



DIE VERWERWING VAN SKRYFVAARDIGHEDE IN GRAAD I IN 'N
TRADISIONEEL SWART SKOOL

DEUR ELSA KRÜGEL

VOORGELÊ TER VERVULLING VAN DIE VEREISTE VAN DIE GRAAD
M ED ORTODIDAKTIEK IN DIE FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
STUDIELEIER: PROFESSOR P. DU TOIT

JANUARIE 2002

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1	AGTERGROND, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING, METODOLOGIE, BEGRIPSVERKLARING, BEPERKINGE EN PROGRAM VAN DIE STUDIE.	1
1.	Agtergrond.	1
2.	Probleemstelling.	20
3.	Doelstelling van die studie.	23
4.	Metodologie.	24
5.	Begripsverklaring.	25
6.	Beperkinge van die studie.	29
7.	Program van die studie.	30
HOOFSTUK 2	DIE VERWERWING VAN SKRYFVAARDIGHEDE IN GRAAD I IN TERME VAN ONDERWYSBELEID	32
1.	Inleiding.	32
2.	Vergelyking tussen die vorige	
3.	onderwysbeleid en die huidige onderwysbeleid in terme van die verwerwing van skryfvaardighede in Graad I.	33
3.	Samevatting.	44
HOOFSTUK 3	ETNOGRAFIESE NAVORSING OOR DIE VERWERWING VAN SKRYFVAARDIGHEDE DEUR DIE GRAAD I-LEERDER IN 'N TRADISIONEEL SWART SKOOL.	46
1.	Inleiding.	46
2.	Metodologie.	49
2.1	Literatuurstudie.	49
2.2	Etnografiese navorsing.	55

3.	Uitvoer van die etnografiese navorsing.	56
3.1	Kennismaking met die personeel van die skool.	56
3.2	Observasie van leerders in die klas terwyl skryfonderrig geskied.	61
3.2.1	Besoek # 1.	61
3.2.2	Besoek # 2.	65
3.2.3	Besoek # 3.	68
3.2.4	Besoek # 4.	68
3.2.5	Besoek # 5.	70
3.2.6	Besoek # 6, 7 en 8.	71
3.2.7	Besoek # 9.	71
3.3	Bestudering van leerders se werkboeke.	72
3.4	Bestudering van leerders se verslae.	72
3.5	Gesprekke met die onderwyseres.	75
HOOFSTUK 4	BESPREKING VAN DIE RESULTATE VAN DIE LITERATUURSTUDIE EN DIE ETNOGRAFIESE NAVORSING	85
HOOFSTUK 5	OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	92
1.	Opsomming.	92
2.	Gevolgtrekkings.	94
3.	Aanbevelings.	95
BRONNELYS		97
AANHANGSEL A		104
AANHANGSEL B		105
AANHANGSEL C		106
AANHANGSEL D		107
AANHANGSEL E		108
AANHANGSEL F		109
EKSERP		
ABSTRACT		

HOOFSTUK 1

AGTERGROND, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING, METODOLOGIE, BEGRIPSVERKLARING, BEPERKINGE EN

PROGRAM VAN DIE STUDIE.

1. AGTERGROND

Formele skooltoetreding is vir enige kind, ongeag ras en agtergrond, seker die belangrikste en mees deurslaggewende stap in sy lewe. Le Roux (1988:153) is van mening dat "the significance of learning in the early years is undisputed. There is a wealth of well-documented evidence to prove that the early years provide the foundation for future learning, and that that deprivation in early childhood has serious consequences". Die verwerping van skryfvaardighede in Graad I is soos nog altyd een van die kardinale taalvaardighede in die totale leervoltrekking van die leerder in sy hele skoolloopbaan. Rodseth (1986:137) benadruk: "The writing skill, particularly the expository writing skill in the higher standards, requires specialized and considerable attention. Poor standards of writing are a major problem (one of the obvious causes of failure) all the way up to tertiary levels. Early, systematic and progressive instruction systems are required." Vygotsky (1987:211) sluit hierby aan : "Practical experience demonstrates, however, that instruction in writing is among the most important subjects in the child's

early school career and that it elicits the development of functions not have not yet matured.” Lerner (1993:347) benadruk egter dat skryf deel is van die geïntegreerde taalsisteem: “... it is important that language be considered an integrated, whole system rather than a collection of isolated, splintered skills. Many kinds of learning depend upon the individual’s mastery of language and facility with verbal skills.” Dit is bekend (De Villiers:1997:79) dat vele leerders reeds in die vorige onderwysbedeling taalprobleme ervaar het, en meer nog die leerder in die tradisioneel swart skool, wat die verwerwing van skryfvaardighede verder bemoeilik het. Dit is dus moontlik dat leerders in die nuwe onderwysbedeling (ten opsigte van die implimentering van Kurrikulum 2005) steeds skryfprobleme sal ondervind, wat moontlik tot hoë druipsyfers kan lei: “The high failure rate of Black school beginners also caused concern.” (De Jong 1987:12)

Sy (De Jong 1987:12) gaan verder deur statistiek aan te haal wat ’n hoë persentasie skoolverlaters aantoon aan die einde van Graad II in die tradisioneel swart skool.

Hierdie studie fokus op die **Graad I-leerder** in ’n tradisioneel **swart** skool se verwerwing van **skryf**vaardighede, aangesien hierdie studie moes inskakel by die Universiteit van Pretoria se amptelike navorsingprojek in ’n tradisioneel swart skool. Die projek het die verryking van ’n leerkultuur ondersteunend tot die skool en huislike milieu in die spesifieke tradisioneel swart skool, as oorkoepelende doelstelling. Navorsing in Suid-Afrika (Gordon 1986:75;

Thirion 1988:75; Bouwer & van Niekerk 1991:39; De Villiers 1997:79; Thirion, 1989:182-183; Coetzee, 1985:164; Mncwabe, 1988:28; Steyn & Viljoen, 1991:240) bewys dat die swart leerder in die tradisioneel swart skool verskeie kulturele, ekonomiese en omgewingsagterstande het, wat dan tot swak skolastiese prestasie aanleiding gee.

Wallace (Wallace & Adams 1989:83) sluit hierby aan met navorsing wat in Suid Afrika gedoen is: "The current high levels of school drop-out, repeating of standards ... all indicate considerable under-achievement amongst Black scholars." Sharrat en Van den Heuvel (1994:71) bevind verder: " Whereas in some other parts of the world, an impoverished home environment might be partially counteracted by the experience of formal schooling, this is not the case in black South African townships. Black primary school teachers are often poorly trained, and promote forms of learning which rely on rote-learning, 'getting it right', and verbatim copying of information of the blackboard. These are the commonest aspects of the school experience of black primary school children at the present time. The emphasis has nearly always been on the passive absorption of information, as teachers have to cope with meagre educational resources, and with very large classes."

Ook Kemp (1994:18) dui aan dat: "... the alarmingly high drop-out rate in the first year at school has long been a feature of black South African education ..."

Skryf is die uitvloeisel van praat en lees, en luister, praat en lees is moontlikheidsvoorwaardes vir skryf, wat die laaste van almal ontwikkel en wat die ingewikkelste van almal is. "Written speech is a more difficult and a more complex form of intentional and conscious speech activity... "Written speech is the most expanded form of speech... The difference between the child's oral and written speech is a function of differences in the level of development required by activities that are spontaneous, involuntary, and without conscious awareness and those that are abstract, voluntary, and characterized by conscious awareness". (Vygotsky 1987:204-205). Lerner (1993:345) sluit hierby aan: "Early experiences in listening, talking, and learning about the world provide the foundation for learning written language... Through experience with oral language, children learn about the linguistic structures of language ... They are building vocabulary (or semantic knowledge) and an awareness of sentence structure (syntactic knowledge) that they will use in reading and writing ". Die leerder moet dus eers mondeling die linguistiese struktuur van taal aanleer, in die taal kan dink, en konsepte in die taal ken alvorens hy kan begin skryf. "Om sy gedagtes in skrif te kan weergee moet 'n kind dit eerstens mondelings in woorde kan verstrek en tweedens die simbole waarmee hy dit op skrif wil stel, ken en kan hanteer." (TOD Sillabus en Handleiding vir Skrif 1977:1).

Slegs die verwerwing van skryf as taalkumulاسie van praat- en leesvaardighede, in 'n tradisioneel swart skool, gaan in hierdie studie

ondersoek word, asook hoe 'n tradisioneel swart Graad I - onderwyser skryfvaardighede onderrig en assessee.

Sou daar in die verwerwing van skryfvaardighede in Graad I in 'n tradisioneel swart skool, remmingsmomente ontstaan, kan dit problematies wees vir al die vakke van die leerder: "Writing is required in all subjects of the curriculum, not only in those in which written language is the centre of instruction. The instructional concept of writing across the curriculum has become a persuasive force in the teaching of writing" (Lerner 1993:436).

Navorsers (Combrink 1996:2-3; Vygotsky 1987:201-205; Lerner 1993:435-437) is dit eens dat dit 'n ontwikkelingsgegewene is dat die leerder hiërargies eers die gesproke taal aanleer, dan leer lees en laastens leer om sy gedagtes skriftelik weer te gee. " Early experiences in listening, talking and learning about the world provide the foundation for learning written language" (Lerner 1993:347). " Wanneer die leerder op ses- en sewejarige ouderdom begin skoolgaan, beskik hy reeds oor mondelinge taalkennis en taalvaardigheid wat voldoende is om homself in die skool te handhaaf. Die kommunikasieboodskappe in visuele of geskrewe taal is egter nog vir hom geslote" (Du Toit & Kruger 1991 : 45-46).

Skryf veronderstel ook skrifvaardigheid. Daar word vir die doel van hierdie studie onderskeid getref tussen **skryf** en **skrif**. **Skrif** veronderstel die

omskakel van foneme (klanke) na grafeme (geskrewe letters). Met **skrif** word die fisieke uitvoer van die skryfaksie veronderstel, dit wil sê dit is die aksie van lettervorming, en is nie die uitdrukking van denke op papier nie, soos met **skryf** bedoel word nie. Die fokus van hierdie studie is die verwerwing van **skryfvaardighede** as die verwerwing van **uitdrukkingsvaardigheid** van die Graad I-leerder in 'n tradisioneel swart skool, asook meegaande onderrig en assessering van die skryfvaardighede.

Skryfvaardighede vereis dat die leerder sy gedagtes moet kan orden, anders is dit onsamehangend. Hy moet ook dit wat hy wil skryf vir 'n tyd kan onthou om dit te kan neerskryf. Skryf is 'n aktiwiteit wat tyd verg en geheue speel dus 'n belangrike rol. Die leerder moet op 'n kognitiewe vlak analities-sinteties te werk gaan; elke woord of sin wat hy skryf moet hy eers oorweeg, dit analiseer terwyl hy skryf en terselfdertyd sinteserend skryf. Skryf veronderstel hiermee ook 'n formuleringsvaardigheid van die leerder (Vygotzky 1987:201-205) -- hy moet grafiese taalsimbole (grafeme/letters) kan herroep en doelbewus op die regte plekke in die woord en sin konstrueer. Mostert (1998:364-365) toon aan dat spelling " ... vereis dat 'n persoon in staat moet wees om, in geskrewe of mondelinge formaat die korrekte volgorde van letters, wat 'n spesifieke woord vorm, te kan weergee." Een van die doelstellings van die aanleer van skryfvaardighede, is om in staat te wees om gedagtes logies georden op papier te kan uiteensit en dit grammaties korrek te kan doen.

Skryf is dus 'n veelheid van vaardighede, maar **slegs** die **verwerwing** van skryfvaardighede sowel as die **onderrig** daarvan (met verwerwing van skryfvaardighede word dus die aanleer sowel as die onderrig daarvan bedoel) as funksionele instrument tot die bereiking van geletterdheid, gaan in hierdie studie nagevors word, en wel soos dit daar uitsien by die Graad I-leerder in 'n tradisioneel swart skool.

Cambourne (1988:3) definieer die term geletterdheid so: "...literacy is a word which describes a whole collection of behaviours, skills, knowledge, processes and attitudes. It has something to do with our ability to use language in our negotiations with the world. Reading and writing are two linguistic ways of conducting these negotiations."

Geletterheid omvat lees-, skryf- en gesyferdheidsvaardighede. Geskrewe taal vorm 'n uiters belangrike deel van meeste mense se lewens. Anders as gesproke taal, wat vervlietend en tydelik is, is geskrewe taal meer blywend en permanent. Daarom is die korrekte aanleer van skryfvaardighede vir die Graad I - leerder van essensiële belang en sal die leerder nie effektief kan leer en ontwikkel sonder effektiewe verwerwing van skryfvaardighede nie.

In die lig van die probleme in die vorige onderwysbedeling, dra die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (Departement van Onderwys 1997c:13) die boodskap van die uitkomsgerigte onderwysbenadering soos volg oor :

“... restructure all education and training in terms of an outcome-based model or delivery system. On 30 July 1996 the Department of Education launched a new national curriculum development process...”. Suid-Afrika is tans besig om Kurrikulum 2005 te implementeer om gelykwaardige onderwys vir alle kultuurgroepe daar te stel.

Kurrikulum 2005 omskryf geletterheid soos volg: “Currently the use of the term ‘literacy’ has expanded to include several kinds of literacies. ‘Literacies’ stresses the issue of access to the world and to knowledge through development of multiple capacities within all of us to make sense of our worlds...” (Departement van Onderwys 1997a :25)

Die leerder moet uiteindelik suksesvol kan skryf, en nie net kan naskryf of afskryf van ander nie, maar onafhanklik deur middel van skryf kan kommunikeer om ‘n volwaardige mens binne sy wêreld te wees. Skryfvaardigheid moet dus reeds in Graad I aangeleer en onderrig word as basis vir suksesvolle leer in die hoër grade. Die leerder moet leer om sy eie denke op papier te kan plaas, veral deur middel van kreatiewe skryf as ‘n uitdrukking van persoonlike betekenis. Dit blyk uit navorsing oor taalonderrig in tradisioneel swart skole, en meegaande probleme daarvan (Bouwer 1991:381; Learner1993:347; Kemp 1994:18-19) dat met die aanvanklike onderrig van kreatiewe skryfwerk nie te veel aandag aan linguistiese strukture en korrekte grammatikale vaardighede geskenk moet word nie, aangesien skryfvaardighede, as kreatiewe skryf, eers aangemoedig moet word. Lerner

(1993:438) toon aan dat " in their early writing experiences, young children should not be required to adhere to criteria of proper form or correct spelling; they should simply be encouraged to explore and play with writing". Englert (1992:153) sê dat "solank die onderwyser die skryfvaardigheid aan die kind onderrig as 'n lineêre (hiërargiese) proses van geïsoleerde vaardighede (byvoorbeeld eers handskrif, dan woorde, dan sinne) in plaas van as 'n holistiese (geïntegreer met lees en spelling) en outentieke kommunikasievaardigheid, sal selfekspresie deur middel van skryf vir die kind 'n onontginde moontlikheid bly en sy verdere selfekspresie belemmer."

Bouwer (1991:130) gaan verder deur te sê dat belangrike beginsels wat in gedagte gehou moet word by die onderrig van skryfvaardighede, is dat die skryfoefening vir die leerder betekenisvol moet wees. Die leerder sal slegs leer skryf deur te skryf en nie deur na instruksies daarvoor te luister nie. Die meganiese aspek van skryf (die lettervorming) is sekondêr tot die kwaliteit van skryfvaardighede soos logika, organisering, oorspronklikheid, ensovoorts.

Omdat skryf so 'n belangrike basiese skoolvaardigheid is, soos hierbo gestel, is die onderrig daarvan 'n verpligting wat deurgaans vanaf die Grondslagfase aandag behoort te geniet. Die basiese onderrig en assessering daarvan in Graad I is essensieel vir die verdere ontwikkeling van die leerder se kommunikasievaardighede, en ook sodat ingryping (heronderrig) kan plaasvind waar skryfprobleme opduik - óf in die verwerwing van skryfvaardighede deur die leerder, óf in die onderrig daarvan deur die onderwyser.

Rodseth (1986:137-138) toon die belangrikheid van goeie skryfonderrig aan: " Poor standards of writing are a major problem (one of the obvious causes of failure) all the way up to tertiary levels. Early, systematic and progressive instruction systems are required. A very early establishment of satisfactory cognitive states is vital, particularly relating to reading and writing skills. Remediation for poor early schooling becomes progressively more difficult, expensive and unsuccessful. The later the bridging programme, the less likely it is to work".

Wanneer die verwerwing van skryfvaardighede in Graad I (ook in 'n tradisioneel swart skool) onderrig en geassesseer word, word dit deur verskeie navorsers aanbeveel om eerstens op die **proses van skryf** te fokus eerder as op die uiteindelijke produk. Antonacci (1994:80) toon byvoorbeeld aan dat "we simply cannot tell the child that writing is important. We need to show the child." Dit sluit aan by Bouwer (1991:130) wat sê dat die verwerwing van skryfvaardighede eintlik net deur onderrig kan geskied.

Die uitvloeisel van **skryf**onderrig is dat die leerder selfstandig sy eie woorde en sinne en uiteindelik paragrawe en stories moet kan skryf. Hierdie "op skrif stel van sy gedagtes" is die hoofdoel van **skryf**onderrig. Onder **skryf** word die skrywe van eie woorde en sinne, asook die skriftelike reproduksie van reeds bestaande stories verstaan. Reeds vanaf die eerste skooljaar word selfstandige, reproduktiewe sowel as kreatiewe skryf van die leerders verwag.

Bogenoemde voorskrifte kom uit amptelike dokumente van die vorige onderwysbedeling (TOD : Sillabus en Handleiding vir Skrif:1977:1). Soos reeds genoem, voorsien Kurrikulum 2005 nie gespesifiseerde voorskrifte nie.

In die Transvaalse Onderwysdepartement se sillabus vir Afrikaans Eerste Taal Junior Primêre fase (Graad 1 tot Standerd I) (TOD 1978:1,8) word die skryfproses soos volg beskryf:

“ Dwarsdeur die primêre skool moet aandag aan skrif gegee word maar juis omdat dit as basiese vaardigheid so gou as moontlik vir gebruiksaanwending aangeleer moet word, is dit veral in die junior primêre fase van besondere belang... Die kind in die junior primêre fase teken en skryf graag. Sy praatwoordeskat is sy skryfwoordeskat (spelling) ver vooruit. Daarom kan nie verwag word dat hy al die woorde wat hy in sy skriftelike kommunikasie wil gebruik, korrek sal kan skryf nie. Hy moet egter op 'n simpatieke wyse gehelp word om onnodige foute uit te skakel deur hom aan te moedig om te vra na die spelling van woorde wat hy graag wil gebruik en om hom te leer om die woorde na te slaan in prentjie-woordeboekies en uiteindelik gevorderde woordeboeke.

Hoewel netjiese skrif en korrekte lettervorming aangemoedig word, moet skriftelike werk nie in 'n skrifles ontaard nie. Die gebruik van ongelineerde of breedgelinieerde papier om vrye skryfwerk aan te moedig, word aanbeveel. Leiding ten opsigte van skriftelike werk is nodig, maar dit mag nie ten koste

van oorspronklike denke geskied nie. Transkripsie moet langs die kortste weg oorgaan tot selfstandige werk”.

Spesifieke leeraktiwiteite vir die aanleer van skryf was soos volg (TOD, 1978:8) wat dan ook as die proses van skryf gesien kan word:

- a Eie tekeninge en sketsies as kommunikasie
- b Teken van prente, met byskrifte deur onderwyseres, later deur leerlinge
- c Uitpak van leeswoordeskate en bekende en later nuwe sinsverband
- d Die nateken van woorde in kort sinne uit mondelinge en leeswerk
- e Die skryf van die eie naam, opskrifte en datums
- f Transkripsie van woorde en sinne vanaf die werkboek, leeskaart, leesboeke en skryfbord
- g Invul van woorde en sinne en van klanke in woorde in sinsverband
- h Saamstel en skryf van kort sinne (eers mondelings en op die skryfbord behandel) in eie woorde (skeppende skryfwerk). Hier word dan ruimte gelaat vir praktykgerigte taalleer soos leestekens, hoofletters en paragrawe.
- i Vrye notering van gedagtes na aanleiding van uitstappies, waarneming, films, ens.

Die proses van skryf is soos bo uiteengesit, in die vorige bedeling se amptelike sillabus (TOD, 1978:1-8) gedetailleerd voorgeskryf, maar word nie

so eksplisiet in Kurrikulum 2005 voorgeskryf nie. In Kurrikulum 2005 word skryf omvat in die Fase Organiseerders en Spesifieke Uitkomste. Botha (1999:61) benadruk ook dat "in 'n uitkomsgerigte kurrikulum word dit nie altyd duidelik gespesifiseer wat onderrig moet word en ook hoe dit onderrig moet word nie".

Kurrikulum 2005 is nie voorskriftelik omtrent die proses van skryf, soos die vorige sillabus nie. Die proses van skryf word in die leerarea "Taal, Geletterdheid en Kommunikasie" vervat. Daar word wel na skryf verwys, of skryf word geïmpliseer, in die "Spesifieke Uitkomste". In Aangangsel A tot die leerarea "Taal, Geletterdheid en Kommunikasie" word skryfvaardighede beskryf, wat in der waarheid as assesseringskriteria vir die verwerwing van skryfvaardighede aangewend kan word (Departement van Onderwys 1997a : 44):

CATEGORIES	CRITERIA
1. CONTENT	Relevance to topic/task/situation/ Audience Originality/creativity/clarity/effect Purpose
2. ORGANISATION	Cohesion/coherence/logical flow of ideas Paragraphing Format of text/layout Quality of presentation

3. LANGUAGE	Vocabulary/idiom/expression Tone/appropriate register Grammatical structures <ul style="list-style-type: none"> • Concord • tense • sentence structure • word order • punctuation • spelling etc
-------------	--

In 'n nie-amptelike opleidingsdokument van die TO-vakunie (1999) is daar wel 'n voorgestelde ontwikkelingsverloop vir die verwerwing van skryfvaardighede, waar voorgestel word dat 'n leerder aan die einde van die Grondslagfase (aan die einde van Graad III) in staat moet wees om die volgende skryfaktiwiteite te kan uitvoer (letterlik aangehaal):

- 1 Teken en krabbel as skrif
- 2 Eksperimenteer met simbole wat soos skrif lyk
- 3 Skryf willekeurige letters of "letter strings"
- 4 Trek vorms en letters na
- 5 Skryf eie naam
- 6 Vorm letters gewoonlik duidelik en oriënteer hulle korrek
- 7 Kommunikeer betekenis deur letters, eenvoudige woorde en frases

- 8 Gebruik hoofletters en punte (full stops) by geleentheid (occasionally)
- 9 Vorm letters akkuraat en egalig in grootte
- 10 Kopieer woorde/kort sinne en verstaan betekenis
- 11 Kommunikeer betekenis deur eenvoudige sinne deur van toepaslike woordeskat gebruik te maak
- 12 Skryf kreatief om te kommunikeer
- 13 Skryf twee of meer sinne oor 'n prent of ervaring
- 14 Skryf op 'n georganiseerde, verbeeldingryke en sinvolle wyse
- 15 Skryf sinne in 'n logiese orde en kies woorde vir 'n verskeidenheid en belangstelling
- 16 Pas eenvoudige grammatikale strukture korrek toe
- 17 Groepeer sinne rondom 'n tema
- 18 Gebruik punte, hoofletters en vraagtekens akkuraat
- 19 Skryf leesbaar
- 20 Skryf op 'n georganiseerde, lewendige en deurdagte wyse
- 21 Hersien en herformuleer werk met hulp
- 22 Hersien en herformuleer werk sonder hulp."

Marx (1999:344) beskryf die leerarea "Taal, Geletterdheid en Kommunikasie" soos volg: "Taal, geletterdheid en kommunikasie staan sentraal tot menslike ontwikkeling en figureer daarom ook sterk tydens die "lewenslange leerproses".

Die verwerwing van skryfvaardighede moet dus harmonies verloop omdat dit alle verdere leer van die leerder in sy skoolloopbaan, asook lewenslange leer, beïnvloed. Die Graad I-onderwyser behoort dus ook enige belemmeringsmomente in die verwerwing asook die onderrig van skryfvaardighede te identifiseer om die leerder se effektiewe leer dwarsdeur sy skoolloopbaan te verseker, want die oneffektiewe verwerwing van skryfvaardighede kan tot druipling in latere skoolfases lei.

Bouwer (1991:112) toon spesifiek aan dat skryf**onderrig** tot dusver verwaarloos is: "Selfs wanneer skryfhulp aanbeveel word vir 'n kind met 'n leerprobleem, gee die onderwyser steeds slegs aandag aan skrif, grammatika en meganiese skryf, en verwaarloos die betekenisaspek van skryf." Aangesien die swart leerder juis met die verwerwing van taalvaardighede (waaronder skryf) sukkel, soos reeds aangetoon, is dit des te meer noodsaaklik dat die onderwyser in die tradisioneel swart skool betyds enige belemmeringsmomente in die verwerwing en onderrig van skryfvaardighede moet kan identifiseer en poog om dit reg te stel.

Verskeie navorsers (Wallace & Adams 1989:83; Gordon 1985:70) beklemtoon die hoë druipsyfer van spesifiek swart leerders in hulle eerste skooljaar. Kemp (1994:18) sê ook "the alarming high dropout rate in the first year at school has long been a feature of black South-African education with four times as many black children failing this first year as white children". Sy (Kemp) skryf dit aan verskeie eksterne sowel as interne probleme binne en

buite die tradisioneel swart skool toe. Sy sê verder in haar studie oor swart onderwys: "Research indicates that the role of the first grade teacher is pivotal... Forty nine per cent of all respondents agreed that children fail at school in the first year because of reasons outside the home and within the school situation... In addition the curriculum, teaching aids and materials and especially teacher training need to be critically evaluated and radically restricted... teachers are often unaware of the complex role of language in cognition, in the construction of knowledge and in the formation of individual and group identity".

Swak opgeleide swart onderwysers (De Villiers 1997:80, Wallace & Adams 1989:82-83, Thirion 1988:18) bring verder mee dat probleme met die verwerwing van skryfvaardighede nie tydig geïdentifiseer word en die nodige remediëring nie toegepas word nie. Daarbenewens word die leerder se verwerwing van skryfvaardighede in die tradisioneel swart skool beïnvloed deur sy onderwysgesitueerdheid. Die swart leerder in die huidige onderwysbeleid ondervind klaarblyklik steeds dieselfde probleme wat in die tradisioneel swart skool voorgekom het, omdat die spesifieke probleme van die swart leerder nie verdwyn het nie, soos vroeër genoem: " The fact that South Africa now has one education department does not mean that all the problems of the former fragmented system are something of the past. The system is plagued by the same inefficiency problems as before, because the

same teachers and administrative personnel are still running the system.” (De Villiers 1997:80). Ook Combrink (1996:10) sê dat die onderwysituasie in Suid Afrika nie oornag gaan verander nie.

Kurrikulum 2005 (Departement van Onderwys 1997a:3-17) bepaal dat 'n leerder gedurende die Grondslagfase nie mag “druip” nie. Die leerder mag die fase binne vier jaar voltooi, eerder as om 'n spesifieke jaar oor te doen (Departement van Onderwys 1997a:13). Die onderwysbeleid bepaal dat 'n leerder se vaardighede ontwikkel moet word, en nie soos met die vorige onderwysbeleid, dat 'n leerder aan die einde van 'n jaar getoets moet word slegs ten opsigte van kennis nie. Volgens Kurrikulum 2005 (Departement van Onderwys 1997a:12; Beeld 3 April 1997:5) gaan die klem minder val op eksamens en die meer tradisionele evaluering van kennis deur middel van klastoetse, en meer op die aanwending van kennis en die bereiking van die spesifieke uitkomst vir elke fase. Dit geld dus ook die bereiking van skryfuitkomst, soos vroeër in terme van kriteria beskryf.

Volgens Kurrikulum 2005 moet deurlopende assessering van die bereiking van die spesifieke uitkomst plaasvind. “Under no circumstances should any form of assessment be detrimental to the initial development of the child at this stage, i.e. no child in the Early Childhood Development band should fail and as a consequence be forced to drop out of the system. Excellence should be encouraged at all times and learners should be given every opportunity to receive the basic skills which will enable them to progress academically”.

(Department of Education, 1997b :51). Bezuidenhout (1998:18) toon verder aan dat :“Leerders drui nie meer `n graad of standerd nie, hy voltooi die fase op sy eie tyd en teen sy eie tempo”. Al word hier nie spesifiek na skryf verwys nie, kan dit `n probleem meebring, deurdat `n agterstand ten opsigte van die verwerwing van skryfvaardighede dus gedurende die vier jaar baie groot kan word en eers later geïdentifiseer word, veral in die lig van navorsing gedoen deur Bouwer (1991:112) wat aantoon dat skryfonderrig tot dusver verwaarloos is, en daarmee saam dus ook die **assessering** van skryfvaardighede.

Dit word beklemtoon (Departement van Onderwys 1997c:42; Departement van Onderwys 1997b:11) dat die leerder vordering moet toon en dat `n agterstand/leemtes betyds geïdentifiseer word om gestelde uitkomst te bereik. Die doel van deurlopende assessering is om tydige leemtes uit te wys en in te gryp. Indien nodig moet van alternatiewe assesseringsmetodes gebruik gemaak word: “For learners who experience problems with the basic functions of reading, spelling, writing and calculations, alternative means of assessing will be provided to evaluate their true potential and level of knowledge” (Departement van Onderwys 1997a:8). Hierdie `alternatiewe’ assesseringsmetodes word egter nie spesifiek omskryf nie.

Navorsers (Bouwer 1991:39-41; Wallace & Adams 1989:83; Gordon 1985:70) beklemtoon dat vroeë ingryping in moontlike leemtes en tydig remediering noodsaaklik is. “Teachers must be sensitive to any hint of difficulty

experienced by their pupils, which may withhold them from performing to capacity. The primary responsibility for ensuring that the various constituents of the lesson continuously synchronize with each other, rests with the teacher. Offering timely assistance and/or intervention in any dimension of a pupil's sense of personal meanings is therefore a crucial part of teaching" (Bouwer 1991:41). Dit sal dan ook geld vir die opheffing van leemtes ten opsigte van die verwerwing van skryfvaardighede.

2. PROBLEEMSTELLING:

Suid-Afrika implementeer sedert 1996 'n nuwe onderwysbeleid, soos in die Skolewet aangetoon (Departement van Onderwys 1996). Dit het meegebring dat onderwys in Suid-Afrika tans in 'n transformasieproses is waar daar beweeg word na uitkomsgebaseerde onderrig. Die uitkomsgebaseerde onderwysbenadering ten aansien van "Taal, Geletterdheid en Kommunikasie," as een van die leerareas, en veral ten aansien van die verwerwing en onderrig van skryfvaardighede, word volledig in hoofstuk 2 van hierdie studie bespreek.

Een van die gevolge van die probleme in die tradisioneel swart skool, is dat swart ouers gevoel het die onderrig in die tradisioneel swart skool is minderwaardig. Navorsers (Calitz 1993:110; Mahawa 1986:21) beklemtoon die feit dat die geloof onder nie-westerse kulture in Suid-Afrika bestaan dat moedertaalonderrig minderwaardig is en dat Engels as onderrigtaal meer

sosiaal aanvaarbaar is as die swart moedertale. Die Skolewet (Departement van Onderwys 1996) beskryf dit dat een nasionale onderwysdepartement gelykwaardige onderwys vir alle kultuurgroepe kan verseker, omdat ongelykhede in die onderwys tot verskillende prestasievlakke lei. "In South Africa, inequalities in the schooling for blacks and whites undoubtedly result in differences in performance" (Gordon, 1986:74).

Ten spyte van 'n nuwe onderwysbeleid, soos geformuleer in Kurrikulum 2005, ondervind die tradisionele swart skool klaarblyklik steeds probleme, waarskynlik ook ten opsigte van die verwerwing van skryfvaardighede. Die vraag kan dus gevra word hoe die swart leerder in 'n tradisioneel swart skool se verwerwing van skryfvaardighede daar uitsien in die lig van die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys.

Die **hoofprobleemstelling** van die studie kan dus soos volg geformuleer word:

Wat is die aard van die verwerwing van skryfvaardighede deur die Graad I-leerder in 'n tradisioneel swart skool?

In samehang met die hoofprobleemstelling, sal dit ook bepaal moet word hoe moontlike ontoereikende **onderrig** met gepaargaande **assessering** deur die Graad I-onderwyser in die tradisionele swart skool, asook moontlike problematiese **inhoud** in moedertaal (soos dit in Graad I onderrig word) tot die oneffektiewe verwerwing van skryfvaardighede kan bydra. Hierdie drie

aspekte van die onderwysituasie (in enige skool) – onderrig, leer en inhoud
– word vir die doel van hierdie studie in terme van die volgende sub-vrae
geformuleer:

Sub-vrae:

- 1 Hoe verloop die verwerwing van skryfvaardighede van die Graad I-leerder in 'n tradisioneel swart skool ?
- 2 Hoe suksesvol is die verwerwing van skryfvaardighede deur die Graad I-leerder in uitkomsgebaseerde onderrig in 'n tradisioneel swart skool?
- 3 Watter faktore kan by die Graad I-leerder self geïdentifiseer word wat remmend inwerk op sy suksesvolle verwerwing van skryfvaardighede ?
- 4 Hoe onderrig die onderwyser die geïntegreerde taalvaardighede, met spesifiek die klem op die verwerwing van skryfvaardighede, in Graad I in 'n tradisioneel swart skool ?
- 5 Watter effek het die onderwyser se eie taalvaardigheidsvlak in die onderrigtaal (moedertaal) in die Graad I-klas in 'n tradisioneel swart skool op die onderrig en verwerwing van skryfvaardighede ?
- 6 Hoe word die verwerwing van skryfvaardighede geassesseer deur die onderwyser in Graad I in 'n tradisioneel swart klas ?
- 7 Indien remmingsmomente wel in die verwerwing van skryfvaardighede geïdentifiseer word, wat doen die onderwyser om hierdie remmingsmomente op te hef ?
- 8 Wat is die onderwyser in die klas se houding tot die suksesvolle verwerwing van die leerder se skryfvaardighede in Graad I in 'n tradisioneel swart

skool ?

- 9 Watter problematiese momente bestaan moontlik in die moedertaalinhoud, wat die onderrig van skryfvaardighede kan belemmer in Graad I in 'n tradisioneel swart skool ?
- 10 Oor watter skryffasiliteite beskik die Graad I-klas in 'n tradisioneel swart skool om die leerder te ondersteun in die suksesvolle verwerwing van skryfvaardighede ?

3. DOELSTELLING VAN DIE STUDIE

Die navorser wil met hierdie navorsing bepaal **hoe die Graad I-leerder in 'n tradisioneel swart skool skryfvaardighede verwerf**, en daarmee saam of daar moontlike **belemmerings** in die **verwerwing** asook die **onderrig** van die skryfvaardighede bestaan. 'n **Spesifieke** tradisioneel swart skool in Mamelodi in Pretoria is vir die navorsing gekies, omdat hierdie skool die fokus is van 'n **amptelike navorsingsprojek van die Universiteit van Pretoria**, en hierdie studie inskakel as kleiner navorsingsprojek by hierdie groter navorsingsprojek. Die oorkoepelende doelstelling van hierdie amptelike projek van die Universiteit van Pretoria is die **verryking van 'n leerkultuur** ondersteunend tot die skool en huislike milieu in diè spesifieke skool.

Die doelstelling van die onderhawige studie is dus om die **verwerwing van skryfvaardighede van die Graad I-leerder** in hierdie **tradisioneel swart**

skool te ondersoek, met die oog daarop dat die resultate aangewend kan word in die **verryking van die leerkultuur** van die skool, as die doelstelling van die groter navorsingsprojek.

4. METODOLOGIE

Die navorsing sal soos volg gedoen word:

- a 'n **Literatuurstudie** oor die verwerwing van skryfvaardighede in Graad I, en hoe dit onderrig word.
- b **Etnografiese** navorsing in 'n spesifieke tradisioneel swart skool, in Mamelodi in Pretoria, by wyse van die volgende:
 - * Observasie van Graad I-leerders se verwerwing van skryfvaardighede, tydens gereelde geleenthede by die spesifieke skool.
 - * Observasie hoe skryfvaardighede deur die onderwyser onderrig word, en hoe die onderwyser die effektiwiteit van leerders se verwerwing, asook hul eie onderrig van skryfvaardighede, assesseeer, dit wil sê of hy/sy ook sy/haar eie onderrig dienooreenkomstig aanpas.
 - * Onderhoudvoering met die onderwyser oor hoe hy/sy skryfvaardighede aan die Graad I-leerder onderrig, assesseeer en aanpas.
 - * Daar sal ook bepaal word wat die fisiese fasiliteite in die klas is ter ondersteuning van die verwerwing van skryfvaardighede (visuele en oudiovisuele apparaat, skryfborde, penne, skrifte).

Die metodologie sal verder breedvoerig in Hoofstuk 3 beskryf word.

5. BEGRIPSVERKLARING

Dit is nodig om ter verduideliking die definisies te gee van terme soos hulle in Kurrikulum 2005 gebruik word, en soos in die voorafgaande deel van hierdie hoofstuk reeds bespreek is.

Leerprogramme

“Learning programmes consist of relevant unit standards as well as possible learning materials and methodology by means of which learners can achieve agreed learning outcomes”. (NQF – Working Document June 1996 :7) Vir die Funderingsfase word drie leerprogramme gebruik, naamlik “Geletterdheid, Syfervaardigheid en Lewensvaardigheid”.

Leerarea

Daar is agt leerareas voorgeskryf in Kurrikulum 2005 waarvan Taal, Geleeterdheid en Kommunikasie, een is. (Department of Education 1997a)
Die agt leerareas word nooit as leerareas (“vakke”) aangebied nie, maar word almal telkens geïntegreer in die drie leerprogramme

Fase Organiseerder

Dit is die beleid vir al drie leerptogramme.

Spesifieke Uitkoms

Spesifieke uitkomst verwys na die vaardighede en kennis waaroor leerlinge aan die einde van elk van die drie fases naamlik, Grondslagfase, Intermediêre fase en Senior fase, moet beskik (Departement van Onderwys 1997a : 42).

Skryfvaardighede

Dit is die kommunisering deur middel van skryf van gebeure en eie gevoelens en gedagtes aan ander, op 'n geordende en analities-sinteseerende wyse. Skryfvaardigheid word onderskei van skrifvaardigheid, as tegniese lettervorming, insluitende aspekte soos lettergrootte, spasiëring en netheid. Slegs **skryf**vaardigheid word in hierdie studie ondersoek.

Leerder

In hierdie studie handel dit oor die leerder as die Graad I-leerder, wat deur die Graad I-onderwyser in die verwerwing van skryfvaardighede begelei word.

Verwerwing

Die verwerwing van skryfvaardighede beskryf die suksesvolle aanleer van taal-, kommunikasie- en geletterdheidsvaardighede, waarmee die leerder onafhanklik met ander kan kommunikeer op skriftelike wyse. Hierdie vaardighede impliseer ook die suksesvolle **onderrig** daarvan deur die onderwyser.

Tradisioneel swart skool

Swart skole het vroeër (tot 1996 – vergelyk die Skolewet van 1996) onder die Departement van Onderwys en Opleiding ressorteer, voor die integrasie van al die onderwysdepartemente onder een Nasionale Departement van Onderwys.

Daar was altyd en is steeds slegs swart leerders in die tradisioneel swart skool, en al ressorteer hierdie skole nou onder een nasionale onderwysdepartement, is daar steeds slegs swart leerders en swart onderwysers in hierdie skole, wat daarom bekend staan as tradisioneel swart skole. Die **Graad I-leerder** in die tradisioneel swart skool, is die fokus van hierdie studie.

Uitkomst

Dit is die vaardighede en kennis waarvoor leerders aan die einde van 'n skoolfase of 'n leerprogram moet beskik; vir hierdie studie spesifiek dus **skryfuitkomst**.

Uitkomsgebaseerde onderwys

Uitkomsgebaseerde onderwys word deur die Departement van Onderwys voorgeskryf en word reeds vanaf 1995 in Graad I in skole geïmplementeer. Dit omvat kennis, vaardighede en waardes wat deur die leerder as uitkomst verwerf moet word sodat dit in sy omgewing gebruik kan word tot voordeel van die leerder en sy omgewing. Nelmapius (1998:3) omskryf uitkomsgebaseerde onderwys soos volg: "It constitutes a paradigm shift from

the parrot-style rote learning system - where students learn and are tested on the content of a syllabus - to a new learner-centred approach where the emphasis is on what students should know and can do at the end of a course.”

Uitkomsgebaseerde onderwys is 'n leerdergesentreerde onderwysbenadering wat op die filosofie gebaseer is dat almal kan leer en alle mense die reg het om te leer.

Leerarea

Die tradisionele vakke van die vorige onderwysbedeling word met uitkomsgebaseerde onderwys in agt hoof leerareas saamgevat, naamlik:

1. Menslike en sosiale wetenskappe
2. Taal, Geletterdheid en Kommunikasie
3. Tegnologie
4. Rekenkundige geletterdheid en Wetenskap
5. Natuurwetenskappe
6. Ekonomie en Bestuurswetenskappe
7. Kuns en Kultuur
8. Lewensoriëntasie

Skryfvaardighede ressorteer onder die tweede leerarea: Taal, Geletterdheid en Kommunikasie.

Assessering

Dit is die proses van inwin en interpretering deur die onderwyser van die kennis, vaardighede en waardes waaroor 'n leerder beskik al dan nie.

6. BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

In die Graad I-klas in die spesifieke tradisioneel swart skool in hierdie studie, word in Tsonga as moedertaal onderrig. Tsonga word as onderrigtaal in die spesifieke skool gebruik omdat dit die voertaal is van die omgewing waarin die skool geleë is. Die leerders in hierdie spesifieke klas se moedertaal is egter nie almal Tsonga nie; van die leerders se moedertaal is Zoeloe, Tswana of Pedi. Hulle ouers en dus ook die leerders, kom uit plakkerskampe of is ongeletterd, en sommige het meer as een swart taal as huistaal. Daar is twee leerders in die spesifieke klas wat slegs Afrikaans verstaan en geen kennis van 'n swart taal het nie. (Albei leerders is swart en kom vanaf 'n ander skool). Verder kom al die leerders uit omliggende plakkerskampe waar die navorser vermoed dat die sosio-ekonomiese toestand asook die opvoedingsituasie nie van 'n goeie standaard is nie, wat moontlik kan impliseer dat hul taalvaardigheid in elk geval swak is, in welke swart taal ook al. Nie almal in hierdie spesifieke Graad I-klas is ewe vaardig in Tsonga nie, volgens die onderwyser. Dit impliseer dat die Tsonga-onderrig moontlik tot variërende skryfverwerwingsvaardighede by die leerders kan lei. 'n

Eenvormige beeld van hierdie spesifieke Graad I-klas se skryfverwerwingsvaardighede kan dus nie verkry word nie.

Verder is slegs **een** Graad I-klas in **een** tradisioneel swart skool (as die fokus van die groter navorsingprojek, soos reeds genoem) vir die navorsing gebruik, en dit kan nie as verteenwoordigend van ander tradisioneel swart skole in Suid-Afrika gesien word nie.

Daarbenewens is die navorsing vir hierdie studie slegs tydens die Graad I-jaar van hierdie leerders gedoen (ook as deel van die groter projek), en daar kan dus geen opvolgstudie met hulle gedoen word nie.

Dit dien ook vermeld te word dat veral Departementele verwysingsdokumente in hierdie studie verbatim aangehaal word, al blyk die inhoud nie altyd taalkundig korrek te wees nie. Sodanige taalfoute (in hierdie studie) is dus nie weens die navorser se toedoen nie.

7. PROGRAM VAN STUDIE

In **Hoofstuk 1** word die relevante agtergrond tot hierdie studie, asook die probleemstelling , doelstelling, metodologie volledig beskryf. Daarbenewens word ook die nodige begripsverklarings vir die terminologie wat gebruik word, gegee. Die beperkinge van hierdie spesifieke studie word ook omskryf, asook 'n program van die studie.

In **Hoofstuk 2** sal die verwerwing van skryfvaardighede in Graad I, in terme van die vorige en die huidige onderwysbeleid, volledig bespreek word.

In **Hoofstuk 3** word die etnografiese navorsing oor die verwerwing van skryfvaardighede in Graad I in 'n spesifieke tradisioneel swart skool, weergegee.

In **Hoofstuk 4** word die resultate van die navorsing in terme van die literatuurstudie asook die etnografiese navorsing, bespreek.

In **Hoofstuk 5** word die bevindinge van die navorsing beskryf, en gevolgtrekkings en aanbevelings voortvloeiend uit die navorsing word verskaf.

HOOFSTUK 2

DIE VERWERWING VAN SKRYFVAARDIGHEDE IN GRAAD I IN TERME VAN ONDERWYSBELEID

1. INLEIDING

Om die verwerwing van skryfvaardighede in Graad I in die huidige onderwyssisteem te begryp, is dit nodig om dit met die vorige onderwyssisteem in Suid Afrika te vergelyk, aangesien die Onderwyswet verander is. Die vorige onderwysbeleid het voorgeskrewe sillabusse vir elke standerd gehad wat gevolg moes word. Veral die verwerwing en onderrig van skryfvaardighede is gedetailleerd voorgeskryf (Vergelyk Hoofstuk 1, p:18 -19). Die huidige onderwysbeleid in terme van Kurrikulum 2005 is nie voorskriftelik ten opsigte van sillabusse nie, en spesifiek in die leerarea "Taal, Kommunikasie en Geletterdheid" is daar nie voorskrifte vir die onderrig en verwerwing van skryfvaardighede nie (vergelyk Hoofstuk 1).

In hierdie hoofstuk word slegs die literatuurstudie oor die verwerwing en onderrig van skryfvaardighede in Graad I, as die een deel van die empiriese navorsing, beskryf. In Hoofstuk 3 sal die etnografiese navorsing oor die

verwerwing en onderrig van skryfvaardighede, as die ander deel van die navorsing, beskryf word.

2. VERGELYKING TUSSEN DIE VORIGE ONDERWYSBELEID EN DIE HUIDIGE ONDERWYSBELEID IN TERME VAN DIE VERWERWING VAN SKRYFVAARDIGHEDEN IN GRAAD I.

Suid-Afrika word gekenmerk deur etniese en kulturele diversiteit. Daar is elf amptelike tale en hierdie verskeidenheid taalgroepe is die oorsaak van een van die groot probleme in die voorsiening van onderwys, te wete die medium van instruksie, waarvoor lank reeds gedebatteer word. Taalverskille in een klas kan die verwerwing van skryfvaardighede deur die Graad I-leerder bemoeilik, aangesien moedertaalonderrig nie noodwendig beteken dat al die leerders dieselfde moedertaal het nie.

Taal is die grondvoorwaarde vir die totale ontwikkeling van die mens, aangesien elke mens se selfaktualisering en denkmedium deur middel van taal verwerklik word (Vrey 1979:133). Die belangrikheid van taal word ook in uitkomsgebaseerde onderwys beklemtoon soos geïnkorporeer in die leerarea "Taal, Kommunikasie en Geletterdheid". Taal omsluit luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede, en word nie net bloot as vak onderrig nie, maar dien as onderrigmedium in die skool waar die leerder inligting ontvang en verwerk om vir hom sin te maak. As die onderrig van taal in Graad I oneffektief verloop, kan dit die leerder se totale skoolvordering strem.

"Kommunikasie, deur middel van die gesproke en geskewe woord, is die essensie van onderrig in die skool" (Calitz 1993:109).

Kurrikulum 2005 omskryf in die beprekingsdokument (Departement van Onderwys 1997a :25) die belangrikheid van taal as deurlopend in die skoolverloop van die leerder, soos volg: " The outomes in this learning area emphasise that language is not an end in itself. Competence in the language of learning and teaching is crucial for academic mastery across the curriculum."

Hoofstroomonderwys is volgens Kurrikulum 2005 in drie skoolfasēs ingedeel, naamlik: (1997a :3-5)

- A Grondslagfase (Graad 1 tot Graad 3)
- B Intermediêre fase (Graad 4 tot Graad 6)
- C Senior fase (Graad 7 tot Graad 9)

Elke fase het sy eie stel leerprogramme. In die Grondslagfase, Gr I tot Gr 3, is die leerprogramme die volgende (Bezuidenhout 1998:18):

A. GELETTERDHEID

"Taal, Geletterheid en Kommunikasie" sorteer as leerarea onder hierdie leerprogram.

B. GESYFERDHEID

C. LEWENSWAARDIGHEDE

Skryfvaardighede word in die "Geletterdheid"-program verwerf.

Volgens die Kurrikulum 2005-besprekingsdokument (Departement van Onderwys 1997a:25) word geletterdheid soos volg beskryf: " Currently the use of the term 'literacy' has expanded to include several kinds of literacies. 'Literacies' stresses the issue of access to the world and to knowledge through development go multiple capacities within all of us to make sense of our worlds through whatever means we have, not only texts and books."

Skryfvaardighede in Kurrikulum 2005 word nie in detail voorgeskryf soos in die 1978-sillabus van die vorige onderwysbedeling nie (verwys Hoofstuk 1, p 18 -19) maar is geïntegreerd in die leerarea "Taal, Geletterdheid en Kommunikasie" , as onderafdeling van die leerprogram GELETTERDHEID. Die Graad I-onderwyser, ook in die tradisioneel swart skool, word veronderstel om oor die nodige kennis te beskik om skryfvaardighede te onderrig. " The writing skill, particularly the expository writing skill in the higher standards, requires specialized and considerable attention. Poor standards of writing are a major problem (one of the obvious causes of failure) all the way up to tertiary levels. **Early, systematic and progressive instructions systems are required.**" (eie kursivering) (Rodseth 1986:137). In 'n dokument wat deur die TO-onderwysunie in Gauteng as opleidingsdokument (1999:1) gebruik word, word die volgende ontwikkelingsverloop gestel wat deur die leerder bereik behoort te word aan die einde van die Grondslagfase (dus aan die einde van Graad 3) ten opsigte van die verwerwing van skryfvaardighede:

1. Teken en krabbel as skrif
2. Eksperimenteer met simbole wat soos skrif lyk

3. Skryf willekeurig letters of "letter strings"
4. Trek vorms en letters na
5. Skryf eie naam
6. Vorm letters gewoonlik duidelik en oriënteer hulle korrek
7. Kommunikeer betekenis deur letters, eenvoudige woorde en frases
8. Gebruik hoofletters en punte by geleentheid
9. Vorm letters akkuraat en egalig in grootte
10. Kopieer woorde/kort sinne en verstaan betekenis
11. Kommunikeer betekenis deur eenvoudige sinne deur van toepaslike woordeskat gebruik te maak
12. Skryf kreatief om te kommunikeer
13. Skryf twee of meer sinne oor 'n prent of ervaring
14. Skryf op 'n georganiseerde, verbeeldingryke en sinvolle wyse
15. Skryf sinne in 'n logiese orde en kies woorde vir verskeidenheid en belangstelling
16. Pas eenvoudige grammatikale strukture korrek toe
17. Groepeer sinne rondom 'n tema as inleiding saam
18. Gebruik punte, hoofletters en vraagtekens akkuraat
19. Skryf leesbaar
20. Skryf op 'n georganiseerde, lewendige en deurdagte wyse
21. Hersien en formuleer werk met hulp
22. Hersien en formuleer werk sonder hulp"

Bogenoemde is slegs 'n opleidingsdokument en **nie** 'n amptelike beleidsdokument nie. Die gestelde aktiwiteite vir die verwerwing van skryfvaardighede kan steeds nie as skryfvaardighede as sodanig getipeer word nie, en die onderrig daarvan word ook nie duidelik gemaak nie.

'n Beskrywing van die leerprogram GELETTERDHEID met die leerarea "Taal, Geletterdheid en Kommunikasie", vir die Grondslagfase, word aangehaal uit die Kurrikulum 2005-besprekingsdokument (Departement van Onderwys 1997a: 22-44) wat tans as nie-amptelike sillabus gebruik word vir skole in Suid-Afrika. (Hierdie genoemde dokument word gebruik omdat daar tot dusver nog geen amptelike sillabus of riglyne voorgeskryf is deur die Departement van Onderwys nie). Daar word sewe uitkomstes gestel vir hierdie leerarea, en "the seven outcomes are achieved through the integrated use of listening, speaking, reading and writing skills" (Departement van Onderwys 1997a:26).

Die sewe uitkomstes is die volgende (Departement van Onderwys 1997a :23):

- "1. Learners make and negotiate meaning and understanding.
2. Learners show critical awareness of language usage.
3. Learners respond to the aesthetic, affective, cultural and social values in texts.
4. Learners access, process and use information from a variety of sources and situations.
5. Learners understand, know and apply language structures and

conventions in context.

7. Learners use language for learning.
8. Learners use appropriate communication strategies for specific purposes and situations."

Uitkoms nommer vyf word hieronder volledig beskryf aangesien daar **aangeneem** word dat skryfvaardighede onder hierdie uitkoms veronderstel word - dit word nêrens gestipuleer in die dokument nie. Al sewe uitkomstes kan wel mondeling en skriftelik van aard wees. Uit die beskrywing blyk dit dat geen gedetailleerde voorskrifte vir die verwerwing van skryfvaardighede voorgeskryf of verskaf word nie:

"5. Learners understand, know and apply language structures and conventions in context.

This specific outcome aims to develop a language user's understanding and knowledge of grammar. The development of this grammatical competence empowers the learner to communicate clearly and confidently by using grammatical structures (e.g. word order) correctly. Clarity of communication is improved through the development of a learner's editing skills which includes a conscious awareness of the learner's own language usage, in terms of the following assessment criteria and range statements:

Phase	Assessment Criteria	Range statement
F	1. Knowledge of grammatical structures and conventions	At this level learners study and apply grammatical structures and conventions

	is applied to structure text.	in a range of texts.
	2. Incorrect and/or inappropriate language usage by self and others is edited.	A variety of texts is studied and generated. An activity for this outcome could be the logical construction of sentences introducing connectors and conjunctions.
	3. Common features and patterns of different languages are identified, explained and applied.	Similar grammatical structures and conventions are recognised across languages and applied in interpretation, and code switching.

Kurrikulum 2005, wat tans voorgeskryf is vir alle primêre skole vir implementering in Graad I in Suid-Afrika, voorsien as onderafdeling van die "Taal, Geletterdheid en Kommunikasie"-leerarea, **skryfuitkomste** (Departement van Onderwys 1997a:42-44) wat in terme van die volgende kategorieë en die evalueringskriteria daarvan beskryf word:

Kategorie	Kriteria
1. INHOUD	Relevant ten opsigte van onderwerp/taak/situasie/gehoor Oorspronklikheid/kreatiwiteit/duidelikheid/effek Doel

<p>2. ORGANISASIE</p>	<p>Samehang, logiese vloeï van idees</p> <p>Paragrafering</p> <p>Formaat van teks/uitleg</p> <p>Kwaliteit van aanbieding</p>
<p>3. TAAL</p>	<p>Woordeskat/idioom/uitdrukking</p> <p>Toon/relevante register</p> <p>Taalkundige strukture</p> <ul style="list-style-type: none"> • tyd • sinstruktuur • woordorde • punktuasie • spelling ens.

Waar met die vorige onderwysbedeling se 1978-sillabus (vergelyk Hoofstuk 1 p 32) voorskriftelik bepaal is wat die leerder in Graad I reeds moet leer en kan doen, is daar in Kurrikulum 2005 egter net bogenoemde breë vaardighede wat die leerder aan die einde van Graad 3 veronderstel is om te kan doen. In die vorige bedeling was daar sillabusse vir elke graad (Graad 1 en 2) en standerd (tans net Graad). Die sillabusse het op mekaar gevolg en 'n sillabus se werk moes elke jaar afgehandel word. Indien 'n leerder te min van die jaar se sillabus bemeester of geken het, het hy/sy gedruip en die graad of standerd herhaal. Daarteenoor is die aanname van Kurrikulum 2005 dat leerders progressief leer, van maklik na moeilik van die bekende na die

onbekende: "... levels are suggestive and not prescriptive and are associated with phases rather than individual grades. There must be progression across the phases. Since levels are pegged at the end of phases and not at grades, thereby affording the learner flexibility to develop at his/her own pace both within and across phases, multigrade/multi-age grouping may be one useful form of classroom organisation that need to be explored" (Departement van Onderwys 1997a:16 –17). Dit impliseer dat alle leerders kan leer, maar nie almal teen dieselfde tempo of op dieselfde wyse nie. Die onderwyser is veronderstel om die ontwikkelingsvlak van die leerder as vertrekpunt vir sy onderrig te neem. Daar is nie bepaalde aspekte wat in bepaalde Grade onderrig moet word nie. Die Kurrikulum 2005-besprekingsdokument gee nie voorskrifte oor watter vaardighede deur leerders bereik moet word aan die einde van Graad I nie.

Assessering word binne uitkomsgebaseerde onderwys soos in Kurrikulum 2005 beskryf, as 'n integrale deel van onderrig en leer beskou. Dis nie meer 'n fase wat net aan die einde van 'n kwartaal deur middel van 'n eksamen voorkom nie. Assessering is nou 'n deurlopende proses: eksamens en toetse word wel nog geskryf, maar leerders word ook geassesseer op hul daaglikse mondelinge en geskrewe werk in die klaskamer, asook met individuele en groepprojekte en portefeuljies van hul eie werk (Departement van Onderwys 1997b:28). Daar is egter nog nie formele beleid ten opsigte van assessering en dus ook nie ten opsigte van skryfvaardighede binne Kurrikulum 2005 nie: "This document is a discussion document which describes the first step by the

national Department of Education towards drafting a national policy of assessment" (Departement van Onderwys 1997b:6).

Assessering sluit 'n verskeidenheid metodes in, maar die klem word in Kurrikulum 2005 minder op eksamens entoetse geplaas, en meer op die aanwending van kennis en die bereiking van gestelde spesifieke uitkomste. Dit moet ook deurlopend geskied en moet gepaardgaan met terugvoer aan die leerder oor sy goeie en swakker prestasie of vaardighede (Departement van Onderwys 1997:25). Die uitkomste moet aan hand van bepaalde prestasiekriteria, soos gestel in die Kurrikulum 2005-besprekingsdokument (1997b:12), geëvalueer word.

Daar is nie defnitiewe riglyne vir die assessering van skryfvaardighede nie. Die leerarea "Taal, Geletterdheid en Kommunikasie" omskryf slegs drie assesseringskriteria by uitkoms nommer vyf (vergelyk p 8) wat aangeneem kan word as die geldende riglyne vir die assessering van skryfvaardighede.

Kurrikulum 2005 omskryf die belangrikheid van assessering so (Departement van Onderwys 1997c:28): "Classroom assessment and reporting practice is the key element in an outcomes based approach to the curriculum. Teachers need to select strategy, appropriate to the outcomes they are teaching". Daar word verskillende metodes van assessering aanbeveel, wat sal aanpas by 'n spesifieke leeruitkoms, bv. portefeulje-assessering, prestasie-assessering, self-assessering, portuur-assessering, groepopdragte,

onderhoude en mondelinge aanbiedinge (Departement van Onderwys 1997b : 26). In die verwerwing van skryfvaardighede kan die Graad I-leerder byvoorbeeld deur middel van portuur- en self-assessering sy eie skryfervaring uitbrei. In hierdie studie word assesseringsmetodes egter nie nagevors nie; net die **verwerwing** van skryfvaardighede in Graad I. Die Graad I-leerder word wel aan die einde van Graad I geassesseer, maar mag nie drui nie: " Under no circumstances should any form of assessment be detrimental to the initial development of the child at this stage, i.e. no child in the Early Childhood Development band should fail ...

Excellence should be encouraged at all times and learners should be given every opportunity to receive the basic skills which will enable them to progress academically" (Departement van Onderwys 1997b :51). Daar word egter nie definitiewe voorskrifte gestel vir assessering nie; wel net assesseringskriteria by elke leeruitkoms van elke leerarea, en die volgende algemene riglyne ten opsigte van assessering in die Grondslagfase (Departement van Onderwys 1997b:50):

"In this phase assessment will essentially:

- * be continuous;
- * be formative;
- * be diagnostic;
- * restrict the use of paper and pencil tests;
- * have no formal examinations;
- * ensure positive wash back to support the process of teaching and learning;
- * support the child by remediating problem areas not mastered by slow

learners or enrichment for fast learners to attain the desired competencies along a continuum of progressive development."

Uit bogenoemde kan afgelei word dat leerders se vlakke van skryfvaardigheid sal varieer, en die Graad 2-onderwyser sal dan elke leerder se skryfvaardigheid as vertrekpunt moet neem vir die verdere onderrig van skryfvaardighede. Die beperking van papier- en potloodtoetse (vierde punt hierbo) kan ook die assessering van spesifiek **skryf**vaardighede ernstig aan bande lê.

4. SAMEVATTING

Die vorige onderwysbedeling was voorskriftelik en tydsgebonde: 'n Leerder moes 'n graad of standerd slaag deur 'n eksamen te skryf en kon dan vorder na 'n volgende graad of standerd (Wet 84 van 1996).

In Kurrikulum 2005 word skryfvaardighede veronderstel binne die leerarea "Taal, Geletterdheid en Kommunikasie", en het glad nie voorskrifte vir die verwerwing van skryfvaardighede nie. Hoe die uitkomste onderrig moet word, word ook nie voorgeskryf nie. Daar word ook nie 'n bepaalde tyd gestel vir die verwerwing van skryfvaardighede nie, slegs dat elke leerder teen sy eie tempo en vermoë dit kan ontwikkel. Die assessering van

skryfvaardighede word ook nie duidelik voorgeskryf nie. Dit word afgelei dat onderwysers leerders moet assesser volgens hul eie kriteria.

HOOFSTUK 3

ETNOGRAFIESE NAVORSING OOR DIE VERWERWING VAN SKRYFVAARDIGHEDE DEUR DIE GRAAD I-LEERDER IN 'N TRADISIONEEL SWART SKOOL

1. INLEIDING

In Hoofstukke 1 en 2 van hierdie studie is verwys na die nuwe uitkomsgebaseerde onderwysbenadering wat tans in skole in Suid-Afrika geïmplementeer word aan die hand van Kurrikulum 2005. Die onderwysbeleid van Kurrikulum 2005 is verpligtend vir skole in Suid-Afrika in Graad I vanaf 1998 (Wet 84 van 1996), en is vanaf 1999 verpligtend vir alle Graad 2- en 3-klasse

In Hoofstuk 2 van hierdie studie is die leerarea "Taal, Kommunikasie en Geletterdheid", waaronder die verwerwing van skryfvaardighede val, bespreek. Die spesifieke uitkomstevir hierdie leerarea is ook aangetoon, soos in Departementele dokumente aangetoon word, maar sonder voorskrifte vir die onderrig daarvan, soos dit wel met sillabusse uit die vorige onderwysbedeling die geval was.

Die doel van hierdie studie is nie om die sukses van Kurrikulum 2005 as skoolkurrikulum te evalueer nie, maar wel om te **beskryf** hoe die Graad I-leerder skryfvaardighede verwerf en hoe skryfvaardighede onderrig word aan die Graad I-leerder binne hierdie onderwysbenadering in 'n tradisioneel swart skool. Met Kurrikulum 2005 volg die tradisioneel swart skool dieselfde onderwysvoorskrifte en funksioneer onder dieselfde onderwysdepartement tesame met alle ander skole in Suid-Afrika. Sommige onderwysers ontvang opleiding en woon werksinkels by om hul onderrigvaardighede te verbeter met betrekking tot uitkomsgebaseerde onderrig, asook hoe om Kurrikulum 2005 te implementeer. Die Grondslag fase-personeel van die skool waar hierdie navorsing gedoen is, het wel opleidingswerksinkels bygewoon, aangebied deur die Departement van Onderwys. Hierdie navorsing word gedoen by 'n tradisioneel swart skool in Mamelodi in Pretoria, wat geïdentifiseer is as die Departement van Ortopedagogiek van die Universiteit van Pretoria se amptelike navorsingsprojek vir die tydperk 1997 tot 2000. Die oorkoepelende doelstelling van die projek is die verryking van 'n leerkultuur ondersteunend tot die skool en huislike milieu in dié spesifieke skool, waarbinne hierdie studie figureer. Die fokus van die onderhawige studie is slegs die verwerwing van skryfvaardighede, ook met die doel om die resultate hiervan aan te wend in die verryking van die verwerwing en onderrig van skryfvaardighede in Graad I in die spesifieke skool.

Die doelstelling van die onderhawige studie is dus om die verwerwing van skryfvaardighede van die Graad I-leerder in hierdie tradisioneel swart skool te

ondersoek, met die oog daarop dat die resultate aangewend kan word binne die oorkoepelende navorsingsprojek van die Departement Ortopedagogiek van die Universiteit van Pretoria.

Hierdie tradisioneel swart skool implementeer Kurrikulum 2005 soos voorgeskryf deur die Departement van Onderwys. In hierdie studie word slegs die verwerwing van skryfvaardighede in Graad I en daarmee saam die onderrig daarvan bestudeer, soos geïmplementeer in terme van Kurrikulum 2005 se voorskrifte.

In hierdie hoofstuk word hoofsaaklik die uitvoer van die etnografiese navorsing beskryf, ofskeen die bevindinge van die literatuurstudie soos beskryf in Hoofstuk 2, ook weer kortliks aangebied word, as die vertrekpunt waarop die etnografiese navorsing gebaseer en uitgevoer is.

Vervolgens word die metodologie vir die uitvoer van die navorsing vir hierdie studie beskryf, wat dus die literatuurstudie sowel as die etnologiese navorsing omvat.

2. METODOLOGIE

2.1 LITERATUURSTUDIE

In Hoofstuk 1 van hierdie studie is die verwerwing van skryfvaardighede in samehang met die verwerwing van taalvaardighede bespreek. In Hoofstuk 2 is die verwerwing van skryfvaardighede, asook die onderrig daarvan soos voorgeskryf in die vorige onderwysbedeling, vergelyk met die voorskrifte ten aansien daarvan in Kurrikulum 2005 .

In die literatuurstudie wat bespreek is in Hoofstuk 1 van hierdie studie, is aangetoon dat skryfvaardighede tesame met luister-, praat- en leesvaardighede verwerf word. Skryfvaardighede kan dus ook nie geïsoleerd **onderrig** word nie, maar moet geïntegreerd met luister-, praat- en leesvaardighede geskied, as deel van die taalontwikkeling van die leerder.

Die verwerwing van skryfvaardighede in Graad I moet harmonies verloop ten opsigte van die deelname van die leerder, die lesinhoud (wat vir die doel van hierdie studie taalinhoud is), asook die onderrig van die onderwyser, anders kan remmingsmomente ontstaan in die verwerwing van skryfvaardighede deur die leerder. Verskeie navorsers (Bouwer 1991:39; Rodseth 1986:137; Lerner 1993:347-348) benadruk die belangrikheid van hierdie stelling.

Die tradisioneel swart skool in Suid-Afrika blyk uit die literatuurstudie (soos beskryf in Hoofstuk 1) 'n verskeidenheid problematiek rondom die drie onderwyskonstituente te wete **leer** deur die leerder, **inhoud** en **onderrig** te ondervind. Navorsing toon dat die drie onderwyskonstituente in die tradisioneel swart skool wel tekorte toon: Ten aansien van die **leer** deur die leerder omskryf Viljoen (1991:242) die tradisioneel swart skool as "omgewingsgestremd", en Thirion (1989:387) wat 'n studie by swart skole gedoen het, sê die volgende: "In reaksie op 'n vraag oor onderrigprobleme aan swart skole, word die omgewingsomstandighede waarin swart leerlinge hul bevind as nadelige faktore aangevoer vir die swak onderrig-leersituasie". Thirion sê dan spesifiek: " Many pupils from developing communities in southern Africa experience a socio-economic life-world which has a detrimental effect on their learning or performance at school. Poor home conditions, poor financial position of parents and lack of parental interest and involvement in their children's education have a detrimental effect on the teaching-learning situation". Bouwer (1991:40) bevestig dat "...a poor socio-economic environment and cultural differences also constitute defects which temporarily prevent the learner from fully participating in the lessons. Defects logically have a cumulative effect which may result in poor academic performances generally, or in subject-specific difficulties". Ook Coetzee (1985:164-168) bevind in 'n studie by 'n swart skool in Suid-Afrika gedoen, dat die huislike omstandighede van die swart leerder leemtes toon wat die leerproses nadelig beïnvloed. Adams (1989:84) bevind die volgende in 'n studie gedoen by swart skole in Kwazulu-Natal: "Certain types of social

environment are not conducive to cognitive development to an extent sufficient for the learner to derive optimal benefit from schooling. These social conditions, which include poverty, disruption of family life, with many parents working away from home for extensive periods of time... may be expected to have a significant effect upon scholastic achievement”.

Maar nie net die leerder in 'n tradisioneel swart skool ondervind probleme nie. Navorsing toon dat daar ook **onderrigtekorte** voorkom. Bouwer (1991 : 39) toon die volgende aan: "Die besondere onderwys- en opvoedings- gesitueerdheid van swart leerlinge in die RSA skyn, in die lig van swak skolastiese prestasie van die meerderheid, 'n herbesinning of uitbreiding van die ortodidaktiese terrein en doelwitte te noodsaak". Sy beklemtoon : "Teachers must be sensitive to any hint of difficulty experienced by their pupils, which may withhold them from performing to capacity. Offering timely assistance and/or intervention in any dimension of a pupil's store of personal meanings is therefore a crucial part of teaching”.

In 'n tradisioneel swart skool bestaan daar wel onderrigtekorte soos Thirion (1989:186) in 'n studie by swart skole in Suid-Afrika bevind het : "Teaching methods are not always accepted because some teachers, as a result of other factors, are forced to use insufficient and ineffective methods". In onlangse navorsing gedoen in Suid-Afrika oor die skoolstelsel bevind De Villiers (1997 : 79) "... it appears that it is the black schools in South Africa which are currently not operating efficiently". Thirion (1989:390) sê "...dit blyk duidelik

dat sekere kenmerkende faktore in die sosio-ekonomiese leefwêreld van leerlinge in ontwikkelende samelewings besliste negatiewe implikasies vir die onderrig-leersituasie inhou". Ook Bouwer (1991:39) bevestig die stelling dat die besondere onderwys- en opvoedingsgesitueerdheid van swart leerlinge in die RSA swak skolastiese prestasie van die meerderheid, tot gevolg het.

Bogenoemde navorsers onderskryf dit dat die tradisioneel swart skool in Suid-Afrika gekenmerk word deur armoede; onderwyskundige gebreke soos ongeletterdheid, gebrek aan skoolgereedheid, vroeë uitsakking, en 'n hoë uitsaksyfer; taalgebreke; maatskaplike probleme soos werkloosheid; kultuuraanpassings; onderwysers wat swak opgelei is, ongemotiveerde onderwysers, gebrekkige skoolfasiliteite en onvoldoende ondersteuning van die Departement van Onderwys.

Die belangrikheid van skooltoetrede vir enige leerder, om sy potensiaal optimaal te benut, is nie te betwyfel nie. Le Roux (1985:153) toon aan dat "...the significance of learning in the early years is undisputed. There is a wealth of well-documented evidence to prove that the early years provide the foundation for future learning and that deprivation in early childhood has serious consequences."

Combrink (1996:7) beklemtoon dit dat voldoende taalkennis met skooltoetrede belangrik is: " Die voorskoolse en eerste skooljare is van absolute belang vir die ontwikkeling van kulturele geletterdheid.

Beginnerskoliere wat reeds agter is wat feitekennis betref, raak gou nog verder agter omdat hulle baie analogieë en verbande nie verstaan nie. Daar is amper geen manier waarop hulle kan inhaal nie.”

Dit blyk dan dat die swart leerder toetree tot die tradisioneel swart skool met bepaalde leemtes, ten aansien van sy besondere onderwys- en opvoedingsgesitueerdheid (Bouwer 1991:39). Dit blyk veral dat die swart leerder toetree tot die tradisioneel swart skool met gebrekkige taalblootstelling vanweë sy leefwêreld en problematiek, soos reeds genoem. Ofskoon skoolgereedmaking ten aansien van luister, praat, lees en skryf nie in hierdie navorsing ter sprake is nie, is die taalvaardigheid in terme van luister en praat waaroor die swart leerder met skooltoetrede reeds behoort te beskik, wel, en dit blyk gebrekkig te wees. Adams (1989:87) toon aan dat “...as they (black children) become literate there are few books available ... moreover, the pattern of personal and hence solitary reading has never been part of their culture...” en Adams wys verder daarop dat die swart leerder min met die gedrukte woord in aanraking kom (voorskools), min blootstelling het aan visuele hulpmiddels soos boeke en tydskrifte, dat ouers dikwels afwesig en/of ongeletterd is, die leerder se ervaringswêreld beperk is (meeste van die leerders se eerste kennismaking met skool en formele leer is met skooltoetrede in Graad I), en dat die totale taalontwikkeling van die leerder arm en beperkend is by skooltoetrede.

Hierdie geïdentifiseerde leemtes kan aanleiding gee tot 'n hoë druipeyfer. De Villiers (1997:76) toon in navorsing waarin die probleme in die

onderwysstelsel ondersoek is, die volgende aan: " Daar word aangetoon dat die stelsel, met die uitsondering van Blanke en Indiër leerlinge, gekenmerk word deur hoë druipe- en uitvalsyfers". Gordon (1986:70-73) bevind in vroeër navorsing wat in Soweto gedoen is met 'n groep Graad I-leerders, die volgende: "The extremely high failure rate in the first three years at school is disturbing ...". Kemp (1994:18) wat betrokke is by navorsing by die RGN oor "early childhood education" sluit reeds vroeër aan by statistiek soos bevind deur De Villiers (1997): "The alarmingly high drop-out rate in the first year at school has long been a feature of black South African education with four times as many black children failing this first year as white children".

Vir die doel van hierdie studie blyk dit dus dat bogenoemde agterstande 'n nadelige effek kan hê op die taalontwikkeling en spesifiek die verwerwing van skryfvaardighede van die leerder wat toetree tot 'n tradisioneel swart skool.

Met hierdie navorsing wil dan bepaal word hoe verwerwing van skryfvaardighede in Graad I in die tradisioneel swart skool verloop en onderrig word, omdat leerders in hierdie spesifieke Graad I-klas moontlik ook aan die genoemde problematiek blootgestel is. Die verwerwing van skryfvaardighede in Graad I in enige skool is bepalend vir die leersukses van die leerder in sy verdere skoolloopbaan.

2.2 ETNOGRAFIESE NAVORSING

Volgens Garbers (1996:292) kan etnografiese navorsing omskryf word as navorsing waar die klem val op kultuur en aspekte van kultuur.

Met behulp van etnografiese navorsing wil die navorser in hierdie studie die aard van die verwerwing van Graad I-skrifvaardighede in terme van die onderrig en die aanleer daarvan in 'n spesifieke tradisioneel swart skool bepaal.

Die etnografiese navorsing oor die verwerwing van skrifvaardighede deur Graad I-leerders in hierdie spesifieke tradisioneel swart skool het soos volg verloop:

1. Kennismaking met die personeel van die skool
2. Observasie van leerders in die klas terwyl skryfonderrig geskied, om te bepaal wat die aard van die verwerwing van skrifvaardighede is in terme van die onderrig en die aanleer daarvan.
3. Gesprekke met die onderwyseres na en ook tydens elke les, vir verifikasie van die korrektheid van die navorser se observasie en beskrywing van die klasgebeure. (Die gesprekke word nie vedaan apart beskryf nie, maar vorm 'n integrale deel van die beskrywing van die klasobservasie, in paragraaf 3.2 van hierdie hoofstuk).
4. Onderhoude met die onderwyseres is gevoer om te bepaal wat haar persepsie van haar onderrig van en die leerders se aanleer van skrifvaardighede is.

5. Bestudering van die leerders se skryfboeke om te bepaal hoe die uitkomst van die verwerking van skryfvaardighede skriftelik tot uiting kom.
6. Bestudering van leerders se verslae soos opgestel deur die onderwyseres van haar assessering van die leerders se skryfverwerking.

Dit word so beskryf in paragraaf 3.5, verderaan in hierdie hoofstuk. Punte 2, 3, 5 en 6 hierbo word in paragraaf 3.2 tot 3.4 bespreek, as voorlopige weergawe van die sub-vrae van die probleemstelling in Hoofstuk 1.

Hieronder word die uitvoer en resultate van die etnografiese navorsing beskryf. Die resultate van die navorsing word as verdere beantwoording van die sub-vrae, in Hoofstuk 4 weergegee.

3. UITVOER VAN DIE ETNOGRAFIESE NAVORSING

3.1 KENNISMAKING MET DIE PERSONEEL VAN DIE SKOOL

Die personeel van Masingita-skool is reeds bekend met van die personeel van die Universiteit van Pretoria wat sedert 1997 besig is met die oorkoepelende navorsingsprojek by dié skool. Die navorser se eerste kennismaking met die personeel van die skool was gedurende Maart 1998. 'n Vergadering is belê met die hoof van die skool, die Departementshoof van die Grondslagfase, asook die Graad I-onderwyseres (hierna in die studie word slegs verwys na "die onderwyseres"). Die navorser het tydens hierdie geleentheid die personeel ontmoet en toestemming gekry om die navorsing daar uit te voer, dit wil sê om teenwoordig te wees in die Graad I-klas en te observeer hoe die

verwerwing van skryfvaardighede geskied, asook om gesprekke met die onderwyseres te voer oor hoe sy skryfvaardighede onderrig en assessee, as poging om die sub-vrae van die probleemstelling (Hoofstuk 1) te beantwoord. Voor elke besoek aan die skool is 'n afspraak met die onderwyseres gemaak, met die toestemming van die hoof.

Daar is slegs een Graad I-klas in die skool. Daar was 46 leerders in hierdie klas. Die onderrigtaal van die skool is Tsonga, want dit is die dominante gebruikstaal van die omgewing waarin die skool geleë is. Volgens die onderwyseres kon die meeste van die 46 leerders in die klas Tsonga praat, ofskoon Tsonga nie almal se huistaal was nie. Dit was 'n gemengde klas bestaande uit Tsonga-, Zoeloe-, Xhosa-, Sotho-, en Pedi-sprekende leerders. Die voedingsarea van die skool is 'n plakkerskamp, ongeveer 40 km vanaf die skool. Die onmiddellike omgewing rondom die skool is 'n gewone munisipale woonbuurt. Volgens die personeel van die skool gaan die leerders in hierdie omgewing meestal na Engelse privaatskole binne Pretoria(Tswane)-stad. Die leerders in die skool, afkomstig van die plakkerskamp, word per taxi's na die skool vervoer. Volgens die onderwyseres is feitlik al die leerders afwesig wanneer dit die dag reën. Die skool is deel van 'n voedingskema en al die leerders in die Graad I-klas kry elke dag kos by die skool. Volgens die onderwyseres is dit dikwels die enigste kos wat hulle kry. Die ouers van al die leerders in die skool betaal slegs R20-00 per jaar skoolfonds, maar slegs sowat 20% van die ouers betaal **enigsins** skoolfonds.

Die onderwyseres het voorgestel dat observasie eers in die tweede semester plaasvind, aangesien sy die eerste semester benodig om leerders skoolgereed te kry. Met 'skoolgereed' bedoel sy dat die leerders eers gewoond moet raak aan die roetine van die skool omdat hulle agtergrond so beperkend is dat hulle glad nie die skoolopset ken nie. Sy begin dan eers tydens die tweede semester met outentieke onderrig.

Die navorser bring op aanbeveling van die onderwyseres elke tweede week 'n besoek aan die skool. Die rede daarvoor is dat die inhoud van een les daaglik oor 'n tydperk van twee weke herhaal word vir inskerping en bemeestering van vaardighede, volgens die onderwyseres se oortuiging, en sy onderrig dus eers elke derde week nuwe werk. Die beskrywing hieronder van een besoek (een les) elke keer, is in werklikheid dus verteenwoordigend van 'n tydperk van twee weke se herhaalde onderrig en leerderaktiwiteite van dieselfde inhoud, maar wel soos tydens slegs een besoek gedurende elke tydperk geobserveer. Die navorser het op verskillende tydperke van onderrig besoeke gebring, dit wil sê, soms aan die begin van nuwe inhoud waar dit vir die eerste keer onderrig is, en soms gedurende 'n herhaling van inhoud, om leerders se gedrag tydens hierdie verskillende fases van onderrig te observeer.

Die onderrigtaal in die klas is Tsonga. Geen tolk is egter saamgeneem nie (om die minste ontwrigting moontlik te veroorsaak, sodat leerders so natuurlik moontlik kan optree). Ofskoon die navorser nie Tsonga magtig is

nie, het die onderwyseres wat goed Engels kan praat, vooraf en tydens die klas aan die navorser verduidelik waarmee sy besig is en wat sy doen. Die onderwyseres het self ook as tolk opgetree ten opsigte van opmerkings van die leerders tydens die klas.

Daar was geen muurkaarte of prente teen die mure nie. Op die navraag van die navorser het die onderwyseres geantwoord dat daar 'n ander klas (lokaal) beskikbaar is waar daar wel muurkaarte teen die mure is, van die verskillende klanke. Haar eie klas is leeg omdat sy wil hê hulle moet die klanke uit hul koppe kan skryf en sodat hulle beter kan konsentreer wanneer daar nie "afleiers" soos muurkaarte is nie. Hulle gaan net na die ander klas wanneer sy wil hê dat die leerders die klanke moet kan sien terwyl hulle dit aanleer, wanneer sy dan na die klanke op die bord wys, dit self eers hardop sê, en die leerders dan die klanke mondeling herhaal, in groepsverband oor en oor, en dan een-een. Daarna gaan hulle terug na hul eie klas, waar die onderwyseres die klanke dikteer en hulle dit (uit geheue) moet neerskryf. Die navorser is ook na die ander klas geneem om te wys hoe dit lyk: daar is geen stoele en tafels in die klas nie. Die leerders sit dus op die vloer tydens die aanleer van klanke in daardie klas.

Die klas is in twee hoofgroepe verdeel:

* Groep 1

'n Groep leerders (± 45) (die getal verskil van besoek tot besoek) wie se ouderdom toepaslik is vir Graad I, dus leerders wat binne die jaar wat hulle

tot skool toetree sewe jaar oud word, soos voorgeskryf deur die Departement van Onderwys (Wet 84 van 1996). Na hierdie groep sal verderaan as Groep 1 verwys word. Hierdie groep word telkens deur die onderwyseres in kleiner groepe verdeel, volgens hul vaardighede en kennis. Groep 1 bly egter konstant dieselfde groep leerders as geheel. Met elke besoek word die leerders van Groep 1 dan wel ook in sub-groepe verdeel met die oog op verskillende klankherkenningsaktiwiteite .

* Groep 2

'n Groep leerders (± 14) wat jonger is as die voorgeskrewe ouderdom vir Graad I (Wet 84 van 1996), dit wil sê vyf of ses jaar oud. Na hierdie groep sal verderaan as Groep 2 verwys word. Hierdie groep word besig gehou met tekenaktiwiteite, inkleur- en persepsie-oefeninge. Die rede dat die groep tot skool toegelaat word, is ter wille van versterking van die skool se leerderpopulasie met die oog op behoud van personeel. Daar word met skoolinskrywing aan hulle ouers gesê dat hoewel hulle te jonk is, dit beter vir hulle is om in die klaskamer te wees, omdat hulle teenwoordigheid in die klas en die gepaardgaande insidentele leer tot hul voordeel is, eerder as om by die huis te bly, waar daar min of geen sprake is van leerontwikkeling nie, volgens die hoof van die skool. Groep 2 skakel nie in by die formele onderrig nie, maar word as voorskoolse leerders (Graad R), beskryf wat huidig by primêre skole inskakel soos aanbeveel deur die Departement van Onderwys. Graad R is die jaar voor skooltoetrede tot Graad I, met die oog op formele toetrede tot Graad I in die daaropvolgende jaar. Die leerders het dan blykbaar nie aanpassingsprobleme in Graad I nie, soos sommige ander

Graad I-leerders wel het wat nie voorheen enige skoolervaring gehad het nie. Op dié manier behou die skool die leerders vir die volgende jaar se Graad I-klas, en bly die Graad I-leerdertal groot genoeg vir die voorgeskrewe ratio van 40 : 1 (Wet 84 van 1996).

3.2 **OBSERVASIE VAN LEERDERS IN DIE KLAS TERWYL SKRYF- ONDERRIG GESKIED**

3.2.1 **Besoek #1**

Formele skryfonderrig geskied deurdat leerders op groot papiere patrone maak, en letters in die sand en op die swartbord skryf. Hulle leer die klanke van die alfabet ken deur die voorsê van klanke deur die onderwyseres, nasê van die klanke wanneer na die klank gewys word, en skriftelike uitvoering, deur die klank wat voorgesê word op papier of op die swartbord te skryf. Die leerders sing ook rympies met die klanke in. In die Tsongataal is daar vyf vokale: 'a', 'e', 'i', 'o', 'u', en twintig konsonante: 'b', 'c', 'd', 'f', 'g', 'h', 'j', 'k', 'l', 'm', 'n', 'p', 'r', 's', 't', 'v', 'w', 'x', 'y', 'z', asook die volgende tweeklanke: 'kw', 'ns', 'ny', 'nt', 'nh', 'rh', 'sw', 'by', 'mb', 'ng', 'tl', 'hl', 'dy', 'ts', 'nc', en drieklanke: 'mpf', 'ndl', 'ndz', 'hlw', 'tlh'. (Die klanke is in die volgorde geskryf soos dit deur die onderwyseres aan die leerders onderrig is.) Die onderwyseres skryf eers net die vokale en 'n paar konsonante in tabelvorm (hierna die klanktabel genoem) op die swartbord. Sy skryf dit in bordkryt in helder kleure en voeg konsonante by soos leerders die klanke leer ken en herken en kan naskryf.

Hierdie tabel bly permanent op die swartbord, wat met ander swartborde toegevoeg kan word (Aanhangsel A). Met latere besoeke blyk dit dat die klanktabel meer uitgebreid geword het, met tweeklanke en drieklanke wat bygevoeg is.

Groep 2 se leerders se tafels is in een lang ry aan die eenkant van die klas gepak. Hulle sit aan weerskante van die ry tafels. Met die besoek is hulle besig met inkleur-aktiwiteite en patroonvorming in 'n voorskoolse werkboek wat deur die Departement van Onderwys aan die skool verskaf is.

Groep 1 se leerders sit twee-twee aan 'n tafel en kyk na vore, dus na die swartbord. Die onderwyseres wys met 'n liniaal na die klanke en die hele Groep 1 sê die klanke saam. Met hierdie besoek het die onderwyseres Groep 1 in kleiner groepe ingedeel volgens hul kennis en klankherkenning van die klanktabel: Groep 1.1 en 1.2. Groep 1.1 is 'n "swakker" groepie (\pm 25 leerders) binne Groep 1. Eers kom Groep 1.1 vorentoe en en gaan staan voor die swartbord. Sy wys na die klanke en hulle sê dit saam in groepsverband en daarna een vir een. Dit is volgens die onderwyseres nodig vir inskerping en terselfdertyd remediëring van foutiewe klankuitspraak. Die res van Groep 1, verderaan (vir die doel van hierdie besoek) na verwys as Groep 1.2 (\pm 20 leerders) (die "beter" groepie) sit by hul banke met skryfboeke (met waterlyne) voor hulle. Die onderwyseres sê 'n klank en hulle skryf die klank (vokaal of konsonant) in hulle werkboeke. Groep 1.1 staan nog steeds voor die swartbord. Een leerder het 'n liniaal in die hand, wys na 'n klank en die

groep sê die klank saam. Groep 1.2 handig hul boeke in en neem hul leesboeke uit. Die gedeelte wat deur hulle gelees gaan word is 'n samevoeging van die klanke wat hulle nou geoefen het. Die onderwyseres verdeel Groep 1.2 verder in groepies van ses leerders, en hulle gaan na die stoep buite voor die klas en lees hardop vir mekaar in die kleiner groepies. Die groepies sit effens weg van mekaar en lees hardop vir mekaar, maar sag genoeg dat hulle nie mekaar steur nie. Groep 1.1 bly in die klas voor die swartbord. Die klanktabel word toegevoeg. Hulle sprei uit dat elkeen op die swartbord kan skryf. Elkeen kry bordkryt. Die onderwyseres sê 'n klank en die leerders skryf die klank neer op die bord - hulle skryf eers en hou dan die geskrewe klank toe met hul hande. Sy merk gou almal s'n en korrigeer foutiewe lettervorming. Dan sê sy 'n volgende klank. As sy tevrede is, bly Groep 1.1 voor die swartbord, 'n leerder wys weer met die liniaal en die res van die groep sê die klanke hardop. Die onderwyseres sien hierdie drilwerk as noodsaaklike inoefening van die korrekte uitspraak van die klanke.

Die onderwyseres gaan dan na buite waar sy na Groep 1.2 se klein groepies se hardoplees luister. Die groepies kom daarna groep vir groep binnetoe en elke leerder lees individueel hardop die leesgedeelte wat hulle buite geoefen het. Hierna sit die hele Groep 1.2 voor op die mat met hulle leesboeke. Die onderwyseres lees dan 'n nuwe leesles (daaropvolgende leesles in leesboek) hardop aan die leerders voor, terwyl hulle in hulle leesboeke volg. Die groep lees dan saam met die onderwyseres die leesles hardop saam vir inoefening.

Ofskoon hierdie leesaktiwiteite nie met skryfvaardighede te doen het nie, is die onderwysres se kommentaar hieroor dat die leerders die klanke goed moet ken, herken en kan saamvoeg tydens lees, alvorens hulle dieselfde woorde en sinne van die leesles sal kan skryf. Sy sê ook dat hul ervaringswêreld te beperkend is om selfstandige sinne te kan skryf.

Gedurende die tweede semester begin die leerders werkboeke gebruik wat deur die Departement van Onderwys voorgeskryf word en aan die skool verskaf is (Aanhangsel B). Die leerders het elkeen 'n werkboek (vir skryfoefeninge en lees oefeninge voorgeskryf en verskaf deur die Onderwysdepartement van Gauteng), waarin hulle skryf en lees. Die werkboeke het prente, woorde en sinne wat deur die leerders voltooi moet word, woorde by die prent moet skryf, of die woord voltooi of die sin voltooi. Al die klanke en samevoegings van klanke (twee- en drieklanke) word in die werkboek gedruk met skryf-en lees oefeninge daarby. Die oefeninge is om 'n woord oor te skryf (kopieer) (vanuit die werkboek) of 'n spesifieke woord in te vul. Leerders skryf woorde in sinsverband (die woorde staan reeds gedruk by die oefening) of verbind woorde en simbole/prente. Die werkboek verloop sistematies: eers die aanleer en herkenning van vokale, dan konsonante, dan samevoegings. Die leerders leer dit ook so vanaf die klanktabel op die swartbord in die klaskamer. Die werkboek bevat skryfaktiwiteite in woordherkenning, spelling (herhaalde neerskryf van woorde) en woordeskat volgens die klanke wat die leerders aanleer. Die werkboek maak nie voorsiening vir skryf van eie sinne of kreatiewe skryf nie. Die eerste tema in

die werkboek is "Ekself". Skryfvaardighede wat hier inge oefen word, is die herkenning van eie name, die natrek van eie name en om te probeer om hul eie name self te skryf. Ander aktiwiteite is slegs om oor hulself te praat. Daar word glad nie geskryf oor "Ekself" nie.

3.2.2 Besoek # 2

Groep 2 se leerders is besig met tekenaktiwiteite – hulle tafels is nog in dieselfde patroon as met die vorige besoek. Groep 1 is besig mer diktasie: Die onderwyseres sê 'n klank of 'n kort woord wat 'n samevoeging is van die klanke (vokale en konsonante) wat die leerders reeds geleer het, en die leerders skryf dit in hulle werkboeke (met waterlyne). Met hierdie besoek is die leerders van Groep 1 ingedeel in kleiner groepies, met hulle banke saam geskuif. Hierdie verdeling verskil van dié van die eerste besoek, en is soos volg:

Groep 1.1 : tien leerders – 'sterkste' groep (beste bemeestering van vaardighede)

Groep 1.2 : veertien leerders – 'sterk' groep

Groep 1.3 : twaalf leerders – 'swakker' groep. Hulle benodig hulp om klanke te herken en korrek te kan neerskryf en te integreer.

Groep 1.4 : nege leerders – 'swakste' groep. Hulle kan nie selfstandig werk nie, benodig hulp met korrekte neerskryf van klanke, herkenning en integrering van klanke.

Daar is twee nuwe leerders in die klas wat vanaf 'n ander skool kom, waar hulle in Afrikaans onderrig is. Hierdie twee leerders is in Groep 1.4 gedeel, want hulle is nie Tsonga magtig nie en leer dus die taal van nuuts af aan.

Die onderwyseres sê klanke (vokale, konsonante, en tweeklanke of kort woorde wat 'n samevoeging is van vokale, konsonante en tweeklanke) en die leerders skryf dit neer in hulle werkboeke. (met waterlyne) Hulle herhaal ook die klanke wat deur die onderwyseres gesê is, hardop en aanhoudend terwyl hulle dit neerskryf, en is geneig om hulle werk toe te hou. Dit is geobserveer dat groepe 1.1, 1.2 en 1.3 die klanke en samevoegings soos die onderwyseres dit gesê het, ken – hulle skryf dit vinnig en seker en sê dit sagges as hulle dit neerskryf. Die uitgebreide klanktabel met die samevoegings (Aanhangsel A) is steeds op die swartbord maar word bedek tydens hierdie diktasie. Na die diktasie word die boeke ingehandig. Die navorser het die boeke bestudeer – dit word bespreek en beskryf by punt 3.2 in hierdie hoofstuk.

Groepe 1.1, 1.2 en 1.3 haal daarna hulle leesboeke uit en gaan in hul onderskeie groepies buite hardop sit en lees. Groep 1.4 beweeg na die swartbord waar die onderwyseres met 'n liniaal na die klanktabel wys, terwyl die leerders eers die klanke in groepsverband saam hardop en dan individueel sê. Na ongeveer tien minute van hierdie metode van klankherkenning, kry elke leerder van Groep 1.4 bordkryt. Die klanktabel word bedek en die leerders moet klanke en kort woorde soos deur die onderwyseres gesê,

neerskryf op die swartbord. Die onderwyseres kontroleer of elke leerder die klank korrek neerskryf, ook met korrekte lettervorming. Remediëring van foutiewe letter- en klankvorming vind dadelik plaas. Die onderwyseres prys korrekte skriftelike antwoorde, help en skryf korrekte klanke neer, en troos of maak 'n grappie met foutiewe skriftelike antwoorde. Hierdie groep kry dan 'n leier wat met 'n liniaal na die klanktabel wys, en die res van die leerders sê in groepsverband die klanke hardop saam.

Groep 1.3 kom na binne en lees eers in groepsverband almal saam hardop die leesles aan die onderwyseres voor, en dan individueel. Groep 1.2 volg dan dieselfde prosedure, en dan Groep 1.1. Die drie groepe sit saam voor op die mat, terwyl elke groep hardop lees.

Groep 1.4 beweeg na hulle tafels waar hulle op blanko papier letters kopieer, soos op die swartbord neergeskryf deur die onderwyseres.

Die onderwyseres lees dan 'n nuwe leesles voor aan Groepe 1.1, 1.2 en 1.3 wat voor op die mat sit. Sy lees dit weer voor, en dan lees hulle in groepsverband op hul eie, sag, terwyl die onderwyseres na Groep 2 beweeg, waar sy na hul tekeninge kyk.

Groep 1 se leerders kom sit nou almal op die mat voor in die klas (Groepe 1.1, 1.2, 1.3 en 1.4) Die onderwyseres skryf woorde op die swartbord en die leerders moet hulle hande opsteek as hulle die woorde herken en kan sê. Die

woorde is samevoegings van die vokale, konsonante en tweeklanke soos op die klanktabel geskryf. Die woorde kom ook voor in die leesboeke van die leerders. Die onderwyseres maak seker dat al die leerders 'n beurt kry, en wissel die 'moeilikhedsgraad' van die woorde (meer konsonante en vokale in 'n woord) na gelang van hoe sy die leerders se kennis en vaardighede observeer en ook reeds in die klassituasie geassesseer het. Sy vra ook hierdie 'moeiliker' woorde vir die 'sterkste' leerders (Groep 1.1. en 1.2). Al die leerders geniet dié aktiwiteit, self die leerders van Groep 1.4 – hulle neem entoesiasies deel.

3.2.3 Besoek # 3

Met die derde besoek verloop die leer- en onderrigaktiwiteite soos met die tweede besoek. By die klanktabel is nog konsonante en tweeklanke bygevoeg.

3.2.4 Besoek #4

Met die vierde besoek is die bankvolgorde in die klas geskuif. Daar is nog steeds twee groepe soos by die vorige indeling (Groep 2 bestaan nog steeds uit die groep leerders wat nog nie die regte skoolouderdom is vir Graad I nie), maar Groep 2 is nou so geskuif dat hulle groter deelname het aan klasaktiwiteite. Die onderwyseres is van mening dat hulle sò meer leer deur waarneming en deur te luister. Groep 2 se banke is nou in 'n lang reguit ry agter in die klas geskuif en almal kyk na die swartbord.

Die onderwyseres gebruik flitskaarte met woorde op, sodat die leerders die woorde wat sy flits, mondeling as 'n groep moet uitspreek. Sy regverdig die flitskaarte as 'n metode vir vinniger woordherkenning. Groep 1 beweeg daarna na die mat, terwyl Groep 2 in hul persepsieboeke teken. Elkeen in Groep 1 kry 'n beurt om 'n woord op die flitskaart (dieselfde woorde wat in die groter groep geoefen is) uit te spreek. Hierna beweeg die leerders een vir een na die swartbord en skryf 'n woord wat die onderwyseres voorsê op die swartbord. Indien die leerder die woord korrek skryf, raak die ander leerders entoesiasies - hulle klap hande en lag. Die woorde bestaan uit samevoegings van vokale, konsonante en tweeklanke van klanke, soos op die klanktabel aangedui - die klanke is dié wat die leerders reeds ken, woorde wat al as diktee gevra is, en wat hulle in die leesboek lees, asook woorde wat hulle oorskryf in hul werkboeke. Soos met die vorige besoek, tref die onderwyseres onderskeid tussen die 'sterk' en 'swak' leerders binne Groep 1: Sy vra 'moeiliker' woorde (meer samevoegings van vokale, konsonante en tweeklanke) vir die 'sterk' leerders en 'makliker' woorde (minder vokale en konsonante) vir die 'swak' leerders, byvoorbeeld **"bafana"** vir die 'swakker' leerders en **"xavile"** vir die 'sterker' leerders. : "ba-fa-na" is 'n woord wat vroeër reeds op die klanktabel geskryf is, dus meer herhaal is en meer bekend is as "xa-vi-le", wat bestaan uit samevoegings wat eers later by die klanktabel gevoeg is en dus nie so bekend en so baie herhaal is as "ba-fa-na" nie. Sy help deur eers die woord vir die leerders mondeling in lettergrepe in te deel (bv "ba-fa-na") of te sê om na die klanktabel te kyk, en die leerders moet dan die woord

kopieer. Sy vra ook die leerders om mekaar te help (voor te sê). Sy korrigeer ook lettervorming deur die korrekte letter vir die leerder te skryf, dan kopieer die leerder dit, dan vee sy uit, en die leerder moet dan die hele woord korrek skryf.

Die leerders geniet hierdie aktiwiteit baie en is gretig om op die swartbord te skryf. Die res van die besoek verloop soos die vorige besoeke, in terme van groepleeswerk, individuele lees, en die groep voor die swartbord met die klanktabel, wat intussen nog klanksamevoegings bygekry het. Die vokale is nie meer in die klanktabel nie.

3.2.5 Besoek #5

Groep 1 is nog in kleiner groepe verdeel soos met besoeke #2 ,3 en 4, volgens die onderwyseres se oordeel van hul klankherkenning en klankvaardighede. Die 'swakste' groep leerders (Groep 1.4) beweeg na die swartbord om klanke hardop te eien in groepsverband, terwyl een van die leerders met 'n liniaal na die klanke wys. Daar is nou ook samevoegings van drieklanke. Groep 2 se leerders beweeg saam met Groep 1.4 na die swartbord en sê saam met hulle die 'makliker' klanke (eenvoudige samevoegings van vokale en konsonante). Groepe 1.1, 1.2 en 1.3 neem hul leesboeke en beweeg na buite om in groepsverband hul leeslesse hardop saam te lees.

Die besoek verloop verder min of meer dieselfde as die vorige besoek: die leerders by die swartbord wys met 'n liniaal na klanke en sê die klanke in groepsverband saam. Die leerders buite lees saam in groepsverband, terwyl die onderwyseres tussen die twee groepe beweeg. Sy monitor voortdurend groepsaktiwiteite en help waar 'n leerder sukkel met die uitspraak van 'n woord of onseker blyk te wees van 'n klank, en bevestig ook korrekte optrede.

3.2.6 Besoeke # 6, 7 en 8

Met hierdie besoeke verloop elke dag dieselfde as met die vorige besoek (besoek #5) in terme van klankherkenning, diktasie van woorde en leesaktiwiteite. Die leerders van Groep 1 het nou al die klanke in Tsonga mondeling aangeleer, dit wil sê vokale, konsonante, tweeklanke en drieklanke, wat hulle telkens ook in hul werksboeke skryf, soos deur die onderwyseres gedikteer. Besoeke # 5 – 8 word dus 'n herhaling van dieselfde aktiwiteite, oor 'n tydperk van 10 weke (September-vakansie ingesluit).

3.2.7 Besoek # 9

Met hierdie besoek is slegs die onderhoud met die onderwyseres aan die hand van die vraelys gevoer, en die verslae en boeke van die leerders is bestudeer. Die bestudering van die leerders se werkboeke word hierna in

punt 3.3 beskryf, en die verslae in punt 3.4. Die gesprekke met die onderwyseres is deurlopend beskryf, soos dit tydens die klasbesoeke gebeur het, dit wil sê in punt 3.2. Hierdie laaste besoek (#9) het buite skoolure plaasgevind, aangesien 'n lang tydperk nodig was vir die bestudering van die verslae en werkboeke van die leerders.

3.3 BESTUDERING VAN LEERDERS SE WERKBOEKE

Die leerders het 'n voorgeskrewe werkboek wat deur die Departement voorgeskryf is, met gedrukte woorde, prente en onvoltooide sinne. Hulle voltooi woorde en sinne (waar woorde uitgelaat is). Die leerders het ook 'n boek waarin hulle diktee neerskryf, klanke soos voorgesê deur die onderwyseres en waarin hulle spelwoorde neerskryf. Die leerders (buiten enkele leerders Groep 1.1 wat die 'sterkste' leerders is) skryf nie selfstandige sinne in die boeke nie. Die onderwyseres neem die boeke elke keer in na skryfaktiwiteit gedoen is en merk dan die oefeninge en bring korreksies en remediëring aan waar nodig. Die leerders doen dan hierdie korreksies of remediëring voor hulle 'n volgende oefening doen, hetsy spelling of diktee.

Dit blyk dat die leerders woorde korrek neerskryf met korrekte lettervorming. Die leerders skryf slegs woorde in die werkboek, en nie enige sinne nie.

3.4 BESTUDERING VAN LEERDERS SE VERSLAE

Verslae oor die leerders se vordering word aan die ouers van die leerders gestuur. 'n Voorbeeld van 'n verslag wat aan die einde van die vierde

semester uitgegee is aan die leerders se ouers, is aangeheg (Aanhangsel C). Soortgelyke verslae is aan die einde van die tweede en derde semester aan die ouers gestuur (Aanhangsel D), maar dié verslae is met die hand geskryf, aangesien die skool nie oor 'n kopieërmasjien beskik nie. Die verslae uitgestuur aan die ouers aan die einde van die tweede en derde semester verskil van die finale verslag.

Die finale verslag (Aanhangsel C), is reeds gekopieer, dus hoef die onderwyseres nie die hele verslag telkens met die hand oor te skryf nie, maar kan dit slegs invul vir elke leerder. Hierdie verslag se assesseringskriteria verskil van die vorige twee verslae – daar word nie van die vyfpuntskaal gebruik gemaak nie, maar van die volgende indelings: “Is capable of”, “Is progressing in”, “Needs support in”. Die onderwyseres merk dan slegs die opsie wat op die leerder van toepassing is.

Onder die opskrif “Literacy: is “Oral”, “Reading” en “Written work” as onderafdelings gespesifiseer. By die onderskrif “Written work” word 'n verdere indeling gemaak, naamlik “Writing words/spelling” en “Writing sentences”.

Die verslae wat uitgestuur is aan die einde van die tweede en derde semester (Aanhangsel D), en met die hand geskryf is, word ingedeel volgens 'n vyfpuntskaal met die volgende puntindeling:

- 1 “Excellent”

- 2 "Good"
- 3 "Average"
- 4 "Belowe Average"
- 5 "Weak"

Buiten hierdie kode of punt is daar min plek vir opmerkings of besprekings van die punt wat gegee word. Daar is verskillende afdelings wat taal veronderstel, naamlik onder die opskrif "Vernacular" is die volgende onderafdelings: "Spelling (Word Building)", "Independent Written Work" en "Creative Written Work". Dit geld vir Tsonga as eerste Taal. Dit blyk egter dat "Independent Written work" en "Creative Written Work" as sodanig nie onderrig word nie. 'n Verdere afdeling, naamlik "English" as tweede taal, met onderafdelings "Reading" en "Writing", verskyn wel ook op die verslag, maar min aandag word aan die skriftelike onderrig van Engels gegee.

Hierdie verslag, asook die finale verslag, word in Engels geskryf. Die verklaring van die onderwyseres is dat al die ouers dit kan verstaan, of dat iemand wat Engels magtig is, dit aan hulle kan verduidelik. (Die ouers woon in 'n plakkerkskamp en hul huistale is verskeie Afrika-tale).

'n Verslag ("Promotion Schedule" – Aanhangsel E) word ook aan die Departement van Onderwys gestuur met al die leerders se name, persoonlike besonderhede en skoolprestasies. Hierdie verslag maak weer gebruik van die vyfpuntskaal soos met die vorige twee verslae na die ouers. Die

kriteria vir toekenning vir hierdie punte, is dat leerders selfstandig moet kan lees, die alfabet ken, en die eerste werkboek voltooi het, om 'n **3**-punt te kry. Dit blyk dat die meeste leerders in hierdie Graad I-klas 'n 3-punt gekry het, en slegs vier leerders 'n 4-punt gekry het (Aanhangsel F).

Die Departement van Onderwys keur dit af dat leerders teruggehou word in Graad I, maar indien 'n leerder nie die alfabet ken nie, nie diktee kan skryf en ook nie kan lees nie, mag so 'n leerder nie na Graad 2 oorgeplaas word nie. Indien 'n leerder wel teruggehou word, moet volledig verslag gelewer word deur die onderwyseres aan die Departement van Onderwys oor die redes vir die terughouding. Leerders wat te jonk is vir Graad I, ontvang nie verslae nie, en hulle punte word ook nie aan die Departement gestuur nie.

3.5 GESPREKKE MET DIE ONDERWYSERES.

Verskeie gesprekke is deur die loop van die klasobservasie, deur die navorser met die onderwyseres gevoer, om te verifieer of die navorser se observasies aangaande die onderwyseres se **onderrigmetodes**, die leerders se **verwerwing** van skryfvaardighede, en die **inhoud** wat sy onderrig, korrek en geldig is, asook om inligting oor haar assessering van die leerders, van haar persoonlik te verkry.

Haar antwoorde word in terme van die sub-vrae van die Probleemstelling in Hoofstuk 1 weergegee.

Sub-vraag 1: Hoe verloop die verwerwing van skryfvaardighede van die Graad I-leerders in hierdie tradisioneel swart skool ?

(Hierdie aspek is gedeeltelik deur die klaskamerobservasie gedek en beskryf, maar hier word die **onderwyseres se siening** hiervan weergegee).

Die onderwyseres berig dat sy die eerste semester begin met mondelinge werk. Sy sê haar doel is om die leerders aan te moedig om mondeling te kommunikeer, en ook om groepwerk en selfvertroue aan te moedig. Die leerders is aanvanklik baie teruggetrokke en kommunikeer moeilik, omdat (volgens die onderwyseres) die skool 'n vreemde ervaring vir die leerders is en hul kommunikasievaardighede nie goed ontwikkel is nie vanweë hul spesifieke agtergrond. Gedurende die eerste semester leer hulle glad nie mondelings die alfabet nie, maar doen slegs visuele patroonvorming. Hier doen Groep 1 en Groep 2 saam visuele patroonvorming, maar Groep 1 doen meer 'ingewikkelde' patroonvorming. In die Mamelodi-omgewing het die primêre skole onderling ooreengekom dat hulle gedurende die eerste semester baie klem lê op Kurrikulum 2005 in terme van mondelinge kommunikasie, volgens die onderwyseres. Die skole in Mamelodi kom gereeld tydens vergaderings byeen om gemeenskaplike probleme met Kurrikulum 2005 te bespreek en advies uit te ruil. Hulle deel hul ervarings en probleme asook suksesse met mekaar en ondersteun mekaar dan so – suksesse in 'n ander skool kan dan met vrug toegepas word in dié Graad I-klas in hierdie spesifieke swart skool.

Die onderwyseres berig dat dit vir haarself baie belangrik is dat ie leerders alle klanke in die Tsonga-taal moet ken en kan skryf, hierdie klanke (individueel of in woordverband) visueel moet kan herken, en ook kan neerskryf. Sy wil hê hulle moét kan lees wanneer hulle in Graad 2 kom, want sy is bekommerd dat die Graad 2-onderwyseres moontlik sal dink sy het nie haar werk in Graad I gedoen nie, sou die leerders in Graad 2 nie hulle klanke ken nie. Sy onderrig dus visueel en mondeling klanke, kombinasies van klanke en uiteindelik woorde, wat dan toegepas word in 'n leesles.

Die onderwyseres sê die 'sterkste' leerders, wat 'n klein persentasie van die klas is, dit wil sê slegs twee leerders van Groep 1 (vergeelyk besoek #2, par 3.2.2) kan wel een of twee sinne op hul eie skrywe. Sy skryf dit toe aan 'n gebrekkige verwysingsraamwerk. Hulle skryf slegs tydens diktee of transkripsie. Die res van Groep 1.1, asook Groep 1.2, 1.3 en 1.4 se leerders, 'skryf' hetsy deur diktasie of voltooiing van woorde in sinne soos gedruk (met prente) in hul werkboeke, soos voorgeskryf deur die Departement van Onderwys. Hulle kan nie selfstandige sinne skryf of 'n paragraaf oor 'n onderwerp skryf nie.

Sub-vraag 2: Hoe suksesvol is die verwerwing van skryfvaardighede deur die Graad 1-leerder in uitkomsgebaseerde onderrig in hierdie tradisioneel swart skool?

Die antwoord op hierdie vraag is in paragraaf 3.2 beskryf (en word verder in Hoofstuk 4 bespreek).

Sub-vraag 3: Watter faktore kan by die Graad I-leerders self geïdentifiseer word wat remmend inwerk op hul suksesvolle verwerwing van skryfvaardighede?

Die leerders in hierdie Graad I-klas kom uit 'n plakkerskamp en het met skooltoetrede min'geen ervaring van die skool nie. Hulle moet dus eers die skoolomgewing leer ken en aanpas voor formele onderrig kan begin. Die onderwyseres berig dan ook dat sy die eerste semester gebruik om die leerders te oriënteer ten opsigte van die skool, en eers gedurende die tweede semester begin met formele onderrig.

Die leerders kom vanuit 'n plakkerkskamp met kenmerkende omstandighede soos armoede, ongeletterdheid en 'n gebrekkige verwysingsraamwerk. Die onderwyseres bevestig dan ook dat slegs twee leerders in hierdie klas aan die einde van Graad I een of twee selfstandige sinne kan skryf, juis vanweë 'n gebrekkige verwysingsraamwerk.

Sub-vraag 4: Hoe onderrig die onderwyseres die geïntegreerde taalvaardighede, met spesifiek die klem op die verwerwing van skryfvaardighede, in Graad I in hierdie tradisioneel skool?

Daar word steeds gebruik gemaak van onderrigmetodes uit die vorige onderwysbedeling, voor die implementering van Kurrikulum 2005. Klanke word soos voorheen onderrig (aangesien Kurrikulum 2005 geen voorskrifte het vir die verwerwing van skryfvaardighede nie), tesame met die werksboeke wat van die Departement ontvang word. Die temas, soos "Ekself", van Kurrikulum 2005 word gebruik. Leerders moet die alfabet se klanke ken, en moet kan lees, ook woorde en sinne kan neerskryf soos dit aan hulle gedikteer word. Leerders skryf egter nie in Graad I hul eie sinne oor 'n onderwerp nie. Een rede hiervoor is dat daar nie tyd is om kreatiewe skryfvaardighede te onderrig nie. Die eerste semester word ook gebruik om leerders te oriënteer (soos aangetoon vroeër in die hoofstuk) ten opsigte van die skool, en hulle op hulle gemak te kry in die klassituasie. Tyd word bestee aan die aanleer van klanke en die skriftelike vorming van letters, en aan leesvaardighede (leerders moet al die klanke, vokale, konsonante, tweeklanke en drieklanke kan herken en sinteseer, om te lees). 'n Ander rede is dat slegs een of twee leerders in die Graad I-klas in staat is om hoogstens twee sinne op hulle eie te kan skryf. Die leerders se ervaringswêreld is ook te beperk en hulle kan daarom nie eie kreatiewe sinne skryf nie. Hulle skryf diktee of voltooi sinne in die werksboek. Leerders leer korrekte sinsbou deur diktee, transkripsie, observasie van gedrukte sinne in werksboek, asook deur die voltooiing van sinne in die werksboek.

Sub-vraag 5: Watter effek het die onderwyseres se eie taalvaardigheidsvlak in Tsonga as die onderrigtaal (wat veronderstel

is om Tsonga-moedertaal te wees) in hierdie Graad I-klas op die onderrig en verwerwing van die leersders se skryfvaardighede?

Volgens die onderwyseres is sy Tsonga asook Engels magtig en het sy nie probleme om die leerders te verstaan, of dat hulle haar verstaan nie, al is almal se moedertaal nie Tsonga nie. Die onderwyseres sien nie haar eie taalvaardigheid as problematies tot die onderrig van skryfvaardighede nie.

(Die bespreking van die observasie in die klaskamer hiervan, word in Hoofstuk 4 weergegee).

Sub-vraag 6: Hoe word die verwerwing van skryfvaardighede geassesseer deur die onderwyseres in Graad I in hierdie tradisioneel swart skool ?

Leerders word in verskillende groepe verdeel op grond van vaardighede reeds in die klaskamer verwerf. (Hierdie indeling van die onderwyseres is vroeër in die hoofstuk verduidelik). Die leerders word deurlopend geassesseer aan die hand van observasie deur die onderwyseres in die klas, die gestelde uitkomst soos deur Kurrikulum 2005 bepaal (sien Hoofstuk 1) en aan die hand van hul vordering met klankherkenning, hul vermoë om klanke te kan neerskryf en herken (visueel en ouditief), hul leesvermoë, hul werk in die werksboeke, samewerking in groepe, asook vordering van 'n 'swakker' groep na 'n sterker groep. Verslae word drie keer per jaar aan die ouers gestuur,

naamlik aan die einde van die tweede en derde semesters en aan die einde van die jaar. Met die finale verslag aan die ouers word daar by "Remarks" geskryf "Promoted to Grade 2". Al die leerders in dié spesifieke Graad I-klas is bevorder na Graad 2. Die vier "swakste" leerders wat sukkel met klankherkenning en diktasie, is geassesseer as "5" ("weak") en as "needs support in". Die ander leerders het almal 'n 3-punt gekry vir skryfvaardighede, in die verslag na die Departement, en twee leerders wat sinne kan skryf, 'n 2-punt (Vergelyk Aansluiting F). Daar word spesiale vermelding in 'n mondelinge verslag aan die Graad 2-onderwyseres gemaak van die vier swak leerders, om na hulle leemtes op te let, wanneer hulle by haar kom in Graad 2.

Sub-vraag 7: Indien remmingsmomente wel in die verwerwing van skryfvaardighede geïdentifiseer word, wat doen die onderwyseres om hierdie remmingsmomente op te hef ?

Hulpverlening vind plaas deur herleer, dit wil sê leerders word in 'n ander groep geplaas (in die 'swakker' groep, bv vanaf Groep 1.2 na Groep 1.3), wat vaardighede inoefen deur herhaling van klanke en makliker woorde. Leerders gaan ook terug na die sand-skinkbord, en herhaal klanke en letters ook op papier. Groepe word ingedeel volgens hul vordering - die leerders is min of meer op dieselfde vlak in dieselfde groep. Die groep werk in groepsverband, saam met die onderwyseres aan vaardighede wat remediëring nodig het. Groepwerk is belangrik, want al die leerders kan nie

individueel heronderrig word nie. Herhaling van vaardighede is nodig vir inskerping. Verryking word aan die 'sterker' groep (Groep1.1) gegee deur middel van ekstra werk en meer gevorderde leeslesse (leeslesse wat meer gevorderd is as die voorgeskrewe leesboek wat almal lees, met byvoorbeeld woorde met meer as twee lettergrepe).

Sub-vraag 8: Wat is die onderwyseres se houding teenoor die suksesvolle verwerwing van skryfvaardighede in Graad I in hierdie tradisioneel swart skool?

Die onderwyseres dui aan dat dit vir haar belangrik is dat die leerders al die klanke moet ken en kan saamvoeg en kan skryf, om voortvloeiend hieruit dat hulle moet kan lees. Sy wil nie hê die Graad 2 –onderwyseres moet dink sy het nie haar werk gedoen nie. Sy sê ook dat min leerders wel selfstandig kan skryf sonder diktasie.

Sub-vraag 9: Watter problematiese momente bestaan moontlik in die moedertaalinhoud, wat die onderrig van skryfvaardighede kan belemmer in Graad I in hierdie tradisioneel swart skool ?

Die leerders in hierdie klas het verskillende moedertale, anders as slegs Tsonga wat die onderrigtaal is. Die leerders ontvang dus nie noodwendig onderrig in hul moedertaal nie, maar leer almal Tsonga aan, dit wil sê dat hulle dus Tsonga leer lees en skryf, en nie noodwendig hul moedertaal kan

lees of skryf nie. Die taalinhoud (Tsonga-inhoud) as sulks veroorsaak dus nie leemtes nie, omdat die leerders die taalinhoud (Tsonga-inhoud) eers leer klank, woorde vorm met betekenis, en dan die woorde skryf.

Sub-vraag 10: Oor watter skryffasiliteite beskik die Graad I-klas in hierdie tradisioneel swart skool om die leerders te ondersteun in die suksesvolle verwerwing van skryfvaardighede?

Hierdie skool beskik nie oor 'n fotostaatmasjien nie. Die selfstandige skryfwerk van die leerders sou meer sinvol kon wees indien 'n fotostaatmasjien beskikbaar was vir die maak van afskrifte vir skryfoefeninge, maar daar word gebruik gemaak van ouer leerders, soos die Graad 7's, om Graad I-werk skriftelik te kopieer (skryf- of lees oefeninge wat die onderwyseres vir die leerders wil gee). Daar word egter nie van werkskaarte vir huiswerk ten opsigte van skryfvaardighede gebruik gemaak nie, omdat die leerders se huislike omstandighede beperkend is – hulle sal waarskynlik nie die huiswerk doen nie (Sien Hoofstuk 1).

Alle materiaal, dit wil sê, leesboeke, werkboeke, papier, vetkryte en potlode, word deur die Departement van Onderwys aan die skool verskaf.

Die laaste vraag wat deur die navorser aan die onderwyseres gestel is, is nie in Hoofstuk 1 as sub-vraag geformuleer nie, maar het geblyk noodsaaklik te wees met die verloop van die observasie.

Sub-vraag 11 (bygevoeg): Wat is die doel van die teenwoordigheid (buiten getalversterking) van Groep 2 se leerders in die klas, en vind hulle werklik baat by die onderrig?

Volgens die onderwyseres, en sy word gesteun deur die hoof en personeel van die Grondslagfase, vind Groep 2 wel baat by die jaar in Graad I se onderrig. Hul teenwoordigheid in die klas lei tot insidentele leer, wat tot hul voordeel is, eerder as om by die huis te bly, waar daar min of geen sprake is van ondersteuning deur ouers nie (Die leerders is woonagtig in 'n plakkerskamp). Die groep skakel nie in by die formele onderrig in die klas nie, maar word as Graad R-leerders hanteer met die oog op formele toetrede tot Graad I in die daaropvolgende jaar. Graad R is die benaming wat deur die Departement van Onderwys gegee word aan leerders wat voorbereidende onderrig ontvang in die jaar voor verpligte skooltoetrede in Graad I. Die leerders van Groep 2 (Graad R) 'herhaal' dan Graad I, maar word dan voltyds formeel onderrig in die vaardighede toepaslik vir Graad I. Die leerders het dan nie aanpassingsprobleme tydens die werklike formele onderrig in Graad I nie, soos sommige Graad I-leerders wel het, wat nog geen ervaring van die skool het nie, en wat van meet af onderrig moet word, omdat hulle die gewone Graad I-ouderdom het en formele onderrig **moet** ontvang, en nie eers 'n voorbereidende jaar in Graad I (of tot Graad I) kan deurbring nie.

In Hoofstuk 4 word die navorsing soos beskryf in hierdie hoofstuk, se **resultate bespreek.**

HOOFSTUK 4

BESPREKING VAN DIE RESULTATE VAN DIE LITERATUURSTUDIE EN DIE ETNOGRAFIESE NAVORSING

Die resultate van die literatuurstudie en etnografiese navorsing word geïntegreerd aangebied en bespreek, deurdat die resultate van hierdie onderskeie empiriese inwinningsmetodes, in terme van sub-probleemvrae in Hoofstuk 1 bespreek word.

Ten opsigte van **sub-probleemvraag 1**, verloop die verwerwing van skryfvaardighede in hierdie betrokke skool in terme van die verwerwing van klankvaardighede, wat dan in die skryf van letters en woorde omgesit word, maar nie in die skryf van eie sinne nie. Dit is ook in die literatuurstudie aangetoon dat Kurrikulum 2005 wel voorskryf dat die leerder deur eie ontwikkeling en tempo skryfvaardighede kan verwerf en dat die verwerwing van skryfvaardighede nie gekoppel is aan 'n Graad nie, maar verwerf behoort te word gedurende die Grondslagfase.

Sub-probleemvraag 2 word aan die einde van hierdie hoofstuk bespreek, as 'n gevolgtrekking oor die suksesvolheid van die verwerwing van skryfvaardighede in hierdie skool.

Ten opsigte van **sub-probleemvraag 3 (en ook 9)** is daar reeds aangetoon dat die leerders in dié spesifieke skool, Graad I begin met 'n agterstand ten opsigte van Tsonga-taalvaardighede. Dit blyk dat die Graad 1-leerders die tegniese aspekte van skryf (herkenning van klanke en simbole wat klanke voorstel, en die weergee daarvan) bemeester, maar nie ekspressief eie idees op papier kan vaspen nie, omdat dit nie onderrig word nie. Die onderwyseres konsentreer in Graad I op aanpassing in die skool, klank- en leesvaardighede. Die leerders is volgens die onderwyseres nog nie in staat om selfstandige skryfwerk te bemeester nie, vanweë hulle gebrekkige verwysingsraamwerk. Die leerders in hierdie tradisioneel swart skool se beperkte verwysingsraamwerk werk dus gedeeltelik negatief in op die verwerwing van skryfvaardighede, en gedeeltelik werk die onderwyseres se onderrig (of gebrek daaraan, dit wil sê, gebrek aan die onderrig van kreatiewe skryfvaardighede) ook negatief op die verwerwing van skryfvaardighede deur hierdie Graad 1-klas.

Ten opsigte van **sub-probleemvraag 4**, blyk dit dat klankherkenning as voorwaardes tot sukses van leesvaardighede deur die onderwyseres beklemtoon word, en nie as voorwaarde tot die verwerwing van skryfvaardighede nie. Die onderwyseres onderrig wel die leerders in die

oorskryf van klanke en uiteindelik woorde, maar sy onderrig nie selfstandige skryfvaardighede nie. Dit word dus bevind dat skryfvaardighede vir hierdie leerders onderrig word as die weergee van simbole wat klanke voorstel, en nie as die kommunisering van gebeure en eie gevoelens en gedagtes aan ander nie, soos voorgeskryf deur Kurrikulum 2005. Selfstandige skryfvaardighede word dus nie onderrig nie. Die onderrigmetodes wat in die vorige onderwysbedeling gebruik is, word nog steeds deur hierdie onderwyseres toegepas, aangesien Kurrikulum 2005 nie voorskryf het ten opsigte van die onderrig van die verwerwing van skryfvaardighede nie. Weens die swak sosio-ekonomiese agtergrond van die Graad I-leerders in hierdie spesieke tradisioneel swart skool, is min van hulle blootgestel aan die gedrukte woord, ook nie in Tsonga nie. Dit is die onderwyseres se eerste formele onderrigtaak om die leerders die klanke van die Tsonga-taal (wat die onderrigmedium is) te onderrig voordat hulle kan begin met die verwerwing van lees- en skryfvaardighede. Sy moet dus as't ware eers die Tsonga-taal self aan hulle onderrig. Skryf word wel geïntegreerd as deel van luister- en leesvaardighede deur haar onderrig, maar dit blyk meer gefokus te wees op die weergee van klanke in simboolvorm, as op selfstandige skryf.

Ten opsigte van **sub-probleemvraag 5**, blyk dit dat die onderwyseres vlot Engels praat, asook beperkte Afrikaans, en haar moedertaal is Tsonga. Sy kan ook Zoeloe en Xhosa verstaan en ook die twee tale praat. Haar eie taalvaardigheidsvlak blyk dus geskik te wees vir hierdie leerders. Die navorser het waargeneem dat sy met gemak met die leerders kommunikeer

(in Tsonga) en dat hulle haar verstaan. Dit blyk dat die leerders dan wel Tsonga verstaan al is Tsonga nie al die leerders se moedertaal nie. Dit het voorgekom asof die onderwyseres se taalvaardigheid (in Tsonga) bydra tot suksesvolle onderrig van Tsonga-taalvaardighede aan die leerders.

Ten opsigte van **sub-probleemvraag 6**, blyk dit dat die onderwyseres skryfvaardighede assesser en weergee in die verslag wat aan die einde van die jaar aan die ouers uitgestuur word, in terme van "Onafhanklike skryfwerk" en "Kreatiewe skryfwerk", en dat die meeste leerders 'n gemiddelde punt behaal, behalwe vir vier leerders, wat probleme ondervind met transkripsie van klanke. Hulle word wel bevorder na Graad 2, maar moet hulp ontvang in Graad 2.

Al die leerders in Groep 2 in dié Graad I-klas het bevredigend gevorder, buiten die vier reeds genoem. Dit blyk dat die leerders al die Tsonga-klanke herken en woorde soos voorgesê deur die onderwyseres korrek kan neerskryf. Hulle lees ook hul voorgeskrewe leeslesse met redelike sukses. Die leerders skryf egter geen selfstandige sinne nie en daar word geen aandag aan kreatiewe eie skryfwerk gegee nie.

Die onderwyseres maak ook gebruik van groepwerk om vaardighede aan leerders te onderrig. Sy assesser en deel die groepe in volgens vaardighede wat hulle reeds bemeester het. Die verwerwing van skryfvaardighede (neerskryf van woorde en klanke, invul van woorde in onvoltooide sinne)

geïntegreerd met die verwerwing van leesvaardighede, en die herkenning van klanke en die weergee van hierdie klanke as simbole, en die saamvoeg van klanke om woorde te vorm, word voortdurend deur die onderwyseres geassesseer. Die leerders skryf op 'n daaglikse basis spelwoorde in hulle boeke, asook op die swartbord. Sou 'n woord verkeerd geskryf word, word dit uitgewys aan die leerder, en hy/sy moet dit korrek oorskryf of weer self probeer skryf. Leerders kry ook kans vir inoefening van woorde en letters op addisionele papier of in die sand.

Ten opsigte van **sub-probleemvraag 7**, blyk dit dat hierdie onderwyseres nie soek na remmingsmomente by die leerders in die verwerwing van skryfvaardighede nie. Daar word nie aandag gegee aan selfstandige skryfvaardighede nie; leerders word slegs onderrig in klankherkenning, leesvaardighede en die skryf van woorde soos voorgesê deur die onderwyseres. Die leerders se gebrekkige verwysingsraamwerk word wel geïdentifiseer, maar dis nie moontlik vir die onderwyseres om enige regstellende aktiwiteite ten opsigte daarvan spesifiek uit te voer nie. Die groot getal leerders in hierdie klas bemoeilik ook individuele hulpverlening. Die onderwyseres poog om deur groepsvorming leemtes te identifiseer en toepaslike hulpverlening te verskaf.

Ten opsigte van **sub-probleemvraag 8**, blyk dit dat die verwerwing van leesvaardighede (herken van klanke en woorde en betekenis van woorde) vir die onderwyseres 'n belangriker prioriteit is as die verwerwing van

skryfvaardighede (selfstandige skryfwerk deur die leerder). Dit is vir haar belangrik dat die leerders al die klanke in die Tsonga-taal moet kan herken, lees en neerskryf, waneer hulle oorgeplaas word na Graad 2. Patroonvorming van letters, die kopieer van woorde, en die voltooiing van sinne, word deur hierdie onderwyseres beskou as die toepaslike verwerwing van skryfvaardighede in Graad I.

Ten opsigte van **sub-probleemvraag 10**, blyk dit dat die skool nie beskik oor 'n fotokopieërmasjien nie, en het 'n rekenaar vir administratiewe doeleindes as geskenk van die Universiteit van Pretoria gekry, as deel van die groter navorsingsprojek se uitkomst. Die skool beskik dus nie oor moderne tegnologie om onderrig te ondersteun nie, en kry al hulle skryfbehoeftes (skrifte, penne, potlode, papiere), voorgeskrewe handboeke, tafels en stoele van die Departement van Onderwys. Dit is dus moeilik vir die onderwyseres om verrykingsoefeninge en stimulasiemateriaal aan die leerders wat leemtes toon, te verskaf, omdat sy dit dan uit haar eie sak moet aankoop en sy dit nie kan bekostig nie. Ekstra oefeninge of leesboeke moet of deur ouer leerders met die hand vir die Graad I-leerders gekopieer word, wat impliseer dat daar grootliks daarsonder klaargekom moet word. Dit blyk ook dat hierdie tradisioneel swart skool nie oor genoegsame fondse beskik om ekstra skryffasiliteite en onderrigmateriaal aan te skaf nie. Die ouers van die leerders is ook te arm om enige bydrae te maak of self skryfbehoeftes aan te koop. Volgens die onderwyseres betaal net sowat 'n derde van die ouers

skoolfonds wat slegs R20-00 per jaar beloop. Die skool beskik dus nie oor fondse vir die uitbreiding van skryffasiliteite nie.

Ten opsigte van **sub-probleemvraag 2**, blyk dit as gevolgtrekking ten slotte, dat aangesien Kurrikulum 2005 nie spesifieke voorskrifte vir die verwerwing van skryfvaardighede het nie, skryfvaardighede ook nie volgens Kurrikulum 2005 in hierdie skol onderrig word nie. Veral kreatiewe skryfonderrig vind nie plaas in hierdie klas nie. Die basiese tegniese aspekte van skryf word wel onderrig maar leerders skryf nie eie selfstandige sinne nie. Dit blyk dat die leerders in hierdie klas Tsonga as formele onderrigtaal vir die eerste keer in die klas aanleer, en dat die leerders se gebrekkige blootstelling aan Tsonga tuis, die verwerwing van Tsonga-skriftaalvaardighede in die skool, belemmer. Die leerders word bevorder na Graad 2 met (volgens die onderwyseres) voldoende kennis van Tsonga-klankherkenning, herkenning en oorskryf van woorde en leesvaardighede, maar nie met suksesvolle verwerwing van algemene skryfvaardighede, soos Kurrikulum 2005 dit voorskryf nie. Dit kom ook voor asof uitkomstes wat in Graad 1 bemeester moet word in terme van skryfvaardighede (volgens Kurrikulum 2005), nie bespreek word tussen die Graad 1- en Graad 2-onderwyseresse nie, en dat die Graad 1-onderwyseres haar in haar onderrig laat lei deur haar persepsie van die Graad 2-onderwyseres se verwagtings van haar, eerder as deur kurrikulumvereistes vir Graad 1. Die verwerwing van skryfvaardighede deur die Graad 1-leerders in hierdie skool word dus moontlik hierdeur benadeel.

HOOFSTUK 5

OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

1. OPSOMMING

Skryfvaardighede is 'n onlosmaaklik deel van taal. 'n Leerder kan nie effektief leer en ontwikkel sonder die effektiewe verwerking van skryfvaardighede nie. Skryf behels onder andere onafhanklike en selfstandige neerskryf van eie idees en gedagtes, en die kommunisering van gebeure, eie gevoelens en gedagtes aan ander sodat hulle dit kan verstaan. Omdat skryf die integrering van luister-, praat- en leesvaardighede behels, behoort skryf ook geïntegreerd met luister-, praat- en leesvaardighede, as outentieke kommunikasievaardighede, onderrig te word, om selfekspresie vir die leerder moontlik te maak.

Die doel van hierdie navorsing was om te bepaal hoe die verwerking van skryfvaardighede van Graad I-leerders in 'n tradisioneel swart skool daar uitsien. 'n Spesifieke tradisioneel swart skool in Mamelodi in Pretoria is vir die navorsing gekies, omdat hierdie skool reeds die fokus is van 'n amptelike navorsingsprojek van die Universiteit van Pretoria, en hierdie studie as kleiner navorsingsprojek inskakel by die groter navorsingsprojek. Die oorkoepelende

doelstelling van die groter projek van die Universiteit van Pretoria was die verryking van 'n leerkultuur ondersteunend tot die skool en huislike milieu in diè spesifieke skool. Om aan te sluit by die groter projek, en aangesien skryfvaardighede in Kurrikulum 2005 nie duidelik omskryf word nie, is besluit om die verwerwing van skryfvaardighede in Graad 1, spesifiek in hierdie tradisioneel swart skool, te ondersoek, ook aangesien dit nog nie voorheen nagevors is nie. Die metodologie vir die navorsing was 'n literatuurstudie oor die verwerwing en onderrig van skryfvaardighede in Graad 1, asook etnografiese navorsing in 'n spesifieke tradisioneel swart skool, by wyse van klasobservasie van die Graad 1-leerders se verwerwing en onderrig van hul skryfvaardighede, en onderhoudvoering met die onderwyseres oor haar siening van die verwerwing en onderrig van hulle skryfvaardighede.

Verdere navorsing sal gedoen moet word om te bepaal of die leemte in verwerwing van selfstandige skryfvaardighede (nie net die tegniese aspekte van die oorskryf van klanke en woorde nie) tot remmingsmomente in die leervoltrekking van die leerder sal lei in latere leerfasies. Verdere navorsing word genoodsaak om die effek van genoemde stelling te ondersoek – om hulpverleningsaksies daar te stel sodat regstellingshandelinge ingebou kan word in die moontlike disharmoniese verloop van skryfvaardighede, asook latere moontlike disharmonie in die opvoedingsdinamiek van die leerder.

2. GEVOLGTREKKINGS

- 2.1 Uit die literatuurstudie van hierdie studie, blyk dit dat min navorsing nog gedoen is op die terrein van verwerwing van skryfvaardighede van die Graad I-leerder, in enige soort skool, en veral nie in die tradisioneel swart skool nie. Navorsing dui wel daarop dat oneffektiewe leer in die latere skoolloopbaan van die leerder kan ontstaan indien hy in Graad 1 nie voldoende skryfvaardighede verwerf het nie.
- 2.2 'n Leemte wat met die empiriese navorsing sowel as die literatuurstudie gevind is, is die feit dat Kurrikulum 2005 nie voorsiening maak vir spesifieke riglyne vir onderrig nie. Spesifieke uitkomstes en assesseringskriteria van skryfvaardighede word gespesifiseer, maar dit is 'n oorkopelende doelwit, wat leerders veronderstel is om aan die einde van die Grondslagfase te bereik. Spesifieke skryfvaardighede wat bereik moet word, word nie beskryf nie.
- 2.3 Uit die empiriese navorsing van hierdie studie, wat onderneem is om die verwerwing van skryfvaardighede in 'n spesifieke tradisioneel swart skool mee te ondersoek, het dit geblyk dat leerders wat toetree tot hierdie tradisioneel swart skool, oor beperkte vaardighede beskik met skooltoetrede. Weens die swak sosio-ekonomiese agtergrond van hierdie leerders, is hul verwysingsraamwerk beperk en die huislike

milieu nie bevorderlik vir leerontwikkeling nie, en dat almal nie oor Tsonga-taalvaardighede beskik nie. In hierdie Graad 1-klas het die verwerwing van skryfvaardighede deur middel van die verwerwing van Tsonga-luister-, praat- en leesvaardighede geskied.

- 2.4 Dit het ook geblyk dat die leerders nie onderrig word en dus nie in staat is om selfstandige werk te skryf nie.
- 2.5 Die verwerwing van skryfvaardighede is nie net van kardinale belang vir die Graad I-leerder in 'n tradisioneel swart skool nie, maar in *alle* skole. Die leerders in hierdie tradisioneel swart skool ondervind unieke probleme ten opsigte van huislike omstandighede en ten opsigte van die Tsonga-taal, omdat dit nie hul almal se moedertaal is nie, maar *alle* leerders met taal- en milieu-agterstande kwalifiseer, as leerders met spesiale onderwysbehoefte, vir spesifieke onderrig en hulpverlening, sodat hul skryf- en kommunikasievaardighede toereikend kan ontwikkel.

3. AANBEVELINGS

- 3.1 Verdere navorsing sal gedoen moet word om te bepaal of 'n leemte in die verwerwing van selfstandige skryfvaardighede in Graad 1 tot moontlike leerremmingsmomente in die verdere skoolloopbaan van die leerder sal lei. Die doel van sodanige navorsing sou wees om dan regstellingshandelings te ontwerp, om korrekte verwerwing van

skryfvaardighede in Graad 1 en verder te verseker, deur middel van die korrekte onderrig daarvan.

- 3.2 Daar word ook aanbeveel dat navorsing gedoen word om te bepaal hoe skryfvaardighede verwerf word in die latere Grade van leerders in tradisioneel swart skole.
- 3.3 Dit word ook aanbeveel dat die verdere verwerwing van Tsonga-taal- en skryfvaardighede van die leerders van hierdie studie nagevors word.
- 3.4 Diagnostiese toetse om skryfvaardighede mee te assesser in terme van die voorskrifte van Kurrikulum 2005, behoort deur middel van navorsing ontwerp te word.
- 3.5 Aangesien Kurrikulum 2005 nie spesifikasies bevat oor die onderrig van skryfvaardighede nie, en onderwysers oor min ervaring en kennis beskik om skryfvaardighede te onderrig, kan opleidingskursusse vir onderwysers ingestel word om te sorg dat skryfvaardighede onderrig en assesser word, en om skryfremmingsmomente te identifiseer en reg te stel, nie net in die tradisioneel swart skool nie, maar in *alle* skole.

BRONNELYS

- BEELD, 1 Augustus 2000. Kurrikulum 2005 se naam bly. Johannesburg
- BEELD, 18 Oktober 2000. Kurrikulum 21 eenvoudiger, makliker, verstaanbaar
Johannesburg
- BEELD, 1 November 2000. Kurrikulum 2005 gaan voort met wysigings.
Johannesburg
- BEZUIDENHOUT, D.C. 1998. Uitkomsgerigte Onderwys. Klasgids Augustus
1998.
- BOUWER, A.C. 1990. The diagnostic evaluation of language skills.
Opvoevoedkundige toetsing, meting en evaluering . Universiteit van
Pretoria, Gereserveerde afdeling. Pretoria
- BOUWER, A.C. 1989. Guidelines for an English reading programme for
black primary school pupils Std 2-5. Universiteit van Pretoria
Gereserveerde afdeling. Pretoria.
- BOUWER, A.C. & VAN NIEKERK, P.A. 1991. Learning difficulties: the
ortho didactic paradigm. South African Journal of Education. 1991
vol 11 (2).
- BRAY, E. 1996. The South African Bill of Rights and its impact on
education. South African Journal of Education. 1996 vol 16 (3).

- CALITZ, E. 1993. Onderrigtaal in die multikulturele preprimêre skool- 'n didaktiese perspektief. Suid Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. 1993 vol 13 (3).
- CAMBOURNE, B. 1988. The whole story. Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom. Auckland: Ashton Scholastic.
- CHICK, K. 1992. Language policy in education, in McGregor's Education Alternatives, onder redaksie van R. McGregor. & A. McGregor. Cape Town: Juta & Co, Ltd.
- COETZEE, E. 1985. Addisionele strukture vir akademiese ondersteuning aan leerlinge in ontwikkelende samelewings. Suid Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. 1986 vol 6 (3).
- COLE, P.G. & CHAN, L.K.S. 1994. Teaching principles and practice. New Jersey: Prentice Hall of Australia Pty Ltd.
- COMBRINK, L. 1993. Taalonderrig in die nuwe Suid-Afrika. Tydskrif vir Taalonderrig. 1993 Vol 27 (3).
- COMBRINK, L. 1996. Kulturele Geletterdheid en Multikulturele Onderwys. Tydskrif vir Taalonderrig. 1996 vol 30 (1).
- COSTA, A.L. & MARZANO, R. 1987. Teaching the language of thinking. Educational Leadership. 45
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1995. Witskrif oor Onderwys en Opleiding. Nommer 1 Pretoria Staatsdrukker.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1996. National Qualifications Framework Working Document. Pretoria.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1997a. Discussion Document: Curriculum 2005. Specific outcomes. Assessment criteria. Range statements. Grade 1-9. Pretoria.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1997b. Towards a policy framework for assessment in the general and further education and training phases in South Africa. Discussion Document. Pretoria.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1997c. Outcomes based education in South Africa. Background information for educators. Pretoria.

DEPARTMENT OF EDUCATION. 1999. Gauteng Institute for Curriculum Development. Education Practice. February 1999.

DE VILLIERS, A.P. 1997. " Inefficiency and the demopgraphic realities of the South African school system. Suid Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. 1997 vol 17 (2).

DU TOIT, P. & DREYER, J. 1995. Spellingprobleme by Graad 3-leerders. Tydskrif vir Opvoeding en Opleiding. 1998 vol 19 (2).

DU TOIT, P. 1997. Kurrikulum 2005; Uitkomsgebaseerde evaluering – die taak van die onderwyser in die voorkoming van leerprobleme. South African Journal of Education. 1997 vol 17 (3).

DU TOIT, S.J. & KRUGER N. 1991. Die Kind – 'n Opvoedkundige Perspektief. Butterworths.

GEYSER, H. 1999. Uitkomsgebaseerde Taalonderrig. Tydskrif vir Taalonderrig. 1999 vol 31 (4).

- GORDON, A.. 1985. Environmental constraints and their effect on the academic achievement of urban black children in South Africa. Suid Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. 1986 vol 6 (1).
- GORDON, A. 1989. Language and mathematics in the primary school. Suid Afrikaanse Tydskrif vir Wetenskap. 1989 vol 85.
- HEUGH, K, SIEGRÜHN, A. & PLÜDDERMANN, P. 1995. Multilingual Education for South Africa, Project for the Study of alternative Education in South Africa. The national Language Project. Isando: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.
- KAPP, J.A. (Red) 1990. Kinders met probleme. Pretoria: J.L. van Schaik Uitgewers.
- KEMP, J. 1994. Failing the first year: challenges facing South African education. Education Update. Second Quarter 1994 HSRC.
- KLASGIDS 1998. Uitkomsgebaseerde taalonderig : Enkele essensies. Klasgids. November 1998.
- KOTZE, G.S. 1999. Assessment for an outcomes-based approach. South African Journal for Education. 1999 vol 19 (1).
- KROES, H. 1995. Debat oor die gebruik van Standaardtaal in die Onderwys. Journal for Language Teaching. 1995 vol 29 (4).
- LERNER, J W. 1993. Learning disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Sixth Edition. Boston: Houghton Mifflin Co.

- MARX, S. 1998. 'n Sentrale rol vir die leerarea Taal, Kommunikasie en Geletterdheid in 'n uitkomsgerigte onderwysbenadering. Tydskrif vir Taalonderrig. 1998 vol 31 (4).
- MAWASHA, A.L. 1986. The role of language in Black education." Papers presented at the conference on the role of language in Black education Pretoria 17-18 February 1986. HSRC Education Research Programme No 6.
- MEYER, D. 1998. What teachers say they want, what they actually do and its implications for language in education policy. Journal for Language Teaching. 1998 vol 32 (1).
- NGCOBO, B.W. 1988. Discipline in Black schools – a pedagogic-didactic perspective. Paidonomia. 1988 vol 16 (1).
- PARRILA, R. K. 1995. Vygotskian views on language and planning in Children. School Psychology International. London: SAGE.
- PRINSLOO, S. 1997. Riglyne ten opsigte van die onderrig van 'n standaardtaal. Journal for Language Teaching. 1997 vol 31 ().
- PUMFREY, P. D. & ELLIOTT, C. D. 1989. Children's difficulties in Reading, Spelling and Writing. Falmer Press.
- REPORT OF C2005 REVIEW COMMITTEE 2000. Executive summary May 2000 Pretoria
- SHARRATT, P.A. & VAN DEN HEUVEL, E. 1994. Metamemorial knowledge in a group of black Souht African school children. South African Journal for Psychology. 1995 vol 25 (2).

- SLABBERT, J.A. 1992. Improving learning quality in multicultural education. South African Journal for Education. 1992 vol 12 (4).
- STEYN, J.C. & VILJOEN, C.M. 1991. Enkele perspektiewe op die problematiek van skoolkurrikulumvernuwing vir multikulturele Suid-Afrika. Suid Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. 1991 vol 11 (4).
- TAYLOR, N. & VINJEVOLD, P. 1999. Language issues in South African classrooms. Getting learning Right: Report of the President's Education initiative Project. Wits: The Joint Education Trust.
- THIRION, G.J. 1988. Enkele nie-waarneembaar bepaalbare- faktore wat die onderrig-leersituasie in ontwikkelende samelewings beïnvloed. Suid Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. 1989 vol 9 (1).
- THIRION, G.J. 1989. Verband tussen die onderrig-leersituasie en die sosio-ekonomiese leefwêreld van leerlinge in ontwikkelende samelewings. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde 1989 vol 9 (9).
- VAN DER MERWE, H. 1996. Die navorsingsproses: Probleemstelling en navorsingsontwerp, in Doeltreffende geesteswetenskaplike navorsing, onder redaksie van J. G. Garbers. Pretoria: J.L. van Schaik Uitgewers.
- VAN DER WALT, H. 1997. Onderwys in oorgang. Die Taalgenoot. November 1997.
- VAN NIEKERK, P.A.1990. Ortopedagogiese Diagnostiek. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en –Boekhandelaars.
- VERMEULEN, L.M. 2000. Language and education – an educational and linguistic reappraisal of mothertongue instruction. Journal of Education and Training. 2000 vol 2 (1).

WALLACE, B. & ADAMS, H. B. 1989. Assessment and development of the potential of high school pupils in the third-world context of KwaZulu/Natal. Suid Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys. 1989 vol 3 (1).

AANHANGSEL A

	m	n	t	w	d	l	k	h	y	p	z	s	g	r	x	v	j	b
a	ma	na	ta	wa	da	la	ka	ha	ya	pa	za	sa	ga	ra	xa	va	ja	ba
e	me	ne	te	we	de	le	ke	he	ye	pe	ze	se	ge	re	xe	ve	je	be
i	mi	ni	ti	wi	di	li	ki	hi	yi	pi	zi	si	gi	ri	xi	vi	ji	bi
o	mo	no	to	wo	do	lo	ko	ho	yo	po	zo	so	go	ro	xo	vo	jo	bo
u	mu	nu	tu	wu	du	lu	ku	hu	yu	pu	zu	su	gu	ru	xu	vu	ju	bu



	f	c	ts	kh	mb	sw	kw	hl	dy
a	fa	ca	tsa	kha	mba	swa	kwa	hla	dya
e	fe	ce	tse	khe	mbe	swe	kwe	hle	dye
i	fi	ci	tsi	khi	mbi	swi	kwi	hli	dyi
o	fo	co	tso	kho	mbo	swo	kwo	hlo	dyo
u	fu	cu	tsu	khu	mbu	swu	kwu	hlu	dyu

Alle woorde in Tsonga bestaan uit 'n samevoeging van bogenoemde klanke.

Bv mana
 tsaba
 kwaya
 bafana

As die leerders dus die klanke en klanksamevoegings ken, veronderstel dit hulle kan lees en woorde skryf. Hulle moet ook die betekenis van woorde ken, om betekenisvol te kan lees, spel en skryf.

AANHANGSEL B

Hlala u tlhela u tsala Xitsonga



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Eka Mudyonalzisi kumbe Mutswari

Xibukwana lexi xi endleriwe ku pfuna vana lavantsongo emasungulweni ya ku dyondza ku hlaya ni ku tsala. Ku katsakanyiwile switoloveto swo hambana-hambana ku endlela ku tlakusa vuswikoti bya ku hambanyisa leswi endliwaka ni leswi voniwaka, leswi nga ni nkoka eka swiyimo swo sungula ku hlaya.

Vadyondzisi kumbe vatswari va khutaziwa ku hlaya ni ku hiamusela swileriso leswi nga ehenhla ka papila rin'wana ni rin'wana. Nakambe vana va fanela ku khutaziwa ku hlovohata swifaniso hinkwaswo.

Mimpfumawulo leyi hlanganisiweke eka xibukwana lexi hi leyi: switwari na b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, w, x, y, kw, ns, ny, nt, nh, rh, sw, by, mb, ng, tl, hl, dy, ts, nc, (ku katsa ni: nhl, mpf, ndl, ndz, hlw, tlh).

Other titles available in the “My first Read and Write Book” Series:

My First Read and Write Book (English)
Funda Ubhale IsiZulu (Zulu)
Sifunda Ukubhala IsiXhosa (Xhosa)
Bala o ngole Sesotho (South Sotho)
Bala o ngwale Sesotho sa Leboa (North Sotho)
Buisa o kwale Setswana (Tswana)
Vhalani ni nwale Tshivenda (Venda)
Sifunda Ukutlola IsiNdebele (Ndebele)
Sifundza Kubhala siSwati (Swazi)

All of these titles are available from either your local bookseller or the publisher.

Illustrated by Milada Lopich

Centaur Publications (Pty) Ltd
Centaur House, 1 Clough Street
Pietermaritzburg, South Africa 3201

Copyright © Centaur Publications (Pty) Ltd 1990

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted, in any form or by any means, without permission of the publishers.

First edition 1990
Reprinted 1993

ISBN 0 947034 38 2

Typeset in Helvetica
Printed by The Natal Witness Printing and Publishing Company (Pty) Ltd, Pietermaritzburg, South Africa 3201
2363L



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
Hlaya switwari leswi nga laha henhla.
Yisa mufana ekaya. Endleleni a hlangana na nyoka leyi nga
ta n'wi minta.

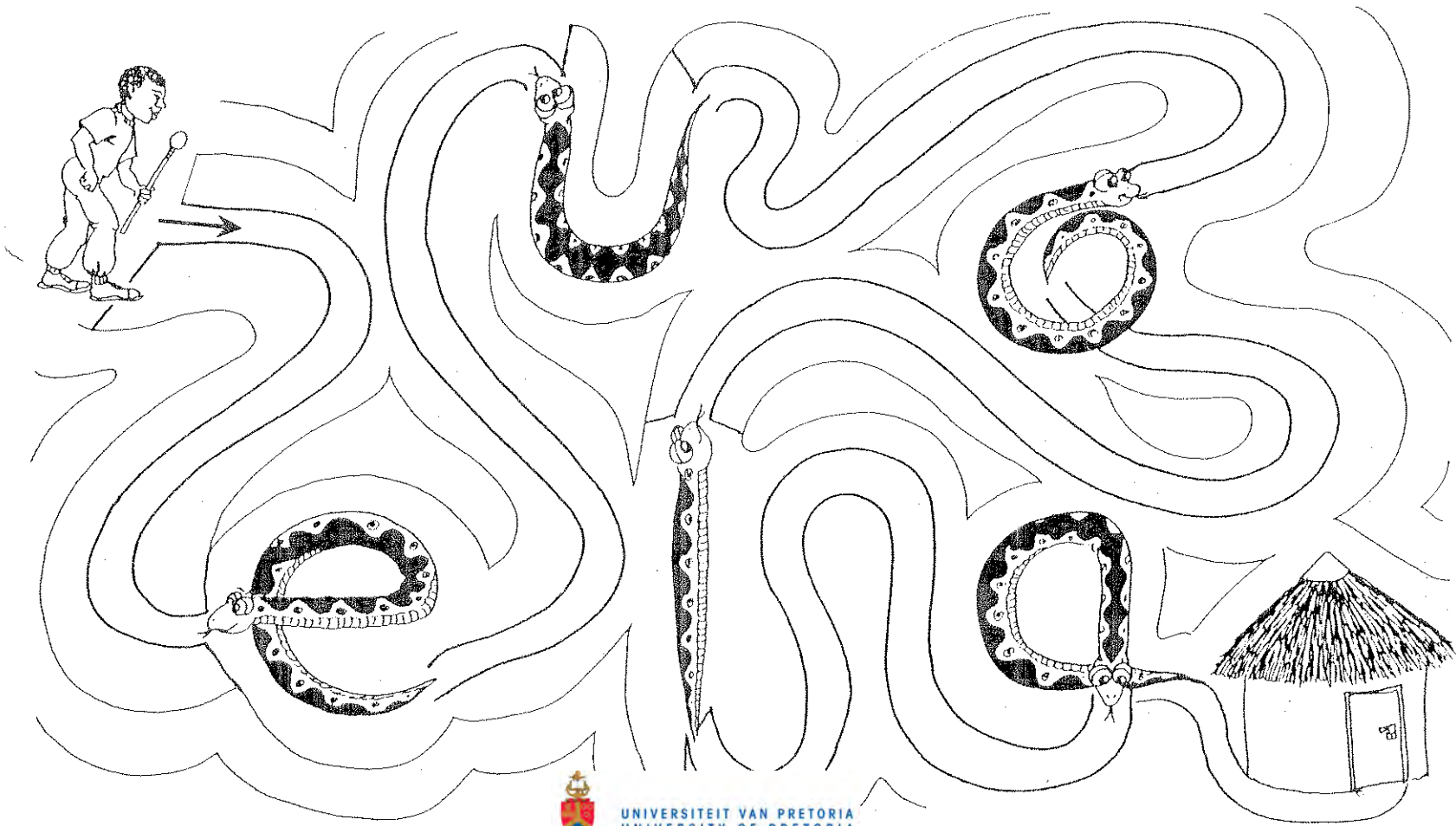
o

i

a

u

e



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
Languta nomo wa xifaniso u vula xitwari.
Tsala switwari eka ndzhawu leyi nyikiweke.



i



o



e



a



u



Mudyondzisi/Mutswari:

Byela vana ku:

Languta nomo wa xifaniso u vula xitwari u xi tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke. Vula letere "m" u ri tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hlaya peletwana leri u ri tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

	i _____	m	mi	mi	mi
	o _____	m	mo	mo	mo
	e _____	m	me	me	me
	u _____	m	mu	mu	mu
	a _____	m	ma	ma	ma






Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:

Languta nomo wa xifaniso u vula xitwari u xi tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke. Vula letere “n” u ri tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hlaya peletwana leri u ri tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

	o _____	n no no no _____
	e _____	n ne ne ne _____
	i _____	n ni ni ni _____
	u _____	n nu nu nu _____
	a _____	n na na na _____



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta nomo wa xifaniso u vula xitwari u xi tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke. Vula letere “t” u ri tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hlaya peletwana leri u ri tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

	<p>u</p> <hr/>	<p>t tu tu tu</p> <hr/>
	<p>a</p> <hr/>	<p>t ta ta ta</p> <hr/>
	<p>i</p> <hr/>	<p>t ti ti ti</p> <hr/>
	<p>o</p> <hr/>	<p>t to to to</p> <hr/>
	<p>e</p> <hr/>	<p>t te te te</p> <hr/>

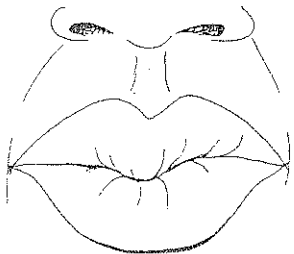
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
Languta xifaniso u hlaya rito.
Tsala marito eka ndzhawu leyi nyikiweke.



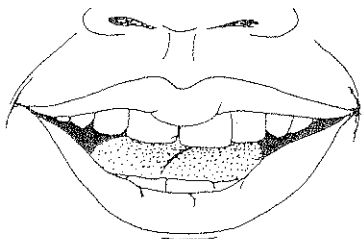
manana



tatana



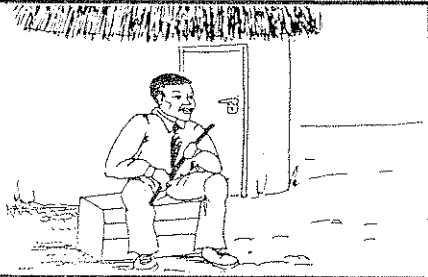
nomu



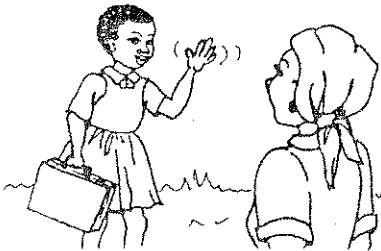
meno



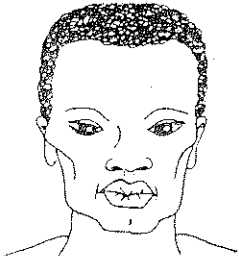
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
Languta xifaniso u hlaya xivulwa.
Tsala xivulwa eka ndzhawu leyi nyikiweke.



tatana u ni muti



tana manana



tatana u na nomu



tana tatana



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
Languta xifaniso u hlaya xivulwa.
Tsala xivulwa eka ndzhawu leyi nyikiweke.



tana lili



lili u ni lamula



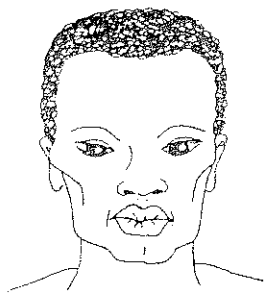
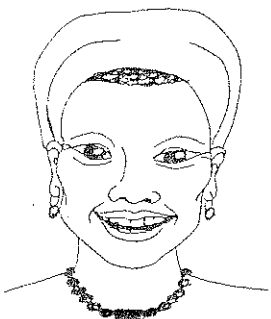
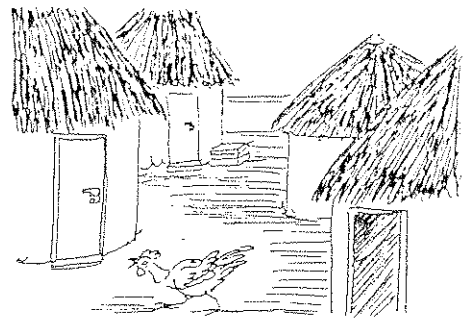

lili u ta ta na mina



luma lili



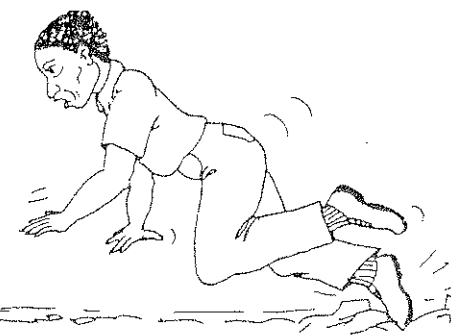



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla.
 Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke.
 Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla.

nomu	meno	mune	mina
			


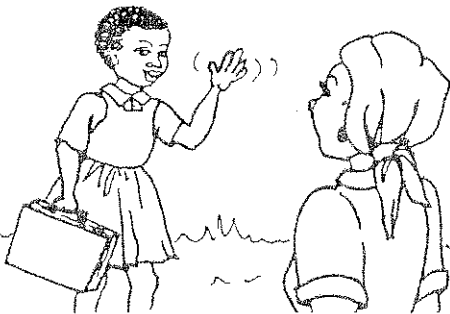
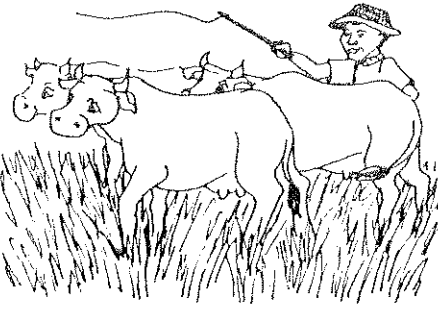

1. tatana u na _____
2. manana u na _____
3. miti i _____
4. lili u ta ta na _____

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla.
 Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke.
 Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla.

wanuna	wena	wile	lowu
			

1. _____ wata na manana
2. tana _____
3. tatana u _____
4. i muti wa tatana _____

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.


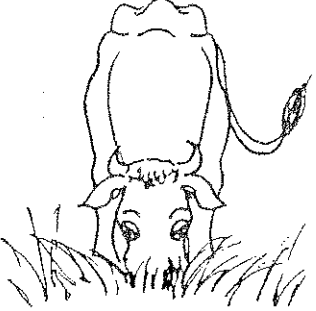
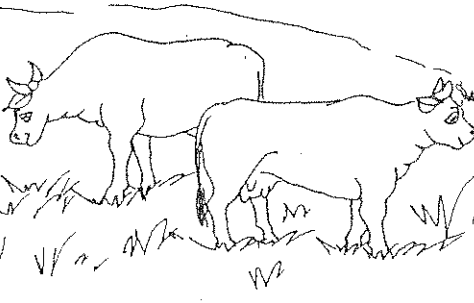

homu	halenu	tihomu	hahani
			

1. tatana u na _____
2. tana _____ manana
3. ti nonile _____ ta tatana
4. loyi i _____

hina huma huha lahaya tihomu




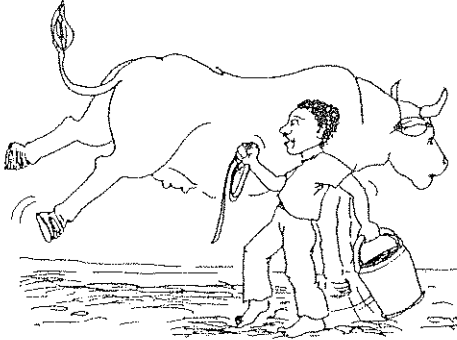
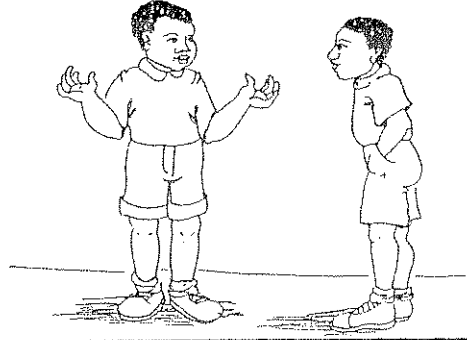

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

yima	leyi	tiyile	yile
			

1. lili _____ laha.
 2. homu _____ i ya tatana
 3. tihomu leti ti _____
 4. lili u _____ ematini
- yena yana yima yeleyo loyi



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

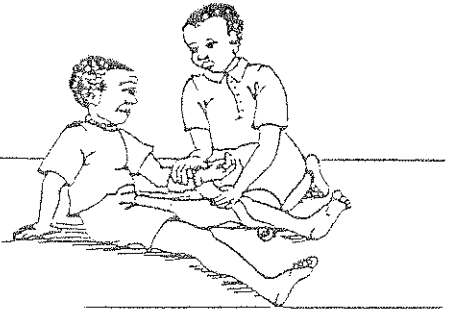
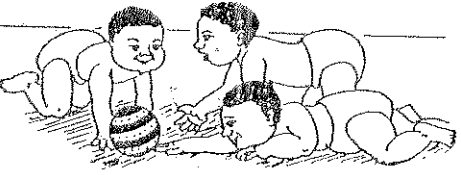

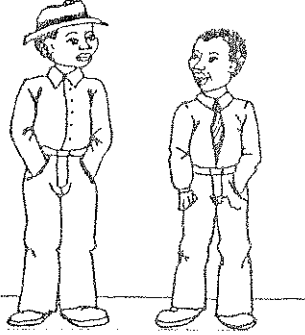
ruti	raha	rini	rima
			

1. _____ wa huha
2. homu ya _____
3. u ta ta _____ tatana?
4. manana wa _____

rimile rito rona risa leri



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

voko	vana	vavanuna	vulavula
			

1. _____ ra mina ra vava
 2. _____ va huha hi bolo
 3. _____ va tele ekaya
 4. vavanuna va _____
- vavela vito vuyile lava vava



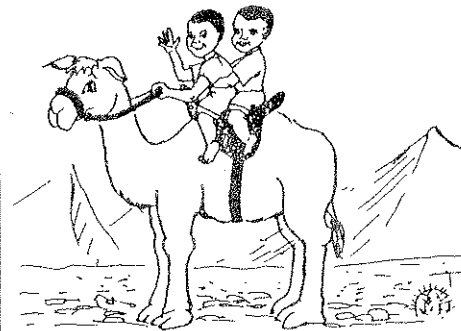
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

kereke

kukula

kamela

kaya

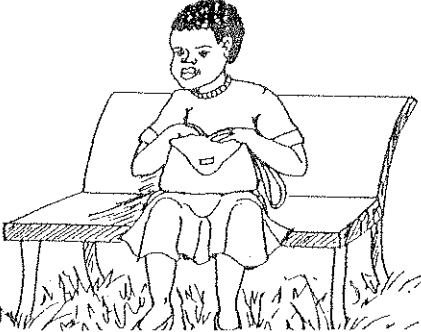
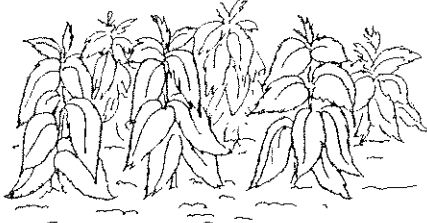




1. _____ yi le kule
2. vana va _____ rivala
3. vafana va gada _____
4. _____ ka lili ku sasekile

yikulu kule kona kanana kariha



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

funeko	fole	vafana	fikile
			

1. manana u na _____

2. _____ ri tele


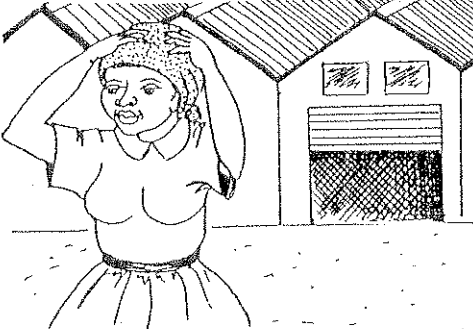
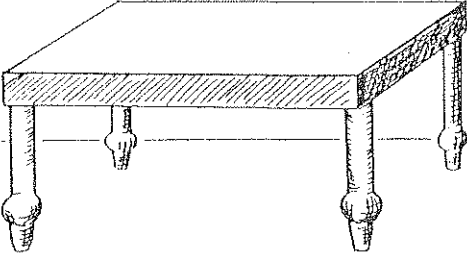

3. _____ va raha bolo

4. hahani u _____ tolo

faya futa fula fuma fumu




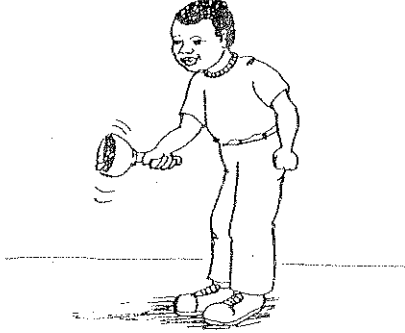
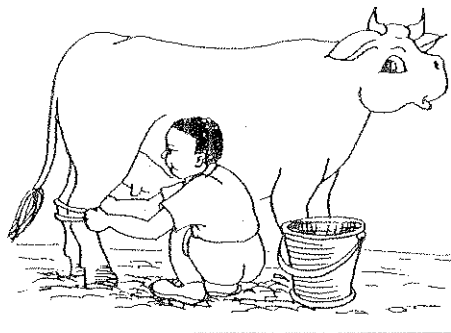

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

sani	sasekani	sasekile	susumeta
			

1. _____ wa rima
2. manana u xavile duku e _____
3. tafula leri ri _____

4. tatana u _____ bara
 sula sela sola saha sala

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

buku	bele	boha	bolo
			

1. ana u ni _____
2. mufana u ba _____
3. gaza u _____ homu
4. mufana u raha _____

basa bibebe biwa biha biya



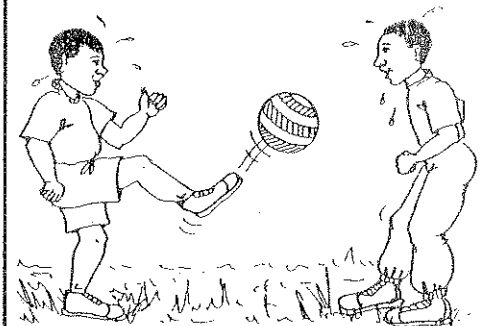
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

jomela

jaha

jeke

juluka



1. ana u fayile _____

2. _____ ra cina

3. _____ ya manana yi tele hi mati

4. vafana va _____ hi ku raha bolo

jele

jamela





juva

jesi

jasi



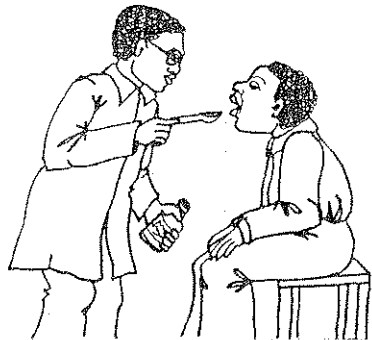
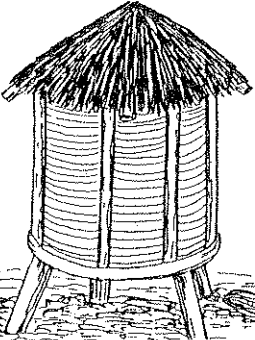
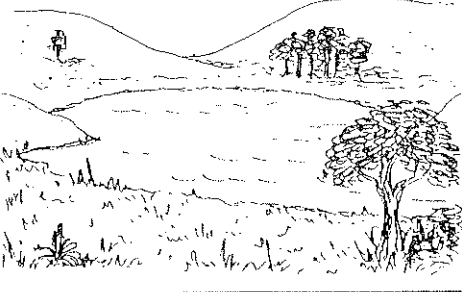

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

cata	cina	cela	cukumeta
			

1. ana wa _____
 2. jamela wa _____
 3. mufana u _____ goji
 4. ema u _____ lamula
- comela cuma caca cema civa



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

dokodela	dula	damu	deya
			

1. tatana u yile eka _____

2. _____ ri tele hi mavele

3. _____ ri tele hi mati

4. ana wa _____

dada

deke

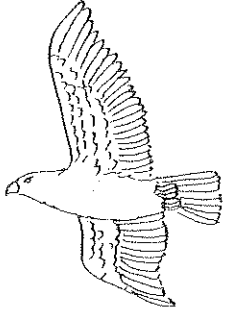
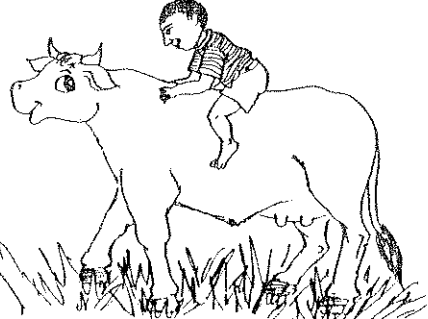
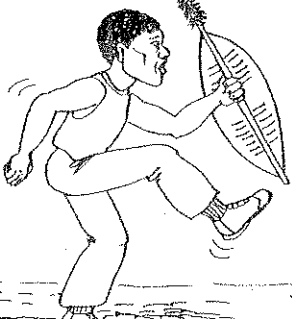

dini

duku

duma



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

gama	gada	giya	gaza
			

1. _____ ra haha
2. mufana u _____ homu
3. tatana wa _____
4. _____ wa ta

guma gede geva gaya goza

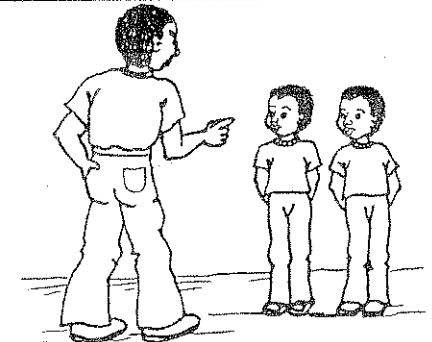
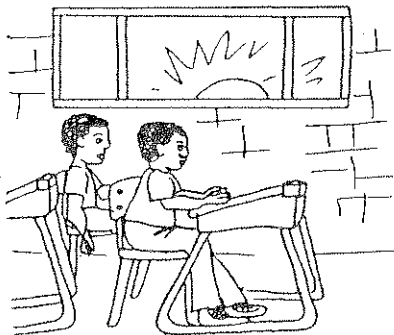
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

xikolo

xixevo

xava

xewani



1. xi sasekile _____ xa hina

2. vana va xeva hi _____

3. manana u _____ buku

4. _____ vana va nga

avuxeni

xikulu

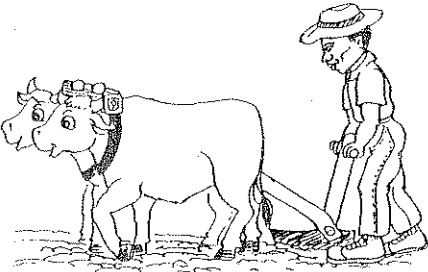



xaka

xeva

lexi



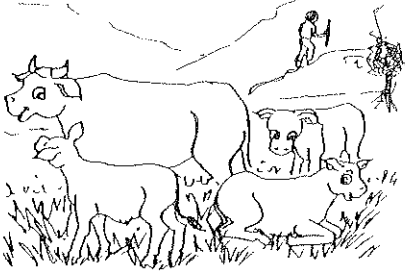
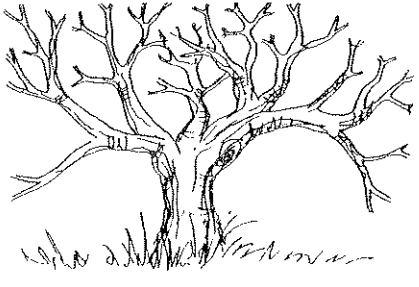
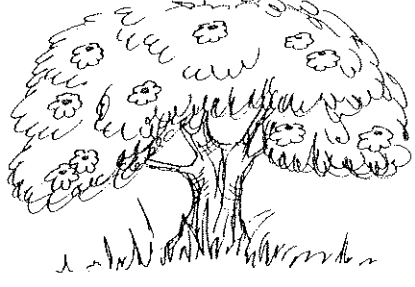
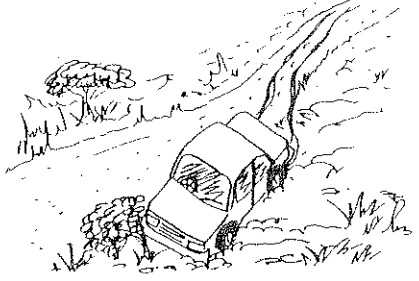
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

puluhu	poto	piki	pume
			

1. tatana u na _____
2. manana u ni _____ rikulu
3. u cela goji hi _____
4. _____ ra luma

papa pana penisele papina penina

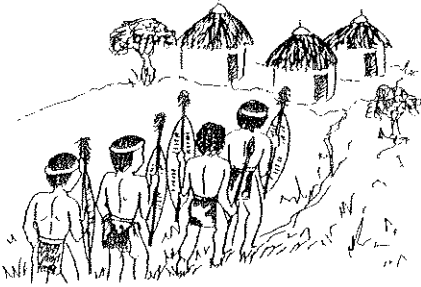
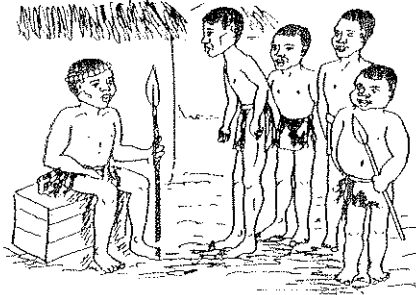


Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

marhole	marhavi	murhi	rhetla
			

1. murisi wa _____ u mukile
2. _____ ya murhi lowu ma lehile
3. _____ lowu wu sasekile
4. patu leri ra _____

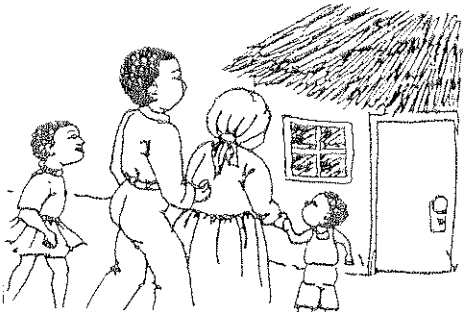

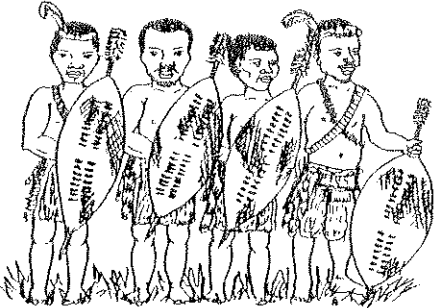

rhole mirhi rhurhele marhavu rhurha

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla.
 Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla.

tinhenha	vanharhu	vanhu	nhoveni
			

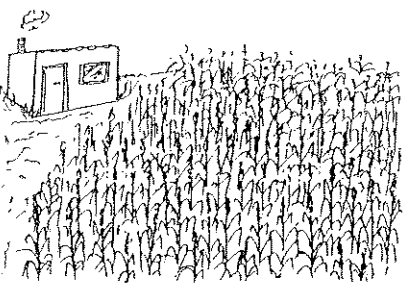
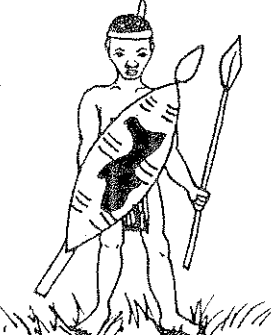
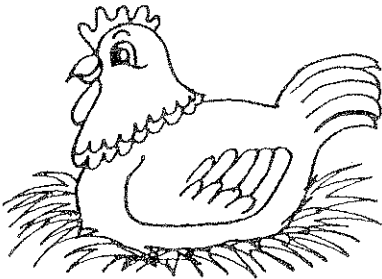

1. _____ ti vuya ekaya
2. vanhu _____ va fikile emutini wa hosi
3. emutini ku fikile _____ vanharhu
4. e _____ mirhi leyikulu yi tele

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla.
 Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla.

ntukulu	ntirho	ntamu	ntoma
			

1. _____ wa mina u tile
2. _____ wa vanhu lava i ku rima masimu
3. tinhenha ta hosi ti ni _____ lowukulu
4. _____ lowu wu ni tintoma to tala

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

nsimu	nseve	tinsiva	tinsuna
			

1. _____ ya tatana i yikulu
2. _____ lowu wa tatana
3. huku leyi yi na _____ to saseka
4. _____ ti tele enhoveni

nsati wansati nseve nsovo nsele



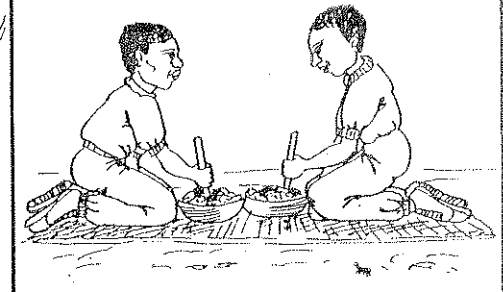
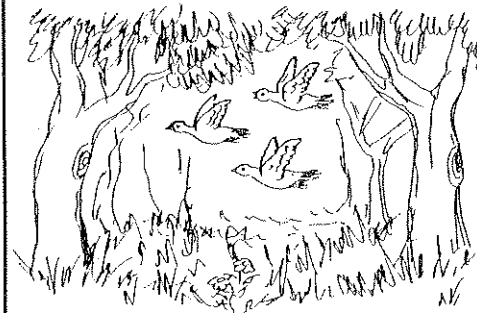
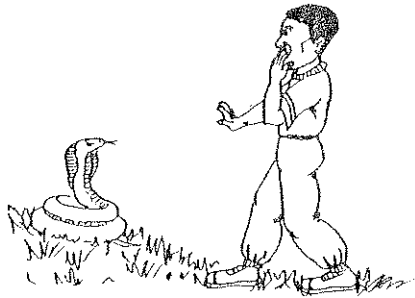
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

nyoka

nyeleti

nyenyana

nyama



1. tivonele _____ leyi yi ta ku luma

2. _____ u sila mavele

3. _____ yi hanya enhoveni

4. vana va xeva hi _____

munyu

hanya

nvika

tinyanyana

nyikile



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

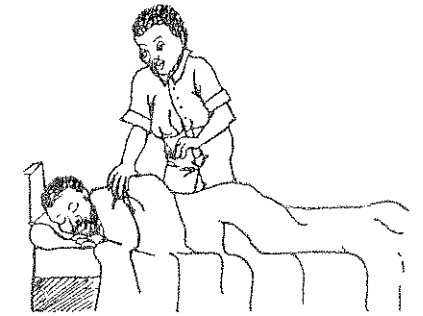
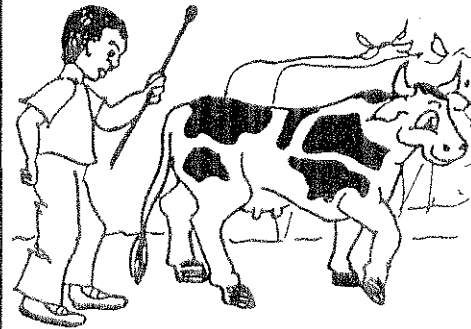
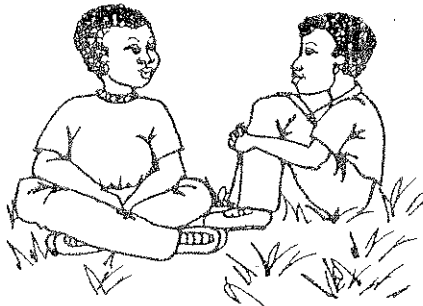
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

byanyi

byisa

byala

vabya

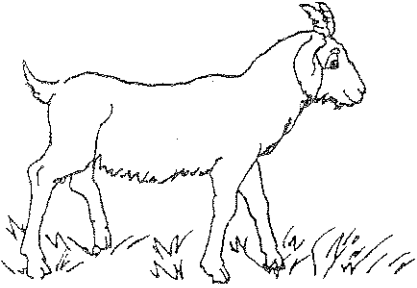





1. _____ lebyi byi sasekile
2. kutani u ta _____ tihomu
3. _____ murhi lowu ekusuhi
4. tatana wa _____

byerile lebyinene lebyi byi vabyisa



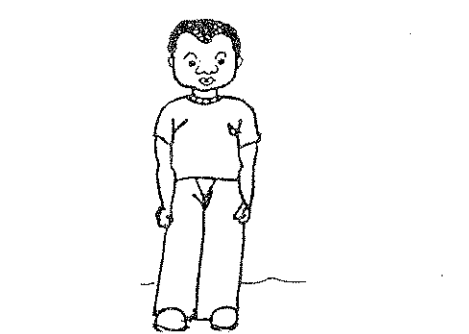



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla.
 Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla.

mbuti	mbita	mbilu	mbatlo
			

1. _____ leyi yi nonile
2. manana u xavile _____
3. va xavile _____ ya homu
4. u ta ta ni _____

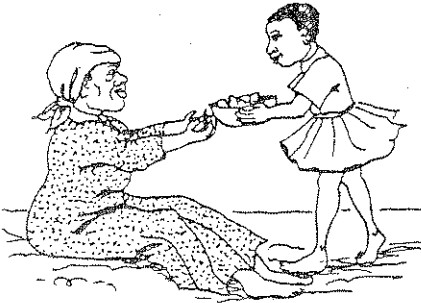
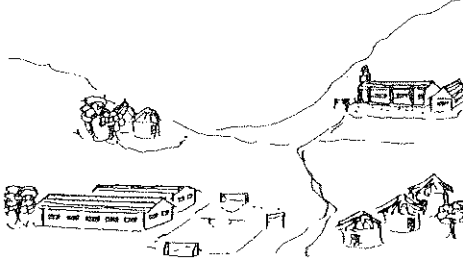
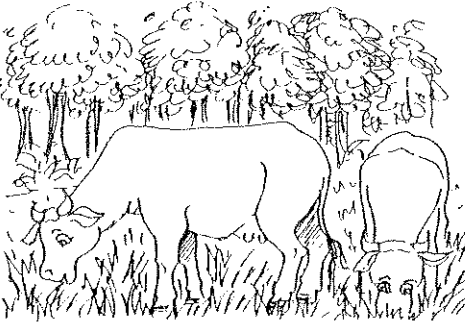

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

kokwana	makwembe	makwerhu	makwakwa
			

1. _____ u tile tolo
2. u xavile _____ yo tala
3. loyi i _____ wa mina
4. _____ ya tele halenu

makwavo kwala kwaxuka xibukwana mukwana

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku: Languta xifaniso u hlaya rito leri nga laha henhla. Kopunula rito eka ndzhawu leyi nyikiweke. Hetisa xivulwa lexi hi rito leri nga ehenhla. Hlaya marito lama nga ehansi ka papila u ma tsala eka ndzhawu leyi nyikiweke.

vuswa	swikolo	swifuwo	swifake
			

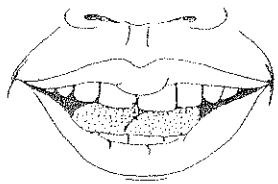
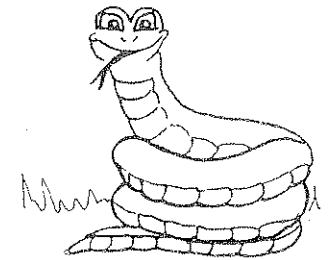
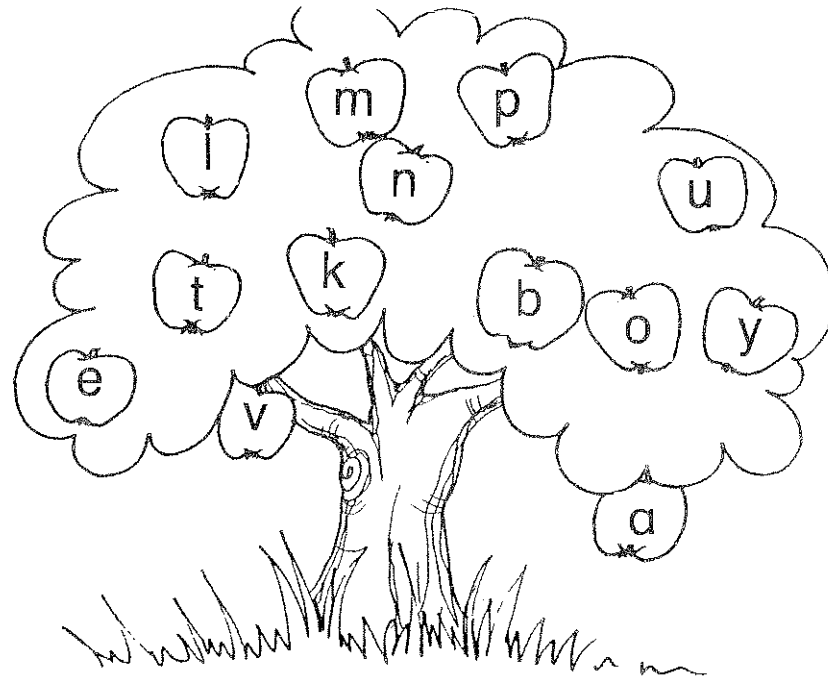
1. nyika kokwana xixevo lexi ni _____ lebyi
2. etikweni ra ka hina ku ni _____
3. _____ swa kokwana swi yile enhoveni
4. vana va nyikiwa _____

sweka leswi swekiweke swinene sweswi

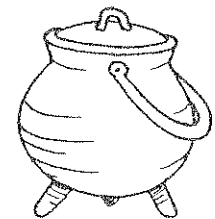
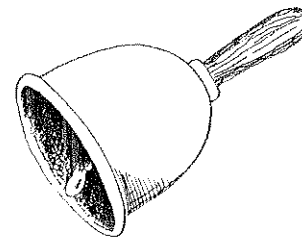
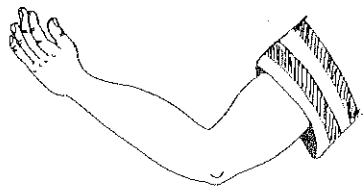
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlaya marito ehansi.
 Tirhisa maletere lama nga emurhini ku aka marito ya swifaniso leswi
 nga ehansi.



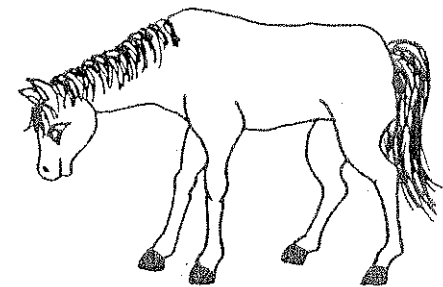
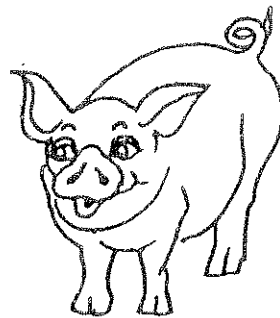
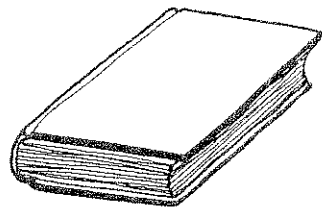
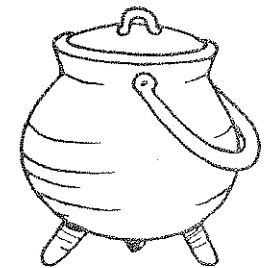
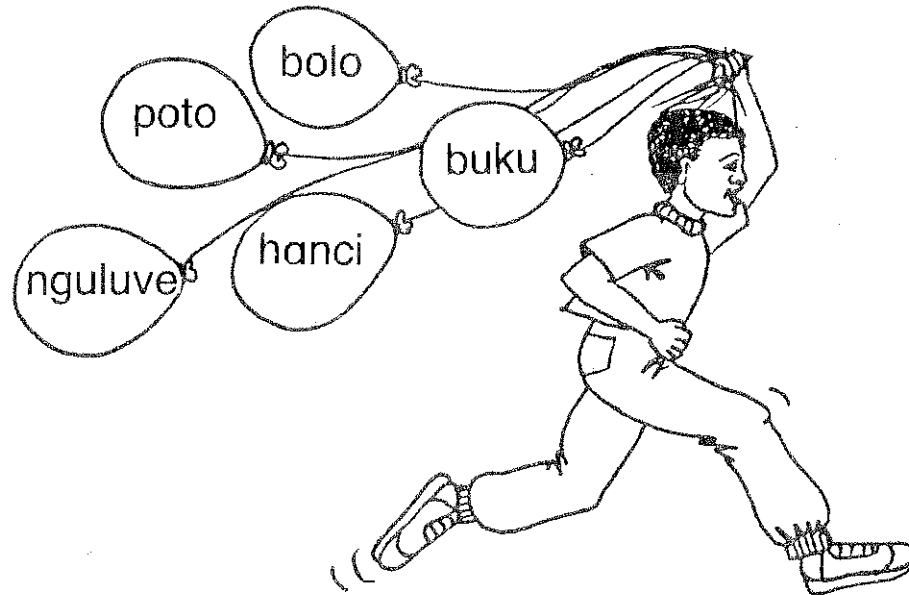
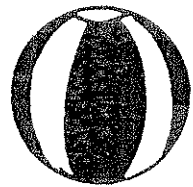
n



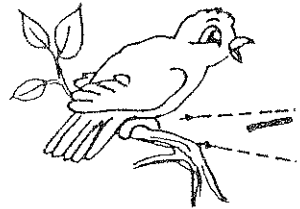
m



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
Hlaya marito eka tibaloni.
Tsala marito lawa ehansi ka xifaniso.



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
Languta xifaniso u hlanganisa leswi fanaka.
Hlaya marito lawa ehansi ka xifaniso.



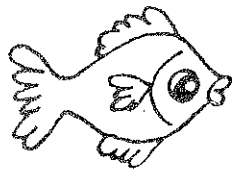
nyanyana



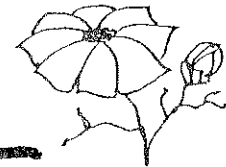
ximanga



nyoxi



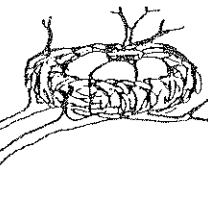
nhlampfi



xiluva



mati



matandza



kondlo



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
Languta xifaniso u hlaya marito ehenhla u ma tsala ehansi ka xifaniso.

homu

ximanga

mbuti

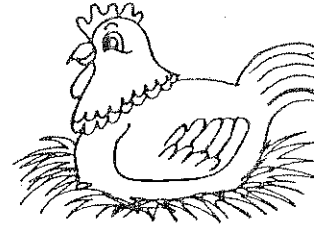
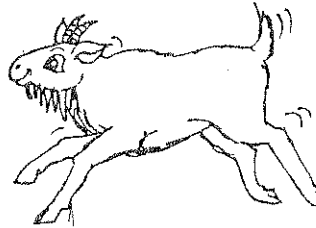
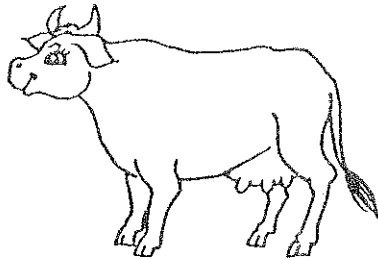
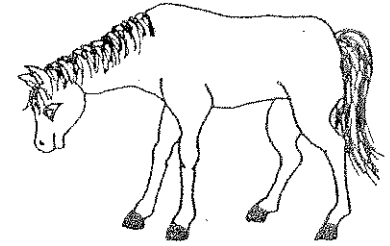
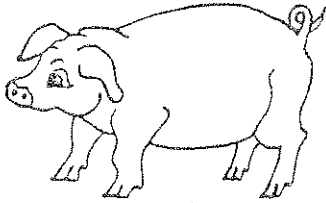
nguluve

huku

mbyana

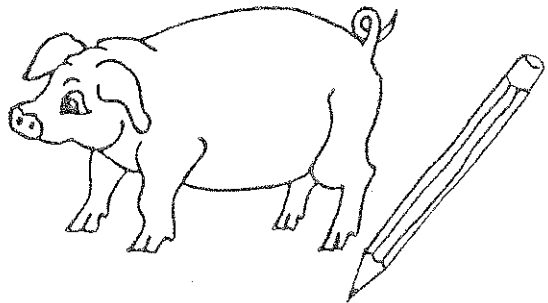
nyimpfu

hanci

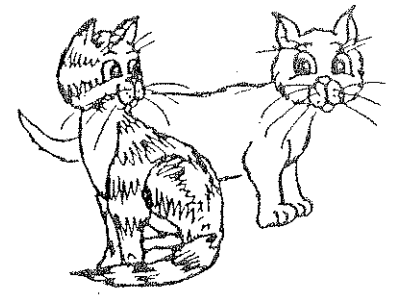
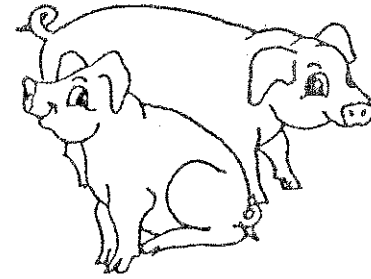
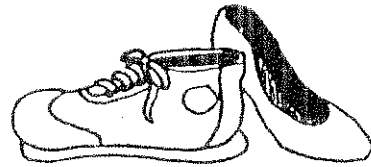
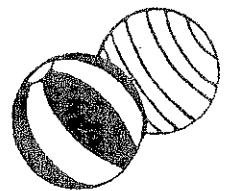


Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlanganisa leswi fanaka.
 Hlaya marito lawa u ma tsala ehansi ka xifaniso.

ximanga	nguluve	bolo	ntangu
swimanga	tintangu	tibolo	tinguluve

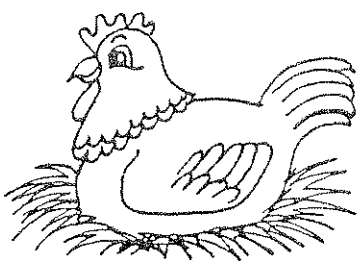
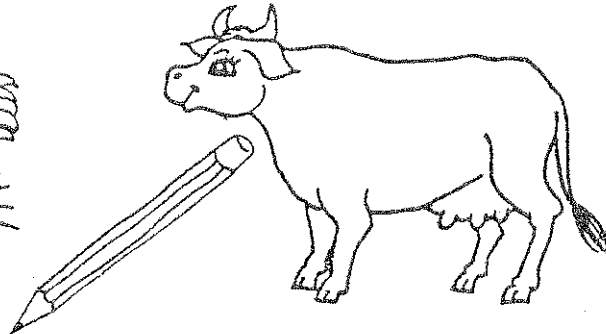
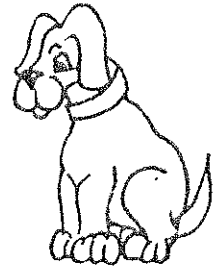
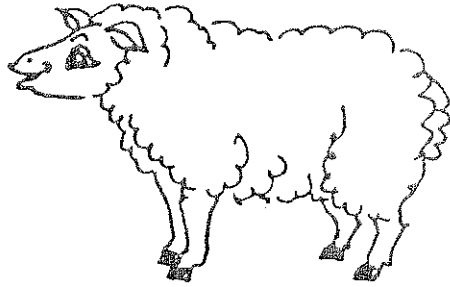
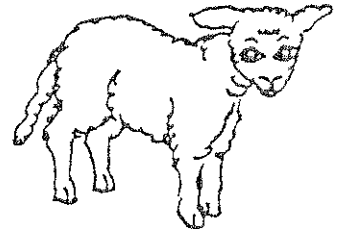


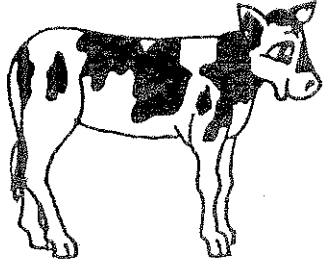


nguluve



tinguluve

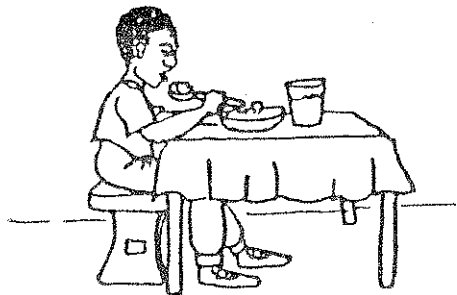
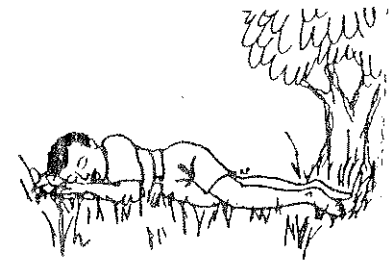
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlanganisa leswi fanaka.
 Hlaya marito lawa u ma tsala ehansi ka xifaniso.

mbyana	mbhaha	nyimpfu	homu
ximbyanyana	xikukwana	xinyimpfana	rhole
  <p data-bbox="291 965 571 1029">mbhaha</p>			
 		  <p data-bbox="1254 1404 1568 1468">xikukwana</p>	

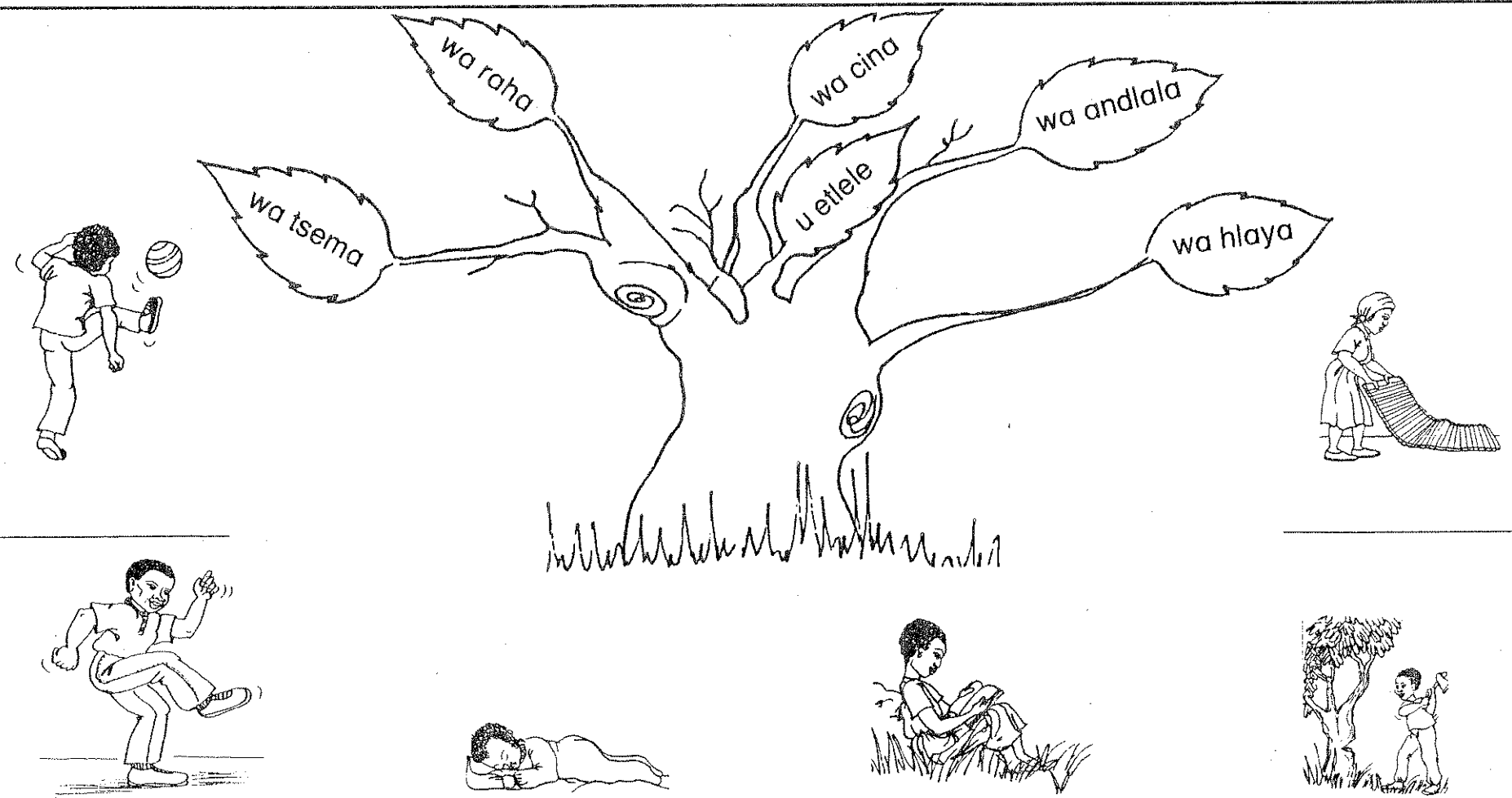


Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
Languta xifaniso u hlaya rito ehenhla.
Tsala rito ehansi ka xifaniso.

ku etlela ku famba ku hlaya ku dya ku tirha ku tlanga

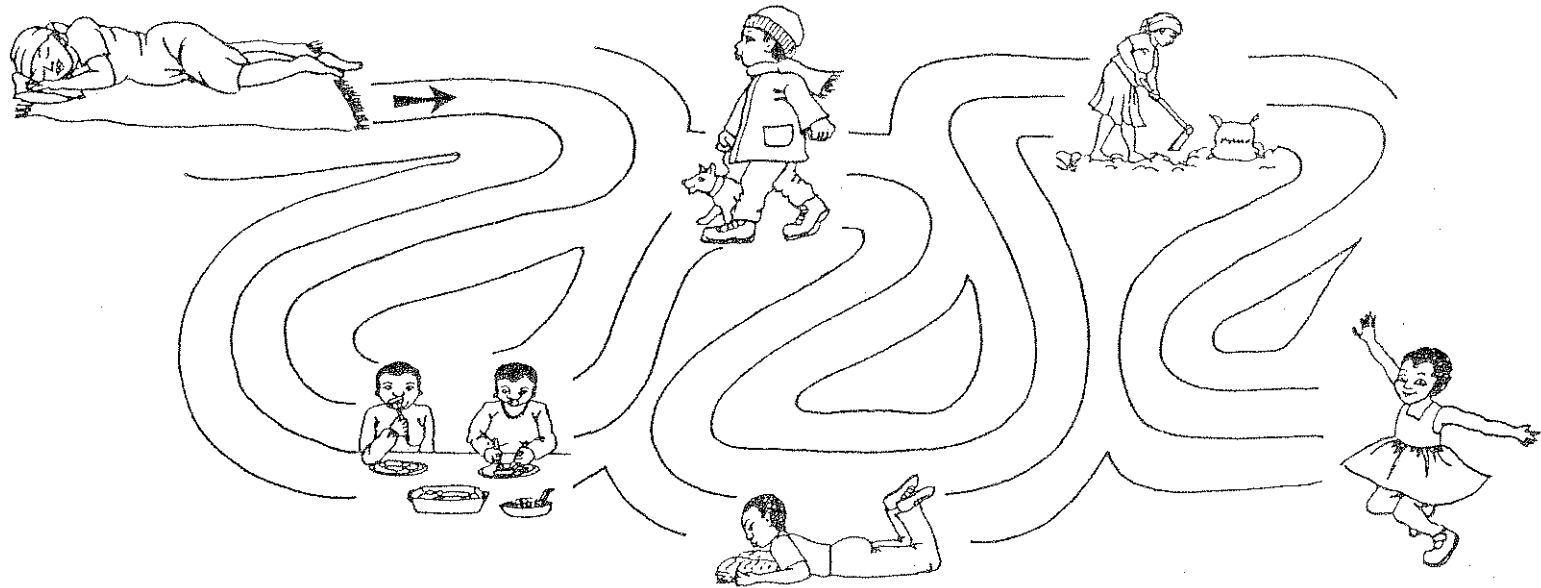


Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
Tekga rito emurhini u ri tsala ehansi ka xifaniso xa kona.



Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlaya rito ehenhla.
 Landzelela ndlela kutani u vula leswi vanhu la va va endlaka swona.

wa famba wa hlaya u etelele wa tlanga wa dya wa tirha



1. u etelele

4. _____

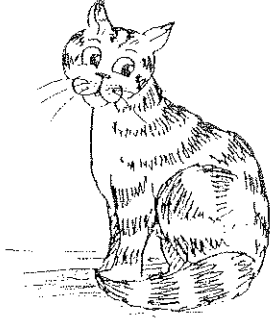
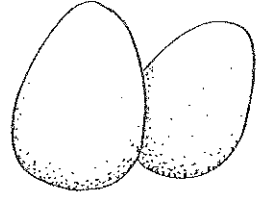
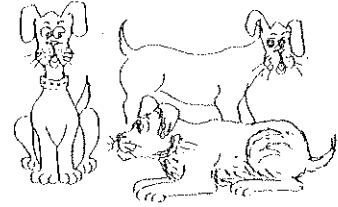
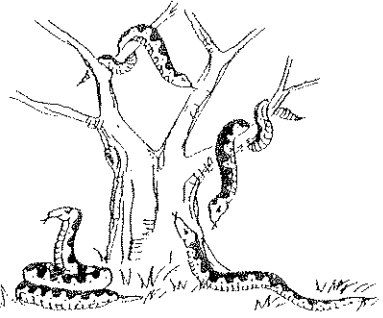
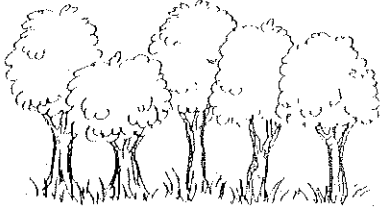
2. _____

5. _____

3. _____

6. _____

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlaya rito.
 Tatisa swivulwa leswi nga laha ehansi.

xin'we	mambirhi	tinharhu	ta mune	yantlhanu
				
ximanga	matandza	timbyana	tinyoka	misinya

1. ximanga _____
2. matandza _____
3. timbyana _____
4. tinyoka ta _____
5. misinya _____

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlaya rito.
 Tatisa swivulwa leswi nga laha ehansi.

n'we

mbirhi

nharhu

mune

ntlhanu



1. ximanga xi_____

2. tinyoka ti_____

3. mbyana yi_____

4. tihomu ti_____

5. tinyimpfu ti_____

6. matuva ya_____

7. matandza ya_____

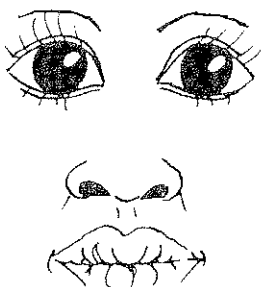

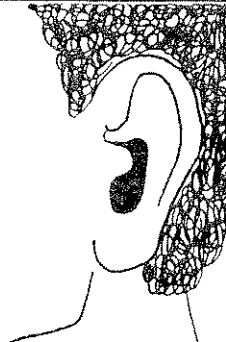
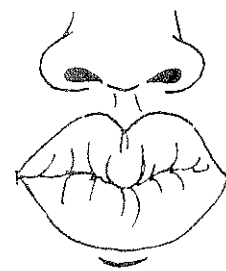
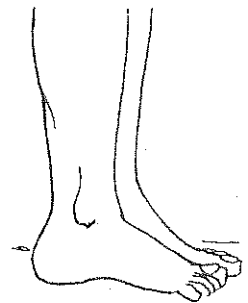
8. n'wana u_____

9. tibolo ti_____

10. mbuti yi_____



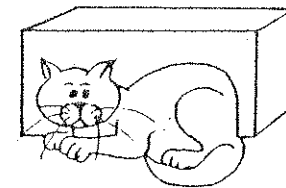
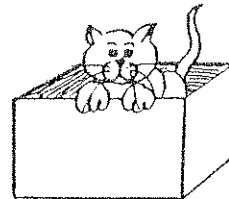
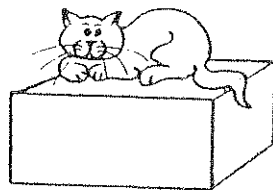
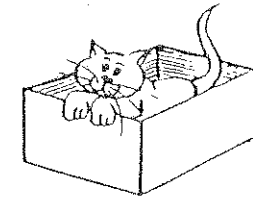
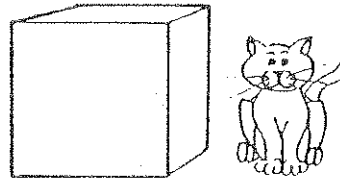
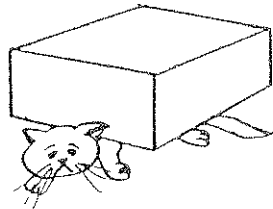
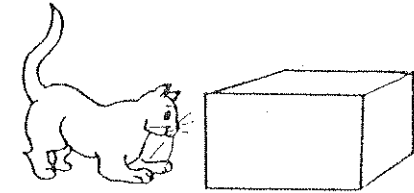
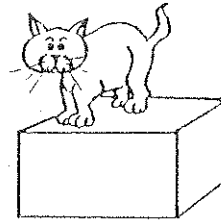
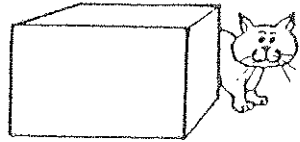
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlaya rito.
 Tsala marito lawa eka ndzhawu leyi nyikiweke.
 Tatisa swivulwa leswi nga laha ehansi.

mahlo	nhompfu	tindleve	nomu	milenge
				

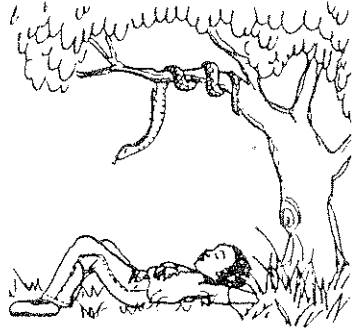

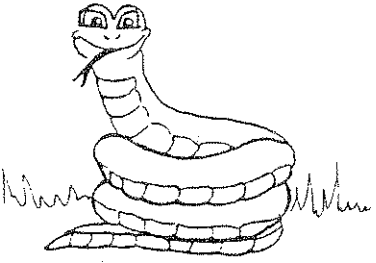
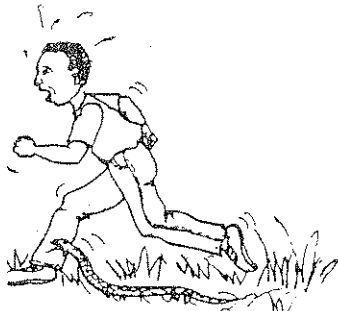
1. ndzi vona hi _____ ya mina
2. ndzi nuheta hi _____ ya mina
3. ndzi twa hi _____ ta mina
4. ndzi dya hi _____ wa mina
5. ndzi famba hi _____ ya mina

Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u hlaya marito.
 Tsala marito ehansi ka xifaniso.

emahlweni endzeni ehansi ethelo ehenhla endzhaku



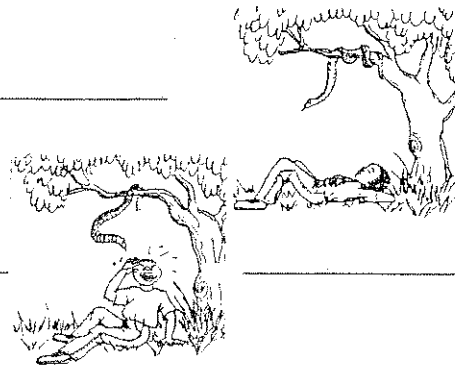
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u tlhela u hlaya marito lama nga ehenhla.
 Hlaya xitori lexi kutani u tatisa swivandla leswi pfulekeke.

etlele	murhi	nyoka	nengeni
			


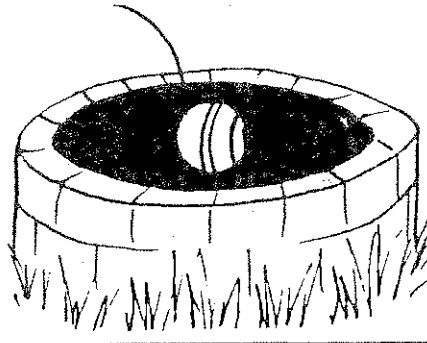


loko wanuna a _____

ehansi ka _____

leyikulu yi wela ehansi yi n'wi luma o _____



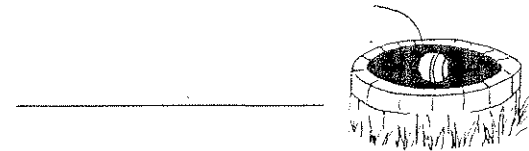
Mudyondzisi/Mutswari: Byela vana ku:
 Languta xifaniso u tlhela u hlaya marito lama nga ehenhla.
 Hlaya xitori lexi kutani u tatisa swivandla leswi pfulekeke.

bolo	matini	rila	nhonga
			

mufana a raha _____



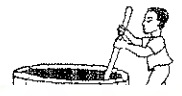
yi wela



a tshama ehansi a _____



a teka _____



vo leha a humesa bolo

AANHANGSEL C



AANHANGSEL D



SCHOLASTIC PROGRESS	CODE	REMARKS	CODE FOR SCHOLASTIC PROGRESS
1			
VERNACULAR:			
INTEREST IN BOOKS			
ORAL LANGUAGE			
RHYMES			
ORAL READING			EXCELLENT 1
SILENT READING			
SPELLING (WORD BUILDING)			GOOD 2
INDEPENDENT WRITTEN WORK			
CREATIVE WRITTEN WORK			AVERAGE 3
AVERAGE			BELOW AVERAGE 4
MATHS:			
NUMBER CONCEPT			WEAK 5
NUMBER OPERATION			
PROBLEM SOLVING			
AVERAGE			
GENERAL:			
PRACTICAL HYGIENE			
HAND WRITING			
RELIGIOUS INSTRUCTION			
ENVIRONMENT STUDIES			
ARTISTIC APTITUDE			
ENGLISH:			
RHYMES			
ORAL LANGUAGE			
READING			
WRITING			
AVERAGE			
GENERAL COMMENTS:			

CLASS TEACHER: _____
 PRINCIPAL : _____
 PARENT : _____
 NEXT TERM COMMENCES: _____



SCHOOL'S STAMP

AANHANGSEL E

AANHANGSEL F



No	Names of learners (Alphabetically) Start with surname	Date of birth	Age	Gender	No. of years in grade	Satis- factory Progress	Needs support	Referred
1	Balayi Granni	91/09/20	7	F	1	X		
2	Chabangu Teboso	92/04/02	6	M	1	X		
3	Chauke Bongani	92/05/06	6	M	1	X		
4	Chauke Raymond	91/09/01	7	M	1		X	
5	Khosa Ntsako	91/10/10	7	M	1	X		
6	Khosa Phinny	91/01/01	7	F	1	X		
7	Khosa Shannon	92/05/06	6	F	1	X		
8	Lubisi Thabary	91/05/08	7	F	1	X		
9	Mabunda Nkosimpile	91/05/03	7	F	1	X		
10	Mabuza Mikateko	92/01/09	6	F	1	X		
11	Mabuza Muzi	91/04/07	7	M	1	X		
12	Magule Supho	91/04/24	7	M	1	X		
13	Maluleke Julia	92/05/22	6	F	1	X		
14	Maluleke Nhlakamipha	92/06/14	6	F	1	X		
15	Maluleke Petunia	92/05/07	6	F	1	X		
16	Maluleke Precious	91/08/21	7	F	1	X		
17	Maluleke Tsakani	91/09/04	7	M	1		X	
18	Mashabo Vusi	91/04/02	7	M	1	X		
19	Mashangu Branden	92/06/10	6	F	1	X		
20	Mashele Sylvia	91/12/27	7	M	1	X		
21	Maswanganyi Stuart	91/10/17	7	F	1	X		
22	Matazi Suprise	90/01/01	8	F	1	X		
23	Mhlangu Ophelia	91/08/26	7	M	1	X		
24	Mkharto Ntsako	92/03/25	6	M	1	X		
25	Mkhato Prince	91/10/20	7	F	1	X		
26	Mkondeleli Khensam	91/08/02	7	M	1	X		
27	Mlambo Given	90/06/01	8	M	1		X	
28	Mukhari Gorge	91/11/29	7	F	1	X		
29	Mukhari Portia	91/03/05	7	M	1	X		
30	Mshwana Smoky	90/12/15	7	M	1	X		
31	Msimango Thomas	91/10/26	7	M	1	X		
32	Msomi Mlungisi	92/06/13	6	F	1	X		
33	Ndou Tebatso	92/07/25	6	F	1	X		
34	Ndlouu Qoli	91/02/17	7	F	1	X		
35	Ndlouu Shadrack	90/01/21	8	M	1	X		
36	Ndlouu Winnie	92/05/19	6	F	1	X		
37	Ngabeni Precious	91/08/07	7	F	1	X		
38	Nkuna Dimakatso	91/08/20	7	F	1	X		
39	Nkuna Isaac	92/03/26	6	M	1	X		
40	Nkuna Michael	91/10/30	7	M	1		X	
41	Nvube John	92/04/18	6	M	1	X		
42	Sefako Pineo	92/05/20	6	F	1	X		
43	Sithole Nelson	91/12/27	7	M	1	X		
44	Sithole Silver	90/07/07	8	M	1	X		
45	Themba Mishack	89/12/25	8	M	1	X		
46	Themba Regiu	91/08/20	7	F	1	X		
47	Vuma Patricia	92/03/10	6	F	1	X		

