indien hulle sukkel om die taal van onderrig en leer, asook hulpbronne in daardie taal, te verstaan. Riglyne vir klaskameraktiwiteite word in Bylae J voorgestel	Gillam <i>et al.</i> , 1999 Justice en Ezell, 2001 Marquardt, Sussman, Snow en Jacks, 2002 Owens, 2001 Taylor, 2000
Leesvaardighede	<p>Leesvaardighede word duidelik deur die kurrikulum geïmpliseer waarvolgens die leerder ter wille van inligting en genot lees en kyk, asook krities op die estetiese, kulturele en emosionele waardes in tekste reageer. Volgens die kurrikulum manifesteer hierdie vaardighede wanneer die leerder sommige hoëfrekwensiewoorde in sy onmiddellike omgewing en in die media herken, asook wanneer hy prentboeke lees. Verskeie navorsers bevestig die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van kommunikasievaardighede en gesproke taalbevoegdheid om te leer lees (Butler, 1999:25; Locke <i>et al.</i>, 2002:4; Lockwood, 1994:44; Paul, Murray, Clancy & Andrews, 1997; Snow <i>et al.</i>, 1999:51).</p> <p>Wat leesvaardighede verder betref, is morfeem-grafeem-herkenning een van die basiese voorvereistes om te leer lees (Dodd & Carr, 2003:128). Eweneens bewerkstellig die herroeping van morfeem-grafeem-koppelings die vermoë om onbekende geskrewe woorde en die fonetiese spelling daarvan te klank. Verder vereis die reproduksie van letters die interaksie van morfeem-grafeem-kennis en skrif. Dodd en Carr (2003:129) meen ook dat morfeem-grafeem-kennis vroeër ontwikkel as foneemsegmentasie en dat 5-jariges die klanke van 20 letters kan herroep hoewel hulle slegs 3 uit 12 woorde fonemies kan segmenteer. Die is noodsaaklik dat die onderwyser die belang van gesproke taalvaardighede in die aanleer van leesvaardighede sal besef.</p>	Gesproke taalaktiwiteite vir die aanleer van leesvaardighede word in Bylae J voorgestel	Butler, 1999 Dodd en Carr, 2003 Locke <i>et al.</i> , 2002 Lockwood, 1994 Paul, Murray, Clancy en Andrews, 1997 Snow <i>et al.</i> , 1999

Kommunikasie-vaardighede vir skoolgereedheid	Implikasies van kommunikasievaardighede in die graad R-kurrikulum	Voorstelle vir klaskameraktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak-taalterapeut met behulp van samewerkende dienslewering	Bronne
Skryfvaardighede	Fisiese skryfvaardighede word duidelik deur die kurrikulum geïmpliseer, naamlik dat die leerder in staat is om verskillende soorte feitlike en verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes te skryf. Volgens Lockwood (1994:44) is simbolisering onderliggend tot die skryfproses, wat voorafgegaan word deur die herroeping van woordeskat, toepaslike opeenvolging van idees, grammatikale strukture en punktuasie. Verder kan taalintervensie lees- en skryfprobleme voorkom, asook leerders met bestaande lees- en skryfprobleme bevoordeel (Staskowski & Zagaiski, 2003:207). Die verband wat tussen die skryfproses en die herroeping van woordeskat, toepaslike opeenvolging van idees en grammatikale strukture bestaan, word egter nie deur die kurrikulum geïmpliseer nie.	Graad R-onderwysers kan opgelei word volgens die riglyne van Snow <i>et al.</i> (1999:53) om klaskameraktiwiteite aan te vul (Kyk Bylae J).	Lockwood, 1994 Snow <i>et al.</i> , 1999 Staskowski en Zagaiski, 2003
Luister - vaardighede	Luistervaardighede word deur die kurrikulum geïmpliseer met die klem op begrip en geheue wat 'n rol speel in die leerproses. Hoewel aandaggewing om eenvoudige vrae oor 'n storie te beantwoord, nie by luistervaardighede ingesluit is nie, word hierdie vaardighede onder die opskrif 'Taalstruktuur en -Gebruik' in die kurrikulum aangedui. Volgens Butler (1999:17) sal 'n graad R-leerder se vermoë om aandag te skenk terwyl hy na 'n storie of 'n spreker luister, beslis daartoe bydra dat die leerder makliker kan leer lees, skryf en spel. Dit is ook noodsaaklik om leerders stelselmatig aan ouditiewe inligting bloot te stel ter wille van maksimum vordering in ouditiewe vaardighede, naamlik spraakpersepsie, spraakproduksie en die ontwikkeling van taal en akademiese vaardighede (Schery & Love Peters, 2003:6).	Die graad R-onderwyser kan volgens voorstelle deur Schery en Love Peters (2003:7) opgelei word om die doelwitte vir bostaande aktiwiteite by ander spraak- en taalaktiwiteite in die klas te integreer (kyk Bylae J).	Butler, 1999 Schery en Love Peters, 2003
Basiese interaktiewe taalvaardighede	<p>Basiese interaktiewe taalvaardighede word nie as 'n aparte entiteit in die kurrikulum beskryf nie. Die toepaslike gebruik van en reaksies op eenvoudige groetvorme en bedankings; hoflikheidsvorme soos asseblief, dankie en jammer word wel geïmpliseer. Hierdie vorme is reeds onder die opskrif 'Pragmatiek' bespreek (4.3.1.6).</p> <p>Volgens Haynes (2001:1) leer kinders aanvanklik sosiale taal aan met behulp van hulle basiese interaktiewe taalvaardighede om hulle behoeftes en gevoelens bekend te maak. Tydens vryspelperiodes kommunikeer hierdie leerders slegs in hulle moedertaal met mekaar, gevolglik verwerf hulle nie die noodsaaklike basiese interaktiewe taalvaardighede in die taal van onderrig en leer nie (Burkett, Clegg, Landon, Reilly & Verster, 2001:152). Die voorskoolse situasie bied juis die ideale geleentheid vir tweede taal leerders om die nodige basiese interaktiewe taalvaardighede in die taal van onderrig en leer te verwerf, aangesien die aanleer van 'n tweede taal makliker geskied behulp van gekontekstualiseerde taal (Dawber & Jordaan, 1999:10). Derhalwe moet die noodsaaklikheid van basiese interaktiewe taalvaardighede in die kurrikulum beklemtoon word wanneer hierdie kommunikasievaardighede onder graad R-onderwysers se aandag gebring word. Verder is dit ook essensieel dat die aanleer van sosiale gespreksvaardighede in die taal van onderrig en leer deur tweede of addisionele taal graad R-leerders daagliks in die klaskamer en op die speelterrein deur die graad R-onderwyser aangemoedig sal word.</p> <p>Voordat 'n kind kan deelneem aan die groepsaktiwiteite, moet hy eers suksesvol by sy portuurgroep inskakel (Beilinson & Olswang, 2003:154). Hierdie inskakeling geskied deur middel van 'n driedelige proses. Eerstens gebruik die kind 'n reeks gekombineerde strategieë om toegang tot die groep te verkry.</p>	Beilinson en Olswang (2003:155) beveel stappe vir klaskameraktiwiteite in 'n gegewe volgorde aan en Dawber en Jordaan (1999:23) beveel riglyne aan wat meer direk op die onderwyser se rol in die onderrigsituasie fokus (Kyk Bylae J).	Beilinson en Olswang, 2003 Burkett, Clegg, Landon, Reilly en Verster, 2001 Dawber en Jordaan, 1999 Haynes, 2001

Kommunikasie-vaardighede vir skoolgereedheid	Implikasies van kommunikasievaardighede in die graad R-kurrikulum	Voorstelle vir klaskameraktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak- taalterapeut met behulp van samewerkende dienslewering	Bronne
Basiese interaktiewe taalvaardighede	<p>Tweedens aanvaar die kind 'n mate van risiko om deur die groep verwerp te word deur eers by parallelle spel betrokke te raak en later te waag om 'n opmerking te maak of 'n vraag te vra. Laastens skakel die kind ongemerk in sonder om die groep te ontwrig, deur die minimum aandag op homself te vestig. Kinders met kommunikasieprobleme is geneig is om by die eerste fase vas te steek, onder andere as gevolg van ontoereikende linguistiese vaardighede vir verbale interaksie (Beilinson & Olswang, 2003:154). Daar kan verwag word dat tweede of addisionele taal graad R-leerders wat nie die taal van onderrig en leer magtig is nie, soortgelyke probleme sal ervaar aan die begin van hulle graad R-jaar.</p> <p>Die graad R-onderwyser behoort 'n warm atmosfeer in die klaskamer te skep waar alle leerders veilig sal voel en 'n beter geleentheid sal hê om taal te absorbeer en proses, veral diégene wat taalprobleme ervaar (Dawber & Jordaan, 1999:21). Dit is veral hierdie kinders wat geneig is om meer afhanklik van volwassenes te wees as van hulle portuurgroep (Beilinson & Olswang, 2003:155). Daarom benodig kinders met taalprobleme linguistiese ondersteuning gedurende die inskakelingsproses by die klas en klasmaats.</p>		
Kognitiewe akademiese taalvaardighede	<p>Hoewel kognitiewe akademiese taalvaardighede nie duidelik deur die kurrikulum geïmpliseer word nie, word die volgende gespesifiseer: die belang van die vermoë om taal vir denke en redenasie te gebruik, asook om inligting wat nodig is vir leer, te bekom, verwerk en gebruik. Basiese interaktiewe taalvaardighede moet verkieslik eers in plek wees voor kognitiewe akademiese taalvaardighede kan ontwikkel, omdat sosiale taalvaardighede met verloop van tyd meer kompleks word (Dawber & Jordaan, 1999:10; Farmer, 2002:73). Leerders sal deur hierdie proses daarop voorberei word om minder afhanklik te wees van die konteks van 'n uiting wanneer hulle die taal van onderrig en leer in al die vorme vanaf graad een gaan ervaar (Dawber & Jordaan, 1999:25).</p> <p>In 'n ondersoek deur NAEYC (1996:8) is bevind dat sommige tweede of addisionele taal leerders op die oog af vlot is in die taal van onderrig en leer. Hulle was egter nie so bevoeg om in hierdie taal onderrig te word of hulleself daarin uit te druk soos die moedertaalleerders in hulle klas nie. Volgens Dawber en Jordaan (1999:9) toon hierdie onvermoë aan dat die leerders moontlik nog nie gedekontekstualiseerde leerstof in die onderrigtaal begryp het en daarvoor kon praat nie.</p>	Algemene leidrade kan in klaskameraktiwiteite geïntegreer word in die taal van onderrig en leer (kyk Bylae J).	Dawber en Jordaan, 1999 Farmer, 2002 NAEYC, 1996

* Om die vloeï van die inhoud in Tabel 4.2 te behou, word spesifieke voorstelle vir hulpverlening met fonologiese bewustheid afsonderlik in Bylae K weergegee

Ten slotte blyk dit dat 'n aantal kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid wat deur *die lys* voorvereistes daargestel word, wel deur die kurrikulum geïmpliseer word en dat daarop voortgebou kan word (kyk hoofstuk 4, Tabel 4.1). Sommige kommunikasievaardighede ontbreek egter of word gefragmenteer deur verskeie assesseringstandaarde geïmpliseer en kan daartoe lei dat graad R-onderwysers nie al die kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid van graad R-leerders sal vereis nie. Die leemtes wat gevolglik in graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid kan ontstaan, kan aanleiding gee tot leerprobleme wanneer die leerders aan die akademiese eise van die laerskool blootgestel gaan word.

4.5 SUBDOELWIT 3: KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE WAT IN DIE PRAKTYK DEUR 'N GROEP GRAAD R-ONDERWYSERS VAN TWEDE OF ADDISIONELE TAAL GRAAD R LEERDERS VERWAG WORD

Die tweede fase van hierdie studie het bestaan uit die insameling van data oor die kommunikasievaardighede wat graad R-onderwysers in die praktyk van tweede of addisionele taal graad R-leerders verwag. Die gegewens oor graad R-onderwysers se verwagtinge van graad R-leerders se kommunikasievaardighede is saamgestel uit patrone van gesprekvoering tydens individuele semi-gestruktureerde onderhoude, asook uit herhaalde gemeenskaplike opinies wat gedurende die fokusgroepbespreking aangedui is (Greeff, 2002:318). Verder is die verwagtinge van die deelnemers en die vereistes wat die kurrikulum stel, kwalitatief met mekaar vergelyk (De Vos, 2002:367) en word in Tabel 4.4 uiteengesit. Die riglyne in die merklys oor kommunikasievaardighede (Bylae F), is gegrond op *die lys* voorvereistes, om aan te dui watter aspekte verteenwoordig word en watter ontbreek ten opsigte van die deelnemers se verwagtinge. Die mees relevante bevindinge van fase twee word vervolgens in Figuur 4.2 voorgestel.



Figuur 4.2: Kommunikasievaardighede wat graad R-onderwysers in die praktyk van tweede of addisionele taal graad R-leerders verwag

Na aanleiding van die verkreë data uit die vraelyste, semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbespreking, is kontrole gehou van konstante patrone van temas wat ontwikkel het, waarna die temas geïdentifiseer en gedokumenteer is (Creswell, 2003:195; Morgan & Kreuger, 1998:27). Vervolgens word hierdie temas bespreek en geïnterpreteer.

4.5.1 INTERPRETASIE VAN TEMAS GEÏDENTIFISEER UIT SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE EN DIE FOKUSGROEPBESPREKING

Aangesien temas na vore kom in verkreë data van beskrywende kwalitatiewe navorsing, word die volgende temas as relevant tot hierdie studie beskou en in ooreenstemming met die hoofdoelwit van die studie bespreek (Terre Blanche & Durrheim, 1999:140).

.1 Onderliggende kommunikasievaardighede en spesifieke vorms van taalgedrag wat noodsaaklik is vir skoolgereedheid

Die deelnemers het hulle verwagtinge oor tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid duidelik verwoord gedurende die semi-gestruktureerde onderhoude (Fase 2 - 3.4.2.3.2). Verder het die deelnemers breedvoerig verduidelik watter kommunikasievaardighede by hulle daaglikse aktiwiteite ingesluit word en die wyse van aanbieding volledig beskryf. Derhalwe het 'n spontane klemverskuiwing oor hierdie onderwerp tydens die fokusgroepbespreking plaasgevind.

Uit die gesprekke tydens die fokusgroepbespreking (Fase 2 – 3.4.2.3.3) was dit duidelik dat al die deelnemers onseker was oor twee sake. Eerstens was hulle nie vertrouwd met al die kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid soos deur *die lys* voorvereistes gestel word nie. Volgens Butler (1999:17) stel fonologiese bewustheid tesame met die toepaslike begrip en gebruik van semantiek, morfologie, sintaksis en pragmatiek, graad R-leerders in staat om reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede, prosessering en formulering sinvol en toepaslik aan te wend. Hierdie vaardighede stel leerders in staat om boodskappe te begryp, verwerk, formuleer en na hulle luisteraars oor te dra. Die

deelnemers het nie oor al hierdie kennis beskik nie.

Indien die deelnemers vertrou was met elke aspek van kommunikasievaardighede, sou hulle na verwagting die verband tussen al die kommunikasievaardighede en skoolgereedheid ingesien het. Verder sou hulle waarskynlik besef het hoe noodsaaklik die insluiting van elke kommunikasievaardigheid in die kurrikulum van tweede of addisionele taal graad R-leerders is.

Tweedens het die deelnemers nie geweet watter ontwikkelingsmylpale by elke aspek van kommunikasievaardighede op graad R-leerders van toepassing was nie. Die bevindinge van hierdie studie kan aangewend word as vertrekpunt vir die ontwikkeling van 'n opleidingsprogram vir graad R-onderwysers om hulle in hierdie kennis te onderlê.

Feitlik al die deelnemers het saamgestem dat die kommunikasievaardighede wat deur die spraak-taalterapeut vereis word, noodsaaklik is vir skoolgereedheid. Die volgende uitsonderings is deur sommige deelnemers genoem:

- “*Kognitiewe akademiese taalvaardighede is nie op 'n graad R-vlak nodig nie, aangesien graad R-leerders informele onderrig ontvang*”. Volgens Anderson (2000:1) en Haynes (2001:1) verwys kognitiewe akademiese taalvaardighede na die formele akademiese leerproses wat luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede aangaande die vakinhoud behels, asook die begrip en prosessering van abstrakte konsepte. Tydens hierdie meer formele leerproses moet die leerder se akademiese taal wat nodig is vir kognitiewe take en besprekings, ontwikkel (Du Plessis & Naudé, 2003:122) omdat taal aangewend word om te leer (Dawber & Jordaan, 1999:4).

Die deelnemers het nie die verband tussen kognitiewe akademiese taalvaardighede en skoolgereedheid as sulks ingesien nie, waarskynlik vanweë hulle beskouing dat kognitiewe akademiese taalvaardighede slegs op formele onderwys betrekking het. Volgens Dawber en Jordaan (1999:9) blyk dit duidelik uit hierdie tipe inligting dat onderwysers kennis benodig oor die feit dat alle graad R-leerders, ook tweede en addisionele taal leerders, die vermoë moet ontwikkel om gedekontekstualiseerde

leerstof in die taal van onderrig en leer te begryp en daarvoor te kan praat. Voorstelle wat by 'n opleidingsprogram vir graad R-onderwysers oor hierdie aspekte ingesluit kan word, is in Bylae J vervat.

Verder het die deelnemers se benadering dat kognitiewe akademiese taalvaardighede onnodig was op 'n graad R-vlak, aangetoon dat hulle meer uitgebreide kennis oor taalontwikkeling benodig het om die verskil tussen basiese interaktiewe en kognitiewe akademiese taalvaardighede te begryp. Volgens Whitmire (2002:74) sal hierdie kennis die deelnemers in staat stel om te onderskei tussen leerprobleme enersyds en akademiese probleme as gevolg van tweede taal onderrig andersyds. Bevindinge deur Du Plessis en Naudé (2003:126) het ook getoon dat 'n aantal onderwysers in hulle ondersoek die behoefte aan die kennis om hierdie onderskeid te tref, erken het. In die huidige studie het die deelnemers nie 'n behoefte aan soortgelyke kennis uitgespreek nie.

- *“Metalinguistiese bewustheid is slegs noodsaaklik vir 'n nuuskierige kind wat wil leer; 'n kind wat nie nuuskierig is nie of nie wil leer nie, benodig nie hierdie vaardigheid nie”*. Volgens Butler (1999:17) maak metalinguistiese bewustheid graad R-leerders bevoeg om reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede, prosessering en formulering sinvol en toepaslik aan te wend. Verder word leerders in staat gestel om boodskappe te begryp, verwerk, formuleer en na hulle luisteraars oor te dra. Die deelnemers se benadering dat metalinguistiese bewustheid nie noodsaaklik is vir skoolgereedheid nie, het Owens (2001:14) se teorie bevestig dat hulle waarskynlik nie besef het dat die vermoë om te leer lees en skryf afhang van die metalinguistiese bewustheid van die samestellende eenhede van 'n taal nie, naamlik klanke, woorde, frases en sinne. Leerders benodig ook metalinguistiese vaardighede om die terme wat hulle interaksies met geskrewe taal moontlik maak, te bemeester (Justice & Ezell, 2001:124), maar die deelnemers was waarskynlik onbewus daarvan. In Bylae J word aangetoon volgens watter riglyne graad R-onderwysers ingelig en opgelei kan word oor metalinguistiese vaardighede.
- Wat die res van die kommunikasievaardighede betref, soos in Tabel 3.1 aangedui (kyk hoofstuk 3), was die deelnemers geneig om sekere vaardighede spontaan as die

noodsaaklikste uit te lig, naamlik fonologiese bewustheid, die toepaslike begrip en gebruik van semantiek, reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede, luister-, lees- en skryfvaardighede. Die belangrikheid van semantiek is deurgaans deur die deelnemers beklemtoon. Hulle het sintaksis as noodsaaklik beskou, maar was oortuig daarvan dat hulle nie die toepaslike begrip en gebruik van sintaksis in die taal van onderrig en leer van meeste van die tweede of addisionele taal graad R-leerders, voor Septembermaand sou kon verwag nie. As rede het hulle aangevoer dat die leerders eers op daardie tydstop begin het om tweewoorduitinge in die taal van onderrig en leer te gebruik. Daar is nie ingegaan op die aard van die sintaktiese strukture en semantiese verskynsels van sogenaamde tweewoorduitinge nie, aangesien die twee aspekte nie binne die raamwerk van hierdie studie geval het nie. Riglyne vir die opleiding van graad R-onderwysers oor elk van bostaande kommunikasievaardighede, word in Bylaes J en K aangebied.

Die begrip en gebruik van woordeskat in die taal van onderrig en leer blyk dié kommunikasievaardigheid te wees waaraan die deelnemers die meeste waarde geheg het. Hulle was van mening dat enkele woorde in die taal van onderrig en leer, hulle en die leerders in staat gestel het om verstaanbaar met mekaar te kommunikeer, terwyl die leerders besig was om die taal van onderrig en leer aan te leer. Daar was veral gedurende storietyd en fantasiespel van die leerders verwag om nuwe woorde aan te leer wat hulle deur die dag met hulle onderwyser en maats vir sosiale gesprekvoering benodig het. Die heel belangrikste enkele verwagting wat sommige van die deelnemers aan tweede of addisionele taal graad R-leerders gestel het, was die begrip, aanleer en gebruik van nuwe woordeskat.

Volgens Dawber en Jordaan (1999:4) word 'n kind se taal met verloop van tyd meer kompleks sodat hy teen skoolgaande ouderdom 'n volledige taalsisteem met 'n goed ontwikkelde woordeskat het. Hierdie bewustheid van taal stel die kind in staat om met taal te speel, die klanke van die taal te identifiseer sodra hy gereed is om te leer lees en spel, asook om stories te verstaan en oor te vertel (Dawber & Jordaan, 1999:4). Hiermee word geïmpliseer dat die kind oorskakel van taal aanleer na taal aanwend om te leer. Woordeskat alleen blyk onvoldoende te wees om 'n graad R-leerder vir graad 1 toe te rus

en die leerder se taalsisteem in die taal van onderrig en leer behoort volledig ontwikkel te wees om akademies suksesvol te wees. Volgens Farmer (2002:73) vereis die taalleerproses sosiale taal saam met akademiese taal vir die oorskakeling na die ontwikkelingsfase waar kommunikasie nodig is vir die leerproses. Hierdie belangrike feit bevestig dat die deelnemers opleiding oor die oorskakelingsproses van sosiale en akademiese taal na kommunikasie vir die leerproses benodig. Voorstelle vir opleiding in dié verband verskyn in Bylae J.

Die deelnemers se terugverwysing gedurende die fokusgroepbespreking na belangrike aspekte wat tydens die semi-gestruktureerde onderhoud bespreek is, het die aard van hulle verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, bevestig. Leerders se ontoereikende linguistiese kennis, spoed van linguistiese prosessering en onvoldoende algemene prosesseringsvaardighede, asook 'n verlaagde fonologiese geheue, sal veroorsaak dat hulle nie taal sal begryp of sinvol gebruik nie (Montgomery, 2004:115). Graad R-onderwysers moet die erns en implikasies hiervan beseef. Spraak-taalterapeute kan die struktuur en funksies van reseptiewe en ekspressiewe taal aan graad R-onderwysers verduidelik aan die hand van navorsing deur verskeie kundiges, soos aangedui in Tabel 4.2 (Butler, 1999; Farmer, 2000; Justice & Ezell, 2001; Locke *et al.*, 2002; Lockwood, 1994; Owens, 2001; Paul, *et al.*, 1997; Snow *et al.*, 1999).

.2 Graad R-leerders se onderrig in hulle tweede of addisionele taal

Gedurende die fokusgroepbespreking het die deelnemers tweede of addisionele taal graad R-leerders se beperkte vermoëns in die taal van onderrig en leer beklemtoon. Die deelnemers was dit eens dat hulle nie werklik opgelei is om tweede of addisionele taal leerders te onderrig nie. Hierdie bevindinge stem ooreen met bevindinge van 'n Suid-Afrikaanse ondersoek deur Du Plessis en Naudé (2003:122), wat aangetoon het dat voorskoolse onderwysers nie opgelei is om vir leerders 'n addisionele taal aan te leer nie, alhoewel hulle opgelei is om met voorskoolse leerders te kommunikeer.

Bevindinge van 'n ondersoek deur Lemmer (1995:94) het aangetoon dat onderwysers se opleiding in die verlede nie voorsiening gemaak het vir teorieë oor die verwerwing van 'n tweede taal, die verband tussen taal en kognisie, of strategieë om inhoudsvakke in 'n tweede of addisionele taal aan te bied nie. Hoewel Lemmer (1995:94) se bevindinge nie veralgemeen kan word nie, is dit te begrype dat graad R-onderwysers moontlik nie oor al die inligting beskik om elke kommunikasievaardigheid vir skoolgereedheid oor die breë spektrum van die kurrikulum aan tweede of addisionele taal graad R-leerders te leer nie.

Volgens bevindinge van 'n ondersoek deur Du Plessis en Naudé (2003:124) was 96% van die voorskoolse onderwysers nie tydens hul opleiding of daarna opgelei om veeltalige leerders te onderrig nie. Hoewel hierdie situasie nie veralgemeen kan word vir alle voorskoolse onderwysers oor die hele Suid-Afrika nie, bestaan die moontlikheid dat 'n groot aantal onderwysers landswyd in 'n soortgelyke posisie verkeer. Bostaande bevindinge stem ook ooreen met die resultate van hierdie studie.

Die deelnemers aan die huidige studie het gemeld dat daar aan die begin van elke jaar geen werkbare vorm van kommunikasie tussen hulleself en die tweede of addisionele taal graad R-leerders was nie, omdat die deelnemers nie vaardig was in die leerders se moedertaal, of die taal verstaan het nie. Verder was dit vir die deelnemers nodig om aanvanklik gebare saam met gesproke taal te gebruik en het hulle dit dikwels nodig gevind om die kinders fisies te manipuleer om eenvoudige opdragte uit te voer. Die Sothosprekende nie-onderwyspersoneel is ook dikwels ingeroep om as tolke op te tree wanneer deelnemers nie daarin kon slaag om opdragte of versoeke suksesvol aan leerders oor te dra nie. 'n Deelnemer sou eers die opdrag of versoek in 'n taal wat syself en die nie-onderwyspersoneellid magtig is, met die personeellid bespreek en haar vra om die opdrag in die leerder se moedertaal aan hom oor te dra. Laastens het die ander personeellid die leerder se antwoord, opmerking of selfs 'n vraag, aan die onderwyser verduidelik.

Alhoewel die deelnemers en graad R-leerders kommunikasie tussen hulle moeilik gevind het as gevolg van 'n gebrek aan 'n gemeenskaplike spreektaal, het hulle soms gesamentlik oplossings vir hulle kommunikasieprobleme gevind. Die leerders het mekaar gehelp om

opdragte en versoeke te begryp en uit te voer deur verduidelikings aan mekaar en die leerders het vir die onderwysers teikenwoorde in die leerders se moedertaal geleer. Wedersydse toeganklikheid vir onderwysers en leerders is op die manier bewerkstellig.

Ten spyte van die struikelblokke wat deelnemers ervaar het aangaande die onderrig van tweede of addisionele taal graad R-leerders, was die meerderheid positief en vol moed. Hulle het hulle hierdie tipe onderrig as 'n groot uitdaging beskou. 'n Voorbeeld hiervan is die volgende opmerking: *“Ons sien definitief 'n lig aan die einde van die jaar. Dit maak dit die moeite werd. Hulle (tweede of addisionele taal graad R-leerders) kan nie eers aan die begin van die jaar hulle naam sê nie, maar aan die einde van die jaar, dit is wonderlik. Jy sien die vrug op jou arbeid. Dit is wat lekker is van graad R”*.

.3 Moontlike samewerking tussen die spraak-taalterapeut, graad R- onderwyser en ouers van graad R-leerders

Die deelnemers het spontaan vier onderwerpe vir samewerking met die spraak-taalterapeut geïdentifiseer, wat vervolgens bespreek word.

• Deelnemers se behoefte aan oplossings vir praktiese probleme oor onderrig in die tweede of addisionele taal

Die deelnemers het hulle dringende behoefte aan oplossings vir praktiese probleme wat hulle met tweede taal onderrig ervaar het, tydens die fokusgroepbespreking beklemtoon. Hulle het ook spontaan na moontlike oplossings vir sekere probleme wat hulleself geïdentifiseer het, verwys en onomwonde laat blyk dat hulle samewerking met die spraak-taalterapeut sou verwelkom. Een so 'n voorbeeld lui as volg: *“Dit sal lekker wees om 'n spraakterapeut in die klas te hê wat kan saamwerk en veral aan hulle (tweede taal leerders) wat 'agterbly', aandag kan gee”*.

Volgens Du Plessis en Naudé (2003:122) se bevindinge het Suid-Afrikaanse onderwysers gemeen dat hulle die ouers se samewerking benodig het om leerders betyds skoolgereed te kry. In die Verenigde State van Amerika en Europa word daar reeds die afgelope twintig jaar aandag geskenk aan moontlike wyses van samewerking tussen die spraak-

taaltherapeut en die onderwyser (Marvin, 1987:1). Hoewel samewerking vroeër volgens verskillende modelle geskied het, is die proses tans verfyn tot 'n holistiese benadering, met die klem op samewerking tussen verskeie professionele persone wat gereeld direkte kontak met die kind en sy ouers het en die kind se taal- en kommunikasieprobleme gesamentlik kan oplos (Law, Lindsay, Peacey, Gascoigne, Soloff, Radford & Band, 2002:146; Marvin, 1987:4).

Wat gesamentlike probleemoplossing betref, kan die onderwysers en spraak-taalterapeute tydens samewerkende dienslewering gesamentlik doeltreffende ooreenkomste sluit wat deur 'n gesindheid van kollegialiteit, onderhandeling, koördinasie en vennootskap gekenmerk sal word (Forbes, 2001:200). Volgens Lindsay en Dockrell (2002:95) sal beide partye verantwoordelikheid aanvaar vir die uitkomst, met beperkte individuele outonomieit optree en wedersydse kennis en begrip vir doeltreffende kommunikasie met mekaar toon. Professionele persone behoort daarna te streef om 'n meer doeltreffende en produktiewe diens te lewer (Forbes, 2001:203).

'n Strewe tot doeltreffende en produktiewe diens is sterk by die deelnemers van hierdie studie waargeneem en hulle sal na verwagting beslis belangstel om tuisprogramme saam met die spraak-taaltherapeut te ontwikkel. Die ouers moet egter vooraf geraadpleeg word om te verneem of hulle die tuisprogram sal kan volg. Volgens Lindsay en Dockrell (2002:95) sal hierdie benadering tot samewerkende dienslewering noodgedwonge positiewe verandering tot gevolg hê vir beide partye, vanweë die feit dat die klem by samewerking tussen die onderwyser en die spraak-taaltherapeut veral op die uitkoms van die samewerkingsproses val.

Verskeie programme om samewerking tussen die spraak-taaltherapeut en ander professionele persone te bewerkstellig, is sedert 1998 in Suid-Afrika voorgestel (Payne, 2000; Payne, 2002; Moodley, 1999; Naudé, Meyer, & Fouché, 1999; Delport, 1998; Du Plessis, 1998). Hoewel die grondslag vir samewerking tussen die spraak-taaltherapeut en ander professionele persone in beginsel deur hierdie studies gelê is, sluit slegs twee studies voorstelle vir 'n opleidingsprogram vir pre-primêre onderwysers in, naamlik die

studie deur Du Plessis (1998) en die program soos voorgestel deur Naudé *et al.* (1999). Die bevindinge van die huidige studie kan aanvullend tot die bevindinge van die ander studies benut word vir die ontwikkeling van 'n voorgestelde opleidingsprogram vir graad R-onderwysers.

- **Identifikasie van uitvalle deur die spraak-taalterapeut**

Die deelnemers het die volgende voorgestel gemaak: [dat] “... die *spraakterapeut uitvalle by leerders in die klas sal identifiseer en 'n tuisprogram uitwerk wat die onderwyser vir die ouers kan gee*”. Weens verskeie praktiese probleme wat die ouers ervaar, is dit meesal vir hulle moeilik en soms onmoontlik om 'n tuisprogram te volg. Spraak-taalterapeute kan hier 'n waardevolle bydrae lewer deur die onderwysers in te lig oor eenvoudige, maar betroubare maniere waarop hulle die ouers kan oplei om die leerders tuis in die taal van onderrig en leer te stimuleer (Dawber & Jordaan, 1999:13). 'n Ander realiteit is die feit dat dienslewering deur die beroep van die spraak-taalterapeut in Bloemfontein volgens die deelnemers uiters beperk is weens 'n tekort aan spraak-taalterapeute in sowel privaatpraktyk as in die onderwysopset. Gevolglik bestaan daar twyfel by die deelnemers oor die haalbaarheid van dienslewering deur spraak-taalterapeute by skole. Hierdie probleem kan benader word volgens die model vir samewerkende dienslewering waartydens die spraak-taalterapeut en die onderwysers tuisprogramme gesamentlik kan beplan, ontwikkel en aan die ouers bekendstel.

- **Aanduidings van samewerking met die spraak-taalterapeut**

Dit was duidelik dat die deelnemers noue samewerking met die spraak-taalterapeut verlang het. Een deelnemer het hierdie versoek as volg geformuleer: “*Maar wat van 'n groter samewerking tussen ons en julle, soos tussen ons en die arbeidsterapeute?*”. Die jaarlikse praktiese opleiding van studente van die Departement Arbeidsterapie aan die Vrystaat Universiteit maak voorsiening vir dienslewering aan graad R-leerders in skole. Op hierdie wyse ontvang leerders professionele hulp vir skoolgereedheidsvaardighede wat direk verband hou met die beroepsveld van die arbeidsterapeut. Terselfdertyd kry graad R-onderwysers die geleentheid om hulle kennis en vaardighede oor die verband tussen die beroepsveld van arbeidsterapie en skoolgereedmaking, te ontwikkel en uit te

brei. Verder is 'n besoekende opgeleide arbeidsterapeut op 'n weeklikse basis betrokke by intervensie in die voorskoolse klasse. Arbeidsterapeute lei ook jaarliks die onderwysers op deur middel van werkseminare om die terminologie vir arbeidsterapie te verstaan. Die rol van die arbeidsterapeut by skoolgereedmaking, sowel as die doelwitte vir en verloop van intervensie, word aan die onderwysers verduidelik (Deelnemers aan fokusgroepbespreking).

Wat betref samewerking tussen onderwysers en spraak-taalterapeute, kon daar nie met sekerheid vasgestel word dat 'n soortgelyke dienslewingsmodel tussen die onderwysers en spraak-taalterapeute bestaan soos met die arbeidsterapeute in Bloemfontein nie. Hierdie situasie reflekteer na twee kante toe. Eerstens was daar tot vyf jaar gelede nie 'n vergoedingstruktuur waarvolgens klinici vir dienste van hierdie aard vergoed is nie (Naudé, 2000:56). Tweedens is daar nie geleentheid vir die opleiding van spraak-taalterapeute en oudioloë in die Vrystaat Provinsie nie, aangesien opleidingsprogramme vir studente nie by die plaaslike universiteit aangebied word nie. Derhalwe kan leerders wat taalprobleme ervaar, nie intervensie deur studente in kommunikasiepatologie ontvang nie.

Volgens Hugo (2004:8) behels die implikasies vir kommunikasiepatologie as 'n beroep in Suid-Afrika onder andere tans die erkenning van die rol van taal in die onderwys. Op grond hiervan blyk dit dat spraak-taalterapeute 'n uiters belangrike rol het om te vervul in die Suid-Afrikaanse onderwysprogram (Hugo, 2004:9). Die spraak-taalterapeut het nie van die skooltoneel verdwyn nie, intendeel, spraak-taal terapie is steeds 'n lewende beroep en die ontginning van die moontlikhede van dienslewering in die skoolomgewing het maar eers ongeveer vyf jaar gelede 'n aanvang geneem (Naudé, 2000:47).

Indien spraak-taalterapeute aan die Universiteit van die Vrystaat opgelei kan word, kan dienslewering deur terapeute by skole en veral graad R-klasse binne 'n paar jaar 'n aanvang neem, aangesien studente 'n gedeelte van hulle praktiese opleiding in die vorm van dienslewering by skole kan ondergaan. Met die instelling van 'n verpligte gemeenskapsdiensjaar vir studente in kommunikasiepatologie, na voltooiing van hulle

studies, kan hierdie dienslewering voortgesit word in gemeenskappe waar daar skole is om voorkoming, identifisering, konsultering, onderrig en beraad te doen (Hugo, 2004:8).

• **'n Spanbenadering gevolg deur die onderwyser, spraak-taalterapeut en arbeidsterapeut**

Die deelnemers het baie sterk daarvoor gevoel dat hulle, die arbeids- en spraak-taalterapeut in die toekoms behoort saam te werk. Uitsprake ten gunste van toekomstige spanwerk, wat as voorloper vir samewerkende dienslewering kan dien, is onomwonde en eenparig deur die deelnemers gemaak. Verder het die deelnemers opgemerk dat meeste van die ouers nie die privaat dienste van spraak-taalterapeute kan bekostig nie. Aangesien hierdie dienste ook nie by die Universiteit van die Vrystaat, of die Departement van Onderwys, Vrystaat Provinsie beskikbaar is nie, is bekostigbare hulp moeilik bekombaar of selfs onmoontlik. Op grond van hierdie twee feite sou die deelnemers graag 'n versoek tot die Departement van Onderwys, Vrystaat Provinsie wou rig om oorweging te skenk aan die moontlike instelling van spraak-taalterapeute se dienste by skole in die nabye toekoms.

Wat die spanbenadering verder betref, eindig die proses van samewerkende dienslewering nie by die beplanningsfase wanneer die spanlede strategieë vir samewerkende dienslewering gesamentlik beplan nie (Whitmire, 2002:73). 'n Doeltreffende intervensieplan, wat individuele diensplanne vir leerders met spesifieke behoeftes kan insluit, kan gesamentlik deur die betrokke professionele persone geskryf word. Die wyse waarop samewerking sal geskied, word in die intervensieplan gedokumenteer deur duidelik te omskryf watter professionele persone betrokke sal wees, wat elkeen sal doen en waar dienslewering sal geskied (Whitmire, 2002:73). Betrokkenheid deur Suid-Afrikaanse spraak-taalterapeute by die ontwikkeling van individuele diensplanne, is noodsaaklik om die hele spektrum van kinders se behoeftes in ag te neem (Fouché & Naudé, 1999:13). Om hierdie rede is die individuele diensplan veral gemik op gedeelde besluitneming tussen alle betrokkenes en behoort die plan aan spesifieke vereistes te voldoen asook gereeld hersien en aangepas te word (Fouché & Naudé, 1999:13). Die individuele diensplan val nie binne die raamwerk van hierdie studie

nie en sal nie verder hier bespreek word nie.

Indien graad R-onderwysers en spraak-taalterapeute 'n positiewe gesindheid openbaar teenoor die implementering van die dienslewingsmodel en bereid is om by die proses betrokke te raak, kan hulle die weg baan vir beroepslui uit albei dissiplines om in die toekoms op 'n groter skaal deel te word van die proses van samewerkende dienslewering in Suid-Afrika. Volgens De Klerk (2002b:18) is verskeie strategieë vir samewerking reeds deur onderwysers in Suid-Afrika ontwikkel. Hierdie strategieë kan as riglyne dien en aangepas word vir gesamentlike programontwikkeling deur graad R-onderwysers en spraak-taalterapeute, in ooreenstemming met die programme wat reeds deur Suid-Afrikaanse spraak-taalterapeute ontwikkel is en waarna vroeër verwys is (kyk 4.5.1.3).

Met die oog op die ontwikkeling van programme wat saam geskied, asook om toepaslike spanfunksionering in Suid-Afrika te realiseer, word die transdissiplinêre model van spanfunksionering aanbeveel (Du Plessis, 1998:20). Hierdie model word gekenmerk deur 'n doelbewuste samevoeging en uitruiling van inligting, kennis en vaardighede oor die tradisionele grense van dissiplines heen. Verder is die transdissiplinêre model nie slegs 'n gesamentlike spanbenadering nie, maar ook 'n benadering tot personeelontwikkeling waardeur die onderwysers, spraak-taalterapeute en ouers aan 'n program blootgestel word om vaardighede in spanwerk te ontwikkel en te implementeer (Du Plessis, 1999:21).

.4 Ooreenkomste en verskille tussen terminologie van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid

Volgens verkreë data uit die semi-gestruktureerde onderhoude en die fokusgroepbespreking het die terminologie oor kommunikasievaardighede tussen die spraak-taalterapeut en deelnemers verskil. Die deelnemers was onseker oor wát presies basiese interaktiewe en kognitiewe akademiese taalvaardighede behels, asook die manier waarop tussen die twee terme onderskei kon word. Verder was die deelnemers nie vertrouwd met die konsep van metalinguistiese bewustheid nie. Ooreenstemming het bestaan tussen die deelnemers en die spraak-taalterapeut se gebruik van die terminologie vir lees-, skryf- en luistervaardighede. Die verskille tussen die deelnemers en die spraak-

taaltherapeut se gebruik van terminologie word in Tabel 4.3 aangedui.

**Tabel 4.3: Verskille in terminologie tussen die onderwysers en die spraak-
taaltherapeut**

Kommunikasievaardigheid	Onderwysers	Spraak-taaltherapeut
Reseptiewe taal	Taal	Reseptiewe taal / taalbegrip
Ekspressiewe taal	Spraak	Ekspressiewe taal / taalgebruik
Sintaksis	Grammatika / sinne	Sintaksis
Morfologie	Woordeskat	Morfologie
Fonologie	Klanke	Fonologie / fonologiese bewustheid
Semantiek	Woordeskat	Semantiek
Pragmatiek	Spraak	Pragmatiek
Metalinguistiek	Klank; taalverskille tussen eerste en tweede taal sprekers	Metalinguistiek / metalinguistiese bewustheid
Basiese interaktiewe taalvaardighede	Spraak	Basiese interaktiewe taalvaardighede
Kognitiewe akademiese taalvaardighede	Kognitiewe vaardighede	Kognitiewe akademiese taalvaardighede

Bostaande verskille tussen die terminologie wat die spraak-taaltherapeut en die deelnemers onderskeidelik gebruik het, toon aan dat die spraak-taaltherapeut se terminologie meer spesifiek was, terwyl die terminologie van die deelnemers meer algemeen was. Hierdie verskille kan toegeskryf word aan die feit dat die spraak-taaltherapeut vanweë haar opleiding en vakgebied, meer gespesialiseerde terminologie gebruik, aangesien haar beroep spesifieke vaktaal soos hierdie gebruik. Die terminologie wat die deelnemers gebruik het, het meer ooreengestem met die terminologie soos in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 – Skole (Nasionale Departement van Onderwys, 2002a:134) vervat is.

Met verwysing na die terminologie soos deur spraak-taalterapeute gebruik, het die deelnemers voorgestel dat onderwysers en spraak-taalterapeute gesamentlik kon besluit oor die benaming vir elke aspek van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid. Hierdie tipe voorstel was weer eens 'n duidelike en praktiese illustrasie van die deelnemers se positiewe ingesteldheid om in die toekoms met spraak-taalterapeute saam te werk en bevestig die behoefte aan geleentheid tot samewerkende dienslewering in skole.

Onderwysers se kennis oor spraak-taalterapeute se terminologie sal die onderwysers bemagtig om hulle eie kennis oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid aan te vul. Verder sal die onderwysers in staat gestel word om spraak-taalterapeute se bevindinge en aanbevelings in verslae korrek te interpreteer en duidelike aanbevelings vir intervensie te maak. Aangesien graad R-onderwysers 'n deurlopende rol speel in die identifikasie van betekenisvolle kontekste vir kommunikasie in kinders se skoolomgewing, is dit noodsaaklik dat spraak-taalterapeute en graad R-onderwysers saamstem oor watter kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid vereis word (Hixson, 1993:50). Die ooreenstemmende gebruik van terminologie deur albei professionele persone kan bydra tot duidelike kommunikasie tussen hulle asook die voorkoming van misverstande en onsekerheid.

.5 Graad R-onderwysers se opleiding oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid

Opleiding oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid moet verandering in graad R-leerders en hulle omgewing, asook die klaskamer teweegbring (Hixson, 1993:43). In die huidige studie is gevind dat die deelnemers kursusse of dagseminare deur 'n spraak-taalterapeut vir graad R-onderwysers versoek het met die oog daarop om die deelnemers oor sekere onderwerpe te rig. Die volgende onderwerpe is deur die deelnemers voorgestel:

- Vroeë identifikasie van kommunikasieprobleme en -uitvalle by leerders, deur die onderwysers.
- Ontwikkelingsvlakke van kommunikasievaardighede by voorskoolse kinders.

- Beskikbaarstelling van mylpale waarvolgens onderwysers kan weet op watter tydstip gedurende die graad R-jaar leerders oor sekere kommunikasievaardighede behoort te beskik, is as volg deur 'n deelnemer gemotiveer: “... sodat ons dit by die ‘leer deur aktiwiteite’ kan inwerk”.
- Inligting oor spraak-taalterapeute se terminologie wat veral in verslae gebruik word. 'n Geskrewe uiteensetting van die mees algemene terminologie waarna onderwysers later kan verwys, is só deur die deelnemers voorgestel: “Daar is eintlik tog net een regte woord (met verwysing na die spraak-taalterapeut se terminologie). Want ons het maar vir onself afleidings gemaak, maar op die ou einde is daar tog maar net die regte een wat tel en dis die een wat julle (spraak-taalterapeute) praat”.
- Die aanleer van 'n tweede taal vir voorskoolse kinders deur onderwysers. Al die deelnemers was dit eens dat een jaar in graad R onvoldoende is vir leerders wat nie vertrouwd is met die taal van onderrig en leer aan die begin van graad R nie. 'n Deelnemer het hierdie siening so verwoord : “Eintlik het 'n kind twee jaar nodig voordat hy rêrig met vrymoedigheid kan leer in die taal wat hy in graad 1 gaan hoor, en om hulle deeglik voor te berei vir hulle formele akademiese skoolloopbaan”. Die deelnemers het ten sterkste aanbeveel dat leerders wat in hulle tweede of addisionele taal onderrig gaan word, verkieslik reeds vanaf vierjarige ouderdom 'n pre-primêre skool behoort by te woon waarvan die taal van onderrig en leer dieselfde is as dié van hulle toekomstige formele onderrig. Indien hierdie aanbeveling kan realiseer, kan daar na verwagting minder tweede of addisionele taal graad R-leerders aan die einde van graad R wees met die potensiaal vir leerprobleme in graad 1, omdat drie jaar se blootstelling aan die taal van onderrig en leer die graad R-leerders waarskynlik beter sal toerus om die nodige kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid te verwerf as slegs een jaar.
- Leiding oor die keuse van temas wat in die klaskamer behandel kan word en van toepassing sal wees op die leefwêreld van alle graad R-leerders, ongeag hulle taal of kultuur. Sommige deelnemers het gemeen dat slegs temas wat in hul leerders se eie omgewing bereikbaar is, geselekteer behoort te word. Ander deelnemers het weer geredeneer dat leerders blootstelling buite hul ervaringswêreld moet kry en dat hulle vermoëns nie onderskat moet word nie. Dit is egter nodig om konsensus oor hierdie

verskille te bereik voordat temas geselekteer word, daarom kan 'n kombinasie van hierdie voorstelle 'n gebalanseerde oplossing vir die verskille bied.

- Volgens bevindinge in die literatuur, kan tuisprogramme deur spraak-taalterapeute ontwikkel word en aan die onderwysers beskikbaar gestel word. Die onderwysers kan op hulle beurt die programme aan die ouers voorstel (Lamb Parker, Boak, Griffin, Ripple & Peay, 1999:423). 'n Ooreenstemmende voorstel is in die huidige studie gemaak en daar is as volg opgemerk: “*Ons het so 'n behoefte aan hulp op hierdie stadium dat ons enige hulp sal aanvaar*”. Die spraak-taalterapeut kan op hierdie terrein die noodsaaklikheid van 'n gesamentlike poging tot programontwikkeling deur albei professionele persone aan die onderwysers verduidelik en 'n uitnodiging tot hulle rig om deel te neem aan die ontwikkeling van 'n tuisprogram, deur die navolging van die model van samewerkende dienslewering.
- 'n Volgende praktiese voorstel van die deelnemers was dat 'n opvoedkundige program soos Takalani Sesame (SABC), wat vier maal per week op SABC-2 gebeeldsind word, in al die graad R-klasse beskikbaar gestel behoort te word in die toekoms. Hierdie program kan onder toesig van die onderwyser gevolg word en sy kan aan leerders hulp verleen waar nodig. Die gedagte van taalsentrums by pre-primêre skole is ook deur deelnemers geopper, maar hulle het aanbeveel dat die aanbiedings informeel en in klein groepies behoort te geskied. Die deelnemers het as volg geredeneer: “*Dit sal fantasties wees as 'n kind alleen kan praat en homself kan hoor*”. Volgens sommige van die deelnemers het een van die skole in hulle omgewing reeds 'n rekenaarprogram vir graad R begin gebruik, met ouditiewe terugvoer vir kontroledoeleindes deur die leerders. Die deelnemers se kollegas het aangetoon dat hulle die program suksesvol toegepas het en die gebruik daarvan by die deelnemers aanbeveel.

Wat bostaande voorstelle betref, het die deelnemers versoek dat kort, bondige samevattinge van die onderwerpe wat in die toekoms tydens werkseminare deur spraak-taalterapeute aangebied word, in uitdeelstukke beskikbaar sal wees sodat die deelnemers die skriftelike inligting het om aanvullend tot die assesseringstandaarde van die kurrikulum te gebruik. Sommige van die deelnemers was moedeloos omdat verpligte administratiewe werk by die skool soveel van hulle onderrigtyd in beslag geneem het,

soos een deelnemer opgemerk het: “... *daar is nie tyd om die kinders te leer nie, want die assesserings vat te veel tyd*”.

.6 Standaardriglyne waarvolgens ’n tweede of addisionele taal graad R-leerder as ’n ‘goeie kommunikeerder’ herken kan word

Die deelnemers het aangedui dat hulle ’n behoefte aan riglyne gehad het om die graad R-leerders se taalontwikkelingsmylpale op spesifieke tye van die jaar te evalueer. Verder was die deelnemers van mening dat daar verskillende maatstawwe beskikbaar moet wees vir die leerders wat in hulle moedertaal onderrig word enersyds, en tweede of addisionele taal leerders in dieselfde klas andersyds. Die volgende opmerking deur ’n deelnemer illustreer hoe die deelnemers hieroor gevoel het: “*Dis só moeilik, want verskillende onderwysers se leerders is op verskillende vlakke wat hulle taal aanbetref*”; “*Ons werk op telegramstyl; ons kan nie sinne praat in Engels nie*”; “*Die norms moet verskil, ons tweede taal kinders kan nie die goed van die moedertaal (taal van onderrig en leer) baasraak nie*”.

Volgens Dawber en Jordaan (1999:6) kan onderrig in die tweede of addisionele taal problematies raak wanneer leerders se basiese interaktiewe en kognitiewe akademiese taalvaardighede in die tweede of addisionele taal nie na wense ontwikkel het nie. Daarom is dit begryplik dat die deelnemers aan hierdie studie graad R-leerders se kommunikasievaardighede volgens sogenaamde standaardriglyne wil beoordeel. Op grond van die verskille tussen basiese interaktiewe en kognitiewe akademiese taalvaardighede wat volgens Haynes (2001:1) en Anderson (2000:1) bestaan, kan ’n jong kind oënskynlik vlot wees in ’n tweede of addisionele taal, maar nie noodwendig bevoeg wees om die meer komplekse aspekte van die taal van onderrig en leer, soos woordeskat, eenvoudige probleemoplossing en die uitvoer van opeenvolgende opdragte te verstaan, of homself toereikend uit te druk in die taal van onderrig en leer nie (NAEYC, 1996:8).

Voordat standaardriglyne vir onderwysers ontwikkel kan word, is dit wenslik dat die onderwysers eers die verskille tussen basiese interaktiewe en kognitiewe akademiese taalvaardighede sal begryp. Volgens Dawber en Jordaan (1995:25) maak tweede taal

leerders veral baie staat daarop om aanvanklik die betekenis van 'n uiting uit die konteks af te lei. Hoe duideliker die betekenis uit die konteks blyk, hoe meer kan die kind op die onbekende taal fokus. Hoe meer bedrewe die leerder egter later met die tweede taal raak, hoe minder maak hy staat op kontekstuele leidrade en kan hy die betekenis aflei uit dit wat gesê is (Chamot & O'Malley, 1996:260; Dawber & Jordaan, 1999:25; NAEYC, 1996:8).

Verder moet die onderwyser beseft dat elke kind se tweede taal teen sy eie tempo ontwikkel en dat dit tot vyf jaar kan duur voor 'n tweede taal leerder 'n toereikende vlak van akademiese bevoegdheid in sy tweede taal ontwikkel het om hierdie taal vir kommunikasie, denke, redenering, spelling en die aanleer van nuwe idees te kan gebruik (Chamot & O'Malley, 1996:260; Dawber & Jordaan, 1999:5). Die spraak-taalterapeut kan bostaande inligting oor die wenslikheid van riglyne al dan nie, tydens 'n werkseminaar aan onderwysers oordra en die onderwysers kan riglyne oor die ontwikkeling van basiese interaktiewe- en kognitiewe akademiese taalvaardighede deur die proses van samewerkende dienslewering saam met die spraak-taalterapeut ontwikkel. Sodoende kan beide professionele persone hulle gesamentlik beywer om graad R-leerders se kommunikasievaardighede te evalueer.

4.6 'N VERGELYKING TUSSEN DIE DRIE STELLE DATA

Ten slotte is 'n vergelyking getref tussen die kommunikasievaardighede wat noodsaaklik is vir skoolgereedheid volgens *die lys* (kyk Bylae F), die amptelike graad R-kurrikulum en die onderwysers se verwagtinge. Kommunikasievaardighede soos in *die lys* uiteengesit, is as uitgangspunt gebruik vir hierdie vergelyking, wat vervolgens in Tabel 4.4 weergegee word.

Tabel 4.4: 'n Vergelyking van die kommunikasievaardighede volgens *die lys* voorvereistes, die graad R-kurrikulum en die deelnemers

Kommunikasievaardighede volgens 'n omvattende ontwikkelingsgebaseerde lys voorvereistes	Kommunikasievaardighede soos deur die graad R-kurrikulum vereis	Onderwysers se verwagtinge van kommunikasievaardighede
<p>Reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede Alle fasette van fonologie, semantiek, morfologie, sintaksis en pragmatiek wat noodsaaklik is vir toepaslike aanwending van reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede op 'n gegewe ouderdom, moet toereikend ontwikkel wees.</p>	<p>Die kurrikulum impliseer dat graad R-leerders moet kan onderskei tussen reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede en verwys na hierdie vaardighede as 'Taalstruktuur en –Gebruik'.</p> <p>Verder impliseer die kurrikulum dat die leerder klanke, woordeskat en grammatika van taal sal ken.</p> <p>Die leerder is ook in staat om bogenoemde drie fasette van taal te gebruik om tekste te skep en te interpreteer. Hiervolgens kan die leerder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kort, eenvoudige gedramatiseerde stories verstaan; - 'n storie met sy eie lewe skakel; - 'n prent van 'n storie teken; - eenvoudige mondelinge instruksies verstaan en - fisiek op genoemde instruksies reageer. <p>(Die res van die verwagtinge wat die kurrikulum oor 'Taalstruktuur en –Gebruik' klassifiseer word onder Sintaksis bespreek).</p>	<p>Van leerders word verwag om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na stories te luister en hulle terug te vertel; - inhoudelike vrae oor 'n storie te beantwoord; - opdragte korrek te verstaan en uit te voer; - te vertel wat hulle geteken het; - stories met prentkaartjies in volgorde uit te pak en te vertel; - tydens nuuskring 'n gebeurtenis te vertel wat by die ouerhuis gebeur het <p>Graad R-onderwysers verwag van tweede of addisionele taal graad R-leerders om hierdie taalvaardighede teen September/Okttober te bemeester.</p>
<p>Ekspressiewe (gesproke en/of geskrewe) taal behels vorm, inhoud en gebruik Vorm - Sintaksis: - verklarende sinne - vraagsinne met intonasie - negatiewe vorme - negatiewe vraagsinne - voegwoorde in sinne</p>	<p>Die kurrikulum impliseer dat leerders 'n mate van begrip vir sekere woordsoorte toon, naamlik:</p> <ul style="list-style-type: none"> - teenwoordige tydsvorm - vraagvorme - negatiewe vorme - bevele - hulpwerkwoorde 'kan, wil' - persoonlike voornaamwoorde - voorsetsels - adjektiewe - bywoorde. <p>Geen verwysing na ekspressiewe gebruik van enige sintaktiese vorme kom voor nie.</p>	<p>Van leerders word verwag om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sinne te bou deur opeenvolging van woorde met prentjies - sinne te herhaal deur nabootsing van die onderwyser se modelsin <p>Geen spesifieke woordsoorte word vereis nie. Die samevoeging van twee woorde in die taal van onderrig en leer word teen September/Okttober verwag.</p>
<p>Vorm - Morfologie: Woordsegmentering deur woordverbuigings en byvoeging van voor- en agtervoegsels</p>	<p>Die kurrikulum impliseer:</p> <ul style="list-style-type: none"> -dat leerders 'n mate van begrip vir meervoudsvorme in gesproke tekste toon 	<p>Van leerders word verwag om</p> <ul style="list-style-type: none"> - verkleinwoorde en trappe van vergelyking aan te leer - onsinwoorde te vorm.

Kommunikasievaardighede volgens 'n omvattende ontwikkelingsgebaseerde lys voorvereistes	Kommunikasievaardighede soos deur die graad R-kurrikulum vereis	Onderwysers se verwagtinge van kommunikasievaardighede
Vorm - Fonologiese bewustheid: - rym - alliterasie - klanksamevoeging - spelling wat self uitgedink is - foneemsegmentasie	Die kurrikulum impliseer: - rym - fasette van foneemsegmentasie	Die volgende word van leerders verwag: - rym - klanksamevoeging - foneemsegmentasie, veral aanvangsklanke van woorde - ritme
Inhoud - Semantiek (wat op sesjarige ouderdom die volgende behels): - ekspressiewe woordeskat (+2,600 woorde) - reseptiewe woordeskat (+- 20,000 tot 24,000 woorde) - selfstandige naamwoorde - eiename - werkwoorde - vraagwoorde - temporale verwantskappe - fisiese verwantskappe - familie-verwantskappe - voorsetsels - voornaamwoorde	Die kurrikulum impliseer dat leerders - 'n mate van begrip vir adjektiewe, bywoorde en woorde wat verband hou met identiteit, getalle, grootte en kleur sal toon.- 'n mate van begrip vir 200-500 algemene woorde sal toon - voorsetsels en persoonlike voornaamwoorde sal begryp Ekspressiewe woordeskat word nie spesifiek geïmpliseer nie	Geen woordsoorte is gespesifiseer nie. Van leerders word verwag om daaglik wordeskatbegrip en -gebruik volgens temas, liggaamsbewustheid, stories, opdragte en algemene gesprekvoering aan te leer. Hulle begin met hulle eie name, gevolg deur name van weekdae en daarna maande van die jaar. Verder word daar gepoog om: - ongeveer 1 -5 nuwe woord(e) per dag aan te leer; - begrip van nuwe woorde eerste te vereis; - gebruik van nuwe woorde aan te moedig en “so gou as moontlik” te verwag.
Gebruik – Pragmatiek: Die spraak-taalterapeut verwag van 'n graad R-leerder om: - sterker op die wyse van kommunikasie as op die taalstruktuur self te fokus; - taal vir verskillende doeleindes aan te wend; - taal volgens die behoeftes en verwagtinge van 'n luisteraar of situasie te kan aanpas of verander en - die reëls vir gesprekvoering na te volg. Pragmatiek behels verder die vermoë om: - groetvorme toepaslik te gebruik - 'n voorwerp, aksie, inligting en verduideliking te kan versoek - kommentaar op 'n voorwerp, aktiwiteit of optrede te lewer - 'n gebeurtenis te beskryf en/of te ontken - 'n voorspelling te maak - te hipotetiseer - redes en antwoorde te verskaf - 'n besluit te neem en/of keuses uit te oefen - 'n gesprek af te sluit - vrywillig te kommunikeer - aandag en erkenning aan 'n spreker te gee - beurte te neem tydens gesprekvoering	Die kurrikulum impliseer dat 'n graad R-leerder: - 'n mate van begrip vir opdragte in mondelinge tekste sal toon - respek vir sy/haar klasmaats sal toon deur aan hulle die geleentheid te gee om te praat asook om na hulle te luister - oor die vermoë sal beskik om gepas te reageer op eenvoudige groetvorme, bedankings en hofflikheidsvorme en hierdie vorme sal toepas.	Graad R-onderwysers se verwagtinge stem ooreen met die vereistes wat deur die kurrikulum geïmpliseer word, maar nie met dié van die spraak-taalterapeut nie

Kommunikasievaardighede volgens 'n omvattende ontwikkelingsgebaseerde lys voorvereistes	Kommunikasievaardighede soos deur die graad R-kurrikulum vereis	Onderwysers se verwagtinge van kommunikasievaardighede
<ul style="list-style-type: none"> - die onderwerp van 'n gesprek te kan spesifiseer, tydens 'n gesprek te handhaaf asook tydens die gesprek van onderwerp te kan verander - vrae te vra oor 'n gesprek en uitgebreide antwoorde te kan te verskaf - iets te kan opklaar 		
<p>Metalinguistiek 'n Leerder moet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - oor die vermoë beskik om doelbewustelik oor woorde, lettergrepe en klanke te dink; - kan praat oor taal; - taal kan analiseer; - taal as 'n aparte entiteit van die inhoud daarvan beskou; - die korrektheid en toepaslikheid van taal kan beoordeel. 	Metalinguistiese bewusheid word nie deur die kurrikulum geïmpliseer nie.	Van die leerders word verwag om: - rym, klanksamevoeging, foneemsegmentasie en ritme - soos by fonologiese bewusheid bespreek – te kan toepas; -op taalverskille tussen leerders te fokus deur middel van temas en liedjies oor al die taal- en kultuurgroepe in die klas. Eerste taal leerders wat saam met tweede taal leerders in die klas is word gelei om begrip vir laasgenoemde se onbekendheid met die taal van onderrig en leer te toon.
<p>Leesvaardighede 'n Leerder moet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - oor genoegsame taalbegrips- en taalgebruiksvaardighede beskik; - oor toereikende begrip en gebruik van fonologie, morfologie, sintaksis, semantiek en pragmatiek beskik; - die reëls vir foneem-grafeem-koppeling ken. 	Die kurrikulum impliseer dat die leerder: - vir inligting en genot na geskrewe taal moet kan kyk en kan lees; - krities op die estetiese, kulturele en emosionele waardes in tekste kan reageer; -sommige hoëfrekwensiewoorde in die media en omgewing moet kan herken; - prentboeke moet kan “lees.	Van leerders word verwag om die volgende in geskrewe vorm te herken: - hulle eie en hulle maats se name; - eenvoudige bekende woorde in die klas, winkels, tuis en op uitstappies in hulle bekende skool- en tuisomgewing; - bekende eenvoudige handelsname in die omgewing en media; - padveiligheidstekens - aanvangsklanke van woorde wat saam met prente verskyn
<p>Skryfvaardighede 'n Leerder moet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 'n volwassene se skrif fisies kan naboots as voorbereidingsfase vir skryf; - oor toepaslike begrip en gebruik van fonologie, morfologie, sintaksis, semantiek en pragmatiek beskik; - die reëls vir foneem-grafeem-koppeling ken. 	Die kurrikulum impliseer dat die leerder: -verskillende soorte feitlike en verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes moet kan ‘skryf’; - prente sal kan teken waarop die onderwyser byskrifte kan skryf; - sal verstaan dat skrif en tekeninge van mekaar verskil; - sal verstaan dat die doel van skrif is om betekenis oor te dra (morfeem-grafeem-koppeling); - eenvoudige woorde sal kan kopieer wat hy/sy reeds mondelings ken; - sal probeer om sy eie naam self te kan skryf.	Van leerders word verwag om: - speëlskrif te kan skryf; - geskrewe name visueel bymekaar te kan pas; - op stippellyne te skryf ter wille van die regte skryf rigting; - skrif te kan kopieer; - spontaan te skryf.

<p>Kommunikasievaardighede volgens 'n omvattende ontwikkelingsgebaseerde lys voorvereistes</p>	<p>Kommunikasievaardighede soos deur die graad R-kurrikulum vereis</p>	<p>Onderwysers se verwagtinge van kommunikasievaardighede</p>
<p>Luistervaardighede 'n Leerder se kennis van die reëls vir 'n simbolestelsel moet sodanig wees dat dit hom in staat sal stel om doeltreffende luistervaardighede te ontwikkel. Die leerder moet in staat wees om: - aandag te skenk, vrae te stel en eenvoudige antwoorde te verskaf na aanleiding van 'n storie waarna hy geluister het.</p>	<p>Die kurrikulum impliseer dat die leerder in staat is om vir inligting en genot te luister, sowel as om gepas en krities binne 'n wye verskeidenheid situasies te reageer. Hierdie vaardighede is duidelik wanneer die leerder: - kort, eenvoudige gedramatiseerde stories verstaan; - eenvoudige, mondelinge instruksies verstaan en fisiek daarop reageer; - na klasmaats luister as hulle praat.</p>	<p>Van die leerders word verwag om: - stil te sit en konsentreer, soos gedurende storietyd, poppespel en terwyl hulle na prente kyk; - inligting te herhaal wat hulle gehoor het; - die eerste maal na 'n opdrag te luister deur middel van doelbewuste bewusmaking van en opleiding deur die onderwyser.</p>
<p>Basiese interaktiewe taalvaardighede Leerders moet basiese interpersoonlike en sosiale gesprekke deur middel van gekontekstualiseerde taal kan volg en voer.</p>	<p>Hierdie taalvaardighede word nie as 'n aparte entiteit deur die kurrikulum geïmpliseer nie. Enkele pragmatiese vaardighede word wel genoem, naamlik dat die leerder: - eenvoudige groetvorme en bedankings op 'n gepaste wyse sal gebruik en daarop sal reageer; - hoflikheidsvorme soos 'asseblief, dankie' en 'jammer' sal gebruik.</p>	<p>Van die leerders word verwag om: - te poog om met die onderwyser en ander leerders in die klas sowel as op die speelterrein op 'n sosiale vlak in die taal van onderrig en leer te kommunikeer.</p>
<p>Kognitiewe akademiese taalvaardighede Is noodsaaklik vir formele skoolopleiding en akademiese vordering, asook om die leerder voor te berei om minder afhanklik te wees van die konteks van 'n uiting.</p>	<p>Hierdie taalvaardighede word nie deur die kurrikulum geïmpliseer nie, maar die volgende kan relevant wees as voorlopers totkognitiewe akademiese taalvaardighede: Die leerder is in staat om: - taal vir dink en redeneer te benut; - inligting vir leer te bekom, verwerk en gebruik; - begrippe te verstaan wat verband hou met getalle en grootte; - visuele ooreenkomste tussen voorwerpe te identifiseer.</p>	<p>Van leerders word verwag om: - legkaarte te bou; - bordspeletjies te speel; - kleure en vorms te identifiseer en benoem; - konstruktief met boublokke te speel; - wiskundige konsepte soos 'meer as' en 'minder as' te begryp.</p>

4.6.1 Interpretasie van die ooreenkomste en verskille tussen die drie stelle data

Die data wat met behulp van bostaande vergelyking (kyk Tabel 4.4) gegenereer is, kan in die volgende hoofpunte saamgevat word:

- Die uiteensetting van die leeruitkomste en assesseringstandaarde in die graad R-kurrikulum is sodanig saamgestel, dat onderwysers probleme ervaar het met die identifikasie van riglyne wat aantoon watter fasette van elke kommunikasievaardigheid op 'n gegewe tydstip gedurende die jaar by die kurrikulum ingesluit behoort te word.
- Graad R-onderwysers beskik oor die kennis om aanvullend tot die kurrikulum te werk en het die inisiatief daarvoor geneem, maar praktiese probleme lê hulle dikwels aan bande en behels die volgende:
 - uitsluiting van sommige kommunikasievaardighede volgens die spraak-taalterapeut se perspektief;
 - verskille tussen die spraak-taalterapeut en die onderwysers se terminologie oor kommunikasievaardighede vir graad R-leerders;
 - onderwysers se onsekerheid oor onderrigmetodes in 'n tweede of addisionele taal;
 - die afwesigheid van standaardriglyne waarvolgens graad R-onderwysers leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid kan bepaal.
- Die spraak-taalterapeut beskik oor die kennis om aan die graad R-onderwysers hulp te verleen om bostaande probleme aan te spreek. Hierdie situasie bied aan die spraak-taalterapeut en die graad R-onderwyser die geleentheid tot gemeenskaplike probleemoplossing deur middel van die proses van samewerkende dienslewering. 'n Groot uitdaging word sodoende aan beide beroepe gestel om leerders se taalontwikkeling te fasiliteer asook om te verhoed dat die leerders leerprobleme ontwikkel.

4.6.2. Gevolgtrekking oor die vergelyking tussen die drie stelle data

Volgens bevindinge van die vergelyking tussen die drie stelle data, het die onderwysers se verwagtinge vir meeste van die kommunikasievaardighede ooreengestem met die eise van die amptelike kurrikulum. Die onderwysers het egter die inisiatief geneem om

bykomstige eise aan die leerders te stel wat nie deur die kurrikulum geïmpliseer word nie, maar wel volgens die literatuur vir spraak-taalpatologie as kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid aangedui word. Enkele uitsonderings het wel voorgekom, naamlik by:

- pragmatiek, waar die onderwysers se verwagtinge ooreengestem het met die kurrikulum se vereistes en nie al die pragmatiese vaardighede ingesluit het wat volgens die literatuur vir spraak-taalpatologie vereis word nie;
- metalinguistiek, luistervaardighede, basiese interaktiewe- en kognitiewe akademiese taalvaardighede waar die onderwysers se verwagtinge verskil het van sowel die kurrikulum as die vereistes volgens die literatuur vir spraak-taalpatologie.

Volgens die literatuur vir spraak-taalpatologie het die verwagtinge wat die onderwysers aan tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid gestel het, minder tekorte getoon as die kommunikasievaardighede wat deur die graad R-kurrikulum geïmpliseer is. Verder het die onderwysers daarin geslaag om aanvullend tot die kurrikulum te werk en was hulle gretig om hulle kennis uit te brei oor die res van die kommunikasievaardighede wat hulle nog nie van die leerders verwag het nie.

4.7 GEVOLGTREKKING

Bevindinge van hierdie studie het behoeftes van onderwysers geïdentifiseer om addisionele kennis te verwerf, wat twee aspekte behels: eerstens, die toepaslike ontwikkeling van alle leerders se kommunikasievaardighede in die leerproses, sowel as die ontwikkeling van 'n tweede taal. Tweedens het die deelnemers meer kennis verlang oor doeltreffende akademiese onderrig van alle leerders, veral spesifieke onderrigmetodes vir tweede taal leerders. Gevolglik is drie aspekte beklemtoon wat spraak-taalterapeute direk raak: die rol van taal en kommunikasievaardighede in die leerproses, spraak-taalterapeute se kennis en vaardighede oor taalontwikkeling vir geletterdheid en akademiese vordering en laastens spraak-taalterapeute se rol in intervensie van leerders met spraak-, taal- en kommunikasie-afwykings. Die heraanstelling van spraak-taalterapeute in die skoolopset is opnuut as essensieel bewys op grond van haar diepgaande kennis van taalontwikkeling, die rol van taal by geletterdheid en die terapeut

se vermoëns om alle aspekte van taal by akademiese vaardighede te integreer. Suksesvolle en doeltreffende samewerking in spanverband is geïdentifiseer as 'n vaardigheid en kundigheid waaroor spraak-taalterapeute beskik om saam met ander professionele persone te werk. Hierdie aspekte dien weer eens as motivering waarom spraak-taalterapeute as permanente professionele personeellede by skole aangestel behoort te word.

4.8 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsresultate visueel voorgestel, met die literatuur vergelyk, geïntegreer en beskryf. Bevindinge van die subdoelwitte is geïnterpreteer en die implikasies van die resultate en voorstelle vir klaskameraktiwiteite is bespreek. Temas wat uit die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbespreking geïdentifiseer is, is geïnterpreteer, die ooreenkomste en verskille van verkreë data is vergelyk aan die hand van bevindinge uit die literatuurstudie en gevolgtrekkings is afgelei na aanleiding van die interpretasies.

HOOFSTUK 5 - GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Die kwaliteit van navorsing speel 'n betekenisvolle rol in die praktyk (Meline & Wang In Meline & Paradiso, 2003:273). Daarom het navorsing slegs waarde indien 'n stelselmatige, gekontroleerde, empiriese en kritiese ondersoek van verskynsels uitgevoer is op grond van teorie deur die noukeurige formulering van hipoteses (De Vos, 2002:45.) Navorsing vorm die grondslag van die wetenskap in kommunikasie-afwykings en die wetenskap is van groot belang ter wille van goeie praktyk (Meline & Paradiso, 2003:273). Bewysgebaseerde praktyk speel tans 'n belangrike rol in dienslewering deur professionele persone (Dollaghan, 2004:4).

Bewysgebaseerde praktyk is 'n stelselmatige wyse waarvolgens die toepaslikste wyse van dienslewering ("best practice") kan geskied om kliniese probleme op te los, deur kliniese navorsing van hoogstaande gehalte (Peach In Meline & Paradiso, 2003:273). Bewysgebaseerde praktyk bied ook antwoorde aan kliënte, gesinne, studente en spraak- taalterapeute oor die toepaslikste wyse van dienslewering in die praktyk en die uitdaging waarvoor klinici tans te staan kom, is om navorsingsresultate na die praktyk oor te dra en toe te pas (Meline & Paradiso, 2003:273). Daarom kan professionele persone resente bewyse in die praktyk benut wat van hoë kwaliteit bronne verkry is en direk op die praktyk van toepassing is (Sackett *et al*, In Dollaghan, 2004:4).

In hierdie studie is die doel van die navorsing in ooreenstemming met die hoofdoelwit bereik, naamlik om graad R-onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid te bepaal. Die verkreë navorsingsresultate is resente en van toepassing op die praktyk, vir sowel spraak- taalterapeute as graad R-onderwysers en voldoen daarom aan die vereistes vir bewysgebaseerde praktyk.

5.2 DOEL VAN DIE HOOFSTUK

Die doel van hierdie hoofstuk is om die gevolgtrekkings en implikasies van die resultate af te lei, die navorsing krities te evalueer en om aanbevelings te maak. Die betekenis van die bevindinge sal binne die raamwerk van die groter konteks van samewerkende dienslewering verduidelik word. Vervolgens word die gevolgtrekkings voortspruitend uit die bevindinge volgens die subdoelwitte van die studie aangebied.

5.2.1 Subdoelwit 1: Om te identifiseer watter kommunikasievaardighede in die literatuur as voorvereistes vir skoolgereedheid voorgehou word.

Die vereiste kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid volgens *die lys* voorvereistes, het 'n wye verskeidenheid aspekte ingesluit (kyk hoofstuk 3, Tabel 3.1), naamlik die toepaslike begrip en gebruik van sintaksis, morfologie en fonologiese bewustheid (taalvorm); semantiek (inhoud van taal) en pragmatiek (taalgebruik); metalinguistiese bewustheid (metalinguistiek); lees; skryf; basiese interaktiewe en kognitiewe akademiese taalvaardighede. Laastens is toereikende luistervaardighede as 'n voorvereiste vir skoolgereedheid geïdentifiseer. Elkeen van hierdie kommunikasievaardighede is essensieel vir leerders om akademies suksesvol te presteer in die taal van onderrig en leer, ongeag of die leerders in hulle eerste of tweede taal onderrig word.

Die bevindinge uit hierdie literatuurstudie dui daarop dat spraak-taalterapeute gedurende samewerkende dienslewering die kommunikasievaardighede wat noodsaaklik is vir skoolgereedheid, saam met graad R-onderwysers uit die literatuur en graad R-kurrikulum kan identifiseer. Die kommunikasievaardighede wat uit *die lys* voorvereistes geïdentifiseer is, kan as wetenskaplike uitgangspunt gebruik word vir bostaande identifiseringsproses.

5.2.2 Subdoelwit 2: Om te identifiseer watter kommunikasievaardighede deur die amptelike graad R-kurrikulum (Nasionale Departement van Onderwys, 2002b) geïmpliseer word

Die vereiste kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid soos deur *die lys* voorvereistes aangedui word, is as verwysingsraamwerk gebruik om die vereiste kommunikasievaardighede wat deur die amptelike graad R-kurrikulum geïmpliseer word, te identifiseer (kyk hoofstuk 4, Tabel 4.1). Die kommunikasievaardighede wat deur die assesseringstandaarde van die amptelike graad R-kurrikulum geïmpliseer word, het aangetoon dat die kurrikulum nie duidelike riglyne vir die assessering van kommunikasievaardighede van graad R-leerders bevat nie. Aspekte van luister; praat; lees en kyk; skryf; dink en redeneer; taalstruktuur en taalgebruik, is wel by die riglyne ingesluit (Nasionale Departement van Onderwys, 2002b).

Toepaslike aanduidings oor die volgorde waarin sekere kommunikasievaardighede tipies verwerf of aangeleer word, word ook nie in die amptelike graad R-kurrikulum verskaf nie, soos onder andere die volgorde waarin klanke tydens foneemsegmentasie geïdentifiseer word (Goldsworthy, 1998:2). Verder het aanduidings ontbreek oor die bepaalde tydperk gedurende die skooljaar wanneer spesifieke kommunikasievaardighede in elke leeruitkoms na verwagting bereik moet word. Volgens hierdie bevindinge sou die deelnemers nie al die relevante kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, soos in *die lys* voorvereistes aangetoon is, by die kurrikulum kon insluit indien hulle die kurrikulum as riglyn sou gebruik het nie (Dent & Harden, 2001:13).

Indien graad R-onderwysers saam met spraak-taalterapeute binne die konteks van samewerkende dienslewering kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid identifiseer, kan die afwesigheid van sommige kommunikasievaardighede in die kurrikulum aangevul word uit die kommunikasievaardighede soos deur *die lys* voorvereistes aangetoon word.

5.2.3 Subdoelwit 3: Om te bepaal watter kommunikasievaardighede in die praktyk deur 'n groep graad R-onderwysers van tweede of addisionele taal graad R-leerders verwag word.

Verkreë data het aangesluit by die bevindinge van subdoelwit twee. Die deelnemers se onsekerheid oor 'n aantal aspekte van kommunikasievaardighede en fonologiese bewustheid, het veroorsaak dat die deelnemers nie al die relevante kommunikasievaardighede van die graad R-leerders volgens *die lys* voorvereistes verwag het nie (kyk hoofstuk 3, Tabel 3.1). Derhalwe het die deelnemers ook nie by elke vaardigheid onderskei tussen die begrip en gebruik van die vaardighede nie (Owens, 2001:11). Deelnemers het die terme 'verstaan' en 'sê/praat' oorkoepelend gebruik om na leerders se taalbegrip en taalgebruik te verwys. Voorbeelde hiervan sluit onder andere die volgende in: “*Hulle verstaan ons nie*”; “*Hulle kan nie met ons praat nie*”; “*Hulle kan ons nie antwoord nie*”. Die deelnemers het nooit na die toepaslike begrip of gebruik van woordeskat of enige van die ander kommunikasievaardighede verwys nie.

Onsekerheid by die deelnemers oor die verskillende ontwikkelingstadia van elke aspek van fonologiese bewustheid by voorskoolse leerders, het verder veroorsaak dat die deelnemers nie noodwendig die korrekte kontinuum vir die ontwikkeling van fonologiese bewustheid gevolg het nie (Goldsworthy, 1998:2). Gevolglik het die ontwikkeling en uitbreiding van leerders se basiese interaktiewe en kognitiewe akademiese taalvaardighede in die taal van onderrig en leer nie ten volle gerealiseer nie (Dawber & Jordaan, 1999:5; Du Plessis & Naudé, 2003:122).

Die bevindinge dat deelnemers onseker was oor die onderrig van graad R-leerders in hulle tweede of addisionele taal, het ooreengestem met bevindinge in die Suid-Afrikaanse literatuur (De Klerk, 2002b:25, Du Plessis & Naudé, 2003:124; Lemmer, 1995:88). Hierdie situasie het veroorsaak dat die deelnemers die tweede of addisionele taal leerders volgens dieselfde onderrigmetodes as moedertaalsprekers onderrig het.

Sekere basiese beginsels geld vir alle voorskoolse klassituasies waarin tweede taal leerders teenwoordig is, en hierdie ooreenkomste stel graad R-onderwysers in staat om doeltreffend te beplan vir die onderrig van tweede taal leerders (Tabors, 1997:91). Onderwysers behoort daarom oor die nodige kennis en begrip te beskik van faktore wat tweede taal verwerwing fasiliteer én kan belemmer (Jooste, 2003:11). Die uitdaging waarvoor onderwysers van tweede taal leerders gestel word, is om ervarings aan die leerders voor te hou wat konteksgebonde is en terselfdertyd kognitiewe eise aan hulle stel, aangesien kognitiewe eise dikwels weggelaat word in hierdie tipe onderrigsituasie (Jooste, 2003:27).

5.2.4 Subdoelwit 4: Om die drie stelle data onderling met mekaar te vergelyk.

Subdoelwit vier is bereik deur 'n vergelyking van die verkreë data uit subdoelwitte een, twee en drie (kyk hoofstuk 4, Tabel 4.4). Hoewel al die kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid nie duidelik deur die amptelike graad R-kurrikulum geïmpliseer word nie (kyk hoofstuk 4, Tabel 4.1), het die deelnemers self 'n aantal kommunikasievaardighede uit die assesseringstandaarde geïdentifiseer. Die deelnemers het ook meer kommunikasievaardighede van graad R-leerders verwag as wat deur die amptelike graad R-kurrikulum geïmpliseer word (kyk hoofstuk 4, Tabel 4.4). Hierdie bevindinge is 'n positiewe aanduiding dat die deelnemers hulle kennis oor kommunikasievaardighede, asook hulle onderwyserervaring aanvullend tot die amptelike graad R-kurrikulum gebruik het.

Die deelnemers se eie inisiatiewe om hulle kennis en onderwyserervaring tot voordeel van die leerders te benut, dui daarop dat die deelnemers besef het dat hulle aanvullend tot die bestaande amptelike graad R-kurrikulum moes werk. Hierdie positiewe ingesteldheid en inisiatief kan die weg baan vir onderwysers en spraak-taalterapeute om die onderwysers se behoeftes aan kennis oor kommunikasievaardighede asook onderrig in 'n tweede taal, saam aan te vul.

Die gevolgtrekkings wat op grond van die subdoelwitte bereik is, hou sekere kliniese en navorsingsimplikasies vir die beroep van die spraak-taalterapeut in. Vervolgens word hierdie implikasies bespreek.

5.3 IMPLIKASIES VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE

Leerders se leergereedheid en akademiese vordering sal nadelig beïnvloed word as 'n volwassene nie tersaaklike inligting of nodige konsepte gedurende persoonlike interaksie aan die leerders oordra nie (Naudé, Meyer & Fouché, 1999:85). Die waarde van hierdie studie vir die kliniese praktyk, is daarin geleë dat dit riglyne verskaf waarvolgens waarde toegevoeg kan word tot die interaksie tussen graad R-onderwysers en hulle leerders met die oog op fasilitering van die leerders se taalontwikkeling. Die navorsingsbevindinge van die studie beaam vorige bevindinge dat graad R-onderwysers kan baat by addisionele opleiding oor spraak- en taalontwikkeling, en oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid.

Onderwysers se verrykte kennis oor spraak en taalontwikkeling en kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, kan hulle in staat stel om verwagtinge in ooreenstemming met die vereistes volgens *die lys* voorvereistes te stel (kyk Bylae F). Sodoende kan verseker word dat tweede of addisionele taal graad R-leerders aan die einde van graad R skoolgereed sal wees wat hulle kommunikasievaardighede betref, asook dat die risiko om leerprobleme in die toekoms te ontwikkel, sal afneem.

Die onderrigmetodes en hulpbronne wat spesifiek gerig is op die skoolgereedmaking van tweede taal leerders, sal die onderwysers bemagtig om hierdie leerders se kommunikasievaardighede in die taal van onderrig en leer te verhef tot die vlak wat die leerders sal toerus om gedekontekstualiseerde taal in die hoofstroomskool te ontwikkel (Dawber & Jordaan, 1999:9). Op hierdie wyses sal voorkom word dat leerders wat in hulle tweede taal onderrig word, sal onderpresteer (Burkett, Clegg, Landon, Reilly & Verster, 2001:151).

Graad R-onderwysers se addisionele opleiding oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, kan volgens die model van samewerkende dienslewering deur die onderwysers en spraak-taalterapeute saam beplan word (Coufal, 1993:2; Law, Lindsay, Peacey, Gascoigne, Soloff, Radford & Band, 2002:147; Lindsay & Dockrell, 2002:95; Marvin, 1987:9; Whitmire, 2002:71). Indien spraak-taalterapeute in die Suid-Afrikaanse onderwysopset werksaam sou wees, kan hulle rol deur die opleiding van onderwysers belig word, en die bydrae van die professie in die voorkoming van taalleerprobleme by leerders kan beklemtoon word (Naudé, 2000:48). Verder kan die waarde, voordele, geloofwaardigheid en praktiese uitvoerbaarheid van toekomstige samewerkende dienslewering in die skoolopset in Suid-Afrika, prakties hierdeur geïllustreer word. Die leerders sal die maksimum voordeel van samewerkende dienslewering geniet, deur hulle kommunikasievaardighede veral in klasverband te ontwikkel en te vorder van die proses waar hulle die taal van onderrig aanleer, tot op die stadium waar hulle hierdie nuwe taalkennis kan aanwend om toepaslik te leer en akademies te vorder.

Spraak-taalterapeute se rol in die onderwysopset kan hulle ook in 'n posisie plaas om intervensie met leerders in klasverband te doen na aanleiding van die bevindinge van hulle assesserings, asook met inagneming van die amptelike kurrikulum (Hugo, 2004:9). Daar is reeds in 1997 in Amerika aangedui dat dit onaanvaarbaar is om die kurrikulum buite rekening te laat wanneer terapeute werk met kinders met kommunikasie-afwykings (Staskowski & Rivera, 2005:135). Die benaderings wat spraak-taalterapeute oor taal en kommunikasievaardighede op daardie tydstip in 'n deel van die Verenigde Koninkryk gevolg het, was egter nie kurrikulumgebaseer nie (Hartas, 2004:37). Indien Suid-Afrikaanse spraak-taalterapeute hulle plek kan volstaan in die skoolopset, moet hulle veral daarop fokus om hulle intervensie met leerders op die amptelike kurrikulum te baseer.

'n Kurrikulum-gebaseerde model vir intervensie met leerders by skole, vereis dat assessering en intervensie verband sal hou met die kinders se vermoë om binne die perke van die kurrikulum te vorder (Staskowski & Rivera, 2005:135). Hoewel die kurrikulum die funksie en gebruik van taal beklemtoon, fokus spraak-taalterapeute op taalvorm en

taalstruktuur (Hartas, 2004:38). Onderwysers en spraak-taalterapeute kan hierdie onderskeie funksies benut deur mekaar in te lig en op te lei oor die inhoud van elkeen se leermateriaal. Derhalwe kan hulle verseker dat die funksie, gebruik, vorm en struktuur van taal deur beide in hulle onderrig en intervensieprogramme ingesluit sal wees.

Kurrikulum-gebaseerde assesserings deur spraak-taalterapeute behoort volgens Staskowski en Rivera (2005:137) die volgende in te sluit:

- identifikasie van leerders wat intervensie vir spraak- en taalprobleme benodig;
- benutting van assesseringsresultate om deur samewerkende dienslewering saam met onderwysers en ander spanlede te besluit watter areas van die kurrikulum en verwante taalgeletterdheidsvaardighede gedurende intervensie behandel sal word;
- dienslewering in die klas of terapiekamer volgens doelwitte wat gesamentlik deur spanlede vir leerders gestel is om met die kurrikulum te vorder;
- benutting van kurrikulum-gebaseerde assesseringsprosedures om leerders se vordering met intervensie te monitor.

Aangesien dit blyk dat hierdie studie moontlik die eerste in Suid-Afrika is om graad R-onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid te bepaal, is daar 'n aantal navorsingsimplikasies wat vervolgens voorgehou sal word.

5.4 IMPLIKASIES VIR NAVORSING

Die huidige resultate bevestig die teenwoordigheid van 'n bepaalde probleem in Suid-Afrika se onderwyskonteks, naamlik dat onderwysers nie opgelei is om leerders in hulle tweede of addisionele taal te onderrig nie (De Klerk, 2002b:25; Du Plessis & Naudé, 2003:124; Lemmer, 1995:88). Daarom kan onderwysers baat by addisionele opleiding oor spraak- en taalontwikkeling, en oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid. Addisionele opleiding van onderwysers en spraak-taalterapeute kan aan die hand van die model van samewerkende dienslewering geskied en die herinstelling van spraak-taalterapeute se rol in die onderwysopset kan intervensie in klasverband wat op die

amptelike kurrikulum gebaseer is, tot gevolg hê. Die navorsingsresultate van hierdie studie kan aangewend word om as uitgangspunt te dien vir toekomstige navorsing oor die problematiek wat deur die navorsing geïdentifiseer is.

Verkreë data van uitgebreide navorsing oor hierdie onderwerp op nasionale vlak, kan voorts dien as vertrekpunt vir die ontwikkeling en voorstelling van opleidingsprogramme vir graad R-onderwysers. Terselfdertyd kan opleidingsprogramme vir graad R-onderwysers ontwikkel en voorgestel word om tweede of addisionele taal leerders volgens spesifieke riglyne te onderrig. Eweneens kan spraak-taalterapeute wat in die skoolopset in Suid-Afrika werksaam is, opgelei word om dienslewingsmodelle in ooreenstemming met die amptelike kurrikulum te volg. In albei hierdie gevalle kan wedersydse opleiding gesamentlik deur spraak-taalterapeute en onderwysers beplan en uitgevoer word, volgens die model van samewerkende dienslewering.

Aanbevelings kan aan die Nasionale Departement van Onderwys gedoen word oor die insluiting in die amptelike graad R-kurrikulum van sekere kommunikasievaardighede wat nie tans deur die kurrikulum geïmpliseer word nie (kyk hoofstuk 4, Tabel 4.1), maar wel in *die lys* voorvereistes geïdentifiseer is. Die benutting van die aanbevelings kan bydra tot 'n meer omvattende kurrikulum wat graad R-onderwysers in staat sal stel om tweede of addisionele taal graad R-leerders toepaslik in al die relevante kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid op te lei, met behulp van 'n kurrikulum wat doen wat dit veronderstel is om te doen (Dent & Harden, 2001:13). Volgens Hugo (2004:8) is Kommunikasiepatologie tans 'n onlosmaaklike deel van die onderwysspan in Suid-Afrika. Derhalwe kan spraak-taalterapeute hulle kennis van spraak- en taalontwikkeling asook van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, benut om waardevolle aanbevelings oor die taalleerarea van die graad R-kurrikulum te doen en sodoende die noodsaaklikheid van haar rol in die onderwysopset opnuut bevestig.

Hoewel die implikasies van die navorsing op sekere positiewe bevindinge dui, kan daar nie sonder meer aanvaar word dat geen leemtes in die navorsing geïdentifiseer is nie. Vervolgens word die studie krities geëvalueer om die leemtes daarvan te identifiseer en die sterkpunte te beklemtoon.

5.5 KRITIESE EVALUASIE VAN DIE STUDIE

Hierdie navorsingsresultate is waardevol vir graad R-onderwysers wat nog nie die toepassing van 'n samewerkende diensleweringmodel en die gepaardgaande akademiese suksesse van leerders ervaar het nie. Wat die waarde van die studie vir spraak-taalterapeute betref, kan die navorsingsresultate dien as motivering vir die herinstelling van spraak-taalterapeute as praktisyns in die skoolopset waar hulle kan bydra tot die taalontwikkeling, skoolgereedmaking en toepaslike onderrig in 'n tweede taal van alle leerders wat hulle insette benodig. 'n Leemte is op nasionale vlak gevul ten opsigte van die onderwerp van die studie. Verder is 'n bewustheid by die deelnemers geskep oor hulle verwagtinge van 'n aantal noodsaaklike, dog onontginde aspekte van graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid. Hierdie bewustheid kan uitgedra word na onderwysers in verskillende gebiede en onderwyskontekste. Uitgebreide herhaling van die studie is egter noodsaaklik om die resultate te verifieer.

Om waarde aan die navorsingsresultate te heg, sal die studie vervolgens krities geëvalueer word om die beplanning en implementering van toekomstige navorsing te rig (Mouton, 2001:125). Aangesien dit onmoontlik is om al die verkreeë resultate binne die bestek van hierdie studie te bespreek, stel die kritiese evaluasie die navorser in staat om die sterkpunte en leemtes daarvan in perspektief te stel. Die sterkpunte en leemtes van die studie word in Tabel 5.1 voorgestel.

Tabel 5.1: Sterkpunte en leemtes van die navorsing

PROSES OF PROSEDURE	STERKPUNTE	LEEMTES	BRONNE
Navorsingsontwerp	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die keuse van die transformierend–opeenvolgende ontwerp vir hierdie studie het die navorser in staat gestel om 'n gemengde metodiek van benaderings te gebruik (Creswell, 2003:213). Op hierdie wyse is die voordele van sowel die kwalitatiewe as die kwantitatiewe navorsingsbenaderings asook deduktiewe en induktiewe denkprosesse benut (De Vos, 2002:367). Die metodiek wat vir hierdie studie geselekteer is, kan met vrymoedigheid aanbeveel word, aangesien die verskillende fases die navorser in staat gestel het om deeglik vooraf te beplan en die navorsing volgens 'n voorafbepaalde struktuur uit te voer. 		Creswell, 2003 De Vos, 2002
Data-insameling	<p>Vraelyste</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 'n Wye geografiese area is gedek met die uitstuur van die vraelyste sodat al 134 graad R-onderwysers in die gekose gebied vraelyste kon ontvang (Delpport, 2002:173). ▪ Dieselfde stimuli is aan al die deelnemers aangebied en die navorser se afwesigheid het die moontlikheid van beïnvloeding uitgesluit (Delpport, 2002:172). ▪ Die samestelling van die vraelys was duidelik en eenvoudig met die minimum oop vrae sodat deelnemers antwoorde selfstandig kon invul (Delpport, 2002:173). <p>Semi-gestruktureerde onderhoude</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deelnemers het die geleentheid gehad om hulle kundigheid oor die navorsingsonderwerp individueel met die navorser te deel (Greeff, 2002:302). Al die deelnemers was besonder entoesiasies oor die onderwerp van die studie en hul betrokkenheid by die navorsing. 	<p>Vraelyste</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die lae terugkeerrespons van 23% kan as 'n moontlike leemte beskou word, hoewel die literatuur aandui dat 'n terugkeer respons van onder 50% nie vreemd is nie (Leedy & Ormrod, 2005:204). 'n Moontlike rede vir die lae responssyfer kan wees dat die oënskynlike lengte van die vraelys potensiële deelnemers kon ontmoedig het (Mouton, 2001:104). Daar was egter soms slegs drie of vyf vrae per onderafdeling op een bladsy wat daartoe kon lei dat die vraelys lank voorgekom het, hoewel daar in werklikheid nie te veel vrae was nie. <p>Semi-gestruktureerde onderhoude</p> <p>Die wyse waarop Vraag 1.1 (Bylae G) geformuleer is, kon as leidende vrae ervaar word aangesien die navorser dikwels die terminologie moes definieer omdat deelnemers nie vertrouwd was daarmee nie (Mouton, 2001:103). Die terminologie was egter slegs eenvoudiger geformuleer en geen leidrade is verskaf nie.</p>	Delpport, 2002 Greeff, 2002 Leedy en Ormrod, 2005 Mouton, 2001

PROSES OF PROSEDURE	STERK PUNTE	LEEMTES	BRONNE
Data-insameling	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die vrae in die onderhoudskedule was nie-veroordelend en het gefokus op die verskaffing van spesifieke inligting wat noodsaaklik was vir die doel van die studie (Greeff, 2002:303). <p>n Omvattende literatuurstudie het die ontwikkeling van die vrae vir die onderhoudskedule voorafgegaan, wat uit 'n aantal oop vrae bestaan het (Greeff, 2002:303).</p> <p>Die Fokusgroepbespreking</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gekonsentreerde hoeveelhede data kon oor die onderwerp geproduseer word (Greeff, 2002:319). ▪ Die navorser was bedag op 'stil' deelnemers en het hulle doelbewus dog subtiel betrek deur hulle die geleentheid te bied om hulle opinies te gee en inligting by te voeg. ▪ Die inhoud wat vir vrae 6 en 7 beplan is, is spontaan deur die deelnemers by vrae 3 en 8 onderskeidelik bespreek. Relevante inligting het nogtans behoue gebly en die fokusgroepbespreking het nie te lank geduur nie. 	<p>Die Fokusgroepbespreking</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die navorser se teenwoordigheid kon aanleiding gegee het tot vooroordeel ("bias") van response, alhoewel die navorser ten alle tye hierop bedag was en doelbewus gepoog het om neutraal te bly (Greeff, 2002:319). ▪ Alle deelnemers was nie ewe welsprekend en deelnemend nie (Greeff, 2002:319). ▪ Met die aanvanklike beplanning is te veel sleutelvrae by die onderhoudskedule ingesluit. Daarom is vraag 6 en vraag 7 as sleutelvrae weggelaat tydens die fokusgroepbespreking. 	
Steekproef	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die feit dat gepoog was om 'n verteenwoordigende steekproef te selekteer, het die eksterne geldigheid van die navorsingsresultate sover moontlik verseker (Black, 1999:75; Leedy & Ormrod, 2005:198). ▪ Die betroubaarheid en geloofwaardigheid van die studie is verkry deur triangulasie van die data-insamelingsmetodes asook deurdat die navorser se voorafgaande verwagtinge en persepsies tot die minimum beperk was (Delpont & Fouché, 2002:35; De Vos, 2002:341; Leedy & Ormrod, 2005:152). 		Black, 1999 Delpont en Fouché, 2002 De Vos, 2002 Leedy en Ormrod, 2005

Hoewel enkele beperkings van die huidige studie geïdentifiseer is, is die doel van die studie bereik. 'n Nuwe perspektief is daargestel oor die wyse waarop graad R-onderwysers se verwagtinge oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid verskil van die vaardighede wat deur die amptelike graad R-kurrikulum geïmpliseer is, asook van die vaardighede wat deur *die lys* voorvereistes daargestel is. Ten spyte van die beperkings van die studie, kan die navorsingsresultate steeds as waardevol beskou word, om as vertrekpunt te dien vir voortgesette navorsing oor graad R-onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal leerders in Suid-Afrika se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid. Aanbevelings vir toekomstige navorsing word vervolgens aangebied.

5.6 AANBEVELINGS VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING

Die huidige studie kan beskou word as 'n vertrekpunt vir voortgesette navorsing in Suid-Afrika oor 'n relevante onderwerp soos kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, met die oog op 'n eenvormige benadering wat nasionaal toegepas kan word. Temas wat moontlik vir toekomstige navorsing oor samewerkende dienslewering oorweeg kan word, sluit die volgende in:

- Graad R-onderwysers se verwagtinge van graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid in die res van die Vrystaat en Suid-Afrika, met 'n steekproef wat verteenwoordigend sal wees van die totale bevolking van graad R-onderwysers op nasionale vlak. 'n Beskrywende opname word vir hierdie doel aanbeveel met gestruktureerde vraelyste, semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbesprekings as data-insamelingsmetodes (Denzin & Lincoln, 1994:364; Greeff, 2002:302; Kumar, 1993:14; Leedy & Ormrod, 2005:146).
- Suid-Afrikaanse spraak-taalterapeute se kennis oor die toepassing van die amptelike nasionale kurrikulum enersyds, en graad R-onderwysers se kennis van spraak- en taalontwikkeling andersyds (Law *et al.*, 2002:154). Hierdie onderwerp kan voortvloei uit die huidige studie, hoewel die navorsing relevant tot die spraak-taalpatologieberoep en die praktyk vir samewerkende dienslewering in skole moet wees. Verkreeë data kan dien as 'n verwysingsraamwerk waarvolgens spraak-taalterapeute en graad R-

onderwysers aanvullende opleiding kan ontvang om hulle kennis oor die amptelike graad R-kurrikulum en spraak- en taalontwikkeling onderskeidelik uit te brei. Creswell (2003:213) se gemengde metodiek van kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings kan gevolg word en data-insameling kan met behulp van vraelyste en onderhoude geskied.

- Die identifikasie van die noodsaaklike elemente van doeltreffende samewerkende dienslewering, met spesifieke verwysing na die proses of die produk wat die doeltreffendste sal wees vir die Suid-Afrikaanse konteks (Lindsay & Dockrell, 2002:95). Spraak-taalterapeute en onderwysers kan geteiken word en data-insameling kan met behulp van vraelyste, onderhoude en/of fokusgroepbesprekings geskied. Verder kan 'n literatuurstudie oor die proses van samewerkende dienslewering dien as basis vir die ontwikkeling van vraelyste.
- Die effektiwiteit van onderwysers se bestaande kennis oor onderrigmetodes van veeltalige leerders in 'n tweede of addisionele taal. Tans moet graad R-onderwysers individuele leerders op verskillende taalvlakke onderrig as gevolg van die teenwoordigheid van veeltalige leerders in die klas (Du Plessis & Naudé, 2003:122). Onderwysers funksioneer weliswaar meer doeltreffend in situasies wat 'n besondere uitdaging aan hulle vaardighede stel, wanneer hulle oor 'n grondige kennis van onderrigteorieë beskik (Calteaux, 2002:230). Data-insameling oor onderwysers se bestaande kennis van onderrigmetodes in leerders se moedertaal, sowel as van onderrig in 'n tweede of addisionele taal, kan met behulp van vraelyste, onderhoude en fokusgroepbesprekings geskied.

Die huidige resultate het talle moontlikhede geïdentifiseer vir toekomstige navorsing oor die wyse waarop meer effektiewe dienslewering verskaf kan word aan veeltalige leerders om sodoende hulle potensiaal te kan verwesenlik. Spraak-taalterapeute kan in die toekoms 'n bydrae lewer tot effektiewe dienslewering aan onder meer veeltalige leerders, deur hulle plek in die skoolopset vol te staan. 'n Nuwe toekomsvisie vir spraak-taalterapeute in die Suid-Afrikaanse onderwysopset, word na aanleiding van hierdie studie se bevindinge in die vooruitsig gestel en ter afsluiting bespreek.

5.7 'N TOEKOMSVISIE VIR SPRAAK-TAALTERAPIE IN SUID-AFRIKA

Gedurende die afgelope elf jaar het die taalkwessie in Suid-Afrikaanse skole aansienlik verander na 'n situasie waar veeltalige leerders saam in een klas is (De Klerk, 2002a; Du Plessis en Naudé, 2003). Derhalwe is nie alle leerders in dieselfde klas die taal van onderrig en leer magtig nie. Die problematiek oor die taal van onderrig en leer sentreer veral rondom twee vraagstukke. Eerstens ondervind 'n groot aantal van die veeltalige leerders probleme om te leer, weens die feit dat hulle nie in hulle moedertaal onderrig word nie. Gevolglik kan die leerders nie akademies toepaslik vorder nie. Tweedens is Suid-Afrikaanse onderwysers nie tot op hede opgelei om leerders in hulle tweede of addisionele taal te onderrig nie. Veeltalige leerders, wat nie oor al die kommunikasievaardighede in die taal van onderrig en leer beskik nie, word gevolglik op dieselfde wyse onderrig as leerders wat in hulle moedertaal onderrig word. Die veeltalige leerders word ook direk hierdeur benadeel, aangesien hulle nie die gewenste leeruitkomst op akademiese vlak kan bereik nie. In beide gevalle kan spraak-taalterapeute hulle kennis toepas om oplossings te bied vir hierdie probleemsituasies.

Wat die huidige konteks in Suid-Afrika betref, het die tradisionele “skoolterapeut ” uit die skoolopset verdwyn. Die tyd het nou aangebreek vir spraak-taalterapeute om hulle rol in die onderwys opnuut te beklemtoon en hulle dienste permanent in skole beskikbaar te stel. Dit is egter noodsaaklik dat die aard van skoolgebaseerde spraak- en taal terapie 'n klemverskuiwing moet ondergaan. Volgens Lewis (2004:36) behoort die tradisionele rol van diensverskaffing oor spesifieke spraak- en taalprobleme aan geselekteerde leerders in Suid-Afrika, plek te maak vir dienslewering aan 'n groter groep leerders wat probleme met geletterdheid ervaar. Hierdie benadering geld ook voorskoolse leerders, aangesien veeltaligheid eweneens 'n werklikheid is in voorskoolse klasse in Suid-Afrika. Met die uitdaging waarvoor skoolterapeute te staan kom om 'n benadering van intervensie vir geletterdheid te laat realiseer, is die navolging van die model van samewerkende dienslewering die ideale roete om te volg.

Samewerkende dienslewering tussen onderwysers en skoolterapeute in Suid-Afrika kan slaag indien beide professionele persone die kurrikulum en die doel van onderrig en leer op dieselfde wyse verstaan en toepas (Lewis, 2004:37). Professionele ontwikkeling van sowel spraak-taalterapeute as graad R-onderwysers, is egter essensieel om doeltreffende samewerking tussen hierdie professionele persone te bevorder (Wren, 2003:116). Wat spraak-taalterapeute se kennis en vaardighede betref, kan hulle onderwysers steun met die beplanning, ontwikkeling en implementering van leeraktiwiteite, waardeur leerders se geletterdheid en toegang tot die kurrikulum uiteindelik versterk en verbeter sal word (Lewis, 2004:36). Verder kan spraak-taalterapeute ook steun aan onderwysers bied deur hulle op te lei in tweede taalontwikkeling asook oor die onderrig van veeltalige leerders in hulle tweede of addisionele taal.

Die huidige omstandighede van veeltalige leerders in Suid-Afrika soos hierbo vermeld, is 'n duidelike bewys dat hierdie leerders met reg kan aanspraak maak op addisionele hulp om die taalkwessie in die leerproses te bowe te kom. Hierdie struikelblok kan oorkom word deur spraak-taalterapeute terug te plaas in die onderwysopset, hoewel nie slegs in hulle hoedanigheid as privaat praktisyne wat hulle dienste kan aanbied vir 'n minderheidsgroep leerders nie. Spraak-taalterapeute moet as volwaardige professionele lede van die onderwysspan beskou word wat by geletterdheidsontwikkeling van alle leerders betrokke is en hulle rol in die skoolopset in Suid-Afrika verdien dringende bespreking en oorweging. Hoewel voltydse dienslewering deur spraak-taalterapeute in die skoolopset 'n nuwe uitdaging tot die beroep rig, kan daar met hoop uitgesien word na die realisering van hierdie vooruitsig.

“Speech language pathologists in the schools face considerable demands and pressures of large caseloads, time constraints, and isolation; however, they also possess incredible energy, capabilities, problem-solving skills and dedication. Whether in leadership or participatory roles, speech language pathologists will not only increase their perceived values to schools, but also their potential to have an impact on the successful achievement and future of many children” (Staskowski & Rivera, 2003:146).

BRONNELYS

Anderson, R. (2000). The assessment of BICS/CALP, a developmental perspective. Revised 08/06/2000. Home.earthlink.net/~psychron/acquisit.htm-52k. Toegang verkry op 03/03/2003 om 13h00.

Asmal, K. (2002). *Onderwysers is ondergekwalifiseerd*, lui berig. SABC 2. Televisienuus, 29 Julie, 19h00.

Barbarin, O.A. & Richter, L. (1999, July). Adversity and psychosocial competence of South African children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69(3), pp. 319-327.

Barbour, R.S. & Kitzinger, J. eds. (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London, Thousand Oaks. Sage.

Beilinson, J.S. & Olswang, L.B. (2003). Facilitating peer-group entry in kindergartners in social communication. *Language, Speech And Hearing Services In Schools*, Vol. 34, 154–166.

Bernthal, J.E. & Bankson, N.W. 1998. *Articulation and phonological disorders*. 4th Ed. Allyn and Bacon. Boston.

Black, T.R. (1999). *Doing quantitative research in the social sciences. An integrated approach to research design, measurement and statistics*. SAGE. London.

Bloor, M., Frankland, J, Thomas, M. & Robson, K (2001). *Focus groups in social research. Introducing Qualitative Methods*. SAGE. London.

Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching And Therapy*, 18(1), 1–19.

Botting, N. & Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *International Journal Of Language And Communication Disorders*, 40(1), 49 – 66.

Brackenbury, T & Pye, C. (2005). Semantic deficits in children with language impairments: Issues for clinical assessment. *Language, Speech And Hearing Services In Schools*, 36, pp. 5 – 16.

Brice Heath, S. (1986). Taking a cross-cultural look at narratives. *Topics In Language Disorders*, 7(4), 84-94.

Burkett, B., Clegg, J., Landon, J., Reilly, T & Verster, C. (2001). The language for learning project: Developing language-sensitive subject-teaching in South African

secondary schools. *Southern African Linguistics And Applied Language Studies*, Vol.19, 149 – 161.

Butler, K.G. (1999). From oracy to literacy: changing clinical perceptions. *Topics In Language Disorders*, 20(1), 14-32.

Carl, A.E. (1995). Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice. JUTA. Kenwyn.

Catts, H.W. 1991. Facilitating phonological awareness: role of speech-language pathologists. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22, 196-203.

Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1996). The cognitive academic language learning approach: a model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal*, 96(3), 259-273.

Cherry-Cruz, T. (2001). Tell me a story! Enhancing literacy through the techniques of storytelling. *theASHAleader*. December 26. Toegang verkry op 26 Junie, 2004 om 15:07. http://professional.asha.org/news/011106_5.cfm.

Coufal, K.L. (1993). Collaborative consultation for speech-language pathologists. *Topics In Language Disorders*, 14(1), 1-14.

Crais, E.R. (1993). Families and professionals as collaborators in assessment. *Topics In Language Disorders*, 14(1), 29-40.

Creaghead, N.A. (1984). Strategies for evaluating and targeting pragmatic behaviours in young children. *Seminars in Speech and Language*, 5(3), 241-249.

Creswell, J.W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks. Sage.

Dawber, A. & Jordaan, H. (1999). *Second language learners in the classroom*. Southdale: Aneene Dawber & Heila Jordaan (Pty) Ltd. Southdale, South Africa.

De Klerk, V. (2002a). Language issues in our schools: whose voice counts? Part 1: The parents speak. *Perspectives In Education*, 20(1), 1-14.

De Klerk, V. (2002b). Language issues in our schools: whose voice counts? Part 2: The teachers speak. *Perspectives In Education*, 20(1), 15-28.

De Lange, (2003). Feeding of infants with paediatric HIV/AIDS at care centres in Gauteng. Ongepubliseerde M Kommunikasiepatologie Verhandeling. Universiteit van Pretoria.

Delport, J. (1998). 'n Diensleweringmodel van vroeë kommunikasie intervensie op die Suid-Afrikaanse platteland: opleiding van verpleegkundiges oor die identifikasie van jong kinders (0-3jaar) met 'n hoë risiko vir kommunikasieprobleme. Ongepubliseerde M Kommunikasiepatologie Verhandeling. Universiteit van Pretoria.

Delport, C.S.L. (2002). Quantitative data collection methods. IN: De Vos, A.S. ed. *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions*, 2nd ed. Pretoria, Van Schaik. 165-196.

Delport, C.S.L. & Fouché, C.B. (2002). The Qualitative Research Report. IN: De Vos, A.S. ed. *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions*, 2nd ed. Pretoria, Van Schaik. 356-359.

Dent, J.A. & Harden, R.M. (2001). *A practical guide for medical teachers*. Hartcourt Publishers Limited. Churchill.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks. London, Sage.

De Villiers, P. (2004). Assessing pragmatic skills in elicited production. *Seminars In Speech And Language*, 25(1), 57 – 71.

De Vos, A.S. (Ed.), Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpport, C.S.L. (2002). *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions.* 2nd ed. Pretoria, Van Schaik.

De Vos, A.S. (2002). Combined quantitative and qualitative approach. IN: De Vos, A.S. ed. *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions.* 2nd ed. Pretoria, Van Schaik. 363-371.

De Vos, A.S. (2002). Qualitative data analysis and interpretation IN: De Vos, A.S. ed. *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions,* 2nd ed. Pretoria, Van Schaik 339-355.

De Vos, A.S. (2002). Scientific theory and professional research IN: De Vos, A.S. ed. Strydom, H., Fouché, CB & Delpport, CSL. *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions,* 2nd ed. Pretoria, Van Schaik. 28-48.

De Vos, A.S. Fouché, C.B. & Venter, L. (2002). Quantitative data analysis and interpretation. IN: De Vos, A.S. ed., Strydom, H., Fouché, CB & Delpport, CSL. *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions,* 2nd ed. Pretoria, Van Schaik. 222-246.

De Witt, M.W. & Booyesen, M.I. (1994). *Die klein kind in fokus. 'n Sielkundig-opvoedkundige perspektief.* Pretoria, Akasia.

- Dodd, B. & Carr, A.** (2003). Young children's letter-sound knowledge. *Language, Speech And Hearing Services In Schools*, Vol. 34, 128–137.
- Dollaghan, C.** (2004). Evidence-based practice. Myths and realities. *theASHAleader*, April, 4-14.
- Du Plessis, S.** (1998). Spanfunksionering in 'n pre-primêre program vir kommunikasie-gestremde kleuters. Ongepubliseerde M. Kommunikasiepatologie Verhandeling. Universiteit van Pretoria. Pretoria. Suid-Afrika.
- Du Plessis, S. & Naudé, E. C.** (2003). Needs of teachers in preschool centres with regard to multilingual learners. *South African Journal of Education*, 23(2), 122-129.
- Edmiaston, R.K.** (1988). Preschool literacy assessment. *Seminars In Speech And Language*, 9(1), 27–36.
- Engelbrecht, P.** (2004). Trans-disciplinary collaboration. IN: Eloff, I. & Ebersöhn, L. *Keys to Educational Psychology*. Kaapstad, UCT Press, 248–257.
- Farmer, S.S.** (2000). Literacy brokering: an expanded scope of practice for SLPs. *Topics In Language Disorders*, 21(1), 68-84.

Fiestas, C.E. & Peña, E.D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: language and task effects. *Language, Speech And Hearing Services In Schools*, Vol.35, 155–166.

Fink, A. & Kosecoff, J. (1998). *How to conduct surveys: a step-by-step guide*. Thousand Oaks, Sage.

Forbes, J.C. (2001). Teacher/therapist collaboration policy: an analysis. *Child Language Teaching And Therapy*, 17(3), 195-205.

Fouché, C.B. (2002). Problem formulation. IN: De Vos, A.S. ed. *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions*. 2nd ed. Pretoria, Van Schaik. 104-13.

Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. (2002). In-depth review of literature. IN: De Vos, A.S. ed. *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions*. 2nd ed. Pretoria, Van Schaik. 127-135.

Fouché, S. & Naudé, E. (1999). Die kommunikasiepatoloog en individuele diensplanontwikkeling in Suid-Afrika. [Monografie]. *Klinika: Toepassings in kliniese praktyk van kommunikasiepatologie* 4, 11-19.

Frazer, L. & Lawley, M. (2000). *Questionnaire design and administration. A practical guide*. Australia, John Wiley and sons.

Gillam, R.B., Peña, E.D., & Miller, L. (1999). Dynamic assessment of narrative and expository discourse. *Topics In Language Disorders*, 20(1), 33-47.

Goldstein, B. (2000). *Resource guide on cultural and linguistic diversity*. San Diego: Singular/Thomson Learning.

Goldsworthy, C.L. (1998). *Sourcebook Of Phonological Awareness Activities. Children's Classical Literature*. Singular Publishing Group, Inc. San Diego.

Greeff, M. (2002). Information collection: interviewing. IN: De Vos (ed.), *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions* (2nd ed.), 291-319. Pretoria, Van Schaik.

Gutiérrez-Clellen, V.F. (2000). Dynamic assessment: an approach to assessing children's language-learning potential. *Seminars in Speech and Language*, 21(3), 215-222.

Hammer, C.S. (1998). Toward a "Thick Description" of families: using ethnography to overcome the obstacles to providing family-centered early intervention services. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 7(1), 5-22.

Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching And Therapy*, 20(1), 33-54.

Haynes, S. J. (2001). Explaining BICS and CALP. The ESL/EFL resource from Judy Haynes. www.everythingsl.net/in-services/bics_calp.php-14k. Toegang verkry op [03/03/2003](#) om 13h15.

Hixson, P.K. (1993). An integrated approach to program development. *Topics In Language Disorders*, 14 (1), 41-57.

Hoff, E. (2005). *Language development (3rd edition)*. Belmont: Wadsworth (a division of Thomson Learning).

Hugo, S.R. (2004). Kommunikasiepatologie as beroep in die Suid-Afrikaanse konteks. [Monografie]. Klinika: Toepassings in kliniese praktyk van kommunikasiepatologie. 7, 5-9.

Hugo, S.R. & Pottas, L. (2000). Indiensopleiding van onderwysers van kinders met 'n gehoorverlies. [Monografie]. Klinika: Toepassings in kliniese praktyk van kommunikasiepatologie 5, 61-72.

Idol, L., Nevin, A. & Paolucci-Whitcomb, P. (1993). *Collaborative consultation*. 2nd Ed. Pro.Ed. Austin, Texas.

Jooste, N. (2003). Learning through a second language: A comparative study of the performance in reading comprehension between first-language English learners and second-language English, first-language isiXhosa learners at the Grade 5 level. Unpublished M.Sc. dissertation in Speech and Language Pathology. University of Cape Town. Cape Town. South Africa.

Jordaan, H. & Naudé, E. (2003). Managing bilingual and second language learners. Workshop presented at SAALED, Klerksdorp, September 2003.

Justice, L.M. & Ezell, H.K. (2001, Spring). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22(3), 123-134.

***Justice, L.M. & Lankford, C.** (2002). Preschool children's visual attention to print during storybook reading: Pilot findings. *Communication Disorders Quarterly*, 24(1), 11 – 21.

Kaderavek, J.N. & Justice, L.M. (2005). The effect of book genre in the repeated readings of mothers and their children with language impairment: a pilot investigation. *Child Language Teaching And Therapy*, 21(1), 75– 92.

Kamhi, A. G. (1999). Dual perspectives on using treatment approaches. To use or not to use: Factors that influence the selection of new treatment approaches. *Language, Speech And Hearing Services In Schools*, Vol.30, 92-98.

Kumar, K. (1993). *Rapid appraisal methods*. Washington DC, World Bank.

Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. Revised edition of language development and language disorders/Lois Bloom, Margaret Lahey. 1978. Macmillan Publishing Company.

Lamb Parker, F., Boak, A.Y., Griffin, K.W., Ripple, C. & Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28 (3), 413-425.

***Larroudé, B.** (2004). Multicultural-multilingual group sessions. Development of functional communication. *Topics In Language Disorders*, 24(2), 137 – 140.

Law, J., Lindsay, G., Peacey, N., Gascoigne, M., Soloff, N., Radford, J. & Band, B. (2002). Consultation as a model for providing speech and language therapy in schools: a panacea or one step too far? *Child Language Teaching And Therapy*, 18 (2), 145-163.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. (2005). *Practical research: planning and design* (8th ed.) Pearson. Merrill. Prentice-Hall Incorporated.

Lemmer, E.M. (1995). Selected linguistic realities in South African schools: problems and prospects. *Educare*, 24(2), 82-96.

Lewis, F. (2004, Winter). Speech Therapists in Schools. Curriculum integration and curriculum innovation – challenges to the school speech-language therapist of today. *Communiphon*, 337, 36-37.

Lewis, V., Boucher, J. & Astell, A. (1992). The assessment of symbolic play in young children: A prototype test. *European Journal of Disorders of Communication*, 27, 231-245.

Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L. & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Communication Disorders*, 35(1), 117-127.

Liddell, C & McConville, C. (1994). Starting at the bottom: towards the development of an indigenous school readiness program for South African children being reared at home. *Early Child Development and Care*, 97, 1-15.

Lindsay, G. & Dockrell, J. (2002). Meeting the needs of children with speech, language and communication needs: a critical perspective on inclusion and collaboration. *Child Language Teaching And Therapy*, 18 (2), 91-101.

Locke, A., Ginsborg, J. & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: implications for the early years and beyond. *International Journal Of Language And Communication Disorders*, 37 (1), 3-15.

Lockwood, S.L. (1994). Early speech and language indicators for later learning problems: recognizing a language organization disorder. *Infants And Young Children*, 7 (2), 43-52.

Louw, B. (2004). Culture. IN: Eloff, I. & Ebersöhn, L. *Keys To Educational Psychology*. Cape Town, UCT Press. 259 – 270.

Marquardt, T.P., Sussman, H.M., Snow, T. & Jacks, A. (2002). The integrity of the syllable in developmental apraxia of speech. *Journal Of Communication Disorders*, 35, 31 – 49.

Marvin, C.A. (1987). Consultation services: changing roles for speech language pathologists. *Journal Of Childhood Communication Disorders*, 11(1), 1-15.

McConkey, R. (2002). Uitdeelstuk by seminaar te U.P., 7 September. *Early intervention in developing countries*. Chapter in Zinkin, P. & McCoanchie, H (eds). *Disability and developing countries*. London: Mackeith Press.

McCord, S. (2000). Phonological awareness in a group of grade i mainstream learners from a multilingual background. Ongepubliseerde B. Kommunikasiepatologie Verhandelings. Universiteit van Pretoria. Pretoria. Suid-Afrika.

McFadden, T.U. (1998). Sounds and stories: teaching phonemic awareness in interactions around text. *American Journal of Speech Language Pathology*, 7, pp. 5-13.

Meisels, S.J. (1998, September). Assessing readiness [Excerpts]. *National Center for Early Development and Learning – NCEDL*, 3, 1.

Meline, T. & Paradiso, T. (2003). Evidence-based practice in schools: Evaluating research and reducing barriers. *Language, Speech And Hearing Services In Schools*, Vol.34, 273 – 283.

Meline, T. & Wang, B. (2002). *Effect-size reporting practices in AJSLP and other ASHA Journals 1997 – 2001*. Manuscript submitted for publication.

Merrison, S & Merrison, A.J. (2005). Repair in speech and language therapy interaction: investigating pragmatic language impairment of children. *Child Language Teaching And Therapy*, 21(2), 191 – 211.

Monighan-Nourot, P. & Van Hoorn, J. (1991). Symbolic play in preschool and primary settings. *Young Children*, 40, 40-50.

Montgomery, J.W. (2004). Sentence comprehension in children with specific language impairment: effects of input rate and phonological working memory. *International Journal Of Language And Communication Disorders*. 39(1), 115 – 133.

Moodley, L. (1999). An in service training programme for community nurses in the identification of at risk infants and toddlers. Ongepubliseerde M Kommunikasiepatologie Verhandelng. Universiteit van Pretoria. Pretoria. Suid-Afrika.

Moollas, N. (1996). Reconstructing educational psychology in the South African context: school systems consultation as a dimension of service delivery. Unpublished Masters thesis, University of Cape Town. Cape Town. South Africa.

Morgan, D.L. & Kreuger, R.A. (1998). *The Focus Group Kit*. California, Sage

Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies. A South African guide and resource book*. Pretoria, Van Schaik.

Nasionale Departement van Onderwys. (1997). Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development. Report of the NCSNET/NCESS Pretoria: Department of education.

Nasionale Departement van Onderwys. (2002a). Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9, Skole, Beleid. Oorsig.

Nasionale Departement van Onderwys. (2002b). Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9, Skole, Beleid. Tale. Afrikaans Tweede Addisionele Taal.

Nasionale Departement van Onderwys. (2002c). Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9, Skole, Beleid. Tale. Afrikaans Eerste Addisionele Taal.

Nasionale Departement van Onderwys. (2002d). Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9, Skole, Beleid. Tale. <http://education.pwv.gov.za>
Toegang verkry op 15/01/2005 om 21:10

National Association For the Education of Young Children (NAEYC-1996, January).
Position statement: responding to linguistic and cultural diversity – recommendations for effective early childhood education. *Young Children*, (51), 4-12.

National Education Policy Research Group – NEPI. (1992). Curriculum research group.

Naudé, E.C. (2000). Ek, ons en hulle: Die spraak-taalterapeut as fasiliteerder in die skoolomgewing. [Monografie]. Klinika: Toepassings in kliniese praktyk van kommunikasiepatologie 5, 47-59.

Naudé, E.C. (2002). A profile of pragmatic skills in young children. [Monografie].
Klinika: Toepassings in kliniese praktyk van kommunikasiepatologie 6, 19-24.

Naudé, E. C. (2004). Persoonlike kommunikasie. Universiteit van Pretoria. Pretoria.
21/09/2004.

Naudé, E.C., Meyer, L. & Fouché, S. (1999). Preventing learning disorders in underserved communities: A challenge for the communication pathologist [Monografie]. Klinika: Toepassings in kliniese praktyk van kommunikasiepatologie 4, 85-93.

Owens, R.E. (Jr.). (2001). *Language Development: An Introduction*. 5th ed. Needham Heights, M.A., Allyn & Bacon.

Oyler, M.E. & Chmela, K.A. (2003). The role of stuttering specialists in the school setting. *Seminars in Speech and Language*, 24(1), 47 – 52.

Parsons, S., Law, J. & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child Language Teaching And Therapy*, 21(1), 39 – 59.

Paul, R. (2000). “Putting things in context”: Literal and discourse approaches to comprehension assessment. *Seminars In Speech And Language*, 21(3), 247 – 255.

Paul, R., Murray, C., Clancy, K. & Andrews, A. (1997). Reading and metaphonological outcomes in late talkers. *Journal of Speech, Language And Hearing Research*, 40, 1037-1047.

Payne, C. J. (2000). Kangaroo mother care: an in-service training programme for nurses in a rural community hospital. Ongepubliseerde B Kommunikasiepatologie Navorsingsartikel. Universiteit van Pretoria. SPN 1834.

Payne, S. (2002). Die opstel en onderhoud van 'n individuele diensplan in die Suid-Afrikaanse konteks - 'n verkennende studie. Ongepubliseerde B Kommunikasiepatologie Navorsingsartikel. Universiteit van Pretoria. SPN 2016.

Peach, R.K. (2002). From the editor. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 11, 210.

Pianta, R.C. & Walsh, D.J. (1996, in NCEDL Spotlights 3, September 1998). *High Risk Children In Schools: Constructing Sustaining Relationships*. New York: Routledge.

Pickering, M., McAllister, L., Hagler, P., Whitehill, T.L., Penn, C., Robertson, S.J. & McCready, V. (1998). External factors influencing the profession in six societies. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(4), 5-17.

Reynolds, A.J., Mavrogenes, N.A., Bezruczko, N. & Hagemann, M. (1996). Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: a confirmatory analysis. *Child Development*, 67, 1119-1140.

Roseberry-McKibbin, C. (2002). Serving children from the culture of poverty: practical strategies for speech-language pathologists. *American Speech-Language-Hearing Association, theASHAleader online*. http://professional.asha.org/news/011106_5.cfm.
Toegang verkry op 11/04/2002 om 13:06

Rossetti L.M. (2001). *Communication intervention: birth to three*. 2nd ed. Singular.

SABC (2005). Takalani Sesame. Toegang verkry op 14 Oktober, 2005 om 12:45 by <http://www.sabceducation.co.za/portal/site/menuitem.b58911f57d5a9db943275b015401aeb9/-77k>

Salia-Bao, K. (1989). Curriculum development and African culture. London. Edward Arnold.

SAS Institute Incorporated. (2004). Version 8.2, Cary, NC

Schery, T.K. & Love Peters, M. (2003). Developing auditory learning in children with cochlear implants. *Topics In Language Disorders*, 23(1), 4 – 15.

Schlosser, R.W. (2004). Evidence-based practice in AAC: 10 Points to consider. *theASHAleader*, June, 6-10.

***Seymore, H.N.** (2004). A noncontrastive model for assessment of phonology. *Seminars In Speech And Language*, 25 (1), 91 – 99.

Shapiro, B.K., Pasquale, P.J. & Capute, A.J. (1998). *Specific reading disability: A view of the spectrum*. York Press, Incorporated. Timonium, Maryland.

Snow, C.E., Scarborough, H.S. & Burns, M.S. (1999). What speech-language pathologists need to know about early reading. *Topics In Language Disorders*, 20(1), 48-58.

Soer, M.E. (2003). Instruksionele ontwerp van 'n afstandsonderrigprogram vir gehoorapparaat akoestici. Ongepubliseerde D.Phil-verhandeling. Universiteit van Pretoria. Pretoria. Suid-Afrika.

Solarsh, B. (2001). Verbal solutions of rural Zulu-speaking children to problems encountered in everyday life. Unpublished D.Phil thesis. University of Pretoria. Pretoria. South Africa.

Staskowski, M. & Rivera, E.A. (2005). Speech-language pathologists' involvement in responsiveness to intervention activities. A complement to curriculum-relevant practice. *Topics In Language Disorders*, 25(2), 132 – 147.

Staskowski, M. & Zagaiski, K. (2003). Reaching for the stars: SLPs shine on literacy teams. *Seminars In Speech And Language*, 24(3), 199 – 215.

Steyn, G.M. (2000). The realisation of empowerment and teamwork in quality schools. *South African Journal of Education*, 20 (4), 267-274.

Strydom, H. (2002). Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. IN: De Vos, A.S. ed. *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions*, 2nd ed. Pretoria, Van Schaik. 62-75.

Strydom, H & Delport, C.S.L. (2002). Information collection: document study and secondary analysis. IN: De Vos, A.S. ed. *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions*, 2nd ed. Pretoria, Van Schaik. 321-332.

Strydom, H & Delport, C.S.L. (2002). Sampling and pilot study in qualitative research. IN: De Vos, A.S. ed. *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions*, 2nd ed. Pretoria, Van Schaik. 333-338.

Swanepoel, D. (2004). A review of the South African context: information for community-based speech-language and hearing services. [Monografie]. *Klinika: Toepassings in kliniese praktyk van kommunikasiepatologie* 7, 11-16.

Tabors, P.O. (1997). *One child, two languages. A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Paul. H. Brookes Publishing Co. Baltimore, Maryland.

Taylor, T.J. (2000). Language constructing language: the implications of reflexivity for linguistic theory. *Language Sciences*, 22, pp.483 – 499. www.elsevier.com/locate/langsci
Toegang verkry op 04/10/2005 om 13h32.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (1999). *Research in practice: applied methods for social sciences*. Cape Town. UCT Press.

Titlestad P.J.H. (1997, March 6). *Appropriate English in democratic South Africa*. In Webb, V (Compiler). Proceedings of a seminar on a research programme: Multilingualism as a developmental resource, 10-17.

Tomoeda, C.K. & Bayles, K.A. (2002). Cultivating cultural competence in the workplace, classroom, and clinic. *The ASHA leader online*, 1-8. Toegang verkry op 11 April, 2002 by <http://professional.asha.org/news/020402d.cfm>

Ukrainetz, T.A. & Fresquez, E.F. (2003). “What isn’t language?”: A qualitative study of the role of the school speech-language pathologist. *Language, Speech And Hearing Services In Schools*, 34, 284-298.

Universiteit van Pretoria. (1999). *Regulasies en leerplanne 1999 Fakulteit Lettere en Wysbegeerte*. Pretoria. ISBN 1-86854-226-2.

Uys, I.C. & Hugo, S.R. (1997). Speech-Language Pathology and Audiology: Transformation in Teaching, Research and Service Delivery. *Health South Africa Gesondheid*, 2 (2), 23-29.

Van Dijk, C. (2003). An educational audiological service delivery model: needs of teachers of children with hearing loss. Unpublished D.Phil. Dissertation in Communication Pathology. University of Pretoria. Pretoria. South Africa.

Van Kleeck, A., Gillam, R.B. & McFadden, T.U. (1998). A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 65-76.

***Verwoerd, H.** (2002). ’n Ondersoek na die toepaslikheid van ’n voorgeletterdheidsvaardigheid assesseringsinstrument in ’n stedelike Suid-Afrikaanse konteks. Ongepubliseerde Voorgraadse Dissertasie. Universiteit van Pretoria, Pretoria.

Watkins, R.V. & De Thorne, L.S. (2000). Assessing children's vocabulary skills: from word knowledge to word-learning potential. *Seminars In Speech And Language*, 21(3), 235-243.

Weinmann, A.C.K. (2004). 'n Voorlopige Afrikaanse weergawe van die Phonological Awareness Literacy Screening-Kindergarten (PALS-K). Ongepubliseerde M. Kommunikasiepatologie Verhandeling. Universiteit van Pretoria. Pretoria. Suid-Afrika.

Whitmire, K. (2002). The evolution of school-based speech-language services: A half century of change and a new century of practice. *Communication Disorders Quarterly*, 23 (2), 68-76.

Wium, A. & Naudé, E.C. (2004. Winter). Kommunika. Supplies in the information needs of health workers. *Communiphon*, 337, 26-30

Wren, Y. (2003). Using scenarios to evaluate a professional development programme for teaching staff. *Child Language Teaching And Therapy*, 19(2), 115–134.

Zaslow, M., Calkins, J. & Halle, T. (2000). Child trends: Final report to the Knight foundation. Background for community-level work on school readiness: a review of definitions, assessments and investment strategies. / Part I: Defining and assessing school readiness – building on the foundation of the NEGP work.

http://www.childtrends.org/files/LIT_REVIEW_DRAFT_7.pdf Toegang verkry op
25/08/2005 om 15:10

Zsilavec, U. & Naudé, E. (2000). Practical guidelines for assessment procedures: the preschooler. [Monografie]. Klinika: Toepassings in kliniese praktyk van kommunikasiepatologie 5, 9–26.

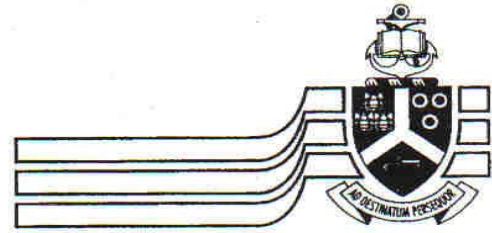
* *Verwysings kom slegs in die Bylaes voor*

BYLAE A

**TOESTEMMINGSBRIEF VAN DIE
NAVORSINGSVOORSTEL EN ETIEKKOMITEE,
FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE,
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA**

Lede: Navorsingsvoorstel- en Etiekkomitee

Prof D Beyers; Dr L Davis; Prof C Delpont;
Dr M de Waal; Dr JEH Grobler; Prof KL Harris;
Dr JdeC Hinch; Prof E Krüger; Prof B Louw;
Prof IA Niehaus; Prof C Potgieter; Prof D Prinsloo;
Dr E Taljard; Prof J van Eeden; Prof A Wessels



Universiteit van Pretoria

Navorsingsvoorstel- en Etiekkomitee
Fakulteit Geesteswetenskappe

5 Februarie 2004

Beste mev Groenewald

Projek: *Onderwyseresse se verwagtinge van tweede of addisionele taal Graad R-leerders se kommunikasievaardighede in 'n bepaalde geografiese area van Bloemfontein*

Navorsers: OH Harmse
Leier: EC Naudé
Departement: Kommunikasiepatologie
Verwysingsnommer: 69245658

Baie dankie vir die positiewe respons op die komitee se skrywe van 2 Desember 2003 en die dokumentasie soos versoek.

Die aansoek is formeel deur die Navorsingsvoorstel- en Etiekkomitee, Fakulteit Geesteswetenskappe, goedgekeur op 29 Januarie 2004.

Die komitee wil u graag versoek om bogenoemde goedkeuring aan mev Harmse oor te dra.

Ons wens u sukses met die projek toe.

Vriendelike groete

Prof Brenda Louw
Voorsitter: Navorsingsvoorstel- en Etiekkomitee
Fakulteit Geesteswetenskappe
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

BYLAE B

TOESTEMMINGSBRIEF VAN DIE
NAVORSINGSKOMITEE, DEPARTEMENT VAN
ONDERWYS, VRYSTAAT PROVINSIE

Posbus 26205
LANGENHOVENPARK
9330
10 November 2003

Geagte Mev Wessels

- 1. AANSOEK OM REGISTRASIE VAN 'n NAVORSINGSPROJEK BY DIE VRYSTAAT ONDERWYDEPARTEMENT.**
- 2. AANVAARDING VAN VOORWAARDES VIR NAVORSING BY SKOLE VAN DIE VRYSTAAT ONDERWYSDEPARTEMENT**

Ek is 'n geregistreerde nagraadse student vir die kursus Magister in Kommunikasiepatologie aan die Universiteit van Pretoria. 'n Brief deur my studieleier, Mev E.C.Naudé, ter bevestiging van my registrasie, is ingesluit.

Ek versoek u asseblief om my navorsingsprojek by die Vrystaat Onderwysdepartement te registreer. Die relevante dokumentasie soos deur die Onderwysdepartement vir hierdie doel vereis, is ingesluit en behels die volgende:

- 'n Brief ter aanbeveling deur my studieleier, Mev. E.C.Naudé;
- My volledige navorsingsvoorstel (protokol);
- Volledige vraelyste (Afrikaans en Engels) en 'n onderhoudskedule vir semi-gestruktureerde onderhoude (Afrikaans en Engels). Geen toetse of terapieprogramme sal gebruik word nie;
- 'n Brief aan die skoolhoofde ter verduideliking van die navorsing.

Geliewe asseblief verder kennis te neem dat ek my vergewis het van al die voorwaardes gestel aan navorsers aangaande navorsing by skole van die Vrystaat Onderwysdepartement, soos vervat in die relevante dokument 16/4/1 van die Onderwysdepartement.

Ek verklaar myself hiermee gewillig om aan al die vereiste voorwaardes te voldoen en onderneem om genoemde voorwaardes te alle tye te respekteer.

Ek versoek u graag om my asseblief so gou doenlik te verwittig van die Vrystaat Onderwysdepartement se besluit rakende my navorsing.

Met dank,
Mev O.H. (Tillie) Harmse


.....

B.A.(Log) U.P.
HOD Nagr.Pre-primêr UNISA

FREE STATE PROVINCE



Enquiries : Mrs M V Wessels/
Reference no. : 16/4/1/47-2003

Tel : (051) 404 8075
Fax : (051) 4048074

2003-11-11

Ms OH Harmse
PO Box 26205
Langenhoven Park
9330

Dear Ms Harmse

REGISTRATION OF RESEARCH PROJECT

1. This letter is in reply to your application for the registration of your research project.
2. Research topic: **Teachers' expectations of second or alternative language Grade R learners' communication skills in a given geographical area of Bloemfontein.**
3. Your research project has been registered and you may conduct research in the Free State Department of Education under the following conditions:
 - 3.1 Educators participate voluntarily in the project.
 - 3.2 The names of all schools and educators involved remain confidential.
 - 3.3 This letter is shown to all participating persons.
4. You are requested to donate a report on this study to the Free State Department of Education. It will be placed in the Education Library, Bloemfontein.
5. Once your project is complete, we should appreciate it if you would present your findings to the relevant persons in the FS Department of Education. This will increase the possibility of implementing your findings wherever possible.
6. Would you please write a letter **accepting the above conditions**? Address this letter to:

The Head: Education, for attention: CES: IRRISS
Room 1204, Provincial Government Building
Private Bag X20565, BLOEMFONTEIN, 9301
7. We wish you every success with your research.

Yours sincerely

JS Tladi
Chief Director: Strategic Management Services

cc Director of District: Motheo

Department of Education ∇ Departement van Onderwys ∇ Lefapha la Thuto

Private Bag X20565, Bloemfontein, 9300 • Republic of South Africa • Riphabolike ya Afrika Borwa

P.O.Box 26205
Langenhovenpark
Bloemfontein
9330
13/01/2004

Tel. (h) 051 446 3972
Cell. 082 9380 666

Your ref.: 16/4/1/47-2003
Enquiries: Mrs MV Wessels

The Head: Education
Attention: CES: IRRISS

Dear Sir/Madam

REGISTRATION OF RESEARCH PROJECT

1. This letter is in reply to your registration of my research project.
2. Research topic: **Teachers' expectations of second or alternative language Grade R learners' communication skills in a given geographical area of Bloemfontein.**
3. Thank you for accepting and registering my research project. I am truly thankful and privileged to conduct my research in the Free State Department of Education. I will do so under the following conditions as stipulated by your Department:
 - 3.1. Educators will participate voluntarily in the project, as is stipulated in the accompanying letter to participants.
 - 3.2. The names of all schools and educators involved will remain confidential.
 - 3.3. Your letter of approval for registration of my research project will be shown to all participating persons.
4. I will donate a report of this study to the Free State Department of Education as soon as my studies are completed successfully.
5. I will present my findings to the relevant persons in the FS Department of Education as soon as my studies are completed successfully.

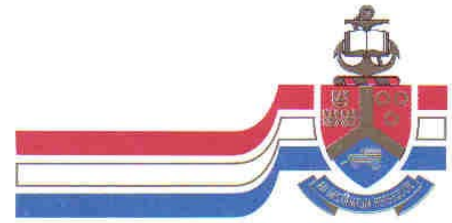
Yours Sincerely



OH Harmse (mrs)
Speech-Language Therapist and Audiologist
BA (Log). University of Pretoria
HED (Post Graduate) Pre-Primary. UNISA

BYLAE C

BRIEF VAN INGELIGTE TOESTEMMING AAN SKOOLHOOFDE



Universiteit van Pretoria

Pretoria 0002 Republiek van Suid-Afrika Tel 012-420-2357
/ 012-420-2816 Faks 012-420-3517 <http://www.up.ac.za>

Departement Kommunikasiepatologie
Sprak- Stem- en Gehoorkliniek

Posbus 26205
LANGENHOVENPARK
Bloemfontein
9330
12/03/2004

Registrasie Verwysingsno. van navorsing by Vrystaat Onderwysdepartement: 16/4/1/47-2003

Geagte Skoolhoof

Navorsing aangaande graad R-leerders se kommunikasievaardighede

Ek is 'n nagraadse student in Kommunikasiepatologie (spraakterapie) aan die Universiteit van Pretoria en doen navorsing oor graad R-leerders in die Vrystaat se kommunikasievaardighede, ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad M.Kommunikasiepatologie. Die doel van die studie is om te bepaal watter verwagtinge graad R-onderwyseresse van graad R-leerders se kommunikasievaardighede het aan die einde van graad R.

Onderwyseresse se deelname is vrywillig en sal uit drie fases bestaan, nl.: die voltooiing van die ingeslote vraelyste, semi-gestruktureerde onderhoude met ongeveer agt onderwyseresse en 'n fokusgroepbespreking met dieselfde agt onderwyseresse. Die groep van agt onderwyseresse sal later geselekteer word. Vraelyste moet asseblief in die ingeslote gefrankeerde koeverte teruggestuur word teen *nie later nie as die 31ste Maart, 2004*. Voltooiing van die vraelys behoort ongeveer 20 minute te duur.

Wat die onderhoude en fokusgroepbespreking betref, sal daar vooraf met u en die onderwyseresse gereël word dat beide geskied op 'n tydstip wat almal pas en sonder om die leerders te ontwig. 'n Plek wat vir almal maklik toeganklik en bereikbaar is, sal gekies word in oorleg met die

onderwyseresse en skoolhoof. Indien onderwyseresse spesiaal buite skoolure moet reis, sal onderhandel word oor hulle vervoerkostes en verversings sal deur die navorser verskaf word.

Deelnemers wat aan die semi-gestruktureerde onderhoude en 'n fokusgroepbespreking gaan deelneem, sal geselekteer word uit diegene wat vraelyste voltooi het. Deelname aan die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepbespreking is egter nie verpligtend nie.

Band- en video-opnames wat van die onderhoude en fokusgroepbespreking gemaak sal word, sal vernietig word sodra transkripsies daarvan deur die navorser voltooi is. Deelnemers se identiteit sowel as inligting wat hulle met die navorser gedeel het, sal onder geen omstandighede aan enige ander persoon behalwe die navorser bekend gemaak word nie. Response sal streng vertroulik wees en deelnemers se anonimiteit word te alle tye verseker. Alle vrae moet asseblief so eerlik moontlik beantwoord word. Deelnemers kan te enige tyd uit die projek onttrek as hulle dit sou verkies.

Indien dit uit die inligting wat uit die vraelyste bekom word nodig blyk om onderwyseresse se kennis van graad R-leerders se kommunikasievaardighede aan te vul, word daar gehoop dat die inligting in die toekoms aangewend kan word om 'n opleidingsprogram *vir* onderwyseresse *in samewerking met* onderwyseresse te ontwikkel en aan hulle voor te stel.

U is welkom om enige navrae oor die vraelys aan my te rig deur my by een van die volgende telefoonnommers te kontak : (h) 051 446 3972 ; (sel) 082 9380 666. Indien u in die resultate van die studie sou belangstel, sal 'n opsomming daarvan op u versoek aan u beskikbaar gestel word.

U onderwyseresse se deelname aan hierdie studie word hoog op prys gestel.

Die uwe



Mev. O. Harmse (M Kommunikasiepatologie student, Universiteit van Pretoria)

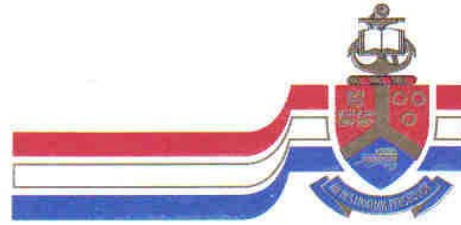


Studieleier: Mev. E.C. Naudé



Professor Brenda Louw

Hoof: Departement Kommunikasiepatologie



University of Pretoria

Pretoria 0002 Republic of South Africa Tel 012-420-2357
/ 012-420-2816 Fax 012-420-3517 <http://www.up.ac.za>

Department of Communication Pathology
Speech, Voice and Hearing Clinic

P.O. Box 26205
LANGENHOVENPARK
Bloemfontein
9330
12/03/2004

Registration Reference nr. of research at The Free State Department of Education: 16/4/1/47-2003

Dear Principal

Research on grade R-learners' communication skills

I am a post-graduate student in Communication Pathology (speech therapy) at the University of Pretoria and am currently conducting research on the communication skills of grade R-learners in the Free State. This research is in partial fulfillment of the requirements for the Masters degree in Communication Pathology. The aim of the research is to determine grade R teachers' expectations of learners' communication skills at the end of grade R.

Teachers' participation is voluntarily and will consist of three phases, namely: completion of the enclosed questionnaires, semi-structured interviews with approximately eight teachers and a focus group discussion with the same group of teachers. This group will be selected at a later stage from the participants who have completed the questionnaire. Participation in the following stages of the project will once again be voluntarily. Questionnaires should please be sent back in the reply-paid envelopes by *not later than 31/03/2004*. Completion of the questionnaire should take approximately 20 minutes.

Arrangements regarding the interviews and focus group discussion will be made with the teachers and yourself beforehand. It will take place at a time that suits everybody and without disrupting the learners. A venue that will be easily accessible to all will be selected in accordance with the teachers and principal. Should teachers have to travel after school hours, their traveling costs will be negotiated and refreshments will be provided by the researcher.

Cassette and video recordings of interviews and a focus group discussion will be destroyed as soon as the researcher has made transcriptions. Participants' identity as well as information shared with the researcher will be protected and will not be revealed to anybody else but the researcher. All responses will be treated as strictly confidential and participants will be assured of their anonymity. All questions should be answered as accurately as possible. Participants may withdraw from the project at any time, should they wish to do so.


It is hoped that, should the data from the research indicate the need for enhancement of teachers' knowledge of grade R learners' communication skills, the information gathered in this study could possibly aid in future development of a complementary training programme *for teachers in collaboration with* teachers and that such a training programme may then be introduced.

Please feel free to contact me at any of the following numbers in case of any inquiries in this respect: (h) 051 446 3972 ; (cell) 082 9380 666. If you are interested in the results of the research, a summary will be available at your request. I appreciate your teachers' participation.

Yours Sincerely



Mrs. O. Harmse (M. Communication Pathology student, University of Pretoria)



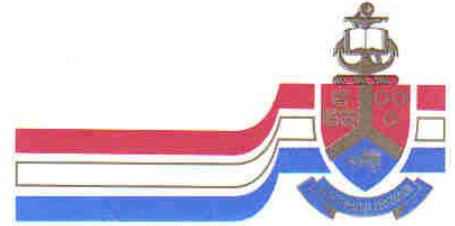
Supervisor: Mrs E.C.Naudé



Professor Brenda Louw
Head: Department Communication Pathology

BYLAE D

BRIEF VAN INGELIGTE TOESTEMMING AAN DEELNEMERS (graad R-onderwysers)



Universiteit van Pretoria

Pretoria 0002 Republiek van Suid-Afrika Tel 012-420-2357
/ 012-420-2816 Faks 012-420-3517 <http://www.up.ac.za>

Departement Kommunikasiepatologie
Spraak- Stem- en Gehoorkliniek

Posbus 26205
LANGENHOVENPARK
Bloemfontein
13/01/2004

Geagte Onderwyseres

Navorsing aangaande graad R-leerders se kommunikasievaardighede

Ek is 'n nagraadse student in Kommunikasiepatologie (spraakterapie) aan die Universiteit van Pretoria en doen navorsing oor graad R-leerders in die Vrystaat se kommunikasievaardighede. Die doel van die studie is om te bepaal watter verwagtinge graad R-onderwyseresse van graad R-leerders se kommunikasievaardighede het.

Vir die doel van hierdie studie benodig ek onderwyseresse wat *vrywillig* bereid sal wees om aan die studie deel te neem. *Geen onderwyseres sal verplig word om deel te neem nie.* U deelname sal uit drie fases bestaan, naamlik die voltooiing van 'n vraelys, wat u op u eie doen; 'n individuele onderhoud tussen myself en agt van die onderwyseresse en laastens 'n groepsbespreking tussen myself en die agt onderwyseresse. Hierdie agt onderwyseresse se deelname sal ook vrywillig wees. Die ingeslote vraelys word deur uself in die meegaande gefrankeerde koevert verseël en aan my teruggepos. Voltooiing van die vraelys behoort ongeveer 20 minute te duur.

Inligting wat uit band- en virdeo-opnames van die onderhoude en groepsbespreking gemaak sal word, sal aan geen ander persoon as die navorser beskikbaar gestel word nie en vernietig word sodra transkripsies (aantekeninge) daarvan voltooi is. *Deelnemers se identiteit sowel as inligting wat hulle met die navorser gedeel het, sal onder geen omstandighede aan enige persoon behalwe die navorser bekend gemaak word nie.*

Deelnemers kan te enige tyd uit die projek onttrek as hulle dit sou verkies. Response sal streng vertroulik wees en deelnemers se anonimiteit word verseker. Alle vrae in die vraelys moet asseblief so eerlik moontlik beantwoord word.

Indien dit uit die inligting wat uit die vraelyste bekom word nodig blyk om onderwyseresse se kennis van graad R-leerders se kommunikasievaardighede aan te vul, word daar gehoop dat die inligting in die toekoms aangewend kan word om 'n opleidingsprogram *vir onderwyseresse in samewerking met onderwyseresse* te ontwikkel.

U is welkom om enige navrae oor die vraelys aan my te rig deur my by een van die volgende telefoonnummers te kontak : (h) 051 446 3972 ; (sel) 082 9380 666. Indien u in die resultate van die studie sou belangstel, sal 'n opsomming daarvan op u versoek aan u beskikbaar gestel word.

U deelname aan hierdie studie word hoog op prys gestel.

Die uwe



Mev. O. Harmse (M Kommunikasiepatologie student, Universiteit van Pretoria)

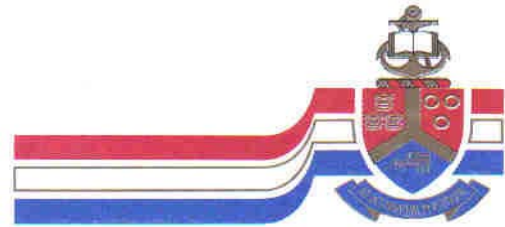


Nms Studieleier : Mev. E.C. Naudé



Professor Brenda Louw

Hoof: Departement Kommunikasiepatologie



University of Pretoria

Pretoria 0002 Republic of South Africa Tel 012-420-2357
/ 012-420-2816 Fax 012-420-3517 <http://www.up.ac.za>

Department of Communication Pathology
Speech, Voice and Hearing Clinic

P.O. Box 26205
LANGENHOVENPARK
Bloemfontein
02/03/2004

Dear Teacher

Research regarding grade R learners' communication skills

I am a post-graduate student in Communication Pathology (speech therapy) at the University of Pretoria. I am currently conducting research about the communication skills of grade R learners in the Free State. The purpose of my study is to determine grade R teachers' expectations of grade R learners' communication skills.

I am looking for grade R teachers who will *voluntarily* be prepared to take part in the study. *No teacher will be obliged to participate.* Your participation will consist of three phases: completing a questionnaire independently; an individual interview between myself and eight of the teachers and finally a group discussion between the eight teachers and myself. These eight teachers' participation will be *voluntarily* as well. After completion of the questionnaire, you should seal it in the enclosed stamped envelope and post it back to me *by no later than 24 March 2004, please.* Completing the questionnaire should take approximately 20 minutes.

Information obtained from tape and video recordings of the interviews and group discussion, will not be revealed to any other person but myself, the researcher, and will be destroyed as soon as transcripts (notes) thereof have been completed. *The identity of participants, as well as the information they shared with the researcher, will under no circumstances be revealed to any*

other person but the researcher.

Participants may withdraw from the research project at any time they wish. Responses will be strictly confidential and participants' anonymity is assured. All questions in the questionnaire should please be answered as accurately as possible.

Should the information obtained from the questionnaires reveal that grade R teachers' knowledge of grade R learners' communication skills can benefit from being supplemented, it is hoped that this information can be utilised in future to develop a training programme *for teachers in collaboration with teachers.*


You are welcome to put any questions about the questionnaire to me by contacting me at one of the following telephone numbers: (h) 051 446 3972 ; (cell) 082 9380 666. If you are interested in the results of the study, a summary will be sent to you at your request.

Your participation in this study is appreciated sincerely.

Regards,



Ms. O. Harmse (M Communication Pathology student, University of Pretoria)


for
Supervisor : Ms. E.C. Naudé

Professor Brenda Louw

Head: Department Communication Pathology

BYLAE E
GESTRUKTUREERDE VRAELYS
(AFRIKAANS EN ENGELS)

Hierdie is 'n vraelys oor onderwysers se verwagtinge van tweede of alternatiewe taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid. Die vrae handel nie oor wat die graad R-leerders tans kan doen nie. Vrae handel oor wat u, as onderwyser, verwag dat hulle aan die einde van graad-R moet kan doen. Die volgende biografiese inligting word slegs vir statistiese doeleindes benodig en sal nie teen die naam van die onderwyser gebruik word nie.

Respondentnommer	V1				1-3
------------------	----	--	--	--	-----

DIE ONDERWYSER

<p>Dui asseblief die antwoord wat op u van toepassing is, met X in die toepaslike blokkie aan.</p>			
	Ja	Nee	
Kan u in Afrikaans onderrig gee?			V2 4
Kan u in Engels onderrig gee?			V3 5
Is u as onderwyser opgelei?			V4 6
Is u as onderwyser by die Departement van Onderwys, Vrystaat Provinsie geregistreer?			V5 7
<p>Hoe lank hou u vir graad R-leerders (voorheen graad O) skool?</p>			
0 - 1 jaar			V6 8
2 - 5 jaar			V7 9
6 - 10 jaar			V8 10
11 - 15 jaar			V9 11
Langer as 16 jaar			V10 12

VRAELYS

**ONDERWYSERS SE VERWAGTINGE
VAN TWEDE OF ADDISIONELE TAAL
GRAAD R-LEERDERS SE
KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE
VIR SKOOLGEREEDHEID**

Let asseblief op die volgende: Vir die doeleindes van hierdie vraelys sal aanvaar word dat:

- leerders in hulle graad R-jaar ses jaar oud is; en
- ‘hy’ deurgaans gebruik word hoewel dogters ook hierby ingesluit is.

Die vrae handel oor die kommunikasievaardighede wat u aan die einde van graad R van ’n graad R-leerder sal verwag.

RIGLYNE VIR DIE INVUL VAN DIE VRAELYS

1. Anonimiteit van deel nemers word verseker aangesien u naam nie vereis word nie.
2. Alle inligting sal as vertroulik hanteer word.
3. Voltooi asseblief alle vrae deur u antwoord met X in die gepaste blokkie aan te dui.

Voorbeeld:

Dui asseblief aan of die volgende stelling waar of vals is.	Waar	Vals
’n Graad R-leerder is gereed om na graad R te gaan as hy reeds vol sinne kan praat.		X

Dui asseblief aan of u met die volgende stellings saamstem of nie	Stem saam	Stem nie saam nie
'n Graad R-leerder is gereed om na graad R te gaan as hy reeds kan praat	X	

Antwoord asseblief Altyd, Dikwels, Soms of Nooit op die volgende vraag. Kies slegs een moontlike antwoord.	Altyd	Dikwels	Soms	Nooit
'n Graad R-leerder is gereed om na graad R te gaan as hy reeds vol sinne kan praat.	X			

Antwoord asseblief Ja of Nee op die volgende vraag.	Ja	Nee
'n Graad R-leerder is gereed om na graad R te gaan as hy reeds vol sinne kan praat.	X	

Antwoord asseblief Ja of Nee op die volgende vraag. Kies slegs een moontlike antwoord.	Ja	Onseker	Nee
'n Graad R-leerder is gereed om na graad R te gaan as hy reeds vol sinne kan praat.	X		

Baie dankie vir u deelname aan hierdie studie.

AFDELING A

ONDERLIGGENDE KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE

Die volgende stellings handel oor 'n graad R-leerder se vermoë om 'n gesprek met 'n ander persoon te voer

Dui asseblief aan of u met die volgende stellings saamstem of nie	Stem saam	Stem nie saam nie
'n Graad R-leerder kan 'n vraag indirek vra, byvoorbeeld “daardie boek lyk vir my so lekker om te lees” in plaas van om te sê “gee vir my daardie boek”?		
'n Graad R-leerder sal 'n maatjie van sy ouderdom op dieselfde manier antwoord as wat hy 'n volwassene sal antwoord.		
'n Graad R-leerder gesels op dieselfde manier met sy maats as met volwassenes.		
'n Graad R-leerder sal op 'n ander manier met sy ouers praat as met ander volwassenes.		
'n Graad R-leerder kan self oor 'n nuwe onderwerp begin praat.		
'n Graad R-leerder verander die onderwerp van sy gesprek terwyl hy nog daarmee besig is.		
'n Graad R-leerder kan die hele tyd net oor 'n onderwerp praat waaroor hy self begin praat het, sonder om dit te verander.		
'n Graad R-leerder kan 'n onderwerp waaroor hy begin praat het, self afsluit.		

V11		13
V12		14
V13		15
V14		16
V15		17
V16		18
V17		19
V18		20

Indien u nog iets wil byvoeg oor 'n graad R-leerder se algemene kommunikasievaardighede oor gesprekvoering, gebruik asseblief die onderstaande ruimte daarvoor.....

.....

.....

.....

V19		21
-----	--	----

Die volgende 5 vrae handel oor 'n graad R-leerder se vermoë om 'n storie te vertel.

Antwoord asseblief Altyd, Dikwels, Soms of Nooit op die volgende vrae. Kies slegs een moontlike antwoord.

	Altyd	Dikwels	Soms	Nooit			
Kan 'n graad R-leerder 'n eenvoudige storie oorvertel?					V20		22
Vertel graad R-leerders eerder stories oor hulleself as om fantasieverhale te vertel?					V21		23
Sal 'n graad R-leerder die oorsaak van 'n gebeurtenis in 'n storie kan noem?					V22		24
Kan 'n storie wat 'n graad R-leerder vertel 'n probleem (wat deur die hoofkarakter(s) opgelos moet word) bevat?					V23		25
Kan 'n storie wat 'n graad R-leerder vertel, 'n oplossing vir die probleem bevat?					V24		26
Indien u nog iets wil byvoeg oor 'n graad R-leerder se algemene kommunikasievaardighede vir stories, gebruik asseblief die onderstaande ruimte daarvoor.....					V25		27
.....							
.....							
.....							
<i>Die volgende 3 vrae handel oor 'n graad R-leerder se vermoë om te speel.</i>							
Antwoord asseblief Ja of Nee op die volgende vrae.			Ja	Nee			
Kan 'n graad R-leerder frases soos “kom ons maak of...” en “speel-speel...” gebruik as hy nie die werklike voorwerp het nie, byvoorbeeld om te maak of hy 'n motor bestuur?					V26		28
Sal 'n graad R-leerder “kom ons maak of...” en “speel-speel...” speletjies kan speel as hy sukkel om te praat?					V27		29
Indien 'n graad R-leerder nie weet waarvoor 'n mikrogolfoond gebruik word nie, sal hy weet hoe om met 'n mikrogolfoond te speel?					V28		30
Indien u nog iets wil byvoeg oor 'n graad R-leerder se algemene kommunikasievaardighede en spel, gebruik asseblief die onderstaande ruimte daarvoor.....					V29		31
.....							

<p><i>Die volgende 5 stellings handel oor 'n graad R-leerder se vermoë om te leer lees.</i></p>																																												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 70%;">Dui asseblief aan of die volgende stellings Waar of Vals is, deur 'n kruisie (X) in die blokkie van u keuse te maak.</th> <th style="width: 10%;">Waar</th> <th style="width: 20%;">Vals</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">'n Graad R-leerder moet kan hoor wanneer woorde met mekaar rym.</td> <td style="text-align: center;"> </td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">'n Graad R-leerder kan leer lees sonder om enkelklanke in woorde te herken.</td> <td style="text-align: center;"> </td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">'n Graad R-leerder wat sukkel om te <i>verstaan</i> wat iemand vir hom <i>sê</i>, sal sukkel om te <i>verstaan</i> wat hy <i>lees</i>.</td> <td style="text-align: center;"> </td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">'n Graad R-leerder wat probleme ondervind om goed te praat, sal sukkel om te verstaan wat hy lees.</td> <td style="text-align: center;"> </td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Sodra 'n graad R-leerder die alfabet kan opsê, sal hy kan leer lees.</td> <td style="text-align: center;"> </td> <td style="text-align: center;"> </td> </tr> </tbody> </table>	Dui asseblief aan of die volgende stellings Waar of Vals is, deur 'n kruisie (X) in die blokkie van u keuse te maak.	Waar	Vals	'n Graad R-leerder moet kan hoor wanneer woorde met mekaar rym.			'n Graad R-leerder kan leer lees sonder om enkelklanke in woorde te herken.			'n Graad R-leerder wat sukkel om te <i>verstaan</i> wat iemand vir hom <i>sê</i> , sal sukkel om te <i>verstaan</i> wat hy <i>lees</i> .			'n Graad R-leerder wat probleme ondervind om goed te praat, sal sukkel om te verstaan wat hy lees.			Sodra 'n graad R-leerder die alfabet kan opsê, sal hy kan leer lees.			<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">V30</td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%;">32</td> </tr> <tr> <td>V31</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>33</td> </tr> <tr> <td>V32</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>34</td> </tr> <tr> <td>V33</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>V34</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>36</td> </tr> </table>	V30				32	V31				33	V32				34	V33				35	V34				36
Dui asseblief aan of die volgende stellings Waar of Vals is, deur 'n kruisie (X) in die blokkie van u keuse te maak.	Waar	Vals																																										
'n Graad R-leerder moet kan hoor wanneer woorde met mekaar rym.																																												
'n Graad R-leerder kan leer lees sonder om enkelklanke in woorde te herken.																																												
'n Graad R-leerder wat sukkel om te <i>verstaan</i> wat iemand vir hom <i>sê</i> , sal sukkel om te <i>verstaan</i> wat hy <i>lees</i> .																																												
'n Graad R-leerder wat probleme ondervind om goed te praat, sal sukkel om te verstaan wat hy lees.																																												
Sodra 'n graad R-leerder die alfabet kan opsê, sal hy kan leer lees.																																												
V30				32																																								
V31				33																																								
V32				34																																								
V33				35																																								
V34				36																																								
<p>Indien u nog iets wil byvoeg oor 'n graad R-leerder se spesifieke kommunikasievaardighede vir lees, gebruik asseblief die onderstaande ruimte daarvoor.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">V35</td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%;">37</td> </tr> </table>	V35				37																																						
V35				37																																								

AFDELING B

SPESIFIEKE VORMS VAN TAALGEDRAG

<p><i>Die volgende 4 vrae handel oor 'n graad R-leerder se vermoë om iemand wat met hom praat, te verstaan.</i></p>						
<p>Antwoord asseblief Ja, Onseker of Nee op die volgende vrae. <u>Kies slegs een moontlike antwoord.</u></p>	Ja	Onseker	Nee			
<p>Kan 'n graad R-leerder begin agterkom wanneer 'n ander spreker 'n grammatikale fout in 'n sin maak?</p>				V36		38
<p>Verstaan 'n graad R-leerder altyd die betekenis van die woord “voor”, soos in die sin ‘mens trek jou kouse aan “voor” jy jou skoene aantrek’ korrek?</p>				V37		39
<p>Verstaan 'n graad R-leerder gebiedende opdragte soos: ‘hou nou dadelik op om jou maatjie seer te maak!’?</p>				V38		40
<p>Sal 'n graad R-leerder verstaan wat dit beteken as die onderwyser vir hom sê: ‘iemand het in my oor gefluister dat jy vandag verjaar!’?</p>				V39		41
<p>Indien u nog iets wil byvoeg oor 'n graad R-leerder se vermoë om iemand wat met hom praat, te verstaan, gebruik asseblief die onderstaande ruimte daarvoor.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>				V40		42

Die volgende 3 vrae handel oor 'n graad R-leerder se gebruik van taal.

Antwoord asseblief Ja of Nee op die volgende vrae.	Ja	Nee
Kan 'n graad R-leerder die woord "daar" korrek gebruik, byvoorbeeld 'gee die pop hier, wat maak sy "daar" op die vloer?'		
Sal 'n graad R-leerder altyd die woord "na" korrek in 'n sin kan gebruik, soos: 'ek sal "na" pouse vir jou my nuwe tas wys?'		
Kan 'n graad R-leerder die woord "omdat" altyd korrek in 'n sin gebruik, byvoorbeeld: 'ek wil graag teken "omdat" ek daarvan hou?'		

Indien u nog iets wil byvoeg oor 'n graad R-leerder se spesifieke gebruik van taal, gebruik asseblief die onderstaande ruimte daarvoor.....

.....

.....

.....

V41		43
V42		44
V43		45

V44		46
-----	--	----

AFDELING C

FONOLOGIESE BEWUSTHEID

<p><i>Die volgende 5 vrae handel oor 'n graad R-leerder se vaardighede in fonologiese bewustheid.</i></p>						
<p>Antwoord asseblief Altyd, Dikwels, Soms of Nooit op die volgende vrae. <u>Kies slegs een moontlike antwoord.</u></p>	Altyd	Dikwels	Soms	Nooit		
<p>Kan 'n graad R-leerder lettergrepe in 'n bekende twee- of drielettergrepige woord herken as hy die woord hoor?</p>					V45	47
<p>Kan 'n graad R-leerder die lettergrepe in 'n bekende twee- of drielettergrepige woord opnoem?</p>					V46	48
<p>Kan graad R-leerders woorde wat met mekaar rym ('mus' - 'kus') van ander woorde onderskei wat amper dieselfde klink, maar nie rym nie ('kus' - 'kis')?</p>					V47	49
<p>Kan 'n graad R-leerder hoor dat eenvoudige woorde met dieselfde klank begin, soos 'bak', 'bed' en 'bos'?</p>					V48	50
<p>Kan 'n graad R-leerder twee en drielettergrepige woorde manipuleer deur die lettergrepe daarvan op te noem?</p>					V49	51
<p>Indien u nog iets wil byvoeg oor 'n graad R-leerder se vaardighede in fonologiese bewustheid, gebruik asseblief die onderstaande ruimte daarvoor</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>						
					V50	52

AFDELING D

ONDERRIG IN DIE TWEEDE- OF ADDISIONELE TAAL

<p><i>Die volgende 3 vrae handel oor 'n graad R-leerder se onderrig in sy tweede of addisionele taal.</i></p>					
<p>Antwoord asseblief Ja, Onseker of Nee op die volgende vrae. <u>Kies slegs een moontlike antwoord.</u></p>					
<p>Sal 'n graad R-leerder wat in sy tweede of addisionele taal onderrig ontvang, altyd die meer komplekse aspekte van die tweede of addisionele taal volledig verstaan en homself daarin kan uitdruk?</p>			<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 5px;">V51</td> <td style="padding: 5px;">53</td> </tr> </table>	V51	53
V51	53				
<p>Sal 'n graad R-leerder wat in sy tweede of addisionele taal onderrig ontvang, die tweede of addisionele taal binne 2 jaar kan aanleer om gesprekke te voer?</p>			<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 5px;">V52</td> <td style="padding: 5px;">54</td> </tr> </table>	V52	54
V52	54				
<p>Kan 'n graad R-leerder wat in sy tweede of addisionele taal onderrig ontvang, na 2 jaar akademies suksesvol wees in die tweede of addisionele taal?</p>			<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 5px;">V53</td> <td style="padding: 5px;">55</td> </tr> </table>	V53	55
V53	55				
<p>Indien u nog iets wil byvoeg oor 'n graad R-leerder se onderrig in 'n tweede of addisionele taal, gebruik asseblief die onderstaande ruimte daarvoor.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
			<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 5px;">V54</td> <td style="padding: 5px;">56</td> </tr> </table>	V54	56
V54	56				

Baie dankie dat u die vraelys voltooi het

This questionnaire deals with teachers' expectations of second or alternative language grade R learners' communication skills for school readiness. The questions are not about what the grade R learners can do currently. Questions are about what you, the teacher, expect them to do at the end of grade R.

The following biographical information is only needed for statistical purposes and will not be used against the name of a teacher.

Respondent Number	V1				1-3
-------------------	----	--	--	--	-----

THE TEACHER

<p><i>The following questions refer to the teacher</i></p> <p>Please answer the following questions, by drawing an X in the applicable space.</p>		
	Yes No	
Can you teach in Afrikaans?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Can you teach in English?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Were you trained to be a teacher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Are you registered as a teacher with the Free State Department of Education?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>How long have you been teaching grade R (previously grade O)?</p> <p>0 - 1 year <input type="checkbox"/></p> <p>2 - 5 years <input type="checkbox"/></p> <p>6 - 10 years <input type="checkbox"/></p> <p>11 - 15 years <input type="checkbox"/></p> <p>More than 16 years <input type="checkbox"/></p>		
		V2 <input type="checkbox"/> 4
		V3 <input type="checkbox"/> 5
		V4 <input type="checkbox"/> 6
		V5 <input type="checkbox"/> 7
		V6 <input type="checkbox"/> 8
		V7 <input type="checkbox"/> 9
		V8 <input type="checkbox"/> 10
		V9 <input type="checkbox"/> 11
		V10 <input type="checkbox"/> 12

QUESTIONNAIRE

<p>TEACHERS' EXPECTATIONS OF SECOND OR ALTERNATIVE LANGUAGE GRADE R-LEARNERS' COMMUNICATION SKILLS FOR SCHOOL READINESS</p>
--

Please note: The following will be applicable to the completion of this questionnaire:

- learners are considered to be six years old in grade R;
- although the term 'he' is used in the questionnaire, the contents also apply to girls.

The questions deal with the communication skills you will expect from a grade R-learner at the end of grade R.

GUIDELINES FOR COMPLETING THE QUESTIONNAIRE

1. Anonymity of participants is guaranteed as your name is not required.
2. All information will be considered confidential.
3. Please complete all questions.

Example:

Please indicate whether or not the following statement is true or false	True	False
A grade R learner is ready to go to grade i although he cannot yet speak.		X

Please indicate whether or not you agree with the following statement	Agree	Don't agree
A grade R-learner is ready to go to grade i if he can speak full sentences	X	

Please answer Always, Often, Sometimes, Never. <u>Choose one answer only</u>	Always	Often	Sometimes	Never
A grade R-learner is ready to go to grade i if he can speak full sentences	X			

Please answer Yes or No	Yes	No
A grade R-learner is ready to go to grade i if he can speak full sentences	X	

Thank you for participating in this research project.

SECTION A - GENERAL COMMUNICATION SKILLS

The following statements deal with a grade R learner’s ability to have a conversation with another person.

Please indicate whether you agree with the following statements or not, by drawing an X in the applicable space	Agree	Don't agree
A grade R learner can ask a question indirectly, for example: ‘that seems to be such a nice book to read’ instead of saying: ‘pass me that book’.		
A grade R learner will answer a friend of his age in the same way he will answer an adult.		
A grade R learner talks to his friends in the same way that he talks to adults.		
The way a grade R learner talks to his parents differs from the way that he talks to other adults.		
A grade R learner can introduce a new topic during a conversation.		
A grade R learner sometimes changes the topic of a conversation while he is still busy talking about it.		
A grade R learner can talk about a topic that he introduced, without interrupting himself and changing to a new topic.		
A grade R learner can end a topic he introduced.		

V11		13
V12		14
V13		15
V14		16
V15		17
V16		18
V17		19
V18		20

Should you want to add anything else regarding a grade R learner’s general communication skills for conversation, please use the following space to do so.....

V19		21
-----	--	----

The following 5 questions deal with a grade R learner’s ability to tell a story.

Please answer the following questions, by drawing an X in the applicable space. <u>Select one possible answer only</u>	Always	Often	Sometimes	Never
Can a grade R learner repeat a simple story?				
Do grade R learners prefer telling stories about themselves rather than telling fairytales?				
Will a grade R learner be able to mention the cause of an event in a story?				
Can a story told by a grade R learner include a problem, which has to be solved by the main character(s)?				
Can a story told by a grade R learner include a solution for the problem?				

V20		22
V21		23
V22		24
V23		25
V24		26

Should you want to add anything else regarding a grade R learner’s general communication skills for story telling, please use the following space to do so.....

.....

V25		27
-----	--	----

The following 3 questions deal with a grade R learner’s ability to play.

Please answer the following questions, by drawing an X in the applicable space.	Yes	No
Can a grade R learner use phrases such as ‘let’s pretend...’ without the real object, for example pretending to drive a vehicle?		
Will a grade R learner be able to play ‘let’s pretend...’ games if he has difficulty talking?		
If a grade R learner does not know what a microwave oven is used for, will he know how to play with a toy microwave oven?		

V26		28
V27		29
V28		30

If you want to add more information regarding a grade R learner’s ability to play, please use the following space to do so

.....

V29		31
-----	--	----

SECTION B

SPECIFIC COMMUNICATION SKILLS

The following 5 questions deal with a grade R learner's ability to learn to read.

Please indicate whether or not you agree with the following statements, by drawing an X in the applicable space.	True	False
A grade R learner should be able to hear when words rhyme with one another.		
A grade R learner can learn to read without recognising single sounds in words.		
A grade R learner who experiences difficulty <i>understanding</i> what someone is <i>saying</i> will experience difficulty <i>understanding</i> what he is <i>reading</i> .		
A grade R learner experiencing difficulty speaking well will experience difficulty understanding what he is reading.		
As soon as a grade R learner can say the alphabet, he will learn to read.		

Should you want to add anything else regarding a grade R learner's ability to learn to read, please use the following space to do so.....

.....

.....

.....

V30		32
V31		33
V32		34
V33		35
V34		36

V35		37
-----	--	----

The following 4 questions deal with a grade R learner’s ability to understand what another person is saying to him.

Please answer the following questions, by drawing an X in the applicable space. <u>Select one possible answer only.</u>	Yes	Unsure	No
Can a grade R learner begin to realise when another speaker makes a grammatical error in a sentence?			
Does a grade R learner always understand the meaning of the word “before” correctly as in the sentence: ‘you put on your socks “before” you put on your shoes’?			
Does a grade R learner understand an imperative instruction such as: ‘stop hurting your friend immediately’?			
Will a grade R learner understand what it means when the teacher tells him: ‘someone whispered in my ear that it is your birthday today’?			

Should you want to add anything else regarding a grade R learner’s ability to understand what another person is saying to him, please use the following space to do so.....

.....

The following 3 questions deal with a grade R learner’s ability to use grammatical structures correctly.

Please answer the following questions, by drawing an X in the applicable space.	Yes	No
Can a grade R learner use the word “there” correctly, e.g. ‘put the doll here, I don’t want her over “there” on the table’?		
Will a grade R learner always use the word “after” correctly in a sentence, e.g. ‘I will take out my lunch “after” I have cleaned up’?		
Can a grade R learner always use the word “because” correctly in a sentence, e.g. ‘I don’t want to draw “because” I don’t like drawing’?		

Should you want to add anything else regarding a grade R learner’s ability to use grammar correctly, please use the following space to do so.....

.....

V36		38
V37		39
V38		40
V39		41

V40		42
-----	--	----

V41		43
V42		44
V43		45

V44		46
-----	--	----

SECTION C

PHONOLOGICAL AWARENESS SKILLS

<p><i>The following 5 questions deal with a grade R learner's phonological awareness skills.</i></p>				
<p>Please answer the following questions, by drawing an X in the applicable space. <u>Select one possible answer only.</u></p>	<p>Always</p>	<p>Often</p>	<p>Sometimes</p>	<p>Never</p>
<p>Can a grade R learner recognise syllables in a familiar two- or three syllabic word when he hears the word?</p>				
<p>Can a grade R learner name the syllables in a familiar two- or three syllabic word?</p>				
<p>Will a grade R learner be able to distinguish rhyming words ('hug' - 'rug') from other words that almost sound the same, but do not rhyme ('rug' - 'rig')?</p>				
<p>Can a grade R learner hear that simple words begin with the same sound ('back', 'bed', 'bin')?</p>				
<p>Can a grade R learner manipulate two and three syllabic words by repeating the syllables?</p>				
<p>Should you want to add anything else regarding a grade R learner's phonological awareness skills, please use the following space to do so</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>				

V45		47
V46		48
V47		49
V48		50
V49		51
V50		52

SECTION D

INSTRUCTION IN SECOND OR ADDITIONAL LANGUAGE

The following 3 questions deal with the instruction of a grade R learner in a second or additional language.

Please answer the following questions, by drawing an X in the applicable space.

	Yes	Unsure	No
If a grade R learner is instructed in his second or additional language, will he be able to learn in the second or additional language without experiencing any problems?			
Will a grade R learner who is instructed in his second or additional language, be able to speak the second or additional language within two years' time?			
Can a grade R learner, who is instructed in his second or additional language, achieve academic success in his second or additional language after two years of instruction?			

V51		53
V52		54
V53		5

Should you want to add anything else regarding a grade R learner's instruction in his second or additional language, please use the following space to do so.....

.....

.....

.....

V54		56
-----	--	----

Thank you for completing this questionnaire

BYLAE F

**MERKLYS: 'N OMVATTENDE
ONTWIKKELINGSGEBASEERDE LYS
VOORVEREISTE
KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE VIR
SKOOLGEREEDHEID**

**MERKLYS: 'N OMVATTENDE ONTWIKKELINGSGEBASEERDE LYS
VOORVEREISTE KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE VIR
SKOOLGEREEDHEID**

Kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid	Onderafdelings en voorbeelde	J=Ja	N=Nee
Reseptiewe taalvaardighede	reseptiewe woordeskat bestaan uit sowat 20,000 tot 24,000 woorde (Owens, 2001:386);		
	begrip van konsepte, gebiedende opdragte en boodskappe (Owens, 2001:382; Butler, 1999:17)		
	begrip van woordsegmentering [bv. verwer] (Owens, 2001:384);		
	begrip van die verlede tyd het ge- (Owens, 2001:386).		
	verstaan minder bekende werkwoorde (wens, raai)		
	<i>Verstaan die volgende woordsoorte:</i>		
	selfstandige naamwoorde;		
	eiename;		
	werkwoorde;		
	vraagwoorde;		
	temporale verwantskappe;		
	fisiese verwantskappe;		
	familieverwantskappe;		
	voorsetsels;		
	voornaamwoorde.		
Ekspressiewe taalvaardighede	Gesproke en geskrewe taal		
Gesproke taal: vorm (sintaksis)	gebruik van konsepte, gebiedende opdragte en boodskappe (Owens, 2001:382; Butler, 1999:17);		
	vinnige benoeming van voorwerpe, prente en woordvinding;		
	<i>gebruik van die volgende:</i>		
	eenvoudige meervoudsuitgange soos /-e/, /-s/;		
	verklarende sinne;		
	vraagsinne met intonasie;		
	negatiewe vorme (negatiewe vraagsinne);		
	voegwoorde in sinne (Owens, 2001:382).		
Gesproke taal: vorm (morfologie)	woordsegmentering: gebruik van –er [bv. verwer] (Owens, 2001:384); gebruik van die verlede tyd het ge- (Owens, 2001:386).		
Gesproke taal: vorm (fonologie)	foneemsegmentasie: herken foneme en lettergrepe in woorde (Owens, 2001:391);		

Kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid	Onderafdelings en voorbeelde	J=Ja	N=Nee
	begryp bewustelik dat die fonologiese segmente in spraak in 'n alfabetiese ortografie verteenwoordig word (Butler, 1999);		
	alliterasie: identifiseer reekse onsinwoorde met dieselfde aanvangsklank (Catts, 1991:197);		
	klanksamevoeging;		
	eie spelling;		
	rym: onderskei rymwoorde van nie-rymwoorde (Owens, 2002:399; Van Kleeck, <i>et al.</i> , 1998:67).		
Gesproke taal: inhoud (semantiek)	ekspressiewe woordeskat bestaan uit sowat 2,600 woorde;		
	<i>gebruik die volgende tipe woorde:</i>		
	selfstandige naamwoorde;		
	eiename;		
	werkwoorde;		
	vraagwoorde;		
	temporale verwantskappe;		
	fisiese verwantskappe;		
	familie verwantskappe;		
	voorsetsels;		
	voornaamwoorde (Owens, 2001:386).		
Gesproke taal: gebruik (pragmatiek)	gebruik groetvorme;		
	versoek voorwerpe, verduidelikings, aksies en inligting;		
	lewer kommentaar op voorwerpe en aksies;		
	beskryf gebeure;		
	maak voorspellings;		
	hipotetiseer;		
	ontken;		
	neem besluite;		
	verskaf uitgebreide antwoorde en redes;		
	sluit 'n gesprek af;		
	kommunikeer vrywillig ;		
	gee aandag aan 'n spreker;		
	neem beurte en verleen erkenning tydens gesprekke;		
	spesifiseer, verander en handhaaf onderwerpe van gesprekke;		
	vra vrae wat met gesprekke verband hou;		
	herroep bekende of betekenisvolle gebeurlikhede in die korrekte volgorde (Craghead, 1984:244;		
	Owens, 2001:351). <i>Dit is noodsaaklik om die kultuur van die taalgebruiker by pragmatiek in ag te neem.</i>		
Geskrewe taal: metalinguistiek	fonologiese bewustheid: herken klanke, lettergrepe, woorde en sinne;		
	definieer woorde;		
	gebruik eenvoudige raaisels en humor;		

Kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid	Onderafdelings en voorbeelde	J=Ja	N=Nee
	verduidelik hoekom 'n sin moontlik is en hoe om dit te interpreteer;		
	pas simboliese spel toe (Owens, 2001:12; Lewis, Boucher & Astell, 1992:232; Lewis, Boucher, Lupton & Watson, 2000:125).		
Leesvaardighede	identifiseer en diskrimineer letters en syfers (Butler, 1999:17);		
	integreer fonologie, morfologie, sintaksis, semantiek en pragmatiek (Butler, 1999:25);		
	beskik oor kennis van die reëls oor die verband tussen foneme en grafeme (Lockwood, 1994:44);		
	begryp gesproke taal (Locke <i>et al.</i> , 2002:4).		
Skryfvaardighede	boots volwassenes se skrif na (Owens, 2001:405);		
	fonologie, morfologie, sintaksis, semantiek en pragmatiek is in tak (Butler, 1999:17).		
Luistervaardighede (dien as basis vir die aanleer van alle taalvaardighede)	gee ouditiewe aandag;		
	luister na stories en herroep hulle;		
	onthou eenvoudige opdragte;		
	voer eenvoudige opdragte korrek uit (De Witt & Booysen, 1994:101).		
Basiese interaktiewe taalvaardighede	voer sosiale gesprekke op 'n basiese, interpersoonlike wyse (Haynes, 2001:1);		
	gebruik gekontekstualiseerde taal (Dawber & Jordaan, 1999:10).		
Kognitiewe akademiese taalvaardighede	luister na, praat, lees en skryf oor die vakinhoud (Haynes, 2001:1);		
	begryp en prosessee abstrakte konsepte op 'n akademiese vlak (Anderson, 2000:1);		
	ken die reëls oor die verband tussen foneme en grafeme (Lockwood, 1994:44); wend die reëls aan vir spelling en ontleding van woorde wat toeneem in moeilikheidsgraad (Lockwood, 1994:44).		

BYLAE G

ONDERHOUDSKEDULE VIR SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

ONDERHOUDSKEDULE VIR SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

INLEIDING

Semi-gestruktureerde onderhoude is as deel van 'n gemengde navorsingsontwerp gebruik om die navorsers in staat te stel om insig te verkry in onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid (Creswell, 2003:186).

Die doel van die semi-gestruktureerde onderhoude was om gedetailleerde inligting te bekom (Greeff, 2002:302). Op hierdie manier is duidelikheid verkry oor sekere aspekte wat in die vraelyste se vrae voorgekom het en is elke deelnemer se sienswyse oor die navorsingsonderwerp bekom (Greeff, 2002:302; Leedy & Ormrod, 2005:196). Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude is deelnemers aangemoedig om te redeneer en oor vraagstukke waaraan die navorsers nie gedink het nie, te praat (Greeff, 2002:302). Verder het die deelnemers die geleentheid gehad om vrae vra en persepsies te deel wat die navorsers nie voorsien het of by die onderhoudskedule ingesluit het nie (Steyn, 2000:268).

Oop vrae, sonder leidrade, is geformuleer op grond van inligting soos verkry uit relevante literatuur oor die onderwerp (Steyn, 2000:268). Spesifieke hanteerbare temas en tendense wat in die data van die vraelyste geïdentifiseer is, is as uitgangspunt vir vrae gebruik (Mouton, 2001:108). Die onderhoudskedule is afgesluit met 'n finale oop vraag wat aan deelnemers die geleentheid gebied het om enige inligting by te voeg of te vra wat die navorsers uitgelaat het of wat aan haar onbekend was (Delpont, 2002:179).

Vervolgens word die vrae met die motiverings vir elke vraag volledig bespreek

DIE SKEDULE

Die groep vrae wat gestel is om die onderhoud te struktureer, is voorafgegaan deur 'n inleidende verduideliking wat aan die deelnemers die doel en aard van die gesprek bekend gestel het. Elke vraag is ook afsonderlik deur 'n inleidende verduideliking voorafgegaan.

INLEIDENDE MEDEDELING

“Ek het verlede kwartaal vraelyste aan graad R-onderwysers gestuur om te voltooi. U het waarskynlik ook 'n vraelys voltooi. Indien wel, baie dankie vir u bydrae. Die vrae in die vraelys het gehandel oor graad R-onderwysers se verwagtinge van tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede aan die einde van graad R. Die doel van die vraelys was om te bepaal watter kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid onderwysers van graad R-leerders aan die einde van graad R verwag het. Die vraelys het interessante en waardevolle inligting opgelewer. Sekere temas is uit hierdie inligting geïdentifiseer, aangesien die deelnemers aan die vraelyste sekere knelpunte in die vraelyste aangedui het.

Die doel van hierdie onderhoud is om 'n *gesprek* met mekaar te voer. Temas wat in die vraelyste geïdentifiseer is, sal ook bespreek word en inligting daarvoor kan tussen ons uitgeruil word. Jy is welkom om vrae te vra en tersaaklike inligting te verskaf waarvoor geen vrae gevra is nie. Baie dankie vir u tyd en deelname”.

VRAAG 1 – Handel oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid.

Inleiding: “Die spraak-taalterapeut meen dat die volgende kommunikasievaardighede nodig is vir skoolgereedheid:

- reseptiewe taalvaardighede (begryp gesproke en/of geskrewe taal op toepaslike wyse)
- ekspressiewe taalvaardighede (gebruik gesproke en/of geskrewe taal op toepaslike wyse)

- sintaksis (gebruik woorde opeenvolgend in sinne)
- morfologie (vorm nuwe woorde, soos verkleinwoorde, deur bestaande woorde te verander)
- fonologiese prosessering (herken en manipuleer klanke en lettergrepe in woorde)
- semantiek (gebruik woorde en woordkombinasies om betekenis aan uitinge te gee)
- pragmatiek (gebruik gesproke taal op gepaste wyse om gedagtes uit te druk of vir ander doeleindes byvoorbeeld om mense se gedrag te reguleer)
- metalinguistiese bewustheid (praat van en dink oor 'n taal, soos 'n kind se eie, tweede of 'n vreemde taal)
- leesvaardighede (lees toevallig, byvoorbeeld mens se eie naam, 'n ander persoon se naam en/of bekende woorde in die omgewing, soos STOP)
- skryfvaardighede (skryf eie naam of 'n maatjie se naam)".
- luistervaardighede (luister aandagtig na iets wat 'n ander persoon sê)
- basiese interaktiewe taalvaardighede (gebruik taal vir sosiale gesprekvoering)
- kognitiewe akademiese taalvaardighede (gebruik taal om op akademiese gebied te leer)

Vraag 1.1: Watter kommunikasievaardighede is volgens u nodig vir skoolgereedheid?

Motivering: Kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid hou direk verband met leerders se akademiese prestasie (Rossetti, 2001:1). Volgens Butler (1999:17) stel kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, naamlik fonologie, semantiek, morfologie, sintaksis en pragmatiek graad R-leerders in staat om reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede, prosessering en formulering sinvol en toepaslik aan te wend om boodskappe te begryp, verwerk, formuleer en na hulle luisteraars oor te dra. Graad R-leerders se kommunikasievaardighede behoort aan die einde van hulle graad R-jaar tot so 'n mate ontwikkel te wees, dat hulle in alle opsigte gereed sal wees om hulle formele akademiese skoolloopbaan suksesvol te begin. Die antwoord op hierdie vraag kan aantoon watter kommunikasievaardighede tweede of addisionele taal graad R-

leerders volgens die graad R-onderwyser benodig vir skoolgereedheid. So kan spraak-taalterapeute verder vasstel of hulle en graad R-onderwysers dieselfde kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid vereis om die leerproses te fasiliteer.

Vraag 1.2: Is die volgende woorde vir u bekend? Indien wel, gebruik u hulle elke dag of gebruik u ander woorde in hulle plek?

- 1.2.1. reseptiewe taalvaardighede
- 1.2.2. ekspressiewe taalvaardighede
- 1.2.3. sintaksis
- 1.2.4. morfologie
- 1.2.5. fonologiese prosessering
- 1.2.6. semantiek
- 1.2.7. pragmatiek
- 1.2.8. metalinguistiese bewustheid
- 1.2.9. insidentele leesvaardighede
- 1.2.10. skryfvaardighede
- 1.2.11. luistervaardighede
- 1.2.12. basiese interaktiewe taalvaardighede
- 1.2.13. kognitiewe akademiese taalbevoegdheid

Motivering: Deur vas te stel of onderwysers vertrou is met spraak-taalterapeute se terminologie van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid, kan onnodige verwarring en misverstand tussen hierdie professionele persone uitgeskakel word. Volgens Europese vakliteratuur beskik voorskoolse onderwysers nie noodwendig oor die noodsaaklike kennis om al die relevante kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid van voorskoolse leerders te vereis nie (Locke *et al.*, 2002:6). Onderwysers se kennis van spraak- en taalprobleme en die toepassing van die nasionale kurrikulum kan ook leemtes kan toon (Law *et al.*, 2002:154). Hierdie situasie kan moontlik ook op sommige Suid-Afrikaanse graad R-onderwysers van toepassing wees.

Tydens die identifisering van die leeruitkomst en assesseringstandaarde in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Nasionale Departement van Onderwys, 2002a), is gevind dat die kurrikulum geen duidelike riglyne vir die onderwyser bied oor watter kommunikasievaardighede aan die einde van graad R vereis word nie. Dit is egter belangrik dat spraak-taalterapeute en graad R-onderwysers ooreenstem oor watter kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid vereis word, aangesien die onderwyser deurlopend 'n rol speel in die identifisering van betekenisvolle kontekste vir kommunikasie in kinders se skoolomgewing (Hixson, 1993:50).

VRAAG 2: Handel oor kommunikasievaardighede in die graad R-kurrikulum

Inleiding: “Spraak-taalterapeute meen vaardighede wat met die volgende aspekte van kommunikasie verband hou, behoort in die graad R-kurrikulum voor te kom: fonologiese prosessering, semantiek, morfologie, sintaksis, pragmatiek, reseptiewe taal, ekspressiewe taal, metalinguistiese bewustheid, basiese interaktiewe taal, kognitiewe akademiese taal, luister, insidentele lees en skryf”.

Vraag 2.1: Watter kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid wil u graag by die graad R-kurrikulum ingesluit hê?

Motivering: Om te bepaal watter kommunikasievaardighede volgens die graad R-onderwyser in die graad R-kurrikulum opgeneem behoort te wees. Voorskoolse onderwysers benodig leiding om realistiese verwagtinge van leerders se ontwikkeling vanaf die vroegste stadium van nie-verbale kommunikasie tot aan die einde van graad R te koester (Locke *et al.*, 2002:14). Ook in Suid-Afrika is nie alle onderwysers opgelei om veeltalige leerders te onderrig nie (De Klerk, 2002b:25), en het 'n groep onderwysers erken dat hulle onbevoeg gevoel het om veeltalige leerders te onderrig (Du Plessis & Naudé, 2003: 125). Verder neem die aantal hoogs opgeleide Engels eerste taal onderwysers in getalle af (De Klerk, 2002b:26), daarom bestaan daar 'n behoefte aan meer opgeleide onderwysers. Die rol van die spraak-taalterapeut in hierdie opsig kan nie oorbeklemtoon word nie (Du Plessis & Naudé, 2003:123).

Die doel met hierdie vraag is verder om vas te stel of Suid-Afrikaanse graad R-onderwysers se verwagtinge van graad R-leerders se kommunikasievaardighede in ooreenstemming is met die eise wat die skoolomgewing stel en wat deur spraak-taalterapeute as vereistes vir skoolgereedheid saamgevat word. Volgens Du Plessis & Naudé (2003:123) kan spraak-taalterapeute 'n dubbele rol vervul deur direkte intervensie met die leerders asook konsultasie met en opleiding van ouers en onderwysers. Verder kan spraak-taalterapeute fokus op die optrede van onderwysers wat leerders se kommunikasie sodanig kan beïnvloed dat dit sosiaal doeltreffend is, deur riglyne vir graad R-onderwysers daar te stel (Marvin 1987:2).

Vraag 2.2: Watter kommunikasievaardighede sluit u daagliks by die kurrikulum in?

Motivering: Die Suid-Afrikaanse Hersiene Nasionale Kurrikulum Graad R tot 9 vir Skole (Nasionale Departement van Onderwys, 2002a) waarvoor onderwysers opgelei word, is in 2002 beskikbaar gestel. Hierdie kurrikulum word gekenmerk deur 'n paradigmaskuif vanaf die tradisionele benadering van doelstellings en doelwitte na uitkomsgebaseerde onderwys wat prestasiegeoriënteerd, aktiwiteitsgebaseer en leerdergerig is. In die navolging van hierdie benadering is die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) daarop gerig om lewenslange leer aan te moedig (Nasionale Departement van Onderwys, 2002a).

Hoewel 'n kurrikulum veronderstel is om te handel oor dit wat in 'n onderrigprogram behoort te gebeur (Dent & Harden, 2001:13), bied die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Nasionale Departement van Onderwys, 2002a) nie duidelike riglyne oor die insluiting van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid nie. Gevolglik is die implikasie dat die onderwyser nie werklik haar voorneme oor die manier waarop sy die onderrig wil laat plaasvind, kan formuleer nie (Dent & Harden, 2001:13).

Onderwysers word aangemoedig om die kurrikulum en opvoedkundige praktyk krities te ondersoek en te evalueer asook om strategieë te ontwikkel wat 'n uitdaging aan die

kurrikulum en die opvoedkundige praktyk sal bied om die nodige aanpassings te maak (Harris, 1996:6). Verder is die ideaal dat onderwysers die nodige taalvaardighede vir leerders by die kurrikulum sal insluit sodat die leerders sal leer om hulle gedagtes uit te spreek, daarop uit te brei, te redeneer, bevraagteken en onduidelikhede op te klaar (Harris, 1996:7). Hierdie taalvaardighede kan daagliks saam met al die ander kommunikasievaardighede in die kurrikulum aangebied word. Die wyse waarop die graad R-onderwyser kommunikasievaardighede daagliks aangebied, sal ook aantoon of 'n nuwe, stabiele stelsel van taalgedrag by graad R-leerders geskep is (Hixson, 1993:43).

Die opleiding van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid behoort op so 'n wyse te geskied dat graad R-leerders en hulle omgewings sal verander, onder andere ook die klaskamer (Hixson, 1993:43). Deur Vraag 2.2 kan spraak-taalterapeute vasstel of graad R-onderwysers al die relevante kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid in die kurrikulum aanbied. Indien nie, kan spraak-taalterapeute onderwysers met 'n aanvullende program oplei om die kurrikulum so aan te pas dat al die kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid daagliks aangebied word.

Met die ontwikkeling van 'n program vir graad R-onderwysers kan van die veronderstelling uitgegaan word dat spraak-taalterapeute spesialiskenners van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid is, terwyl daar terselfdertyd veronderstel kan word dat graad R-onderwysers spesialiskenners van die graad R-kurrikulum is (Whitmire, 2002:74). Op hierdie wyse kan beide professionele persone gelyke erkenning vir hul vakkundigheid geniet en die geleentheid benut om hulle kennis optimaal tot voordeel van die leerders aan te wend.

Graad R-onderwysers se kennis van die graad R-kurrikulum en hulle daaglikse toegang tot leerders stel bied hulle toeganklikheid tot intervensie. Die intervensieproses moet volgens 'n spesifieke plan verloop om veranderinge in kinders se kommunikasiegedrag te bewerkstellig en die beplanning van intervensie moet aan bepaalde voorwaardes voldoen. Onderwysers kan aan hierdie voorwaardes voldoen omdat hulle daagliks gedurende die week toegang het tot graad R-leerders in die klaskamer en op die speelterrein om die

assessering en opleiding van hulle kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid moontlik te maak. Verder beskik onderwysers volgens Hixson (1993:43) wel oor die nodige kennis om leerders se gedrag en kommunikasie objektief te observeer.

Vraag 2.3: Watter riglyne in die kurrikulum kan u benut om daaglik elke aspek van kommunikasie by die dagprogram in te sluit?

Motivering: Die Suid-Afrikaanse Hersiene Nasionale Kurrikulum Graad R tot 9 vir Skole (Onderwysdepartement, 2002a), waarvoor onderwysers tans opgelei word, is in 2002 beskikbaar gestel. Hierdie kurrikulum word gekenmerk deur 'n paradigmaskuif vanaf die tradisionele benadering van doelstellings en doelwitte na uitkomsgebaseerde onderwys wat prestasiegeoriënteerd, aktiwiteitsgebaseer en leerdergerig is. In die navolging van hierdie benadering is die Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring Graad R-9 (Skole) daarop gerig om lewenslange leer aan te moedig (Onderwysdepartement, 2002a).

Hoewel 'n kurrikulum handel oor dit wat in 'n onderrigprogram behoort te gebeur (Dent & Harden, 2001:13), bied die Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring Graad R-9, Skole (Onderwysdepartement, 2002a) nie duidelike riglyne oor die insluiting van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid nie. Dit impliseer dat die onderwyser nie werklik haar voorneme oor die manier waarop sy die onderrig wil laat plaasvind kan formuleer nie (Dent & Harden, 2001:13).

Volgens Harris (1996:6) het die volgende betrekking op onderwysers:

onderwysers word aangemoedig om die kurrikulum en opvoedkundige praktyk krities te ondersoek en te evalueer;

onderwysers kan strategieë ontwikkel wat 'n uitdaging aan die kurrikulum en die opvoedkundige praktyk sal bied om die nodige aanpassings te maak;

onderwysers behoort die nodige taalvaardighede by die kurrikulum in te sluit sodat die leerders sal leer om hulle gedagtes uit te spreek, daarop uit te brei, te redeneer, bevraagteken en onduidelikhede op te klaar; hierdie taalvaardighede kan daaglik saam met al die ander kommunikasievaardighede in die dagprogram aangebied word.

Die wyse waarop die graad R-onderwyser kommunikasievaardighede daagliks aangebied, kan aantoon of 'n nuwe, stabiele stelsel van taalgedrag by graad R-leerders geskep is (Hixson, 1993:43).

VRAAG 3 – Handel oor 'n graad R-leerder se onderrig in sy tweede of addisionele taal.

Inleiding: “Engels is klaarblyklik die gekose addisionele onderrigtaal in Suid-Afrika, hoewel slegs 8.6% van alle Suid-Afrikaners Engels as eerste taal gebruik (De Klerk, 2002a:3). Veronderstel u het 'n Engelse graad R-klas. 'n Sothosprekende graad R-leerder is in u klas. Sy ouers verlang dat hy in Engels, wat sy tweede of addisionele taal is, onderrig word. Hy verstaan of praat Engels nog nie baie goed nie”.

Vraag 3.1: Hoe sal die leerproses verloop as hierdie graad R-leerder sy tweede of addisionele taal minder as twee jaar lank verstaan en praat?

Motivering: Om vas te stel of die onderwyser bewus is van:

- (i) die verskil tussen basiese interaktiewe taalvaardighede en kognitiewe akademiese taalvaardighede, en
- (ii) die rol wat basiese interaktiewe taalvaardighede en kognitiewe akademiese taalvaardighede in die leerproses speel.

(i) Basiese interaktiewe taalvaardighede stel leerders in staat om sosiaal te kommunikeer, omdat hierdie vaardighede vereis word vir skoolgereedheid en die informele leerproses om suksesvol te geskied (Haynes, 2001:1). Kognitiewe akademiese taalvaardighede daarenteen verwys na die formele akademiese leerproses en behels luister, praat, lees en skryfvaardighede aangaande die vakinhoud, asook die begrip en prosessering van abstrakte konsepte (Anderson, 2000:1). Dit wil sê die leerder se akademiese taal, wat nodig is vir kognitiewe take en besprekings, moet tydens hierdie meer formele leerproses ontwikkel (Du Plessis & Naudé, 2003:122). Dit is juis op hierdie stadium wat taal aangewend word om te leer (Dawber & Jordaan, 1999:4). Verder is daar

bevind dat leerders, wat in 'n addisionele taal onderrig word maar 'n spesifieke taalprobleem het wat hulle eerste en onderrigtaal benadeel, se agterstand in die onderrigtaal selfs na twee of drie jaar se blootstelling aan die onderrigtaal groter word.

Indien onderwysers se kennis oor taalontwikkeling toereikend is en hulle kan onderskei tussen leerprobleme en akademiese probleme as gevolg van tweede taalonderrig, behoort hulle bewus te wees van die verskil tussen basiese interaktiewe- en kognitiewe akademiese taalvaardighede. Onderwysers behoort ook oor die nodige kennis van taalontwikkeling in die eerste en tweede of addisionele taal te beskik (Whitmire, 2002:74). 'n Aantal Suid-Afrikaanse onderwysers het in 'n ondersoek erken dat hulle 'n behoefte aan hierdie tipe kennis het (Du Plessis & Naudé, 2003:126). Verder behoort onderwysers te kan onderskei tussen 'n leerprobleem en 'n akademiese probleem as gevolg van taalprobleme, omdat leerders wat in 'n tweede taal onderrig word, dikwels verkeerdelik as leergestremd of stadig geïdentifiseer word (Lemmer, 1995:92).

(ii) 'n Kind wat in sy tweede of addisionele taal onderrig ontvang, kan sosiale gespreksvaardighede in die tweede of addisionele taal binne ongeveer twee jaar aanleer (Chamot & O'Malley, 1996:260). Die kind is dan in staat om hierdie sosiale gespreksvaardighede op 'n sosiale vlak met sy maats te gebruik (Lemmer, 1995:90). Tweede of addisionele taal leerders kan egter sukkel om akademies bevoeg te wees in die tweede of addisionele taal. In 'n ondersoek deur NAEYC (1996:8) is bevind dat sommige tweede of addisionele taal leerders nie bevoeg was om Engels so goed soos hulle Engelssprekende klasmaats te begryp of hulself in Engels uit te druk nie, alhoewel hulle op die oog af vlot was in Engels. Hierdie onvermoë dui daarop dat die leerders moontlik nog nie gedekontekstualiseerde leerstof in die onderrigtaal begryp en daarvoor kan praat nie (Dawber & Jordaan, 1999:9).

Alle tweede of addisionele taal leerders wat vir die eerste maal in die voorskoolse klas aan Engels as onderrigtaal blootgestel word, sal na verwagting aanvanklik probleme ondervind (NAEYC, 1996:8). Indien 'n leerder egter verplig word om in sy tweede of addisionele taal onderrig te word voordat voldoende linguïstiese ontwikkeling in sy

moedertaal geskied het, sal hy nie sy tweede taal toepaslik aanleer of in sy moeder- of tweede taal oor linguistiese bevoegdhede beskik nie (De Klerk, 2002b:16). Leerders wat in 'n addisionele taal onderrig word maar 'n spesifieke taalprobleem het wat hulle eerste en onderrigtaal benadeel, se agterstand in die onderrigtaal word groter selfs na twee of drie jaar se blootstelling aan die onderrigtaal. Teen hierdie tyd sal 'n groot hoeveelheid inligting wat in die onderrigkonteks aangebied is, vir die leerder verlore wees. Die gevolg is dat die leerder 'n agterstand sal hê in die ontwikkeling van kognitiewe akademiese taalvaardighede (NAEYC, 1996:7). Om hierdie redes is die graad R-onderwyser se kennis van basiese interaktiewe- en kognitiewe akademiese taalvaardighede noodsaaklik om haar in staat te stel om in al die taal- en onderrigbehoefte van enige graad R-leerder te voorsien.

Vraag 3.2: Hoe maak u dit vir die tweede of addisionele taal leerder in u klas makliker om in sy tweede of addisionele taal te leer?

Om te bepaal watter metodes die graad R-onderwyser aanwend om tweede of addisionele taal leerders se taalontwikkeling te fasiliteer. Navorsing toon dat onderwysers nie kognitiewe akademiese taalvaardighede in hulle lesse beklemtoon nie. Dit kan daartoe bydra dat tweede taal leerders nie voldoende kognitiewe akademiese taalvaardighede in hulle onderrigtaal verwerf nie. Ouers wat verkies dat hulle kinders in Engels as hulle tweede of addisionele taal onderrig word, praat dikwels nie self Engels tuis nie, waarskynlik omdat hulle nie vaardig is in Engels nie. Gevolglik word die leerders slegs in die klaskamer aan Engels blootgestel. Verder blyk dit dat hierdie leerders tydens vryspelperiodes net in hulle moedertaal met mekaar kommunikeer en nie die noodsaaklike basiese interaktiewe taalvaardighede in Engels verwerf nie. Hierdie situasie het later 'n nadelige uitwerking op die leerders se verwerwing van kognitiewe akademiese taalvaardighede in die tweede of addisionele taal as onderrigtaal (Burkett, Clegg, Landon, Reilly & Verster, 2001:152).

Volgens Lemmer (1995:91) behoort leerders se moedertaal by die skool gerespekteer en gebruik te word, al is dit nie sy onderrigtaal nie. Die instandhouding van die moedertaal

is noodsaaklik vir die ontwikkeling van kognisie en ander tale en vorm deel van die ouers se taak en verantwoordelikheid, daarom moet die onderwysers ouers aanmoedig om die gebruik van die moedertaal tuis te ontwikkel en in stand te hou (Lemmer, 1995:88). Ouers moet ook aangemoedig word om 'n leerder se eerste taal met hom te praat wanneer hulle hom met huiswerk help, asook onbekende konsepte aanvanklik in die eerste taal aan die kind verduidelik (Dawber & Jordaan, 1999:34). Sodoende verseker ouers dat die leerder uiteindelik die konsepte in die onderrigtaal verwerf en verstaan.

Volgens Dawber en Jordaan (1999:21) moet onderrig daarop gerig wees om leerders se kognitiewe akademiese taalvaardighede te ontwikkel. Onderwysers behoort 'n warm, bemoedigende atmosfeer te skep en ondersteunend teenoor tweede of addisionele taal leerders te reageer. Onderwysers kan die volgende tegnieke met tweede of addisionele taal leerders in die klaskamer toepas: moedig hulle aan om te vra as hulle woordeskat en taalstrukture nie verstaan nie; ander leerders moenie toegelaat word om vir leerders te lag as hulle in die onderrigtaal fouteer nie; die leerders moet soms toegelaat word om 'n sin te sê of 'n prent te beskryf in sy moedertaal om aan die klasmaats te bewys hy is wel bevoeg in 'n ander taal terwyl hy die onderrigtaal aanleer (Dawber & Jordaan, 1999:21).

Volgens neem dit Tweede taal leerders benodig tipies ongeveer twee tot drie jaar sonder intervensie, om bevoeg te raak in alledaagse kommunikasievaardighede en ongeveer vier tot tien jaar om dieselfde vlakke van kognitiewe akademiese taalvaardighede te verwerf as hulle Engels eerste taal maats (Chamot & O'Malley, 1996:260). Leerders wat reeds in die primêre skool is, maar steeds besig is om Engels as onderrigtaal aan te leer, beskik ook nog nie oor al die akademiese taalvaardighede wat nodig is vir kognitiewe take en besprekings, of om abstrakte konsepte te begryp nie (Du Plessis & Naudé, 2003:122). Verder sal tweede taal leerders waarskynlik sukkel met genoegsame verwerwing van kognitiewe akademiese taalvaardighede in hulle tweede of addisionele taal, omdat die oordrag van hierdie taalvaardighede vanaf hulle eerste na die tweede taal nie na wense plaasgevind het nie (Burkett *et al.*, 2001:152).

Vraag 3.3: Watter riglyne sou u, as 'n graad R-onderwyser, oor tweede of addisionele taal graad R-leerders se onderrig in hulle tweede of addisionele taal wou ontvang?

Motivering: Resente Suid-Afrikaanse navorsing toon dat voorskoolse onderwysers opgelei is om met voorskoolse leerders te *kommunikeer*, maar nie om vir hulle 'n addisionele taal aan te leer nie (Du Plessis en Naudé, 2003:122). Voorts het onderwysers se opleiding nie voorsiening gemaak vir teorieë oor die verwerwing van 'n tweede taal, die verband tussen taal en kognisie of strategieë om inhoudsvakke in 'n tweede of addisionele taal aan te bied nie (Lemmer, 1995:94). Gevolglik is onderwysers nie na wense toegerus om geleerdheidsvaardighede oor die breë spektrum van die kurrikulum aan leerders vanuit diverse linguistiese agtergronde te leer nie (Lemmer, 1995:94). Die onderwyser se opinie, gegrond op haar ervaring in die onderwyspraktik oor moedertaalonderrig en onderrig in die tweede of addisionele taal, kan hier ontlok word. Riglyne oor onderrig in die tweede of addisionele taal bied die geleentheid vir voorstelle oor voortgesette opleiding vir sowel graad R-onderwysers as spraak-taalterapeute.

'n Studie wat in 'n stedelike gebied van Pretoria uitgevoer is, het getoon dat 96% van die voorskoolse onderwysers nie tydens hul opleiding of daarna, opgelei is om veeltalige leerders te onderrig nie (Du Plessis en Naudé, 2003:124). Hoewel hierdie situasie nie veralgemeen kan word vir alle voorskoolse onderwysers oor die hele Suid-Afrika nie, bestaan die moontlikheid dat dit 'n landswye probleem kan wees.

'n Volgens Heugh (2002b:61) is 'n groot aantal Suid-Afrikaanse onderwysers se taalbevoegdheid in Engels ontoereikend en benodig hulle gespesialiseerde onderrig en in-diens-opleiding om toe te sien dat die onderrigproses van leerders met taalprobleme vlot verloop (Titlestad, 1997:10). Die meeste van die onderwysers in Du Plessis en Naudé (2003) se studie is nie tydens hulle aanvanklike opleiding, of daarna tydens in-diens-opleiding, opgelei om veeltalige leerders te hanteer nie. 'n Kleiner aantal onderwysers het aangedui dat hulle self oor veeltaligheid geles of kursusse daarvoor bygewoon het, wat hulle toegerus het vir die hantering van veeltalige leerders (Du Plessis & Naudé, 2003:125).

Onderwysers in Du Plessis en Naudé (2003:126) se studie het hulle behoefte aan formele opleiding oor veeltaligheid te kenne gegee en van die onderwerpe vir opleiding wat hulle voorgestel het, sluit onder andere die volgende in:

- werkswinkels oor taalverwerwing, taal en kultuur, veeltaligheid, die aanleer van basiese woordeskat in nuwe tale en die aanleer van 'n addisionele taal;
- inligting oor toepaslike materiaal of apparaat om in taallesse te gebruik;
- professionele hulp om veeltalige leerders se taalbehoefte te help evalueer;
- hulpverlening deur spraak-taalterapeute om taallesse te beplan;
- inligting oor transkulturele kommunikasie;
- betrokkenheid deur lede van die gemeenskap;
- inligting oor die benutting van tolke;
- inligting oor die gebruike en gewoontes van verskillende kulture.

Graad R-onderwysers kan hierdie riglyne oorweeg. Addisionele inligting oor riglyne wat by bogenoemde lys gevoeg kan word, kan daartoe bydra dat meer behoeftes van onderwysers geïdentifiseer sal word.

Vraag 3.4: Wat is die waarde van simboliese spel tussen graad R-leerders van wie party eerste taal leerders en ander tweede of addisionele taal leerders is?

Motivering: Konseptuele ontwikkeling en die vermoë om te simboliseer is voorvereistes vir die ontwikkeling van simboliese spel en taal (Lewis *et al.*, 2000:118). Spel versterk ook simboliese ontwikkeling en hou verband met die ontwikkeling van geletterdheid, denke, probleemoplossing, kreatiwiteit en verbeelding (Monighan-Nourot & Van Hoorn, 1991:41). Dus sal tweede of addisionele taal leerders, wat nog nie voldoende woordeskat en konsepte in die tweede of addisionele taal ontwikkel het nie, sukkel om kreatief in daardie taal te dink, probleme op te los en op verbeeldingsvlugte te gaan. Hierdie beperkinge kan hulle rem om in hulle tweede of addisionele taal te speel.

Aangesien voorskoolse leerders op 'n informele en interpersoonlike wyse deur spel oor die konkrete aspekte van taal leer, berei spel hulle voor vir die meer formele wyse van leer deur middel van taal (Du Plessis & Naudé, 2003:122). Indien kinders nie oor die taal

beskik om sy eie denkprosesse in werking te stel nie, kan hulle denkvermoë nie ontwikkel nie (Dawber & Jordaan, 1999:7), daarom is kinders met taalprobleme se spelvaardighede dikwels beperk (Lewis *et al.*, 1992: 232).

Sodra kinders 'n konsep ken en daarvoor kan dink, is dit baie makliker om die konsep in 'n addisionele taal uit te druk, ongeag die taal waarin hy die konsep aangeleer het (Dawber & Jordaan, 1999:7). Indien tweede of addisionele taal leerders met eerste taal sprekers speel, kan tweede taal sprekers die woordeskat en konsepte by die moedertaalsprekers aanleer. Op hierdie wyse kan tweede of addisionele taal leerders hulle taalvaardighede in hul tweede of addisionele tale ontwikkel en uitbrei, asook leer om in hulle tweede of addisionele taal te speel. Daarom is dit nodig om te bepaal hoe die onderwyser die rol van simboliese spel in die leerproses van tweede of addisionele taal leerders beskou. Spraak-taalterapeute en graad R-onderwysers kan hulle kennis oor die waarde van simboliese spel in die leerproses met mekaar deel en van mekaar leer om dit tot voordeel van die kinders se taalontwikkeling aan te wend.

VRAAG 4 – Handel oor die rol van ouers by skoolgereedmaking.

Inleiding: Onderrigprograame vir voorskoolse leerders by skole sal slegs hoogs suksesvol wees as ouers 'n bydrae kan lewer oor hulle rol in die leerders se onderrig (Powell, 1998:640). Tans speel die ouers 'n baie meer dinamiese rol in die besluitnemingsproses oor intervensieprosedures vir hulle kind (Hixson, 1993:46, 47). Om hierdie rede betrek professionele persone wat met kinders werk, die ouers by besluite oor die evaluering, behandeling en onderrig van die kind.

Vraag 4.1: Watter rol, dink u, behoort 'n tweede of addisionele taal graad R-leerder se ouers te speel in sy skoolgereedmakingsproses?

Motivering: Kinders se skoolgereedmaking, akademiese opleiding en vordering word nie meer vandag, soos tot 'n paar jaar gelede, deur slegs spraak-taalterapeute en ander professionele persone bestuur nie. Inteendeel, ouers dring aan op die beste benadering tot intervensie vir hulle kinders (Law *et al.*, 2002:157). Hierdie benadering impliseer dat

ouers met reg meer op hulle regte begin staan oor keuses van hulpverlening aan hulle kinders. Indien spraak-taalterapeute kan vasstel hoe onderwysers die ouers se rol sien, kan hulle besluit of die onderwyser moontlik haar hulp benodig om die ouers se perspektief oor hulle eie betrokkenheid te verbreed. Spraak-taalterapeute en graad R-onderwysers kan hulle kennis oor die ouers se rol met mekaar deel en van mekaar leer.

Ouers se betrokkenheid by 'n graad R-leerder se skoolgereedmakingsproses strek veel verder as om die leerder slegs daaglik by die skool te besorg en weer te gaan haal. Volgens De Klerk (2002b:15) verkies 'n groot aantal Suid-Afrikaanse ouers dat hulle kinders, ongeag hulle moedertaal, in Engels onderrig sal word. Onderwysers voel dikwels hierdie eise is onregverdig en verkies dat tweede of addisionele taal leerders in hulle moedertaal onderrig word (De Klerk, 2002b:17) aangesien klaskameronderrig moet fokus op leerders se kognitiewe akademiese taalvaardighede (Dawber & Jordaan, 1999:21).

Die vermoë om gedekontekstualiseerde taal te verstaan, is noodsaaklik om klaskamer- en teksboektaal te begryp (Dawber & Jordaan, 1999:9). 'n Groot deel van die taal wat in 'n klaskamer gebruik word, is gekontekstualiseer en vereis dat leerders sonder fisiese of linguistiese kontekstuele ondersteuning aan probleme of idees moet dink (Dawber & Jordaan, 1999:10). Die ouers moet breedvoerig hieroor ingelig word sodat hulle 'n ingeligte besluit oor hulle kinders se skoolgereedmaking kan neem.

Ouers kan verder 'n positiewe bydrae tot hulle kinders se skoolgereedmaking lewer deur sy moedertaal tuis vir informele gesprekke te gebruik (Lemmer, 1995:90). Op hierdie wyse sal verseker word dat die moedertaal steeds ontwikkel en uiteindelik vasgelê word. Indien die ouers hoofsaaklik die moedertaal tuis met hulle kinders praat, kan die kinders gemaklik in hulle moedertaal leer praat, dink, redeneer en probleme oplos. Volgens De Klerk (2002b:18) kan hierdie proses help met die oog op leer lees en skryf in die moedertaal om as oorbrugging na lees en skryf in 'n tweede of addisionele taal as onderrigtaal te dien.

Vraag 4.2: Hoe betrek u 'n tweede of addisionele taal graad R-leerder se ouers by die skoolgereedmakingsproses?

Motivering: Suid-Afrikaanse onderwysers, wat nie opgelei is om leerders in 'n tweede of addisionele taal te onderrig nie (Du Plessis & Naudé, 2003:122), benodig die ouers se samewerking om leerders betyds skoolgereed te kry. Spraak-taalterapeute kan vasstel watter pogings onderwysers aanwend om die ouers by die skoolgereedmakingsproses te betrek. Indien dit blyk dat die ouers nie betrokke is nie, kan spraak-taalterapeute onderwysers bewus maak van die ouers se rol deur hulle kennis hieroor met die onderwysers te deel. Verder kan spraak-taalterapeute aan onderwysers verduidelik hoe om by die ouers vertrouwe in te boesem, asook hulle samewerking en ondersteuning te verkry deur die ouers in te lig oor die wyse waarop hulle tot hul kinders se skoolgereedmaking kan bydra. Voorts kan spraak-taalterapeute riglyne aan onderwysers voorstel oor maniere waarop hulle die ouers kan betrek.

Ouers kan met behulp van 'n spesifieke opleidingsprogram deur spraak-taalterapeute en onderwysers opgelei word oor die waarde van moedertaalonderrig (Du Plessis & Naudé, 1999:88; Whitmire, 2002:73). Daar kan aan ouers verduidelik word dat onderrig in leerders se moedertaal linguistiese, akademiese en sosiale voordele vir die leerders inhou, omdat dit gelyke geleentheid vir onderrig en betekenisvolle toegang tot die kurrikulum bied (De Klerk, 2002b:15).

Inligting oor moedertaalonderrig alleen, sal waarskynlik onvoldoende wees waar leerders in Engels as hulle tweede of addisionele taal onderrig word. Volgens Dawber en Jordaan (1999:34) kan die volgende aanvullend tot inligting oor moedertaal-onderrig gedoen word: ouers kan aangemoedig word om vir hulle kinders geleentheid te skep om Engels tuis te oefen en daarna te luister. Hierdie aktiwiteite kan televisie, radio, videobande en rolprente insluit. Terselfdertyd kan kontak tussen leerders en hulle Engels eerste taal maats aangemoedig word. Laasgenoemde is waarskynlik die suksesvolste manier waarop tweede of addisionele taal leerders Engels kan verwerf. Ouers, wat Engels self nie vlot praat nie, kan verder aangemoedig word om vir hulle kinders in Engels te lees.

Die gehalte van 'n taalmodel waaraan kinders blootgestel word, is belangrik. 'n Kind kan nie 'n taal van 'n ouer of onderwyser aanleer wat die taal self byna nie kan praat nie (Dawber & Jordaan, 1999:14). Hoewel die aanname bestaan dat aksent nie noodwendig deel uitmaak van sogenaamde standaard Engels nie, kan verskille in uitspraak so radikaal wees dat die oordrag van 'n boodskap daardeur belemmer kan word (Titlestad, 1997:13). Dit is daarom moontlik dat die ouers se uitspraak van Engels 'n invloed op die kinders se fonologiese vaardighede in die tweede taal kan hê. Sekere van die vokale in Engels kom nie in sommige Afrikatale voor nie, gevolglik spreek Afrikataalsprekers dikwels die Engelse vokale anders uit as 'n Engels eerste taal spreker. Byvoorbeeld “work” word uitgespreek as “wack”.

Opleiding van ouers met behulp van 'n opleidingsprogram is moontlik nie altyd binne almal se bereik nie, weens verskeie redes soos werksomstandighede en vervoerprobleme. De Klerk (2002b:19) stel ouerleiding voor om ouers toe te rus om die leerders te ondersteun as hulle huiswerk doen. Indien die ouers geletterd is, kan hierdie inligting in die vorm van 'n briefie saam met die leerders aan die ouers gestuur word.

Vraag 4.3: Veronderstel u het 'n graad R-leerder in u klas wat in sy tweede of addisionele taal onderrig word. Die leerder kan nie die tweede of addisionele taal praat nie.

Vraag 4.3.1: Hoe verduidelik u aan hierdie leerder se ouers dat daar 'n verskil is tussen sosiale gespreksvaardighede en akademiese taalvaardighede in die tweede of addisionele taal en dat hy beide vir skoolgereedheid benodig?

Motivering: Ouers beskik nie noodwendig oor al die kennis aangaande die rol van die moedertaal vir leerders se kognitiewe ontwikkeling en die verwerwing van addisionele tale nie (Lemmer, 1995:90). Derhalwe kan spraak-taalterapeute bepaal presies hoe onderwysers die verskil tussen basiese interaktiewe taalvaardighede en kognitiewe akademiese taalvaardighede aan die ouers verduidelik. Verder kan spraak-taalterapeute vasstel of onderwysers aan die ouers uitspel dat graad R-leerders wat in hulle tweede of

addisionele taal onderrig word oor beide basiese interaktiewe taalvaardighede en kognitiewe akademiese taalvaardighede in hul onderrigtaal moet beskik om akademies te kan vorder.

Wat betref basiese interaktiewe taalvaardighede, leer kinders aanvanklik sosiale taal aan (Haynes, 2001:1) om hulle behoeftes en gevoelens bekend te maak (Dawber & Jordaan, 1999:4). Met verloop van tyd ontwikkel hulle innerlike taal (kognitiewe akademiese taalvaardighede) wat hulle in staat stel om oor hulle wêreld te *dink*, sodat hulle nie noodwendig meer oor alles *praat* nie (Dawber & Jordaan, 1999:4). Verder word kinders se taal meer kompleks sodat hulle teen skoolgaande ouderdom oor 'n taalsisteem en uitgebreide woordeskat beskik wat volledig ontwikkel is. Op hierdie stadium kan die kinders stories verstaan en oorvertel en hierdie bewustheid van taal stel hulle in staat om met taal te speel en die klanke daarvan te identifiseer sodra hulle gereed is om te leer lees en spel. Dit impliseer dat die kinders oorsakel van *taal aanleer* na *taal aanwend om te leer* (Dawber en Jordaan, 1999:4).

Vraag 4.3.2: Hoe verduidelik u die volgende aan die tweede of addisionele taal graad R-leerder se ouers: Dit kan die leerder tot twee jaar neem om die tweede of addisionele taal as sosiale gesprekstal aan te leer, maar vyf tot sewe jaar om hierdie taal as akademiese taal te bemeester?

Motivering: Jong kinders leer sosiale gespreksvaardighede in die tweede of addisionele taal binne ongeveer twee jaar aan (Chamot & O'Malley, 1996:260) en kan op die oog af vlot wees in sy tweede of addisionele taal. Dit beteken nie noodwendig dat hy sal bevoeg wees om die meer komplekse aspekte van die onderrigtaal te verstaan of homself daarin uit te druk nie (NAEYC, 1996:8). Die kinders benodig tussen vyf en sewe jaar om akademies suksesvol te wees in die tweede of addisionele taal (Chamot & O'Malley, 1996:260).

Spraak-taalterapeute kan vasstel of onderwysers duidelik onderskei tussen basiese interaktiewe en kognitiewe akademiese taalvaardighede wanneer hulle aan die ouers

verduidelik dat leerders, wat in hulle tweede of addisionele taal onderrig ontvang, die tweede of addisionele taal binne twee jaar op 'n sosiale vlak kan aanleer, maar dat dit vyf tot sewe jaar kan duur voor die leerders die tweede of addisionele taal op akademiese vlak kan bemeester. Hierdie inligting kan die ouers in staat stel om betyds 'n ingeligte besluit oor hulle kinders se onderrigtaal te neem.

VRAAG 5 – Handel oor moontlike samewerking tussen die graad R- onderwyser en die spraak-taalterapeut deur die model van samewerkende dienslewering.

Inleiding: “In die Verenigde State van Amerika en Europa word daar reeds die afgelope bykans veertig jaar aandag geskenk aan moontlike wyses van samewerking tussen spraak-taalterapeute en die onderwysers (Marvin, 1987:1). Samewerking het vroeër volgens verskillende modelle geskied maar is huidig verfyn tot 'n holistiese benadering met die klem op samewerking tussen verskeie professionele persone wat gereeld direkte kontak met kinders en hulle ouers het (Law, Lindsay, Peacey, Gascoigne, Soloff, Radford & Band, 2002:146; Marvin, 1987:4).

Tydens samewerkende dienslewering sluit die onderwyser en die spraak-taalterapeut ooreenkomste saam en op doeltreffende wyse, wat deur 'n gesindheid van kollegialiteit, onderhandeling, koördinasie en vennootskap gekenmerk word (Forbes, 2001:200). 'n Groot aantal bronne word benut om probleme gesamentlik te definieer en op te los (Whitmire, 2002:73) en beide partye aanvaar verantwoordelikheid vir die uitkomst, tree met beperkte individuele outonomie op en toon wedersydse kennis en begrip vir doeltreffende kommunikasie (Lindsay & Dockrell, 2002:95).

Vraag 5.1: Op watter manier dink u, kan die graad R-onderwyser en die spraak-taalterapeut mekaar help om 'n tweede of addisionele taal graad R-leerder gesamentlik skoolgereed te kry?

Motivering: Om te bepaal of onderwysers enige voorstelle vir moontlike samewerking tussen spraak-taalterapeute en hulleself in gedagte het, soos deur samewerkende

dienslewering. Volgens Forbes (2001:2003) moet professionele persone verander om goeie, produktiewe diens te lewer. Die klem by samewerking tussen onderwysers en spraak-taalterapeute val veral op die uitkoms van samewerking, eerder as op die proses self (Lindsay & Dockrell, 2002:95), daarom vereis samewerkende dienslewering 'n nuwe benadering wat noodgedwonge verandering tot gevolg sal hê vir beide partye.

Samewerking bied ook die geleentheid tot produktiewe diens van 'n hoë gehalte. Volgens Lindsay en Dockrell (2002:97) sal betrokke partye nuwe kennis verwerf, nuwe vaardighede aanleer en dit selfs nodig vind om nuwe gesindhede te ontwikkel. Hierdie veranderinge kan 'n positiewe uitdaging vir onderwysers en spraak-taalterapeute wees. Onderwysers en spraak-taalterapeute sal waarskynlik voortgesette opleiding benodig om hulle vir samewerkende dienslewering toe te rus.

Verder is die doel van vraag 5.1. om te verneem watter voorstelle die onderwyser vir samewerkende dienslewering wil maak. Volgens Whitmire (2002:73) kan die onderwyser, spraak-taalterapeut en leerders se ouers 'n belangrike rol vervul. Onderwysers kan 'n bydrae tot spanbesprekings lewer deur hulle verwagtinge van leerders se inhoudsvakke in breë trekke voor te lê. Terselfdertyd kan spraak-taalterapeute die uitdagings wat leerders kan ervaar om aan hierdie verwagtinge te voldoen, aan die res van die span verduidelik. Ouers kan betrek word deur inligting te verskaf oor hulle doelwitte en toekomsplanne vir hul kinders, asook oor die kinders se gedrag en uitdagings buite skoolverband (Whitmire, 2002:73).

Spraak-taalterapeut kan voorstelle aan graad R-onderwysers maak oor 'n moontlike samewerkingsooreenkoms tussen hulleself en die onderwysers met die oog op die ontwikkeling van 'n addisionele program vir die graad R-onderwyser. So 'n program kan die graad R-onderwyser help om al die relevante kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid van alle graad R-leerders te verwag. Terselfdertyd kan die program voorsiening maak om leerders se ouers te betrek.

Indien onderwysers of spraak-taalterapeute onbekend is met leerders se huistaal, is hulle

op mekaar aangewese om leerders wat in hulle tweede of addisionele taal onderrig ontvang, suksesvol voor te berei om skoolgereed te wees. Samewerking tussen beide partye kan hulle albei se bydrae in die skoolgereedmakingsproses versterk. Die doel is om aan graad R-leerders die geleentheid tot optimale akademiese vordering te bied deur die proses van samewerkende dienslewering.

Vraag 5.2: Op watter manier dink u, kan samewerking tussen die onderwyser en die spraak-taalterapeut in Suid-Afrika haalbaar wees waar meer as een taalgroep in 'n klas verteenwoordig word?

Motivering: Wanneer spraak-taalterapeute en graad R-onderwysers strategieë vir samewerkende dienslewering gesamentlik beplan, eindig die proses nie by die beplanningsfase nie. 'n Doeltreffende intervensieplan, wat individuele diensplanne vir leerders met spesifieke behoeftes kan insluit, sal op samewerkende wyse geskryf word. Samewerking word in die intervensieplan gedokumenteer deur duidelik te omskryf watter professionele persone betrokke sal wees, wat elkeen sal doen en waar dit sal geskied (Whitmire, 2002:73).

'n Positiewe antwoord van die onderwyser op die uitnodiging tot samewerkende dienslewering, kan die weg vir spraak-taalterapeute baan om onderwysers uit te nooi om deel te word van die proses van samewerkende dienslewering tussen hierdie twee dissiplines. Volgens De Klerk (2002b:18) is verskeie strategieë reeds deur onderwysers in Suid-Afrika ontwikkel. Hierdie strategieë kan as riglyne dien en aangepas word om 'n gesamentlike program deur onderwysers en spraak-taalterapeute te ontwikkel en sluit die volgende in:

- vroeë identifikasie van taalprobleme om plasing buite hoofstroomonderwys te voorkom. Verder kan vroeë identifikasie van 'n taalinperking in die tweede of addisionele taal as onderrigtaal deur die graad R-onderwyser gedoen word om toereikende kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid te verseker (De Klerk 2002b:18). Spraak-taalterapeute kan 'n waardevolle bydrae hier lewer;

- onderrig in gesamentlike leerstrategieë om akademiese en emosionele ondersteuning aan leerders te bied. 'n Taalverrykingsprogram oor 'n tydperk van twee jaar, met die oog op leer lees en skryf in die moedertaal, as oorbrugging na lees en skryf in Engels as onderrigtaal (De Klerk 2002b:18);
- aanbieding van individuele taallesse deur die onderwyser, buite klasverband (De Klerk 2002b:18). Spraak-taalterapeute kan veral hier van groot hulp wees deur onderwysers te help om al die relevante kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid by so 'n program in te sluit;
- addisionele klasse vir groepe van hoogstens tien leerders, om leerders se selfvertroue in die tweede of addisionele taal op te bou (De Klerk 2002b:18);
- owerleiding om ouers toe te rus om tuis eenvoudige stories te lees en na TV-programme te kyk in die tweede of addisionele taal, asook om die leerders te ondersteun as hulle huiswerk doen (De Klerk 2002b:18), indien hierdie tipe betrokkenheid vir die ouers moontlik en aanvaarbaar is;
- betrokkenheid van onderwysstudente om addisionele taalstimulasie en taalverryking te verskaf tydens proefonderwys (De Klerk 2002b:18). Dieselfde benadering kan gevolg word deur die dienste van spraak-taalterapiestudente tydens kliniese opleiding by skole te benut;
- aanmoediging om Engels, as tweede of addisionele taal, op die sportveld te praat omdat die verskeie taalgroepe gemeng deelneem en die sportterminologie nie in al die inheemse tale bestaan nie (De Klerk, 2002b:18). Spraak-taalterapeute kan graad R-onderwysers help om eenvoudige, taalkundig-korrekte opdragte en opmerkings in die addisionele taal uit te werk wat sy tydens sportaktiwiteite kan gebruik. Sodoende kan die status van leerders se eerste taal behoue bly om die doeltreffendheid van onderrig in die tweede of addisionele taal te versterk. Leerders se selfvertroue word hierdeur versterk omdat hulle die geleentheid kry om hulle bevoegdheid in 'n ander taal as die onderrigtaal te bewys (Dawber & Jordaan, 1999:22). 'n Onvermoë deur 'n groot aantal Suid-Afrikaanse onderwysers om 'n Afrikataal te praat, bemoeilik egter hierdie aangeleentheid (Lemmer, 1995:89).

Vraag 5.3: Met watter ander professionele persone sou u wou saamwerk om graad R-leerders te onderrig ?

en

Vraag 5.4: Waarom wil u saam met hierdie professionele persone werk om graad R-leerders skoolgereed te kry?

Motivering: Gehalte onderwys is slegs moontlik indien elke personeellid 'n positiewe gesindheid teenoor beplanning, *spanwerk*, voortgesette verbetering en opleiding openbaar (Steyn, 2000:267). Spanlede behoort, behalwe die onderwyser, minstens die *ouers, spraak-taalterapeut en skoolhoof* in te sluit (Du Plessis & Naudé, 2003:123). Deur te bepaal met watter spanlede die onderwyser sal wil saamwerk en om watter redes, kan 'n aanduiding bekom word of die onderwyser die waarde van elke spanlid se rol besef.

'n *Ouer* speel 'n spesifieke rol in die intervensieproses omdat hy as 'n gelyke, doeltreffende spanlid funksioneer (Hixson, 1993:54). Verder word skoolgereedheid bevorder deur direkte ouerbetrokkenheid by voorskoolse intervensie (Reynolds *et al.*, 1996:1123). Om hierdie redes behoort ouers betrek te word by assessering, besluitneming, probleemoplossing en dienslewering (Crais, 1993:30). Indien die ouers ook betrokke is om leerders te help om klaskameraktiwiteite te verstaan en interpreteer sal die leerders se akademiese sukses daardeur versterk word (Lemmer, 1995:92). Die klasonderwyser en spraak-taalterapeut kan die ouer oplei om hierdie tipe hulp aan die addisionele of tweede taal leerders te verleen.

Indien leerders wat in hulle addisionele of tweede taal onderrig word, hoë vlakke van bevoegdheid in hulle moedertaal ontwikkel het, kan dit sy akademiese vordering bevoordeel (Lemmer, 1995:91). Om te verseker dat die leerders se moedertaal voldoende ontwikkel, behoort die ouers aangemoedig te word om ontwikkeling te help verseker deur deurlopende gebruik van die moedertaal in die tuisomgewing. Die ouers kan ook aangemoedig word om aan te dring op versterking en gebruik van hulle kinders se

moedertaal by die skool (Lemmer, 1995:91). Die ouers moet saam met die spraak-taalterapeute en ander spanlede werk om hulle kinders se sterk en swakpunte beter te verstaan (Hixson, 1993:52).

Indien kommunikasieprobleme tot in kinders se skooljare voortduur, kan die kinders die meeste by hulpverlening baat wanneer *spraak-taalterapeute* as deel van 'n span, saam met klasonderwysers en ander spanlede werk (Lindsay & Dockrell, 2002:95). Onderwysers benodig die ondersteuning van 'n kundige met toepaslike kennis in hulle taak om leerders in 'n tweede of addisionele taal te onderrig. Spraak-taalterapeute en oudioloë is die ideale persone vir intervensie in die proses van addisionele taalontwikkeling (Du Plessis & Naudé, 2003:123). Hulle beskik oor die kennis en vaardighede om onderwysers wat met veeltalige leerders werk, te ondersteun (Dawber & Jordaan, 1999:35).

Spraak-taalterapeut wat daarin belangstel om die opvoedkundige eerder as die mediese model van intervensie te volg, wil hulle kennis oor die strukture en prosesse van die klaskamer verbreed. Daarom benodig hulle op hul beurt die onderwysers se ondersteuning om hulle te adviseer oor die kurrikulum sodat taalintervensie relevant sal wees tot 'n spesifieke vak (Hartas, 2004:45, 47).

Die *skoolhoof* is verantwoordelik vir die ontplooiing van personeel en besluit hoeveel onderrigtyd aan individuele leerders afgestaan sal word (Law *et al.*, 2002:153). Hy moet ook die waarde en voordele van spanwerk besef en die betrokke personeel daarin ondersteun (Hartas, 2004:44). Daarom is dit essensieel dat die ouers, onderwyser en spraak-taalterapeut saam met die skoolhoof sal besluit oor die wyse waarop leerders spesiale onderrig, soos spraak-taalterapie, sal ontvang sonder dat hulle onderrigtyd in die klaskamer onderbreek word. Volgens Hartas (2004:44) mis die leerders belangrike aspekte van klaskameronderrig en die kurrikulum indien hy die klas moet verlaat om spraaktaaltherapie te ontvang. Voorts fokus spraak-taaltherapie buite klaskamerverband nie op die kurrikulum nie en leerders wat die klas moet verlaat om na die spraak-taalterapeut te gaan, word maklik geëtiketteer.

Ten slotte kan gesê word dat spanwerk struikelblokke, wat voorkom dat dienslewering van 'n hoë gehalte plaasvind, kan uitskakel en besondere positiewe veranderinge in Suid-Afrikaanse skole tot stand kan bring (Steyn, 2000:272). Spraak-taalterapeute en ander spanlede wat voorskoolse onderwysers wil ondersteun, behoort egter in gedagte te hou dat onderwysers steeds hulle klasse doeltreffend sal kan beheer en dat die leerders se emosionele welstand in gedagte gehou sal word (Du Plessis & Naudé, 2003:127).

VRAAG 6 – Handel oor onderwysers se opleiding oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid.

Inleiding: “Die spraak-taalterapeut beskou die graad R-onderwyser as die spesialiskenner van die graad R-kurrikulum. Die onderwyser sal miskien op haar beurt die spraak-taalterapeut as die spesialiskenner van kommunikasie-ontwikkeling en kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid beskou. Graad R-onderwysers het waarskynlik tot onlangs nie formele opleiding oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid ontvang nie, soos wat spraak-taalterapeute tot onlangs geen formele opleiding oor die inhoud van graad R-leerders se kurrikulum ontvang het nie”.

Vraag 6.1: Watter opleiding oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid het u ontvang om u toe te rus om 'n tweede of addisionele taal graad R-leerder teen die einde van graad R skoolgereed te hê?

Motivering: 'n Noukeurige ondersoek van die riglyne oor vereistes en verwagtinge van graad R, toon dat daar nie spesifieke riglyne vir die taalleerarea geformuleer en uiteengesit is in die huidige Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9, Skole (Onderwysdepartement, 2002a) nie. Verder bestaan daar geen spesifieke riglyne oor die kommunikasievaardighede wat graad R-leerders aan die einde van graad R nodig vir skoolgereedheid nie (Onderwysdepartement, 2002a). Die implikasies hiervan strek wyd. Graad R-onderwysers het geen maatstawwe waarvolgens hulle kan verseker dat graad R-leerders aan die einde van graad-R oor al die relevante kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid beskik nie.

Aangesien vroeë gesproke taalvaardighede die grondslag vir latere lees en skryfvaardighede vorm (Locke, 2002:4), is geletterdheid vir skoolgereedheid slegs volledig indien alle relevante aspekte toereikend ontwikkel het. Daarom behoort alle aspekte van kommunikasie vir geletterdheid in die graad R-kurrikulum ingesluit te wees. Hierdie aspekte sluit fonologiese bewustheid, sintaktiese, semantiese en konseptuele taalvaardighede, narratiewe, konvensies van geskrewe taal, ontwikkelende lees, kennis van grafeme, foneem-grafeem koppeling en ontwikkelende skryfvaardighede in (Verwoerd, 2000:2).

In Suid-Afrika is knelpunte oor die kurrikulum en die taalbeleid kunsmatig van mekaar geskei, gevolglik ontvang die meerderheid van die bevolking nie voldoende onderrig nie omdat hulle in 'n tweede of addisionele taal onderrig word (De Klerk, 2002b: 15). Hierdie inligting kan aandui of die onderwyser se opleiding al die relevante kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid ingesluit het. Indien sommige kommunikasievaardighede ontbreek, kan spraak-taalterapeute voorstelle aan onderwysers maak dat die hulle en die onderwysers saam aanvullende opleidingsprogramme oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid vir die onderwysers beplan volgens die model van samewerkende dienslewering.

Indien onderwysers nie voldoende opleiding ontvang oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid nie, bestaan die gevaar dat hulle nie oor die nodige kennis sal beskik om al die relevante kommunikasievaardighede vir graad R-leerders aan te leer nie. Dieselfde geld wanneer hulle geen duidelike riglyne oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid in 'n kurrikulum vind nie.

Vraag 6.2: Watter aspekte van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid behoort, na u mening, by graad R-onderwysers se opleiding ingesluit te word?

Motivering: Die opleiding van onderwysers maak nie voorsiening vir die beginsels van taalverwerwing nie, gevolglik is onderwysers selde toegerus om onderrig in geletterdheidsvaardighede te verskaf (Lemmer, 1995:88). Verder is onderwysers oor die

algemeen nie op voor- of nagraadse vlak opgelei oor die verwerwing van 'n tweede taal of om veeltalige leerders te onderrig nie (Du Plessis & Naudé, 2003:122). Meer opgeleide onderwysers is dus nodig in Suid-Afrika, sowel in Engels as in al die ander amptelike landstale. Hierdie redes regverdig die doelwit om te bepaal watter aspekte van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid die onderwyser sou wou byvoeg by die waaroor sy reeds opgelei is.

Hoewel voorskoolse onderwysers saamstem dat taal die belangrikste aspek van vroeë onderwys is, is die voorskoolse onderwyser slegs opgelei om met voorskoolse leerders te *kommunikeer*, nie om vir hulle 'n addisionele of tweede taal aan te leer nie (Du Plessis & Naudé, 2003:122). Voorskoolse onderwysers voel dikwels onbevoeg om veeltalige leerders te onderrig, veral waar taalprobleme in isolasie opgelos moet word (Du Plessis & Naudé, 2003:125). Om hierdie rede benodig onderwysers die ondersteuning van 'n kundige om vir leerders 'n addisionele taal aan te leer (Du Plessis & Naudé, 2003:123), veral onderwysers wat in 'n ander taal as hulle eie moedertaal skoolhou.

As gevolg van ontoereikende opleiding van onderwysers soos reeds genoem (Lemmer, 1995:94) bereik 'n groot hoeveelheid van die bestaande kundigheid oor onderrig van veeltalige leerders nie al die onderwysers nie. Gevolglik benodig onderwysers 'n meer omvattende opleiding en praktiese onderwyservaring (Lemmer, 1995:89) asook insette in die vorm van spesifieke opvoedkundige strategieë (Du Plessis & Naudé, 2003:127). Om hierdie doel te bereik sal bestaande onderrigmateriaal aangepas en nuwe onderrigmateriaal ontwikkel moet word (Du Plessis & Naudé, 2003:127).

Noodsaaklike kennis oor onderrig van tweetalige leerders is reeds selfstandig deur 'n aantal onderwysers verwerf deur bywoning van kursusse, werksinkels, deelname aan besprekings of naslaanwerk (Du Plessis & Naudé, 2003:124). Relevante inligting en resente navorsingsresultate oor relevante onderwerpe, behoort aan onderwysers beskikbaar gestel te word. Bykomstig tot formele kursusse, kan spraak-taalterapeute 'n waardevolle bydrae lewer om onderwysers se opleiding aan te vul.

Spraak-taalterapeute is bevoeg om kurrikulumriglyne vir alle aspekte van taal te verskaf aangesien die kommunikasievaardighede vir luister, praat, lees en skryf deel vorm van alle inhoudsvakke. Verder beskik spraak-taalterapeute oor die kennis en vaardighede om onderwysers van tweede of addisionele taal leerders te ondersteun, taalverwerwing te fasiliteer en leerders te help om Engelse klanke, woordeskat en sintaksis te verwerf (Dawber & Jordaan, 1999:35). Spraak-taalterapeute kan veral klem lê op al die relevante aspekte van kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid om te verseker dat onderwysers tweede of addisionele taal graad R-leerders volledig kan toerus vir graad 1.

Vraag 6.3: Op watter manier kan die spraak-taalterapeut haar kennis oor die graad R-kurrikulum uitbrei?

Motivering: Spraak-taalterapeute moet hulle rol herdefinieer sodat voorkoming van onder andere leerprobleme by tweede taal leerders 'n prioriteit kan wees. Om hierdie rede benodig sy spesifieke wenke oor die wyse waarop sy 'n ondersteunende rol in die voorskoolse klas kan vervul (Du Plessis & Naudé, 2003:127). Die voorskoolse onderwyser beskik oor kreatiewe probleemoplossingsvaardighede (Du Plessis & Naudé, 2003:127) en kan wenke aan spraak-taalterapeute verskaf wat hulle sal help om hulle kennis oor die hele spektrum van die graad R-kurrikulum uit te brei. Indien spraak-taalterapeute kennis dra oor elke leerarea wat in die graad R-kurrikulum voorkom, kan hulle hierdie kennis benut om tweede of addisionele taal graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid in elke leerarea van die kurrikulum te integreer.

Deur te verduidelik watter voorstelle hulle sal maak vir voortgesette opleiding van spraak-taalterapeute oor die inhoud van die graad R-kurrikulum, kan graad R-onderwysers die geleentheid kry om hulle kennis oor die kurrikulum met spraak-taalterapeute te deel. Spraak-taalterapeute kan op hulle beurt hul vaardighede soos taak-analise, taalfokus, insig in individuele verskille en motiveringstegnieke in die skoolopset benut om voorskoolse leerders op sekere gebiede te ondersteun (Du Plessis & Naudé, 2003:128).

VRAAG 7 - Is daar enigiets wat u graag wil byvoeg of nog wil vra?

Motivering: Om aan die onderwyser die geleentheid te bied om enige inligting by te voeg of vrae te vra wat die navorser uitgelaat het, of wat aan die navorser onbekend is (Delpont, 2002:179).

BYLAE H
SEKDULE VIR
'N
FOKUSGROEPBESPREKING

MOTIVERING VIR DIE GEBRUIK VAN SPESIFIEKE VRAE IN 'N SKEDULE VIR 'N FOKUSGROEPBESPREKING

'n Fokusgroepbespreking is as deel van die gemengde navorsingsontwerp gebruik om die navorser in staat te stel om insig te verkry in onderwysers se verwagtinge van graad R-leerders se kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid (Creswell, 2003:17).

Vrae wat op die doel van die studie gebaseer is, versigtig geformuleer is en waarvan die volgorde noukeurig beplan is, is ingesluit by die fokusgroepbespreking om 'n wye verskeidenheid response te ontlok (Greeff, 2002:314). 'n Basiese uiteensetting van sleutelvrae is voor die aanvang van die fokusgroepbespreking voorberei (Barbour & Kitzinger, 1999:11). Vyf kategorieë vrae met elk 'n duidelike doel, is by hierdie onderhoudskedule ingesluit. Elke kategorie het bestaan uit 'n openingsvraag, inleidende vraag, oorgangsvrae, sleutelvrae en 'n slotvraag. (Morgan & Kreuger, 1998:21). Deur die vrae op hierdie wyse te stel, is aan is 'n eenvoudige begin, spesifieke opeenvolging, oorgang van die algemene na die spesifieke en ekonomiese tydsbenutting verseker (Greeff, 2002:315).

'n Kort opsomming van die sleutelvrae en hooftemas wat bespreek is, is na afhandeling van die slotvraag deur die navorser verskaf. Laastens is van die deelnemers verneem of die opsomming 'n getroue weergawe van die bespreking was (Morgan & Kreuger, 1998:27).

'n Fokusgroepbespreking behoort elk van die vyf kategorieë vrae in die volgorde te bevat soos in die vorige paragraaf uiteengesit, aangesien elke vraag 'n ander funksie vervul (Morgan & Kreuger, 1998:21). Die kategorieë het die navorser en deelnemers in staat gestel om op die vrae te fokus en nie van die onderwerp af te wyk nie. Kategorieë het verder 'n vasgestelde volgorde, wat die waarmerk van 'n fokusgroep is, verseker (Morgan & Kreuger, 1998:37). Hierdie metode verhoed dat 'n onervare navorser sleutelvrae te vroeg in die bespreking vra en sodoende belangrike inligting uitlaat (Morgan & Kreuger, 1998:22).

Slegs oop vrae, wat die mees onderskeidende kenmerk van die fokusgroep is, is by die skedule ingesluit (Greeff, 2002:315). Sodoende het deelnemers die geleentheid gehad om op hul eie ervarings te reflekteer en was hulle reaksies daarop gebaseer (Greeff, 2002:315). Hulle het ook die geleentheid gehad om te sê wat hulle gedink het (Morgan & Kreuger, 1998:31).

Elke vraag is in 'n geselstrant geformuleer, duidelik, en in eenvoudig verstaanbare terme bewoord (Greeff, 2002:314). Verder is vrae in 'n taal gestel en bespreek waarmee al die deelnemers en die navorser gemaklik was en waaroor almal vooraf saamgestem het.

Vervolgens word elke tipe vraag van die vyf kategorieë aan die hand van Morgan en Kreuger (1998) se uiteensetting bespreek, aangesien 'n duidelike onderskeid tussen die tipe vrae deur Morgan en Kreuger (1998) getref en verduidelik word .

BESPREKING VAN ELKE TIPE VRAAG MET ELKE VRAAG SE MOTIVERING

1. OPENINGSVRAAG

“Dink terug aan julle opleiding. Julle het almal aangedui dat julle nie opgelei is om tweede of addisionele taal graad R-leerders te onderrig nie. Watter soort hulp wil julle graag hê oor leerders se onderrig van kommunikasievaardighede?”

Motivering: Hierdie vraag is op feite gebaseer en stel die deelnemers op hulle gemak. Die openingsvraag kan vinnig en maklik beantwoord word. Dit moedig alle deelnemers aan om reeds aan die begin van die bespreking iets te sê. Die openingsvraag sal elke deelnemer in staat stel om na te dink oor hul eie ervarings wat verband hou met die onderwerp. Deelnemers sal ook na mekaar se opinies en ervarings kan luister Sodoende kan hulle 'n belangrike strategie van onthou, vergelyk en kontrasteer toepas Hoewel hierdie vraag nie geanaliseer word nie, is die inligting daarvan waardevol om 'n eenheidsgevoel in die groep te vestig (Morgan & Kreuger, 1998:23-37).

2. INLEIDENDE VRAAG

“Tydens julle onderhoude met my was dit duidelik dat julle terminologie vir die verskillende kommunikasievaardighede baie van myne verskil het. Hoe kan ons verseker dat ons van dieselfde dinge praat wanneer ons met mekaar oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid praat?”

Motivering: Hoewel nie van kritiese belang vir analise nie, begin hierdie oop vraag reeds op die onderwerp fokus en dien as algemene inleiding tot die onderwerp. Die inleidende vraag het aan deelnemers ’n geleentheid vir gesprek en interaksie gebied. Verder het deelnemers die geleentheid kry om terug te dink aan hul eie ervarings met en verbintenis tot die oorsigtelike onderwerp. Hierdie vraag het bestaan uit ’n verduideliking van deelnemers se gevoel oor die onderwerp, hoewel dit ook ’n definisie of oorsig kon wees. Op hierdie manier kon die navorser ’n aanduiding van deelnemers se realiteit oor die onderwerp bekom, wat later met vrug in die fokusgroepbespreking vervleg is (Morgan & Kreuger, 1998:24).

3. OORGANGSVRAAG

(Vrae 3 en 4 se motivering word gesamentlik na vraag 4 bespreek)

“Dink terug aan enige kursusse oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid wat julle bygewoon het. Vertel vir ons daarvan”.

4. OORGANGSVRAAG

“Watter tipe inligting sal julle nog graag oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid wil ontvang?”

Motivering: Hier is twee kort, eenvoudige vrae ingesluit aangesien die beste fokusgroeuvrae eenvoudig gestel word met slegs een interpretasie, min woorde en geen vakterminologie nie. Die eenvoudige vraag is gesofistikeerd, op die man af en maklik om te onthou (Morgan & Kreuger, 1998:34). Hierdie twee oorgangsvrae het deelnemers voorberei op produktiewe sleutelvrae en die

gesprek in die rigting gestuur van die sleutelvrae. Sodoende is 'n logiese skakel tussen die inleidende en sleutelvrae gevorm. Oorgangsvrae het verder dat deelnemers gehelp om die onderwerp vanuit 'n breër perspektief te beskou en meer bewus te word van hoe die ander in die groep oor die onderwerp gedink het (Morgan & Kreuger, 1998:25).

Een oorgangsvraag het vereis dat deelnemers moes terugdink aan 'n kursus wat hulle bygewoon het. Hierdie “dink terug aan” tipe vraag het deelnemers in staat gestel om na te dink oor hul persoonlike ervarings en op die spesifieke vraag te reageer. “Dink terug aan” het verder gehelp om die konteks vir 'n respons te skep sodat deelnemers nie op hoorsê sou reageer nie, maar spesifieke grondige antwoorde kon verskaf. Betroubaarheid van die response is ook verseker deur 'n vraag oor deelnemers se spesifieke ervarings van kursusse te stel (Morgan & Kreuger, 1998:32).

Die openings-, inleidende- en oorgangsvrae van die fokusgroepbespreking het die grondslag gevorm waarop latere besprekings gebou sou word (Morgan & Kreuger, 1998:37). Die volgorde wat gebruik is, het die volgende behels:

- agtergrondsinligting oor die doel van die studie om vanselfsprekende aannames deur deelnemers uit te skakel (Morgan & Kreuger, 1998:37);
- algemene vrae voor spesifieke vrae om eers die konteks van die bespreking daar te stel met meer gefokusde vrae wat later gevolg het (Morgan & Kreuger, 1998:38);
- positiewe vrae voor negatiewe vrae om geleentheid vir kritiek binne perke te bied, asook ter wille van balans en om te voorkom dat daar te veel oor negatiewe aspekte gepraat word (Morgan & Kreuger, 1998:39);
- vrae sonder leidrade voor vrae met leidrade, aangesien voorbeelde deelnemers se denke kon beperk. 'n Oop vraag sonder leidrade is eers gestel om heelwat kommentaar te ontlok; daarna is die vraag met leidrade opgevolg ter wille van bykomstige bespreking en kommentaar. Indien een deelnemer se opmerking of idee 'n ander deelnemer se denke sou inperk, het die navorser die oorspronklike vraag herhaal en die bespreking slegs daarop laat fokus (Morgan & Kreuger, 1998:35);
- deelnemerskategorieë voor ander kategorieë; die navorser het deelnemers versoek om hul eie kategorieë van benaderings en persepsies wat tydens die fokusgroepbespreking

geïdentifiseer is, te lys; hierdie kategorieë is vergelyk met die navorser se kategorieë wat na aanleiding van die interpretasie van vraelyste en semi-gestruktureerde onderhoude geïdentifiseer is; deelnemers se kategorieë is met die navorser s'n vergelyk en gekombineer; elke deelnemer het een aspek kies wat volgens haar die belangrikste was (Morgan & Kreuger, 1998:41).

5. SLEUTELVRAAG

(Vrae 5, 6, 7 en 8 se motiverings word gesamentlik na vraag 8 bespreek om oorvleueling uit te skakel)

“Dit blyk dat julle ’n standaard of riglyn wil hê wat sal aandui wanneer graad R-leerders ’n goeie of ’n swak kommunikeerder is. Hoe moet so ’n riglyn lyk?”

6. SLEUTELVRAAG

“Dink weer terug aan julle opleiding. Wat dink julle was alles ingesluit by die onderwerp oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid?”

7. SLEUTELVRAAG

“Wat het julle tot dusver die meeste gehelp om meer te weet van kommunikasie-vaardighede vir skoolgereedheid?”

8. SLEUTELVRAAG

“Dink terug aan alles waaroor ons gesels het. Watter spesifieke manier verkies julle om meer inligting oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid te bekom?”

Motivering: Sleutelvrae het die studie gedryf en deelnemers se insig in die hooftema van die studie ondersoek. Aangesien daar van 2-5 sleutelvrae ingesluit kan word, is vier sleutelvrae in

hierdie onderhoudskedule ingesluit. Hierdie vrae is heel eerste deur die navorser ontwikkel en was die belangrikste in die analiseringsproses. Minstens 10-15 minute is aan elke sleutelvraag bestee. Pouses en noukeurige ondersoek is gebruik om te verseker dat al die belangrike inligting vir die studie geïdentifiseer is (Morgan & Kreuger, 1998:22). Al vier sleutelvrae is oop vrae en handel direk oor die onderwerp onder bespreking. Twee van die sleutelvrae het “dink terug aan” tipe vrae ingesluit, soos bespreek by oorgangsvrae. Die ander twee vrae was direk en het ’n spesifieke antwoord van elke deelnemer vereis wat gegrond was op haar eie opinie.

9. SLOTVRAAG

“Waarom verkies julle hierdie spesifieke manier om meer inligting oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid te bekom?”

Motivering: Die slotvraag het ’n afsluiting van die bespreking bewerkstellig en was van kritiese belang vir die analiseringsproses. Die navorser kon een uit drie tipes slotvrae selekteer, naamlik die “alles-in-ag-genome” vraag, ’n opsommende vraag of ’n finale vraag. ’n “Alles-in-ag-genome” vraag word dikwels deur alle deelnemers beantwoord en is vir die doel van hierdie studie gekies, aangesien dit elke deelnemer in staat gestel het om:

- sy/haar finale posisie oor kritiese areas van belang te verduidelik;
- oor alle vorige opmerkings te besin en die belangrikste opmerkings te identifiseer;
- sy/haar posisie duidelik te stel in geval van inkonsekwente standpunte (Morgan & Kreuger, 1998:26); en
- die een faktor wat volgens hom/haar die belangrikste is, te noem; hierdie response was van groot waarde vir die analiseringsproses (Morgan & Kreuger, 1998:41);

Hoewel dit verkieslik is om nie ’n vraag met “waarom” te begin nie (Morgan & Kreuger, 1998:33), het die slotvraag in hierdie onderhoudskedule met “waarom” begin. “Waarom”-vrae kan ’n rasonale antwoord tot gevolg hê wat deur deelnemers se denke en besinning ontwikkel is en nie hul ware gevoelens oor die onderwerp reflekteer nie. Deelnemers kan ook voel dat hulle ondervra word. ’n “Waarom”-vraag is wel toelaatbaar indien dit spesifiek is (Morgan & Kreuger, 1998:33). Die deelnemers se besluite waarom hulle ’n spesifieke manier verkies het om inligting

oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid te bekom, was spesifiek en kon tweërlei van aard wees:

- dit kon deur sekere faktore beïnvloed wees, soos dat die skoolhoof dit so wou hê, of
- hulle kon dit verkies het op grond van sekere eienskappe wat by hulle byval gevind het (Morgan & Kreuger, 1998:33).

OPSOMMENDE VRAAG

“Het ek al die belangrikste temas en sleutelgedagtes waaroor ons gesels het, opsommend genoem?”

Motivering: Aan die einde van die fokusgroepbespreking het die navorser ’n kort mondelinge opsomming van die sleutelvrae en hoofemas aangebied (Morgan & Kreuger, 1998:27). Hoewel die opsommende vraag een van drie moontlike slotvrae was (Morgan & Kreuger, 1998:26), kon die opsommende vraag met vrug ingesluit word aangesien dit deelnemers die geleentheid gebied het om aan te dui of die navorser alles ingesluit het. Verder het hierdie vraag ’n kritiese rol in die analiseringsproses gespeel (Morgan & Kreuger, 1998:27).

FINALE VRAAG

Hierdie vraag, wat as ’n versekeringsvraag bekend staan, het verseker dat geen kritiese aspekte uitgelaat is nie. Die navorser het ’n kort oorsig gegee van die doel van die studie. Die oorsig was effens langer en meer beskrywend as inligting wat tydens die agtergrondsgesprek voor die openingsvraag verskaf is. Daarom was daar minstens 10 minute beskikbaar vir hierdie vraag. Aan die einde van die fokusgroepbespreking het die navorser gevra of enigiets uitgelaat is waaroor hulle nog moes praat (Morgan & Kreuger, 1998:28).

BYLAE I

MOTIVERING VIR DIE INSLUITING VAN VRAE IN DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS

MOTIVERINGS VIR VRAE IN DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
<p>Afdeling A. Onderliggende kommunikasievaardighede. 'n Graad R-leerder se vermoë om 'n gesprek met 'n ander persoon te voer.</p> <p>1. 'n Graad R-leerder kan 'n vraag indirek vra, byvoorbeeld “daardie boek lyk vir my so lekker om te lees” in plaas van om te sê “gee vir my die boek” .</p>	<p>1. Stem nie saam nie.</p>	<p>1. Die interne struktuur van versoeke begin op 5/6 jaar ontwikkel (Owens, 2001:364), maar die kind ontwikkel die vermoë om duidelike en spesifieke versoeke te rig eers gedurende die laerskooljare (Owens, 2001:279). Hoewel die kind op 7 jaar meer vaardig begin raak met indirekte versoeke (Owens, 2001:364) interpreteer hy indirekte versoeke nog soms letterlik. Die vaardigheid om indirekte versoeke te interpreteer ontwikkel nog tot in adolessensie (Owens, 2001:365).</p> <p>Hierdie stelling is gemaak om vas te stel of die graad R-onderwyser sensitief is vir die wyse waarop sy versoeke aan graad R-leerders rig en om te verseker dat haar versoeke nie indirek is en die graad R-leerders haar verkeerd verstaan nie.</p>
<p>2. 'n Graad R-leerder sal 'n maatjie van sy ouderdom op dieselfde manier antwoord as wat hy 'n volwassene sal antwoord.</p>	<p>2. Stem nie saam nie.</p>	<p>2. Graad R-leerders beantwoord maats van hulle eie ouderdom se vrae op 'n meer komplekse manier en wissel hulle tipe antwoorde meer af (Owens, 2001:361).</p> <p>Volgens hierdie stelling kan bepaal word of die graad R-onderwyser besef dat sy nie dieselfde tipe antwoorde op haar vrae van 'n graad R-leerder behoort te verwag as waarmee die graad R-leerder sy maatjie gaan antwoord nie.</p>
<p>3. 'n Graad R-leerder gesels op dieselfde manier met sy maats as met volwassenes.</p>	<p>3. Stem nie saam nie.</p>	<p>3. Wanneer 'n graad R-leerder met 'n kind van sy ouderdom praat, kom meer nie-linguistiese geluide, herhalings en spel voor. 'n Graad R-leerder se spraak met 'n volwassene word gekenmerk deur ander kodes, aangesien hy meer bewus is van verskillende sosiale rolle. In graad i, wanneer sommige leerders nog 6 jaar oud is, is hulle reaksie op volwassenes se vrae kort, eenvoudig, toepaslik en met min uitbreiding. Antwoorde op hulle maats se vrae is meer kompleks met meer variasie (Owens, 2001:361).</p> <p>Verkreë data sal daarop dui of die graad R-onderwyser besef dat sy nie</p>

		dieselfde tipe gesprek kan verwag van 'n graad R-leerder met haar as volwassene, as wat hy met sy maatjie gaan voer nie
VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
4. 'n Graad R-leerder sal op 'n ander manier met sy ouers praat as met ander volwassenes.	4. Stem saam.	4. As gevolg van individuele verskeidenheid kan sommige 7-jariges selfs beter kommunikeerders wees as ouer persone. Die 6-jarige gebruik reeds verskillende linguistiese kodes wanneer hy met sy ouers praat as wanneer hy met ander volwassenes praat. Gesprekke met sy ouers word gewoonlik gekenmerk deur meer eise aan die ouers, 'n neulery en korter, minder narratiewe as vorm van gesprekvoering (Owens, 2001:361). Hierdie stelling is gemaak om vas te stel of die graad R-onderwyser beseft dat sy nie van 'n graad R-leerder kan verwag om op dieselfde wyse met haar en ander volwassenes te praat as waarop hy met sy ouers praat nie.
5. 'n Graad R-leerder kan self oor 'n nuwe onderwerp begin praat.	5. Stem saam.	5. Teen skoolgaande ouderdom kan die kind die onderwerp van 'n gesprek self kies (Owens, 2001:363). Daar kan verwag word dat die graad R-leerder aan die einde van graad R self die onderwerpe van sy gesprekke sal kan kies. Volgens hierdie stelling kan bepaal word of die graad R-onderwyser weet dat sy van 'n graad R-leerder kan verwag om self oor 'n onderwerp te begin praat, soos om tydens nuustyd vir haar te vertel dat hy die vorige middag by sy ouma gekuier het en wat hy daar ervaar het.
6. 'n Graad R-leerder verander die onderwerp van sy gesprek terwyl hy nog daarmee besig is.	6. Stem nie saam nie.	6. Teen skoolgaande ouderdom kan die kind die onderwerp van 'n gesprek self handhaaf en is hy in staat om te verstaan dat die vloei van 'n gesprek gehandhaaf moet word (Owens, 2001:279). Verkreë data kan aantoon of die graad R-onderwyser weet dat 'n graad R-leerder die onderwerp en vloei van sy gesprek behoort te kan handhaaf om homself duidelik en sinvol in terme van gesproke taal uit te druk
7. 'n Graad R-leerder kan oor 'n onderwerp praat waaroor hy self begin praat het, sonder om homself te onderbreek en van onderwerp te verander.	7. Stem nie saam nie.	7. Teen skoolgaande ouderdom verander die kind nog die onderwerp van 'n gesprek waaroor hy begin praat het. 'n Afname in die wisseling van onderwerpe geskied eers later gedurende die laerskooljare (Owens, 2001:363).

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
		Hierdie stelling is ingesluit om vas te stel of die graad R-onderwyser beseft dat graad R-leerders nog geneig is om hulleself te onderbreek en van onderwerpe te verwissel sonder om 'n vorige onderwerp, waarvoor hulleself begin praat het, af te sluit.
8. 'n Graad R-leerder kan 'n onderwerp waarvoor hy begin praat het, self afsluit.	8. Stem saam.	8. Die jong skoolgaande kind kan die onderwerp van 'n gesprek self handhaaf, afsluit of verander maar hierdie vaardighede ontwikkel steeds met verloop van tyd gedurende die laerskooljare (Owens, 2001:363). Deur hierdie stelling kan bepaal word of die graad R-onderwyser weet dat 'n graad R-leerder aan die einde van graad R, wanneer hy skoolgaande ouderdom bereik het, oor die vermoë beskik om 'n gesprek te beëindig en dat sy dit van hom kan verwag.
Afdeling A. Onderliggende kommunikasie-vaardighede. 'n Graad R-leerder se vermoë om 'n storie te vertel. 10. Kan 'n graad R-leerder 'n eenvoudige storie oorvertel ?	10. Dikwels.	10. Hoewel 'n voorskoolse kind nog nie 'n hele storie soos 'n volwassene kan vertel nie, kan meeste 6-jariges 'n eenvoudige verhaal, fiek of TV-storie deur middel van lang, opeenvolgende weergawes oorvertel (Owens, 2001:354). Verkreë data uit hierdie vraag kan aandui of die graad R-onderwyser beseft dat sy teen die einde van graad R van 'n graad R-leerder kan verwag om 'n eenvoudige storie of gebeurtenis oor te vertel.
11. Vertel graad R-leerders eerder stories oor hulleself as om fantasieverhale te vertel?	11. Dikwels.	11. Op 6 jaar vorm persoonlike ervaring die grondslag vir narratiewe. Anekdotiese narratiewe van 'n persoonlike aard kom oorheersend voor en beslaan sowat 70% van 6-jariges se stories, terwyl fantasieverhale relatief skaars voorkom in 6-jariges se vertellings (Owens, 2001:352). Volgens hierdie vraag kan vasgestel word of die graad R-onderwyser beseft dat sy eerder van 6-jariges kan verwag om hulle eie ervarings met haar te deel as om 'n fantasieverhaal te vertel.
12. Sal 'n graad R-leerder die oorsaak van 'n gebeurtenis in 'n storie kan noem?	12. Altyd.	12. Sesjarige se stories sluit die oorsaak van 'n gebeurtenis in. Die kind is in staat om die inhoud, komplot en oorsaaklike strukture van die narratiewe te manipuleer (Owens, 2001:354).

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
		Deur hierdie vraag kan bepaal word of die graad R-onderwyser besef dat 'n graad R-leerder in staat is om die oorsaak van 'n gebeurtenis in verband met die gebeurtenis te bring en in sy verbale weergawe van die gebeurtenis in te sluit.
13. Kan 'n storie wat 'n graad R-leerder vertel, 'n probleem (wat deur die hoofkarakter(s) opgelos moet word) bevat?	13. Soms	<p>13. Komplotte kom in die vorm van probleme in die stories van 5-7-jariges voor. Eenvoudige komplotte brei geleidelik uit in die vorm van 'n reeks probleme en oplossings. Komplotte en die oplossings daarvan is tot in graad ii (8 jaar) nog nie volledig ontwikkel nie. Die doel van die komplot in 'n fiktiewe narratief word toenemend duideliker na 8 jaar (Owens, 2001:355).</p> <p>Volgens hierdie vraag kan vasgestel word of die graad R-onderwyser weet dat alle graad R-leerders nog nie met elke storie 'n oplossing vir die probleem sal insluit nie en dat hierdie vaardigheid nog nie ten volle ontwikkel is op 6 jaar nie. Aangesien komplotte en oplossings oor 'n tydperk van drie jaar in jong kinders se stories voorkom en tot op 7 jaar ontwikkel, kan sy graad R-leerders daarvan bewus maak en aanmoedig om dit in hulle stories in te sluit.</p>
14. Kan 'n storie wat 'n graad R-leerder vertel, 'n oplossing vir die probleem bevat?	14. Soms	<p>14. Een of ander vorm van 'n oplossing vir die probleem van 'n komplot word by 5–7-jariges se vertelling van 'n storie ingesluit. Werklike oplossings kom eers vanaf 7 jaar in narratiewe voor (Owens, 2001:355).</p> <p>Die insluiting van hierdie vraag maak dit moontlik om te bepaal of die graad R-onderwyser besef dat oplossings vir probleme nog nie altyd in elke storie van 'n graad R-leerder sal voorkom nie. Aangesien oplossings vir probleme vanaf 5 jaar begin voorkom, kan daar verwag word dat dit soms in graad R-leerders se stories kan begin voorkom. Die graad R-onderwyser kan graad R-leerders bewus maak van oplossings en aanmoedig om daarvoor te dink en dit in hulle storievertellings in te sluit.</p>
<p>Afdeling A. Onderliggende kommunikasie-vaardighede. 'n Graad R-leerder se vermoë om te speel.</p> <p>16. Kan 'n graad R-leerder frases soos 'kom ons maak of...' en 'speel-speel...' gebruik as hy nie die werklike</p>	16. Ja.	16. Die ontwikkeling van simboliese speelvaardighede hou direk verband met taalontwikkeling aangesien beide die vermoë tot

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
<p>voorwerp het nie, byvoorbeeld om te maak of hy 'n motor bestuur?</p>		<p>simbolisering vereis. Kinders gebruik aktiwiteite of voorwerpe as simbole in hulle simboliese wyse van speel wat nog tot in die vroeë laerskooljare ontwikkel (Lewis, Boucher & Astell, 1992:232).</p> <p>Deur hierdie vraag kan vasgestel word of die graad R-onderwyser beseft dat 'n graad R-leerder slegs 'n simboliese vorm van speel suksesvol sal kan toepas indien hy oor die woordeskat en taalvaardighede beskik wat met die speelaktiwiteit verband hou. As die graad R-leerder in sy tweede of addisionele taal onderrig word en nie die woord "motor" of "kar" in die onderrigtaal ken nie, kan hy sukkel om die speletjie wat 'n 'motor' of 'kar' insluit, te verstaan.</p>
<p>17. Sal 'n graad R-leerder 'kom ons maak of...' en 'speel-speel...' speletjies kan speel as hy sukkel om te praat?</p>	<p>17. Nee.</p>	<p>17. Volgens navorsing bestaan daar 'n direkte verband tussen die ontwikkeling van speelvaardighede en taalvaardighede by normaal-ontwikkende kinders. Beide simboliese speel- en taalvaardighede sluit konseptuele begrip en die vermoë om te simboliseer in (Lewis, Boucher, Lupton & Watson, 2000:125). Kinders met kommunikasie- en veral taalprobleme het dikwels swak speelvaardighede en 'n kind met 'n leerprobleem sal waarskynlik beide swak funksionele en simboliese speelvaardighede hê (Lewis <i>et al.</i>, 1992:233).</p> <p>Die insluiting van hierdie vraag stel die navorser in staat om te bepaal of die graad R-onderwyser beseft dat 'n graad R-leerder wat sukkel om homself in taal uit te druk omdat hy nie oor die nodige woordeskat en taalvaardighede beskik nie, probleme met 'n simboliese wyse van speel sal ondervind.</p>
<p>18. Indien 'n graad R-leerder nie weet waarvoor 'n mikrogolfoond gebruik word nie, sal hy weet hoe om met 'n speelgoed-mikrogolfoond te speel?</p>	<p>18. Nee.</p>	<p>18. 'n Simboliese speelwyse hou verband met die ontwikkeling van kreatiwiteit en verbeelding (Monighan-Nourot & Van Hoorn, 1991:42). Aangesien konseptuele begrip 'n voorvereiste is vir 'n simboliese wyse van speel en taal, sal 'n kind wat nie vertrou is met spesifieke konsepte nie, nie daardie konsepte verstaan of gebruik tydens speletjies nie (Lewis, <i>et al.</i>, 2000:119).</p> <p>Hierdie vraag is ingesluit om die graad R-onderwyser bewus te maak dat sy behoort op te let na die teenwoordigheid van simboliese speelwyses by graad R-leerders en die verband tussen 'n simboliese speelwyse en taalontwikkeling.</p>

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
<p>Afdeling B. Spesifieke vorms van taalgedrag. 'n Graad R-leerder se vermoë om te leer lees.</p> <p>20. 'n Graad R-leerder moet kan hoor dat woorde met mekaar rym.</p>	<p>20. Vals.</p>	<p>20. Onduidelikheid bestaan oor watter aspekte van fonologiese bewustheid 'n kind moet beskik om doeltreffend te kan lees. Rym is een van die vaardighede van fonologiese bewustheid wat ingesluit word by 'n groep moontlikhede om doeltreffend te leer lees (Owens, 2001:399). Verder is rym 'n vroeë vorm van fonologiese bewustheid wat insidenteel in aktiwiteite van die daaglikse lewe aangeleer word (McFadden, 1998:5) en kom op 'n natuurlike wyse by 'n groot aantal voorskoolse kinders voor (Van Kleeck <i>et al.</i>, 1998:67). Rym <i>kan</i> moontlik deur middel van daaglikse voorskoolse kontekste soos die opsê van kleuterrympies gefasiliteer word (McFadden, 1998:5).</p> <p>Op 6 jaar is fonologiese vaardighede sodanig ontwikkel dat die kind klankeenhede <i>kan</i> manipuleer om te rym (Owens, 2001:382). Hoewel rym aangewend <i>kan</i> word om kinders vir die klankstrukture van woorde te sensitiseer, is hierdie vaardigheid <i>nie essensieel</i> om kinders se aandag op die klankstrukture van woorde te vestig nie (Van Kleeck <i>et al.</i>, 1998:67).</p> <p>Hierdie stelling is ingesluit om vas te stel of graad R-onderwysers onder die indruk verkeer dat 'n graad R-leerder moet kan rym om doeltreffend te leer lees.</p>
<p>21. 'n Graad R-leerder kan leer lees sonder om enkelklanke in woorde te herken.</p>	<p>21. Vals.</p>	<p>21. Fonemiese bewustheid is van kritiese belang vir die ontwikkeling van die leesproses (Butler, 1999:27) tesame met ander fonologiese prosesseringsvaardighede (McFadden, 1998:5). Dit is vir 'n aanvangsleser noodsaaklik om vaardighede te bemeester soos dat woorde en lettergrepe wat hy deur middel van gesproke taal hoor, uit klein klankeenhede of foneme bestaan (Butler, 1999:27). Sommige navorsers beskou afwykings in fonemiese bewustheid as die kern van leesprobleme. Hoewel fonemiese bewustheid eerder tegelykertyd met lees en skryf ontwikkel as daarvoor, word dit as 'n noodsaaklike vereiste vir sukses met lees en skryf beskou (McFadden, 1998:5).</p>

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
		<p>Hierdie stelling is ingesluit om te bepaal of die graad R-onderwyser beseft dat 'n graad R-leerder klanke in woorde moet kan identifiseer voor hy suksesvol kan begin leer lees.</p>
<p>22. 'n Graad R-leerder wat sukkel om te <i>verstaan</i> wat iemand vir hom sê, sal sukkel om te <i>verstaan</i> wat hy lees.</p>	<p>22. Waar.</p>	<p>22. Die ontwikkeling van leesbegrip hou verband met die vlak van 'n leerder se begrip van gesproke taal (Locke, Ginsborg & Peers, 2002:4), aangesien die vermoë om te leer lees vereis dat 'n kind die reëls vir foneme in verband moet bring met die reëls vir grafeme (Lockwood, 1994:44). Navorsing toon dat fonologiese vaardighede, wat 'n essensiële deel van die leesproses uitmaak, die kind se vermoë om geskrewe taal te dekodeer ondersteun. Fonologiese vaardighede sal nie noodwendig verseker dat die kind die geskrewe woord verstaan nie (Locke <i>et al.</i>, 2002:4). Navorsing deur Lockwood (1994:44) het bevind dat kinders met 'n vroeë spraak- en taalontwikkelings-agterstand 'n hoë risiko vir lees- en skryfprobleme toon as gevolg van onder andere ontoereikende fonologiese bevoegdheid. Daar is verder bevind dat kinders met spesifieke spraakafwykings ook leesprobleme <i>kan</i> ondervind (Van Kleef, Gillam & McFadden, 1998:66).</p> <p>Hierdie stelling is ingesluit om vas te stel of die graad R-onderwyser beseft watter belangrike rol toereikende taalbegripsvaardighede by die ontwikkeling van leesbegrip speel.</p>
<p>23. 'n Graad R-leerder wat probleme ondervind om goed te praat, sal sukkel om te verstaan wat hy lees.</p>	<p>23. Waar.</p>	<p>23. Volgens navorsing is 'n kind se verbale vermoë 'n beduidende aanduiding van sy leesbegripsvaardighede (Locke <i>et al.</i>, 2002:4). Verder is bevind dat ekspressiewe taalvaardighede en fonologiese prosessering goeie aanduiders van leesvaardighede is. Indien 'n kind egter slegs 'n spraakafwyking ervaar en sy taalontwikkeling is op peil, sal hy nie noodwendig swak lees nie (Lockwood, 1994:45).</p>

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
		<p>'n Groot aantal kinders vind dit egter veel makliker om te praat as om te leer lees, skryf en spel. Selfs kinders wat reeds goed kan praat, mag probleme ondervind om te leer lees (Butler, 1999:27).</p> <p>Hierdie stelling is ingesluit om te bepaal of die graad R-onderwyser beseft dat sy kan verwag dat 'n graad R-leerder met 'n spraakprobleem en toereikende taalvaardighede probleme kan ondervind om te verstaan wat hy lees.</p>
<p>24. Sodra 'n graad R-leerder die alfabet kan opsê, sal hy kan leer lees.</p>	<p>24. Vals</p>	<p>24. Fonemiese bewustheid is die vlak van fonologiese bewustheid wat die duidelikste met leesprestasie verband hou. Verder is fonemiese bewustheid 'n voorvereiste om die alfabetiese beginsel te begryp. Die alfabetiese beginsel is noodsaaklik om nuwe geskrewe woorde te dekodeer, maar kan omseil word wanneer woorde gelees word deur die holistiese beeld daarvan met bekende woorde te assosieer. Volgens Van Kleeck, <i>et al.</i> (1998:67) kan kinders nie vlot leer lees as hulle nie die alfabetiese beginsel op een of ander wyse kan onderskei nie, hetsy direk of indirek, bewustelik of onbewustelik, met of sonder instruksie of intuïsie.</p> <p>Daar bestaan verskille in die literatuur oor die rol van die alfabet in die verwerking van leesvaardighede. Volgens McFadden (1998:6) sal kinders met 'n onderontwikkelde bewustheid van die fonemiese komponente van taal probleme ondervind om die alfabetiese beginsel en die verband tussen klanke en letters in die leesproses te verstaan. Opleiding in fonemiese bewustheid beïnvloed vroeë leesvaardighede soos die alfabet positief. Volgens navorsing is meer gunstige resultate behaal waar opleiding in fonemiese bewustheid tesame met aspekte soos die alfabet gedoen is as slegs die opleiding van fonemiese bewustheid alleen (McFadden, 1998:6).</p> <p>Hierdie stelling is ingesluit om vas te stel of die graad R-onderwyser beseft dat sy nie noodwendig van 'n graad R-leerder wat die alfabet kan opsê, kan verwag om te leer lees nie.</p>

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
<p>Afdeling B. Spesifieke vorms van taalgedrag. 'n Graad R-leerder se vermoë om iemand wat met hom praat, te verstaan.</p> <p>26. Kan 'n graad R-leerder begin agterkom wanneer 'n ander spreker 'n grammatikale fout in 'n sin maak?</p>	<p>26. Nee.</p>	<p>26. Volgens Owens (2001:393) sluit taalbegrip totale linguistiese en nie-linguistiese kontekste in, terwyl kinders se strategieë ten opsigte van taalbegrip op 'n onwillekeurige vlak funksioneer. Voor 7/8 jaar beskou kinders taal hoofsaaklik as 'n kommunikasiemedium en fokus nog nie op die korrektheid van oordrag nie. Selfs skoolgaande kinders beoordeel die korrektheid van 'n uiting nog soms op grond van semantiek eerder as grammatikale vorm (Owens, 2001:393).</p> <p>Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal of die graad R-onderwyser beseft dat dit normaal is vir 'n graad R-leerder om hom nie aan die grammatikale korrektheid van 'n uiting te steur nie.</p>
<p>27. Verstaan 'n graad R-leerder altyd die betekenis van die woord “voor” soos in die sin ‘mens trek jou kouse aan “voor” jy jou skoene aantrek’ korrek?</p>	<p>27. Ja.</p>	<p>27. Op 5 jaar verstaan kinders reeds “voor” as vorm van opeenvolging van gebeure soos in ‘jy kan “voor” my in die ry loop’. Konsepte van tyd word aanvanklik as voorsetsels gebruik en later as ondergeskikte verbindings, byvoorbeeld “jy kan ‘na’ my gaan” ontwikkel voor “jy kan huis toe gaan ‘na’ ons geëet het”. Maar selfs ses en 'n halfjarige ondervind nog probleme om sintaktiese strukture met “voor” korrek as verbinding in sinsdele te gebruik (Owens, 2001:295).</p> <p>Hierdie vraag is ingesluit om vas te stel of die graad R-onderwyser beseft dat sy van graad R-leerders kan verwag om die konsep “voor” in die konteks van opeenvolging van gebeure te verstaan, hoewel hulle dit nie self korrek in gesproke taal kan gebruik nie.</p>

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
28. Verstaan 'n graad R-leerder gebiedende opdragte soos: 'hou nou dadelik op om jou maatjie seer te maak!''?	28. Ja	28. Die sesjarige se sintaktiese vermoëns is sodanig ontwikkel dat hy gebiedende opdragte kan verstaan (Owens, 2001:382). Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal of die graad R-onderwyser van graad R-leerders sal verwag om gebiedende opdragte te verstaan.
29. Sal 'n graad R-leerder verstaan wat dit beteken as die onderwyser vir hom sê: 'iemand het in my oor gefluister dat jy vandag verjaar!''?	29. Nee.	29. Volgens Owens (2001:282) vereis die vermoë om vooronderstellende vaardighede soos in hierdie vraag voorkom te verwerf, verskeie linguistiese vermoëns. Om hierdie rede geskied ontwikkeling van vooronderstellende vaardighede nog tot laat in die laerskooljare. Werkwoorde met 'n vooronderstellende funksie, byvoorbeeld <i>sê</i> , <i>dink</i> , <i>fluister</i> , word meesal eers vanaf 7-jarige ouderdom in die konteks van vooronderstellende funksies verstaan (Owens, 2001:282). Hierdie vraag is ingesluit om vas te stel of die graad R-onderwyser besef dat sy nie van graad R-leerders kan verwag om werkwoorde met 'n vooronderstellende funksie te verstaan wanneer sy dit gebruik nie, aangesien hulle hierdie werkwoorde klaarblyklik letterlik sal interpreteer.
<p>Afdeling B. Spesifieke vorms van taalgedrag. 'n Graad R-leerder se gebruik van taal.</p> <p>31. Kan 'n graad R-leerder die woord "daar" korrek gebruik, byvoorbeeld 'gee die pop hier, wat maak sy "daar" op die vloer?'</p>	31. Ja.	31. Die meeste sesjariges kan die deiktiese term "daar" korrek gebruik. Die kind leer aanvanklik deiktiese werkwoorde soos "bring, vat, neem" met woorde wat plek of rigting aandui soos "bring die karretjie hier, vat/neem die karretjie daarheen". Die oorsaaklike betekenis van die werkwoord word later verwerf en die kind leer die deiktiese betekenis later aan (Owens, 2001:366). Tussen 4 en 7 jaar verminder die gebruik van nie-spesifieke en algemene ruimtelike terme soos "hier, daar". Die gebruik van spesifieke ruimtelike terme kom toenemend in die vroeë skooljare voor byvoorbeeld 'weg van die venster af, na die deur toe' (Owens, 2001:371).

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
		Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal of die graad R-onderwyser weet dat sy van 'n graad R-leerder kan verwag om die deiktiese term “daar” korrek in gesproke taal te gebruik
32. Sal 'n graad R-leerder altyd die woord “na” korrek in 'n sin kan gebruik, soos: ‘ek sal “na” pouse vir jou my nuwe tas wys’?	32. Nee.	<p>32. Volgens Owens (2001:295) verwerf voorskoolse kinders 'n sin vir opeenvolging voor hulle 'n sin vir tydsduur ontwikkel. Om hierdie rede ontwikkel woorde wat opeenvolging aandui, soos “na”, voor woorde soos “vanaf” en “totdat” wat op tydsduur dui. 5-Jariges verstaan konsepte soos “voor” en “na” beter as terme wat op gelyktydigheid dui soos “terselfdertyd”. Maar “voor” en “agter” word eerder as voorsetsels in 'n bysin gebruik as die voegwoorde “voordat” en “nadat”. Ses- en-'n halfjariges ondervind nog probleme om sintaktiese strukture met “na” korrek as verbinding in sinsdele te gebruik. (Owens, 2001: 295).</p> <p>Hierdie vraag is ingesluit om vas te stel of die graad R-onderwyser besef dat sy nog nie van 'n graad R-leerder kan verwag om altyd die woord ‘na’ korrek in 'n sin te gebruik nie al verstaan hy die betekenis daarvan.</p>
33. Kan 'n graad R-leerder die woord “omdat” altyd korrek in 'n sin gebruik, soos: ‘ek wil graag teken “omdat” ek daarvan hou’.	33. Nee.	33. Volgens Owens (2001:388) is dit is moeilik om die begrip “omdat” te leer verstaan en gebruik. Om die verhouding tussen twee sinne in 'n samestelling te kan begryp, moet 'n kind die semantiese waarde van voegwoorde ken (Naudé, 1998:86). Daarom is dit nodig dat die kind die verband tussen twee gebeurtenisse asook die tydsopvolging van die gebeure moet begryp om 'n sin met “omdat” te verstaan. Dit geld veral waar die volgorde van gebeure verskil van die opeenvolging waarin dit in die sin voorkom, byvoorbeeld: ‘Ek het partytjie toe gegaan ”omdat” ek genooi was’. Aanvanklik verwar 'n kind “omdat” met “en, toe” en gebruik al drie op dieselfde wyse in hulle gesproke taal (Owens, 2001:389).

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
		<p>Owens (2001:389) verduidelik verder dat die voorskoolse kind 'n strategie gebruik van die volgorde waarin 'n sin en bysin verskyn vir sowel begrip as gebruik van die konsep “omdat”. Hoewel dit blyk dat die kind voor 7 jaar die oorsaaklike verband van 'n gebeurtenis <i>verstaan</i>, is sy kennis van die volgorde waarin “omdat” in 'n sin verskyn, nog beperk. Die vermoë om “omdat” te begryp, ontwikkel skynbaar nie voor 7 jaar nie en die vaardigheid is eers konstant op ongeveer 10/11 jaar (Owens, 2001:389).</p> <p>Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal of die graad R-onderwyser besef dat sy nog nie van 'n graad R-leerder kan verwag om die woord “omdat” konsekwent korrek te gebruik in sy ekspressiewe taal nie.</p>
<p>Afdeling C. Fonologiese bewustheid. 'n Graad R-leerder se vaardighede in fonologiese bewustheid.</p> <p>35. Kan 'n graad R-leerder lettergrepe in 'n bekende twee- of drielettergrepige woord herken as hy die woord hoor?</p>	<p>35. Altyd/ Dikwels</p>	<p>35. Kinders kan op 6-jarige ouderdom lettergrepe in woorde <i>herken</i> (Owens, 2001:391). Volgens Catts (1991:197) beskik 5-6- jariges oor die vermoë om woorde in lettergrepe te <i>verdeel</i>. Die vermoë om woorde in lettergrepe te verdeel is makliker as foneemsegmentasie in woorde en dien as voorbereiding daarvoor (Catts, 1991:198).</p> <p>Hierdie vraag is ingesluit om vas te stel of die graad R-onderwyser weet dat sy van graad R-leerders kan verwag om lettergrepe in woorde te identifiseer.</p>
<p>36. Kan 'n graad R-leerder die lettergrepe in 'n bekende twee- of drielettergrepige woord opnoem?</p>	<p>36. Altyd/ Dikwels</p>	<p>36. Kinders kan op 5-6-jarige ouderdom woorde in lettergrepe verdeel of die eerste lettergreep van 'n meerlettergrepige woord weglaat (Catts, 1991:197). Sesjarige is ook in staat om die lettergrepe in woorde op te noem (Owens, 2001:395).</p> <p>Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal of die graad R-onderwyser weet dat sy van graad R-leerders kan verwag om lettergrepe in woorde te benoem</p>

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
<p>37. Kan graad R-leerders woorde wat met mekaar rym (“mus” – “kus”) van woorde onderskei wat amper dieselfde klink, maar nie rym nie (“kus” – “kis”)?</p>	<p>37. Soms/ Nooit</p>	<p>37. Volgens Owens (2001:391) word die vermoë om te rym as ’n aspek van fonemiese bevoegdheid beskou. In die voorskoolse jare raak kinders bewus van fonetiese patrone en laat hulle dikwels woorde met mekaar rym deur een klank of lettergreep in dieselfde woord met ’n ander te vervang, soos “kat” word “bad, rat, gat, mat” ensovoorts. Rym is ’n spontane, outomatiese woordspel. Die meer willekeurige gekontroleerde proses ontplooi later en die kind verstaan eers gedurende die formele skooljare die beginsel dat klanke ooreenstem. Die vermoë om rymwoorde van dié woorde met ander ooreenstemmende eienskappe te onderskei, soos “mus – kus” en “kus – kis”, ontwikkel toenemend vanaf graad R tot graad iii (Owens, 2001:391).</p> <p>’n Groot aantal voorskoolse kinders met normale fonologiese en taalvaardighede beoefen rym spontaan. Daar is egter gevind dat ’n groot aantal kinders met onvoldoende fonologiese vaardighede en taalafwykings se begrip van rym nog nie ontwikkel het nie. Hierdie kinders sukkel met rym ten spyte van voorbeelde en inoefening daarvan (Van Kleeck, Gillam & McFadden, 1998:67). Wat die Suid-Afrikaanse konteks betref, is rymvaardighede nie noodwendig ’n voorvereiste by die ander linguistiese groepe soos by Engels en Afrikaans nie (Sien die verwysing na McCord, 2000:42 se bevindinge by stelling 20 van Afdeling B).</p> <p>Hierdie vraag is ingesluit om vas te stel of die graad R-onderwyser besef dat dit aanvaarbaar is as nie alle graad R-leerders die konsep van rym verstaan en toepas nie.</p>
<p>38. Kan ’n graad R-leerder hoor dat eenvoudige woorde met dieselfde klank begin, soos “bak, bed, bos”?</p>	<p>38. Altyd/ Dikwels</p>	<p>38. Volgens Bernthal en Bankson (1998:310) vorm alliterasie deel van fonologiese bewusheid en ontwikkel in die finale stadium van die proses deur onder andere aktiwiteite wat in die voorskoolse klas plaasvind. Catts (1991:197) meen dat kinders, sodra hulle bewus word van die klankstruktuur van taal, begin kommentaar lewer soos dat twee woorde met dieselfde klank begin. Hulle speel met klank om alliterasie of onsinreekse te skep, byvoorbeeld ‘Koljander-koljander ko keur kie kos’ (Koljander-koljander so deur die bos). Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal of die graad R-onderwyser besef dat Graad R-leerders met klank behoort te speel om alliterasies en onsinreekse te skep en dat sy dit behoort aan te moedig</p>

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
<p>39. Kan 'n graad R-leerder twee- en drielettergrepige woorde manipuleer deur die lettergrepe daarvan op te noem.</p>	<p>39. Altyd/ Dikwels</p>	<p>39. Hierdie vraag stem ooreen met vraag 35 maar is anders bewoord. Die antwoord en motivering vir hierdie vraag is dieselfde as die antwoord en motivering vir vraag 35. 'n Beter alternatief vir die formulering van vraag 39 sou wees: <i>Kan 'n graad R-leerder die eerste lettergreep van 'n bekende meerlettergrepige woord weglaat om 'n nuwe woord te vorm, soos "as-blik" word "blik"?</i> Die antwoord sou wees: <i>Altyd/dikwels</i>. Kinders beskik vanaf 5-6 jaar oor die vermoë om woorde in lettergrepe te <i>verdeel</i> of die eerste lettergreep van 'n meerlettergrepige woord weg te laat om 'n nuwe woord te vorm (Catts, 1991:197).</p>
<p>Afdeling D. Onderrig in die tweede of addisionele taal. 'n Graad R-leerder se onderrig in sy tweede of addisionele taal.</p> <p>41. Sal 'n graad R-leerder wat in sy tweede of addisionele taal onderrig ontvang, altyd die meer komplekse aspekte van die tweede of addisionele taal volledig verstaan en homself daarin kan uitdruk?</p>	<p>41. Nee.</p>	<p>41. Onderrig in die tweede of addisionele taal kan problematies raak wanneer leerders se basiese interaktiewe taalvaardighede en kognitiewe akademiese taalvaardighede in die tweede of addisionele taal nie na wense ontwikkel het nie (Dawber & Jordaan, 1999:6). Basiese interaktiewe taalvaardighede stel leerders in staat om sosiaal te kommunikeer en is noodsaaklik vir die informele leerproses om suksesvol te geskied (Haynes, 2001:1). Kognitiewe akademiese taalvaardighede daarenteen behels luister, praat, lees en skryfvaardighede aangaande die vakinhoud (Haynes, 2001:1), asook die begrip en prosessering van abstrakte konsepte wat nodig is vir die formele akademiese leerproses (Anderson, 2000:1). 'n Jong kind kan wel oënskynlik vlot wees in 'n tweede of addisionele taal, maar nie noodwendig bevoeg wees om die meer komplekse aspekte van die onderrigtaal, naamlik woordeskat, ouditiewe geheue, ouditiewe diskriminasie, eenvoudige probleemoplossing en die uitvoer van opeenvolgende opdragte te verstaan of homself genoegsaam in die onderrigtaal uit te druk nie (NAEYC, 1996:8).</p> <p>Hierdie vraag is ingesluit om vas te stel of die graad R-onderwyser besef dat sy nie van 'n graad R-leerder wat in sy tweede of addisionele taal onderrig ontvang, kan verwag om altyd te verstaan wat sy akademies sê/vra of om homself voldoende op akademiese vlak in sy tweede of addisionele taal uit te druk nie.</p>

VRAAG/STELLING	VOORGESTELDE ANTWOORD	MOTIVERING VIR VRAAG
<p>42. Sal 'n graad R-leerder wat in sy tweede of addisionele taal onderrig ontvang, die tweede of addisionele taal binne twee jaar kan aanleer om gesprekke te voer?</p>	<p>42. Ja.</p>	<p>42. Wat basiese interaktiewe taalvaardighede betref, kan 'n leerder wat in sy tweede of addisionele taal onderrig ontvang, sosiale gespreksvaardighede in die tweede of addisionele taal binne ongeveer twee jaar sonder intervensie aanleer (Chamot & O'Malley, 1996:260) en op 'n sosiale vlak met sy maats gebruik (Lemmer, 1995:90). Die kind kan selfs op die oog af vlot wees in die tweede of addisionele taal (NAEYC, 1996:8).</p> <p>Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal of die graad R-onderwyser beseft dat sy van 'n graad R-leerder wat in sy tweede of addisionele taal onderrig word kan verwag om binne die eerste twee jaar 'n gesprek in sy tweede of addisionele taal te voer.</p>
<p>43. Kan 'n graad R-leerder wat in sy tweede of addisionele taal onderrig ontvang, na slegs twee jaar akademies suksesvol wees in die tweede of addisionele taal ?</p>	<p>43. Nee</p>	<p>43. 'n Kind wat in sy tweede of addisionele taal onderrig ontvang, benodig tussen 5-7 jaar om dieselfde vlakke van kognitiewe akademiese taalvaardighede te verwerf as hulle Engels eerste taal maats en akademies suksesvol te wees in die tweede of addisionele taal. Akademiese taal of kognitiewe akademiese taalvaardighede kognitiewe akademiese taalvaardighede is kontekstueel beperk en verg meer kognitiewe vaardighede as wat basiese interaktiewe taalvaardighede basiese interaktiewe taalvaardighede verg. Daarom sal 'n leerder wat in die tweede of addisionele taal onderrig word 'n langer tydperk benodig om kognitiewe akademiese taalvaardighede te verwerf as basiese interaktiewe taalvaardighede of sosiale taalvaardighede (Chamot & O'Malley, 1996:260). Hierdie vraag is ingesluit om vas te stel of die graad R-onderwyser beseft dat sy nie van 'n graad R-leerder wat in sy tweede of addisionele taal onderrig word kan verwag om na slegs twee jaar akademies suksesvol te wees nie.</p>

BYLAE J

**VOORGESTELDE KLASKAMERAKTIWITEITE VIR
KOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE VIR
SKOOLGEREEDHEID**

Voorstelle vir klaskamer-aktiwiteite oor kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid

Kommunikasie-vaardighede vir skoolgereedheid	Voorstelle vir klaskamer-aktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak-taalterapeut met behulp van samewerkende dienslewering	Bronne
Reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede	<p>Volgens Butler (1999:25), Locke <i>et al.</i>(2002:4) en Lockwood (1994:44) is dit noodsaaklik dat die onderwysers verstaan dat vroeë gesproke taalvaardighede verband hou met lees en skryf en daarom die volgende in die kurrikulum sal toepas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die toepaslike gebruik van konsepte, sinstrukture, opdragte en boodskappe deur die kind (Owens, 2001:382; Butler, 1999:17). • Die kind moet fonologie, semantiek, morfologie, sintaksis en pragmatiek toepaslik kan gebruik om inligting sinvol te formuleer en op ekspressiewe vlak te gebruik (Locke, 2002:4). • Die kind moet boodskappe kan formuleer en inligting na die luisteraar oordra (Locke <i>et al.</i>, 2002:4). <p>Die spraak-taalterapeut en graad R-onderwyser kan gesamentlik 'n program beplan en aanbied om bostaande doelwitte vir reseptiewe en ekspressiewe taal te bereik. Volgens Larroudé (2004:139) kan die volgende aktiwiteite in groepsessies volgens die tema in die kurrikulum, uitgevoer word in 'n spesifieke volgorde:</p> <p>Begroeting: Elke leerder groet die onderwyser en terapeut individueel.</p> <p>Woordeskat: Elke leerder identifiseer teikenwoorde en pas hulle by ooreenstemmende prente. Indien leerders oor die nodige taal beskik, benoem hulle die prent en word aangemoedig om langer uitinge te gebruik. Indien nie, sê die onderwyser of terapeut die woord en leerders herhaal die woorde. Wat die begrip van gekontekstualiseerde taal betref, is dit noodsaaklik dat die graad R-onderwyser en spraak-taalterapeut temas sal selekteer wat aan die eise van die kurrikulum voldoen, weens die belang en waarde van kurrikulum-verwante woordeskat (Paul, 2000:253).</p> <p>Gesproke aanwysings: Een- of tweepunt-opdragte word gebruik met ruimtelike konsepte soos onder, agter, langsaan. Hierdeur kan die veralgemening van die begrip en korrekte gebruik van voorsetsels ontwikkel en versterk word. Die spoed waarteen opdragte uitgespreek word, moet stadiger wees as normaalweg (Montgomery, 2004:116).</p> <p>Kommunikasiebord: Leerders se sinstrukture kan uitgebrei word deur die toepaslike woorde op 'n kommunikasiebord te selekteer om vrae verbaal te beantwoord, as die onderwyser vra: “wat wil jy hê?”. Leerders antwoord met “ek wil ... hê” terwyl hulle die prent uitwys én benoem.</p> <p>Aktiwiteit: Die groepsessie word afgesluit met 'n aktiwiteit soos ‘bak-en-brou’, skeppend of rolspeel om veralgemening van konsepte wat gedurende die week aangeleer is, asook uitbreiding van meer spontane spraak, te fasiliteer.</p> <p>Tuisprogram: Aan die einde van die week word 'n “tuiswerkspelletjie” (passing en kategorisering van prente) saam met die leerder en kommunikasiebord huis toe gestuur. 'n Brief aan die ouers word saamgestuur om hulle in te lig oor die afgelope week se tema en elke aktiwiteit wat uitgevoer is. Voorstelle vir die oordrag van aktiwiteite tuis word ingesluit. Hierdie tuiswerk kan nie op ouers afgedwing word nie en is daarom vrywillig.</p> <p>Volgens Larroudé (2004:139) leer en werk jong kinders meer doeltreffend saam in 'n situasie soos bostaande gestruktureerde, herhalende groepsessies wat volgens 'n ontwikkelingskontinuum geskied. Verder leer die kinders ook by mekaar en moedertaalleerders kan aangemoedig word om tweede of addisionele taal leerders te help. Hierdie aktiwiteite kan aangevul word gedurende storietyd. Die vermoë om stories te verstaan en eie stories te skep, speel 'n belangrike rol in die verwerwing van geletterdheid en jong kinders is vaardige storievertellers (Gillam, Peña & Miller, 1999:33; Botting, 2002:3). Verder kan voorskoolse kinders narratiewe selfstandig vertel met 'n goeie kennis van storiegrammatika in die geval van toepaslike kontekste (Botting, 2002:3). Aktiwiteite wat van toepassing is op al die relevante kommunikasievaardighede vir skoolgereedheid volgens 'n omvattende ontwikkelingsgebaseerde lys voorvereistes (kyk hoofstuk 3, Tabel 3.1), kan gedurende storietyd uitgevoer word.</p>	Botting, 2002 Butler, 1999 Gillam, Peña en Miller, 1999 Larroudé, 2004 Locke <i>et al.</i> , 2002 Lockwood, 1994 Montgomery, 2004 Owens, 2001 Paul, 2000

Kommunikasie-vaardighede vir skoolgereedheid	Voorstelle vir klaskamer-aktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak-taalterapeut met behulp van samewerkende dienslewering	Bronne
Sintaksis	<ul style="list-style-type: none"> Die leerders se beantwoording van die onderwyser se spesifieke inhoudelike vrae oor stories (wie, wat, wanneer, waar, hoekom) sal bydra tot die ontwikkeling van storiegrammatika (Cherry-Cruz, 2001:5). Die korrekte woordorde, tydsvorme (verlede, teenwoordige, toekomstige) en die toepaslike begrip en gebruik van die negatiewe vorm (ook negatiewe vrae), voegwoorde (omdat, maar) meervoudsvorme, besitting en betreklike voornaamwoorde, moet by vrae oor stories ingesluit word vir die ontwikkeling van storiegrammatika (Cherry-Cruz, 2001:15; Owens, 2001:327). Verskillende woordvorme in gestruktureerde sinne kan tydens storietyd gebruik word waarmee die leerders 'n gemeenskaplike storie wat hulle self skep, kan vertel (Cherry-Cruz, 2001:18). Deur eie stories met behulp van prente te skep, kan leerders 'n kombinasie van gestruktureerde, dog verbeeldingryke kommunikasie bied (Botting, 2002:16). Daar moet gefokus word op die lengte van sinne wat leerders moet begryp, aangesien tweede taal leerders na verwagting daarmee sal sukkel ongeag die kompleksiteit daarvan (Montgomery, 2004:129). Onderwysers moet met kort, enkelvoudige sinne begin wat geleidelik toeneem in kompleksiteit. 	Botting, 2002 Cherry-Cruz, 2001 Montgomery, 2004 Owens, 2001
Morfologie	<ul style="list-style-type: none"> Die onderwyser lees gereeld dieselfde storie voor waarvan die leerders baie hou en moedig hulle aan om vrae te vra oor die betekenis van sekere woorde (Kaderavek & Justice, 2005:75). Aandag kan veral geskenk word aan die betekenis van woorde in stories met pre- en postmorfeme, om leerders bewus te maak van die verandering van woorde se betekenis as gevolg van hierdie woordverbuigings (Cherry-Cruz, 2001:5). Woordbetekenisse en woordverbuigings kan ook in alle ander relevante aktiwiteite in die kurrikulum geïntegreer word. 	Cherry-Cruz, 2001 Kaderavek en Justice, 2005
Fonologiese bewustheid	<p>Om te verseker dat alle aspekte van fonologiese bewustheid volledig aangespreek word in die kurrikulum, word die volgende vlakke en volgorde volgens Goldsworthy (1998) se program aanbeveel, wat met die storie van die dag geïntegreer kan word:</p> <p>Vlak I: Uitbreiding van woordbewustheid deur sinne in woorde te verdeel. Vlak II: Uitbreiding van lettergreepbewustheid, deur woorde in lettergrepe te verdeel. Vlak III: Uitbreiding van klankbewustheid, deur lettergrepe in klanke te verdeel.</p> <p>Elke vlak behels twee afdelings:</p> <ul style="list-style-type: none"> Luisteraktiwiteite om die leerder se aandag te vestig op die klankstruktuur van taal sodat sy fonologiese bewustheidsvaardighede op 'n implisiete vlak versterk kan word. Aktiwiteite vir doelbewuste manipulاسie van woorde, lettergrepe en foneme om die leerder se vermoë om klanke te analiseer, te verbeter. <ul style="list-style-type: none"> <i>Om die vloeï van hierdie tabel te behou, word aanvullende aktiwiteite vir die uitbreiding van fonologiese bewustheid afsonderlik in Bylae L voorgestel.</i> 	Goldsworthy, 1998
Semantiek	<ul style="list-style-type: none"> Leerders kan geleer word om woorde wat in stories voorkom te definieer, kategoriseer en assosieer met sinonieme en antonieme wat nader aan die einde van die jaar ingesluit word (Cherry-Cruz, 2001:5). Refleksiewe voornaamwoorde, werkwoorde, ruimtelike konsepte, besittlike verhoudingswoorde en byvoeglike bepalings kan aangeleer word (Owens, 2001:258). Vraende voornaamwoorde, temporale verhoudings, fisiese verwantskappe, voorsetsels en familieverhoudings kan in ooreenstemming met stories en temas van die dag of week geïntegreer word (Owens, 2001:294). 	Cherry-Cruz, 2001 Owens, 2001 Parsons, Law en Watkins en De Thorne, 2000

Kommunikasie-vaardighede vir skoolgereedheid	Voorstelle vir klaskamer-aktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak-taalterapeut met behulp van samewerkende dienslewering	Bronne
Semantiek	<p>Parsons <i>et al.</i> (2005:46) stel ook aktiwiteite voor wat in 'n gegewe volgorde aangebied word en vir die doel van hierdie studie vir die voorskoolse leerder aangepas is:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die onderwyser sê die nuwe woord en vra of die leerders die woord ken. Indien wel, gesels die onderwyser en leerders oor die woord se betekenis. • Vervolgens vra die onderwyser wat die leerders oor hierdie woord weet en die leerders praat alleen oor die woord. • Hierna word leerders aangemoedig om die woord te probeer klank. • 'n Praktiese aktiwiteit volg waartydens die leerders die klaskamer ondersoek om spesifieke kenmerke van die woord te identifiseer en aktiwiteite deur rollespel uit te speel, wat sekere kenmerke verteenwoordig. • Die onderwyser en leerders voeg hulle kennis saam en neem beurte om die woord te definieer en een fonologiese en een semantiese kenmerk op te noem. • Die onderwyser skryf die woord op 'n plakkaat neer met twee semantiese kenmerke en een fonologiese kenmerk daarby en plaas die plakkaat teen die muur waar almal dit kan sien. • 'n Tuisprogram word aan die begin van die week aan die ouers gestuur sodat hulle die kind gedurende die week kan help om die nuwe woorde te leer. Volgens Watkins en De Thorne (2000:242) word woordeskat veral deur taalinsette en die omgewing beïnvloed. Dit is dus belangrik dat die ouers 'n gestruktureerde tuisprogram sal ontvang wat op hulle omgewing gerig is. Hierdie program is nie verpligtend nie, aangesien ouers nie altyd beskikbaar is om hulp te verleen nie. 	
Pragmatiek	<p>Die onderwyser kan volgens Louw (2004:263) opgelei word om kruiskulturele bevoegdheid te bereik deur die ontwikkeling van die volgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'n Bewuswording van 'n leerder se eie kultuur. Sodra hy hierdie bewustheid bereik het, kan hy 'n sensitiwiteit ontwikkel vir ander kulture en die impak wat kulturele gewoontes, waardes, geloofsoortuigings en optredes op die praktyk het. • Die ontwikkeling van kruiskulturele kommunikasie wat bestaan uit algemene beginsels vir kommunikasie, erkenning van en respek vir kulturele verskille en laastens om gesindhede met behulp van woorde en strategieë te kommunikeer, sodat daar op doeltreffende wyse met tolke saamgewerk kan word. Op hierdie wyse kan onderwysers professioneel ontwikkel om te voorsien in die behoeftes van leerders en hulle gesinne vanuit diverse kulture. • Die daarstelling van toereikende interaksie met ouers en sorggewers vanuit diverse kulture, deur te beklemtoon dat hulle gewaardeerde en belangrike lede van hulle kinders se opvoedings- en onderrigspanne is. • Bykomend tot bostaande aanbevelings, kan die onderwyser aangeraai word om leerders in haar klas op te lei om 'n bewuswording van hulle eie kultuur en dié van hulle klasmaats te ontwikkel. 'n Poppekas en rollespel met behulp van hand- en vingerpoppe kan vir hierdie doel gebruik word. Volgens Cherry-Cruz (2001:18) bevorder storievertelling nie net die akademiese taal van graad R-leerders nie, maar ook hulle sosiale gedrag. Verder meen Cherry-Cruz (2001:6) dat storievertelling sterk terapeutiese waarde inhou en beveel aan dat die onderwyser opgelei kan word om die volgende te doen: <ul style="list-style-type: none"> • leerders na stories te laat luister en self stories te vertel om hulle vermoë ontwikkel om juiste en toepaslike beoordelings te maak en inligting te bekom. • leerders te lei om gebeurte te herroep en beskryf, stories te parafraseer, storiegrammatika toepaslik te gebruik, die verloop, karakters, probleemstelling en oplossing, oorsaak en gevolg van die storie te identifiseer en sinvol toe te pas. • wie, wat, wanneer, waar, hoekom en hoe vrae te gebruik vir die ontwikkeling van die leerder se vermoë om onderskeidelik die karakters van die storie, die probleem, opeenvolging van gebeurte volgens 'n begin, middel en einde, die opset van die storie, oplossing van die probleem en interne reaksies op die storie te identifiseer (Botting, 2002:8 en Cherry-Cruz, 2001:18). • Die onderwyser moet daadwerklike pogings aanwend om kulturele verskille tussen leerders se pragmatiese vaardighede en narratiewe, konsekwent te probeer akkommodeer. Verder moet sy die leerders lei om 'n sensitiwiteit vir mekaar se taalverskille aan te kweek en die verskille te akkommodeer. 	Botting, 2002 Cherry-Cruz, 2001 Louw, 2004

Kommunikasie-vaardighede vir skoolgereedheid	Voorstelle vir klaskamer-aktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak-taalterapeut met behulp van samewerkende dienslewering	Bronne
Metalinguistiese bewustheid	<p>Volgens Gillam <i>et al.</i>, (1999) benodig leerders wat sukkel om die taal van onderrig en leer asook hulpbronne in daardie taal te verstaan, meer tyd om die verband tussen gesproke taal en geletterdheid te verstaan. Daarom kan onderwysers opgelei word om die volgende aktiwiteite, soos deur Marquardt <i>et al.</i> (2002:38) voorgestel, in die gegewe volgorde met die leerder uit te voer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewusmaking en identifikasie van een tot vier lettergrepe in 'n woord. Die onderwyser sê die woord stadig en die leerder tik op die tafel vir elke lettergreep wat hy hoor. • Beoordeling van die intra-sillabiese posisies van klanke in woorde, ongeag die spesifieke foneem in die lettergreepposisie. Die leerder moet die prevokale, vokale en postvokale eindposisies in eenlettergrepige konsonant-vokaal-konsonant (KVK)-woorde manipuleer. Woordpare met identiese foneme in twee klankposisies en 'n verskillende foneem in een klankposisie - inisieel, mediaal of finaal – word mondeling deur die onderwyser aangebied (“pan” – “kan”). Die KVK-woorde word vergelyk met 1 wit en 2 gekleurde blokkies waar die wit 'n vokaal en die ander twee kleure elk 'n konsonant verteenwoordig. Die blokkies word horisontaal voor die kind gerangskik. Die leerder luister sorgvuldig na die woorde en dui aan waar die klank is wat anders klink, soos die klank deur die blokkies verteenwoordig word. • Beoordeling van die intrasillabiese struktuur van enkelkonsonante en konsonant-kombinasies in eenlettergrepige woorde. Dieselfde prosedure met blokkies word gevolg soos by die vorige stap, maar rooi = K(konsonant) en wit = V(vokaal). Die opdrag is dat die leerder 'n “raaisel” moet oplos met die vokaal wat 'wit' is en aan die begin, middel of einde van 'n woord kan voorkom. Die konsonant of 'rooi' kan voor, na of aan albei kante van die wit staan. Die opdrag is dat die leerder goed moet luister na 'n woord en die blokkies volgens die klanke in die woord wat hy hoor, moet rangskik. Die onderwyser begin deur die vokaal te sê en die wit blokkie vir die kind te gee. Daarna word albei rooi blokkies aan die kind gegee en die kind moet die woord “bou” deur die rooi blokkies korrek te plaas. Hierdie oefening kan met al die moontlike konsonantkombinasies in eenlettergrepige woorde gedoen word. <p>By bostaande aktiwiteite is dit weer eens noodsaaklik dat die onderwyser leerders se kennis van die betrokke voorsetsels en kleure in aanmerking sal neem. Volgens Marquardt <i>et al</i> (2002:42) moet die kind ook oor voorafkennis beskik oor wat 'n lettergreep is en onderwysers moet in gedagte hou dat, indien tweede of addisionele taal leerders sekere woorde in die taal van onderrig en leer foutief uitspreek, hierdie fonetiewe uitsette die sillabiese struktuur van woorde kan beïnvloed. Verder dui Marquardt <i>et al.</i> (2002:44) aan dat nie-moedertaalsprekers geneig is om die konsonantkombinasies te wysig om by die toelaatbare organisasie van lettergrepe aan te pas, in 'n poging om die lettergreepstrukture van die moedertaal na die taal van onderrig en leer oor te dra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tweede of addisionele taal leerders kan reeds aan die begin van die jaar leer om op toepaslike wyse in die taal van onderrig en leer op hul eie en hul klasmaats se name te reageer en die name te gebruik. Leerders sal op hierdie wyse leer om deel te hê aan refleksiewe uitruilings oor name. Hierdie beginsel kan met verloop van tyd op eenvoudige opdragte en ander relevante aktiwiteite toegepas word (Taylor, 2000:495). <p>*Bostaande aktiwiteite vervang nie dié wat by die program vir fonologiese bewustheid (Tabel 4.3) voorkom nie.</p>	Gillam <i>et al.</i> , 1999 Marquardt, Sussman, Snow en Jacks, 2002 Taylor, 2000

Kommunikasie-vaardighede vir skoolgereedheid	Voorstelle vir klaskamer-aktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak-taalterapeut met behulp van samewerkende dienslewering	Bronne
Leesvaardighede	<p>Snow <i>et al.</i> (1999:53) stel voor dat die onderwyser die volgende aktiwiteite by die kurrikulum kan insluit om leesvaardighede te ontwikkel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taalgebruik wat ryk is aan woordeskat. • Aktiwiteite vir die ontwikkeling van fonologiese bewustheid. • Voorlees en vertel van stories, asook vrae oor stories aan die leerders met die oog daarop om die leerders se luistervaardighede en begrip te ontwikkel. • Dramatisering van stories deur die leerders. <p>Aktiwiteite wat meer direk op leesvaardighede gerig is word deur Dodd en Carr (2003:129) voorgestel en wel in hierdie spesifieke volgorde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders moet grafeme uitsoek wat by die ooreenstemmende gesproke klank pas. • Die klank wat by 'n gegewe letter pas, moet deur die kind geproduseer word. <p>Justice en Lankford (2002:18) beveel die volgende aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders behoort bewus gemaak te word van die tipe druk ('print') van 'n storie en moet leer om op 'n gebalanseerde wyse daarop te fokus. • Storieboeke wat vir gesamentlike lees tussen 'n volwassene en kind gebruik word, moet 'n opvallende drukpatroon hê wat groot is, met min woorde per bladsy. • Gekontekstualiseerde druk moet by illustrasies ingesluit wees. • Die onderwyser moet met die kind praat oor die druk van 'n boek en die kind visueel daarop attent maak (Justice & Lankford, 2002:19). 	Dodd en Carr, 2003 Justice en Lankford, 2002 Snow <i>et al.</i> , 1999
Skryfvaardighede	<p>Die volgende riglyne soos deur Snow <i>et al.</i> (1999:53) voorgestel, kan gevolg word:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stimuleer graad R-leerders se entoesiasme vir die skryfproses deur die daarstel van 'n omgewing vir die leerders wat volop geleentheid vir skryfaktiwiteite bied. • Moedig leerders aan om letters en woorde vroeg in die jaar te begin herken. Voorsiening van gepaste skryfapparaat aan leerders is essensieel. • Staskowski en Zagaiski (2003:207) beveel ook aan dat onderwysers opgelei moet word om leerders se vordering in geletterdheid informeel te meet, onder andere met fonemiese bewustheid. Hierdie proses sal onderwysers in staat stel om die spraak-taalterapeut se wyse van interpretasie, asook die stel van doelwitte ten volle te begryp en daaraan deel te hê indien die model vir samewerkende dienslewering gevolg word. 	Snow <i>et al.</i> , 1999 Staskowski en Zagaiski, 2003
Luistervaardighede	<p>Die graad R-onderwyser kan volgens voorstelle deur Schery en Love Peters (2003:7) opgelei word om die doelwitte vir bostaande aktiwiteite as volg by ander spraak- en taalaktiwiteite in die klas te integreer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die eerste stap in ouditiële ontwikkeling is 'n bewustheid of ontdekking van klanke deur te luister na die "klank van die dag", musiekspelletjies ("musical chairs") en musiekinstrumente. Tweedens word aandag geskenk aan ouditiële diskriminasie deur spesifieke klanke by aktiwiteite te pas, asook deur klankspelletjies en "Simon says" te speel. • Leer die kind om klanke te identifiseer deur betekenis daaraan te heg. Leerders moet luister of hulle hul name hoor voor hulle in 'n ry kan staan of 'n ander aktiwiteit mag uitvoer. Daar word ook doelbewustelik geluister of nuwe woordeskat gebruik word en gesproke opdragte gegee word. • Geheue kan ingeef word deur onder andere nuwe woorde te onthou, asook presies hoe die woorde klink en uitgespreek moet word (Dawber & Jordaan, 1999:18). • Vir die ontwikkeling van begripsvaardighede, kan die volgende uitgevoer word: ouditiële spelletjies, benoeming van semantiese kategorieë, mense of voorwerpe, benoeming van 'n maatjie na aanleiding van 'n beskrywing van die maatjie deur die onderwyser, luister na stories en beantwoording van vrae, uitvoer van opdragte volgens gespesifiseerde beskrywings ('almal wat rooi aanhet, staan op'; 'al die dogters hou julle oë toe'). 	Dawber en Jordaan, 1999 Schery en Love Peters, 2003

Kommunikasie-vaardighede vir skoolgereedheid	Voorstelle vir klaskamer-aktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak-taalterapeut met behulp van samewerkende dienslewering	Bronne
Luistervaardighede	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiwiteite waar daar van geen visuele hulpmiddele gebruik gemaak word nie, kan volgende uitgevoer word soos om na musiek, storiëkasette, vertellings en voorlesings deur die onderwyser te luister (Dawber & Jordaan, 1999:18). Liedjies en rympies kan hier bygevoeg word. <p>Leermateriaal, woordeskat en sinne van die dag se storie, asook konsepte van die week se tema en kurrikulum-aktiwiteite kan gebruik word. Oordrag van nuwe konsepte wat vir die kind betekenisvol is, kan op hierdie manier geskied. Verder kan verwagtinge ten opsigte van ouditiewe vaardighede geïntegreer word by die beantwoording van vrae (stories), definiëring van konsepte (woordeskat) en die uitvoer van gesproke opdragte.</p>	
Basiese interaktiewe taalvaardighede	<p>Volgens Beilinson en Olswang (2003:155) kan die volgende stappe in die gegewe volgorde gevolg word:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die onderwyser dig 'n rol aan die leerder toe wat hom sal vestig as deel van die groep. • Die kind word deur die onderwyser aangemoedig om interaksie met sy klasmaats te inisieer. • 'n Waardevolle steunmiddel in die vorm van 'n gewilde speelding word aan die kind oorhandig om die kind aantrekliker te maak vir die groep. <p>Riglyne wat meer direk op die onderwyser se rol in die onderrigsituasie fokus, kan ook volgens Dawber en Jordaan (1999:23) gevolg word, naamlik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skep 'n geleentheid vir leerders om vrae met vrymoedigheid te vra en maak 'n speletjie daarvan deur telkens 'n paar leerders te laat antwoord in plaas van die onderwyser self. Objekte kan ter illustrasie vir hierdie doel beskikbaar gestel word. Tweede of addisionele taal leerders word slegs gevra indien die onderwyser weet dat hulle die regte antwoord ken. • Leerders moenie toegelaat word om vir mekaar te lag oor hulle taalfoute of pogings in die taal van onderrig en leer nie, maar moet verstaan dat almal leer deur te fouteer. • Tweede of addisionele taal leerders moet soms die geleentheid kry om 'n objek in hulle moedertaal te benoem tydens woordeskataktiwiteite sodat hulle sukses kan aanvaar en hulle moedertaalsprekende maats kan hoor dat hulle 'n ander taal magtig is. • Volgens Louw (2004:262) moet die onderwyser die leerstyle van die onderskeie kulture waaruit leerders in haar klas kom, in gedagte hou en haar onderrigstyl daarby aanpas, omdat leerders meer geneë sal wees om te leer onder sulke omstandighede. 	<p>Beilinson en Olswang, 2003 Dawber en Jordaan, 1999 Louw, 2004</p>

Kommunikasiev aardighede vir skoolgereedheid	Voorstelle vir klaskamer-aktiwiteite aan graad R-onderwysers deur die spraak-taalterapeut met behulp van samewerkende dienslewering	Bronne
Kognitiewe akademiese taalvaardighede	<p>Volgens Dawber en Jordaan (1999:23) kan algemene leidrade in die taal van onderrig en leer gevolg word, naamlik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die klasonderwyser se taalinsette moet die leerders help om die taal aan te leer. • Herhalings, verduidelikings en voorbeelde moet dikwels gebruik word en onderwysers se interaksie met leerders moet sodanig wees dat hulle geleentheid sal kry om vrae te beantwoord. • Visuele leidrade behoort gebruik te word om begrip van konsepte en taal te fasiliteer. • Die onderwyser moet te alle tye 'n goeie taalmodel gebruik, ook tydens terugvoer. • Grammatikale strukture moet formeel aangeleer word en dikwels herhaal word. • Leerders moet aangemoedig en geleer word om hulle uitinge te verleng en uit te brei. <p>Dawber en Jordaan (1999:24) stel ook spesifieke leidrade vir hulpverlening voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sorgvuldige aandag moet geskenk word aan die feit dat kommunikasievaardighede vasgelê word en dat die betekenis van 'n uiting op verskeie maniere ondersteun kan word deur die konteks waarin die uiting voorkom. • Kontekste waarvan die betekenis ooglopend is, maar die taalgebruik meer kompleks, moet gebruik word sodat leerders meer op die onbekende taal kan fokus as op die betekenis van die konteks. <p>Die onderwyser moet op die gebruik van relevante objekte en alle moontlike visuele ondersteuning fokus, naamlik betrokkenheid by praktiese aktiwiteite, gebare, gesigsuitdrukings, liggaamstaal, konsepte en kontekste waarmee Suid-Afrikaanse leerders bekend is en 'n verskeidenheid leer materiale en hulpbronne vir die onderwyser beskikbaar is.</p>	Dawber en Jordaan, 1999

BYLAE K

VOORSTELLE VIR KLASKAMER-
AKTIWITEITE
VIR
FONOLOGIESE BEWUSTHEID

Voorstelle vir klaskamer-aktiwiteite vir die ontwikkeling en uitbreiding van fonologiese bewustheid.

Vlak	Voorgestelde aktiwiteite	Bronne
Vlak I Bewustheid van woorde	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Tel die aantal woorde wat in 'n sin gehoor is:</i> 'n sin word voorgelees en die leerders moet die aantal woorde in die sin kan tel. ✓ <i>Identifiseer die ontbrekende woord uit 'n groep woorde:</i> die onderwyser sê 'n reeks van 3 woorde en herhaal twee van die woorde in die reeks. Die leerders benoem die ontbrekende woord. Herhaal telkens nuwe reekse met 4 en daarna 5 woorde sodra die leerders elke vorige reeks bemeester het. ✓ <i>Identifiseer die ontbrekende woord in 'n frase of sin:</i> 'n enkelvoudige sin word volledig voorgelees terwyl die leerders daarna luister. Daarna word dieselfde sin herhaal, maar die laaste woord word weggelaat. ✓ <i>Verskaf die ontbrekende laaste woord in 'n sin wat gehoor word:</i> die onderwyser gee opdrag dat 'n ontbrekende woord in haar sin verskaf moet word. Sy lees 'n enkelvoudige sin en laat die laaste woord weg. Die leerders sê die woord. ✓ <i>Herrangskik 3-4 woorde wat in 'n foutiewe volgorde in 'n sin gehoor is:</i> 'n opdrag word gegee dat die leerders die woorde van 'n sin, wat mondeling in 'n foutiewe volgorde verskaf word, moet herrangskik in die korrekte volgorde en die sin korrek moet herhaal. 	
Vlak II Bewustheid van lettergrepe	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Tel die aantal lettergrepe:</i> die onderwyser vra aan die leerders hoeveel dele of lettergrepe van 'n woord hulle kan hoor (byvoorbeeld 'Takalani' = 4 dele). ✓ <i>Weglating van 'n lettergreep uit 'n woord:</i> die leerders hoor 'n tweelettergrepige woord (byvoorbeeld 'kosblik') en kry die opdrag om die woord te herhaal sonder om 'kos' te sê. Die antwoord is 'blik'. ✓ <i>Byvoeging van 'n lettergreep:</i> die leerders hoor 'n eenlettergrepige woord (byvoorbeeld 'skool') en word versoek om die woord te herhaal, maar 'tas' agter aan te voeg. Die antwoord is 'skooltas'. ✓ <i>Omruiing van lettergrepe:</i> 'n opdrag word gegee, byvoorbeeld "sê 'juf' aan die einde van 'vrou'". Die antwoord is 'vroujuf'. Die onderwyser vra watter woord die leerders gehoor het voor die lettergrepe omgeruil was. Die antwoord is 'juffrou'. ✓ <i>Vervanging van lettergrepe:</i> twee woorde word vir die leerders gesê, byvoorbeeld 'melk' en 'wit'. Hulle word gevra om 'spier' in die plek van 'melk' te sê. Die antwoord is 'spierwit'. 	
Vlak III Bewustheid van foneme/klanke Volgens Seymore (2004:93) moet graad R-onderwysers in gedagte hou dat graad R-leerders nog nie noodwendig al die konsonante korrek kan uitspreek nie. Wat betref die insluiting van rymwoorde, moet die onderwyser haar oordeel gebruik, aangesien rym volgens Van Kleeck, Gillam en McFadden (1998:76) nie in alle spreektaal voorkom nie. Rym kan dus aangewend	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Passing van aanvangsklanke in 4 woorde:</i> vier woorde word direk na mekaar gesê en die leerders word gevra om te luister watter woord met 'n gegewe klank begin. (/p/: sout, pot, doek, tas). ✓ <i>Opnoem van woorde uit die storie, wat met 'n spesifieke klank begin:</i> leerders moet soveel woorde as moontlik uit die storie herroep wat met die gegewe klank begin. ✓ <i>Samevoeging van foneme in monosillabiese woorde met 'n konsonant-konsonant-verbinding(*KK) in die inisiële posisie van die woord:</i> Die opdrag aan die leerders is dat 'n woord gebou gaan word uit klanke wat die onderwyser gaan sê ("Sit die klanke saam om 'n woord te maak: /br/ + /oot/. Die antwoord is 'brood'. ✓ <i>Samevoeging van klanke in monosillabiese woorde met 'n enkel konsonant in die inisiële posisie van die woord:</i> Dieselfde opdrag soos vir die vorige oefening geld hier: /b/+ /oom/. Die antwoord is 'boom'. ✓ <i>Samevoeging van klanke om 'n monosillabiese woord te vorm wat met 'n frikatief begin:</i> "Sit die klanke saam om 'n woord te maak: 's-a-g'. Die antwoord is 'sag'. ✓ <i>Samevoeging van klanke om 'n monosillabiese woord te vorm wat met 'n nie-frikatief begin:</i> "Sit die klanke saam om 'n woord te maak: 'k-a-t'. Die antwoord is 'kat'. ✓ Die volgende 4 aktiwiteite oor rym is opsioneel. ✓ <i>Herkenning van rym:</i> Vra aan die leerders of die gegewe twee woorde met mekaar rym. "Rym 'dier' met 'hier'?" Die antwoord is 'ja'. Vra daarna "Rym 'dier' met 'waai'?" Die antwoord is 'nee'. ✓ <i>Kategorisering van klanke of herkenning van 'n eienaarigheid in rym in 4 woorde:</i> Vier woorde word gesê waarvan drie rym en een ietwat anders klink. Leerders word gevra "Watter woord rym nie: duur, <u>nuut</u>, muur, vuur?". Die antwoord is 'nuut'. ✓ <i>Passing van 2 rymwoorde uit 4 gegewe woorde:</i> Die onderwyser vra: "Watter woord rym met" (stimuluswoord), soos 'laai': horing, waai, mier, wind?". Die antwoord is 'waai'. ✓ <i>Aanbieding van rymwoorde:</i> Daar word vir die leerders gevra: "Watter woord rym met '<u>kind</u>'" (stimuluswoord) "soos 'wind'?" Moontlike antwoorde is: 'bind, lint, mint, vind'. ✓ <i>Passing van 'n aanvangsklank by 'n woord:</i> Die onderwyser vra: "Begin 'bok' met /b/ of met /t/?" Die antwoord is /b/. ✓ <i>Passing van 'n eindklank by 'n woord:</i> Daar word aan leerders gevra: "Hoor julle 'n /k/ of 'n /t/ aan die einde van 'bok'?" Die antwoord is /k/ 	McFadden, 1998 Seymore, 2004 Van Kleeck, Gillam en McFadden, 1998

word om leerders vir die klankstrukture van	✓ <i>Verskaffing van aanvangsklanke in woorde:</i> Leerders kry die opdrag “Sê ‘grof’, sê nou ‘-rof’”. “Watter klank hoor julle in ‘grof’ wat nie in ‘rof’ is nie?” Die antwoord is /g/	
---	---	--

Vlak	Voorgestelde aktiwiteite	Bronne
<p>woorde te sensitiseer, maar hierdie vaardigheid is nie essensieel om kinders se aandag op die klankstrukture van woorde te vestig nie. Rym kan wel deur middel van daaglikse voorskoolse kontekste soos die opsê van kleuterrympies gefasiliteer kan word (McFadden, 1998:5).</p> <p>’n Ander aspek wat graad R-onderwysers in gedagte moet hou, is dat graad R-leerders eers vertrouwd moet wees met die konsepte ‘begin, einde, middel, eerste, laaste’ en alle ander konsepte wat in die opdragte en vrae voorkom, voordat hierdie konsepte in vrae ingesluit kan word.</p>	<p>✓ van elke woord met mekaar omruil, is die twee nuwe woorde ‘koet sind’. Dit is ook onsinwoorde”.</p> <p>✓ <i>Verskaffing van eindklanke in woorde:</i> Die onderwyser sê: “Sê ‘boom’, “sê nou ‘bo-’”. Watter klank hoor julle in ‘boom’ wat julle nie in ‘bo’ hoor nie?”. Die antwoord is /m/.</p> <p>✓ <i>Segmentering van aanvangsklanke in woorde:</i> Die onderwysers vra: “Wat is die eerste klank van die woord ‘water’”? Die antwoord is /w/.</p> <p>✓ <i>Segmentering van eindklanke in woorde:</i> Leerders word gevra: “Wat is die laaste klank in die woord ‘kul’?”. Die antwoord is /l/.</p> <p>✓ <i>Weglating van aanvangsklanke in woorde:</i> Sê vir die leerders: “Sê ‘Rooikappie’ sonder die /r/. Die antwoord is ‘oikappie’ .</p> <p>✓ <i>Weglating van eindklanke in woorde:</i> Die onderwyser sê: “Sê ‘nies’ sonder die /s/”. Die antwoord is ‘nie’.</p> <p>✓ <i>Vervanging van aanvangsklanke in woorde:</i> “Ons gaan een klank in ’n ander klank se plek sê”. “Sê ‘gaan’. In die plek van /g/ sê /h/. Wat is die nuwe woord?”. Die antwoord is ‘haan’.</p> <p>✓ <i>Vervanging van eindklanke in woorde:</i> “Ons gaan een klank in ’n ander klank se plek sê. Sê ‘kas’. Sê nou /t/ in die plek van die /s/. Wat is julle nuwe woord?”. Die antwoord is ‘tas’.</p> <p>✓ <i>Segmentering van middelklanke in woorde:</i> Die onderwyser vra:” Watter klank hoor julle in die middel van die woord ‘seer’”? . Die antwoord is /ee/.</p> <p>✓ <i>Identifikasie van al die klanke in ’n woord:</i> Die opdrag is dat die leerders al die klanke in ’n woord moet sê. “Watter klanke hoor jy in ‘neus’?”. Die antwoord is</p> <p>✓ /n/ /eu/ /s/.</p> <p>✓ <i>Weglating van klanke in ’n woord:</i> “Ons gaan een klank in ’n woord wegvat. Sê ‘gras’ sonder om /r/ te sê. /Gas/ is ’n regte woord. Partykeer gaan ons ’n onsinwoord kry”. “Sê ‘stad’ sonder om /t/ te sê. Die antwoord is /tad/. /Tad/ is nie ’n regte woord nie, dit is ’n onsinwoord”.</p> <p>✓ <i>Geheime taal:</i> Die onderwyser verduidelik aan die leerders dat hulle in ’n geheime taal gaan praat wat niemand anders ken nie. Nuwe woorde word so gevorm en in ’n storie gebruik. “Wat die eerste klank van die woord ‘kat’ weg. Sit die klank aan die einde van die woord, /atk/ en sê ’n lang A agterna. Die nuwe woord is ‘atkaa’ ”.</p> <p>✓ <i>Omrui van foneme:</i> Die onderwyser verduidelik dat die eerste klanke van 2 woorde direk na mekaar omgeruil gaan word. “ Sê ‘soet kind’. As ons die eerste klanke</p>	