

Die rol van die Klanke, Klinkers en Klawersprogram op Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid

Heidi Faber

2013

**Die rol van die Klanke, Klinkers en Klawersprogram op
Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as
leesgeletterdheidsvaardigheid**

deur

Heidi Faber

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

Philosophiae Doctor

In
Departement Vroeë Kinderonderwys
Fakulteit Opvoedkunde
Universiteit van Pretoria

PROMOTOR:
Dr. J.C. Joubert

MEDE-PROMOTOR:
Dr. D. Vermeulen

2013

*Here, Redder, groot en magtig,
U oorskou my lewenspad.
In u liefde en genade het U ook my hand
kom vat.
Ek is feilbaar, swak, onseker,
Tog wil ek U dankbaar dien.
Laat my leef en werk met vreugde,
want dit sal volharding vra.*

Aangepas uit Liedboek
Carstens, Strydom en Troskie (2001:280)

Hierdie werk word opgedra aan:

*My moeder, Jeanne Herbst
My broer, Chris Herbst
My twee kinders, Corna en Leanna Faber
My voog, Marius Cronjé
Die Cronjé en Herbst families
My vriendin, Rose Davel
en aan
Alle Graad 1-onderwysers en leerders*

ERKENNING

Graag wil ek die volgende persone en instansies opreg bedank en erkenning gee vir hul bydrae tot hierdie navorsing:

- ❖ Baie dankie aan dr. Ina Joubert vir vakkundige leiding, ondersteuning, aanmoediging, begrip en positiewe terugvoering. U insette, entoesiasme en leiding word opreg waardeer.
- ❖ Dr. Dorette Vermeulen, baie dankie vir u ervaring, insig, bydrae, motivering en aanbevelings ten opsigte van die musiek-komponent van hierdie navorsing.
- ❖ Dr. Lariza Hoffman, dankie vir die noukeurige taalversorging en redigering.
- ❖ Dankie aan die Universiteit van Pretoria vir die finansiële ondersteuning.
- ❖ Dank aan die Federasie vir Afrikaanse Kultuurvereniging (FAK) vir die HB en MJ Thom-prys wat my gehelp het met die uitvoering van die navorsing.
- ❖ Dank aan die Departement van Onderwys van Mpumalanga en die Beweging vir Christelike Volkseie Onderwys (BCVO) vir toestemming om die navorsing te doen.
- ❖ Baie dankie aan die skoolhoof, Elmarie Odendaal, vir u ondersteuning en vriendelikheid.
- ❖ 'n Opregte dankie aan die Graad 1-onderwyser van 2012. Sonder u bydrae was hierdie studie nie moontlik nie. Ek het baie by u geleer en dankie dat u jare se ervaring met my gedeel het.
- ❖ Baie dankie aan al die *Klanke, Klinkers en Klawers*-maatjies. Ons het dit almal baie geniet en julle bydrae behoort 'n groot verskil in ander toekomstige Graad 1-leerders en hul juffrouens se lewens maak.
- ❖ Dankie aan almal wat onderhoude aan my toegestaan het.
- ❖ 'n Baie groot dankie aan my ma vir al die hulp, bemoediging, leeswerk, vertaling en soveel meer. Ek sou dit nie sonder Ma kon doen nie.
- ❖ Baie dankie aan Henko Kruger, vir jou tyd en kundigheid. Ek het groot waardering vir jou insette.
- ❖ Dankie, Annetjie Oosthuizen vir die sing van die liedjies. Sonder jou musikaliteit sou die program nie moontlik gewees het nie.
- ❖ Baie dankie aan Ina Herbst, my skoonsuster, vir die kreatiewe illustrasies waardeur die liedjies en stories vertolk is.
- ❖ Dankie aan my familie vir hulle ondersteuning en positiewe gesindheid.
- ❖ Baie dankie aan my kinders vir hulle geduld, ondersteuning en aanmoediging. Ek is lief vir julle en mag julle my voorbeeld volg.

- ❖ Baie dankie aan Rose Davel vir al die ondersteuning en daardie heerlike etes.
- ❖ Manie Davel, dankie vir al jou hulp. Ek is trots op my voormalige Graad1-leerder. Dit was aangenaam om saam met jou 'n pad met jou meestersgraad te kon stap.
- ❖ Marita Uys, Werner Hermann en Sandra van Wyk, dankie vir julle aandeel in my navorsing.
- ❖ Aan al my vriende, baie dankie vir julle aanmoediging en volgehoue ondersteuning.
- ❖ Dankie aan al die kollegas vir julle ondersteuning en motivering.

AL DIE EER AAN DIE HEER!

---oOo---

VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID

Ek verklaar hiermee dat hierdie proefskrif *Die rol van die Klanke, Klinkers en Klawersprogram op Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as lees-geletterdheidsvaardigheid* wat ek hiermee vir die graad Philosophiae Doctor in die Departement Vroeë Kinderonderwys aan die Universiteit van Pretoria indien, my eie werk is en dat ek al die bronne wat ek gebruik of aangehaal het, deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het. Hierdie proefskrif is ook nie voorheen aan hierdie of enige ander tersiêre instelling ingedien nie.

H. Faber

Datum

---oOo---

VERKLARING VAN TAALVERSORGER

8 April 2013

TAALVERSORGING

Hiermee verklaar ek, Lariza Hoffman, dat ek die taalversorging gedoen het van die proefskrif *Die rol van die Klanke, Klinkers en Klawersprogram op Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid*, deur Heidi Faber.

Kwalifikasies:

B.A. (cum laude), 1997, Unisa

B.A. Honneurs (Afrikaans) (cum laude), 1998, Unisa

M.A. (Afrikaans) (cum laude), 2001, Unisa

Verhandeling: *'n Korpusanalise van Afrikaanse eksosentriese komposita*

D.Litt. et Phil., 2006, Unisa

Tesis: *Funksionele aspekte van Afrikaanse eksosentriese komposita*

Die uwe



L. Hoffman

ETIESE KLARINGSERTIFIKAAT



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA
Faculty of Education

RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

CLEARANCE NUMBER :

EC 11/09/01

DEGREE AND PROJECT

PhD

Die rol van die Klanke, Klinkers en Klawersprogram op Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid

INVESTIGATOR(S)

Heidi Faber

DEPARTMENT

Early Childhood Education

DATE CONSIDERED

27 November 2012

DECISION OF THE COMMITTEE

APPROVED

Please note:

For Masters applications, ethical clearance is valid for 2 years

For PhD applications, ethical clearance is valid for 3 years.

ACTING CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE

Dr. Suzanne Bester

DATE

27 November 2012

CC

Jeannie Beukes
J.C. Joubert

This ethical clearance certificate is issued subject to the following conditions:

1. A signed personal declaration of responsibility
2. If the research question changes significantly so as to alter the nature of the study, a new application for ethical clearance must be submitted
3. It remains the students' responsibility to ensure that all the necessary forms for informed consent are kept for future queries.

Please quote the clearance number in all enquiries.

AFKORTINGS

PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study.
NAPLAN	National Assessment Plan – Literacy and Numeracy.
KKK-program	<i>Klanke, Klinkers en Klawers</i> -program.
KKK-intervensieprogram	<i>Klanke, Klinkers en Klawers</i> -intervensieprogram.
NKV	Nasionale Kurrikulum Asseseringsbeleidsverklaring.
JNA	Jaarlikse Nasionale Assesering van die Suid-Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys.
DBO	Departement van Basiese Onderwys.

---oOo---

ABSTRAK

Die fokus van hierdie studie is 'n intervensie deur middel van die *Klanke, Klinkers en Klawers*program op Afrikaanse Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording ten opsigte van leesgeletterdheidsvaardighede. Daar is gepoog om onderrig in fonologie te versterk en meer verrykend te maak deur middel van die integrering van musiekaktiwiteite. Die versterking van fonologiese bewuswording het leesgeletterdheidsvaardighede versterk. Tydens die aanleer van leesvaardighede is leerders aktief betrek deur na stories te luister, liedjies aan te leer en aan ander musiekaktiwiteite deel te neem.

Volgens internasionale en nasionale leesstatistieke word leesgeletterdheids-vaardighede oral in die wêreld as 'n probleem beskou, maar in Suid-Afrika neem dit kritieke afmetings aan waar die gemiddelde leerder in die grondslagfase groot probleme toon ten opsigte van lees. 'n Moontlike rede vir hierdie probleem is dat fonologiesevaardighede nie onderrig word in Graad 1 nie. Weglating van die onderrig van sekere taalvaardighede soos fonologiese bewuswording lei tot swak leesprestasie by jong leerders. Oneffektiewe onderrigmetodes het 'n beduidende negatiewe invloed op leerders se leesgeletterdheidsvaardighede. Hierdie agtergrond het my gelei tot die ondersoek van die navorsingsvraag naamlik: Tot watter mate sal 'n Afrikaanse fonologiemusiekprogram 'n invloed op Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid hê?

In hierdie navorsing is daar gebruik gemaak van 'n konseptuele raamwerk gebaseer op Howard Gardner (1983:9) se multi-intelligensies, met die klem op musikale en linguistiese intelligensies. Gardner (1983) bevestig dat leerders baat daarby vind wanneer onderwysers verskeie intelligensies in hulle aanbiedinge betrek. Die integrasie van musiek met geletterdheid soos voorgestel deur Russell-Bowie, speel verder ook 'n belangrike rol in die konseptuele raamwerk. Russell-Bowie (2006) beveel die integrasie van musiek en ander vakke ten sterkste aan. Musiek dra by tot die ontwikkeling van effektiewe leesvaardighede deur die deelname aan genotvolle aktiwiteite. Onderwysers met of sonder musiekkennis of -vaardighede kan musiek onderrig, maar onderwysers met gespesialiseerde vaardighede word benodig wanneer gevorderde musiekvaardighede en -konsepte vir leerders aangeleer word.

'n Kwalitatiewe, interpretivistiese benadering tot 'n gevallestudie is gebruik om die intervensieprogram en navorsingsvraag te verken, te verklaar en te beskryf. Data is ingesamel deur visuele bewysstukke, dokumente, waarneming, onderhoud en 'n

navorsingsjoernaal. Die data-analise het plaasgevind deur kodering en tematiese analise naamlik: Tema 1 Geletterdheidsvaardighede; Tema 2 Musiekvaardighede en Tema 3 Die rolspelers se ervaring van die intervensie.

Onderwysers speel 'n noemenswaardige rol in die aanleer van fonologiese bewuswording deur die korrekte uitspraak van fonologiese spraakklanke. Bevindinge van die navorsing het getoon dat musiek wel 'n positiewe rol speel in fonologiese bewuswording van Graad 1-leerders se leesgeletterdheidsvaardigheid. Die intervensie program het duidelik die leerders se fonologiese bewuswording versterk wat weer hulle leesgeletterdheidsvaardigheid bevorder het.

TREFWOORDE

Klanke, Klinkers en Klawers-program; fonologie-musiekprogram; fonologie; fonologiese bewuswording; fonologiese bewustheid; leesgeletterdheidsvaardigheid; multi-intelligensies; Graad 1-leerders.

---oOo---

ABSTRACT

The focus of this study is a reading intervention for Afrikaans in Grade 1 through the use of the *Klanke, Klinkers en Klawers* phonological awareness programme regarding literary skills. This programme equips learners with appropriate phonology skills and enriches the learning experience educationally sound through the integration of music activities. The strengthening of phonological awareness has strengthened literacy skills. During the acquisition of reading skills learners participated in the lessons by listening to stories, learning songs and taking part in other musical activities.

According to national and international reading statistics, reading literacy skills throughout the world has been identified as a challenge. More so in South Africa, the average Grade 1 learner demonstrates reading gaps. A possible reason explaining this problem is that phonology is not implemented as a prominent teaching strategy in Grade 1. The omitment of teaching certain language skills e.g. phonological awareness, leads to poor performance in young learners. Ineffective methods of reading instruction have a significant negative influence on learners' reading literacy skills. The background has led me to investigate the research question viz: To which extent will an Afrikaans phonological music programme have an influence on Grade 1-learners' phonological awareness as reading literary skills. This research attempted to answer the following research question: To what extent will an Afrikaans phonological music programme influence Grade 1-learners' phonological awareness and reading literacy skills?

The conceptual framework for this research is based on Howard Gardner's (1983) Multiple Intelligence conceptual framework is utilised with special emphasis towards musical and linguistic intelligences. The integration of music with literacy as suggested by Russell-Bowie also played an important role in the conceptual framework of this research. Russell-Bowie strongly recommends the integration of music and other subjects. Music contributes to the development of effective literary skills through the participation of enjoyable activities.

Music contributes to the development of effective reading skills through learners' participation in enjoyable activities. Gardner found that learners benefitted when teachers involved different intelligences during their presentations. Teachers with or without musical acumen or -skills can teach music. However, more specialised and experienced teachers are required when advanced music skills and concepts need to be taught. .

A qualitative, interpretive approach was applied to a case study and was used to explore and explain the intervention programme in an attempt to answer the main research question. Data was collected through visual evidence, documents, observation, interviews and a research journal. The data analysis was conducted through the use of coding and thematic analysis: Theme 1 Literary skills; Theme 2 Music skills and Theme 3 The experience of the role players during the intervention.

Teachers play a significant role in the acquisition of phonological awareness through the correct pronunciation of phonological speech sounds. The research findings showed that music does play a positive role in the acquisition of Grade 1-learners' phonological awareness as reading literary skills. It is clear that the intervention program improved the learner's reading skills through their phonological awareness.

KEYWORDS

Klanke, Klinkers en Klawers programme; phonological music programme; phonology; phonological awareness; phonological consciousness; reading readiness; multi-intelligences; Grade 1-learners.

---oOo---

INHOUDSOPGAWE

	Bls
Erkenning	i
Verklaring van oorspronklikheid	iii
Verklaring van taalversorger	iv
Etiese klaringsertifikaat	v
Afkortings	vi
Abstrak	vii
Abstract	ix

---oOo---

HOOFSTUK 1 INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING

Bls

1.1	INLEIDING	1
1.2	RASONAAL VAN DIE STUDIE	5
1.3	PROBLEEMSTELLING	7
1.4	DOEL VAN DIE STUDIE	8
1.5	NAVORSINGSVRAE	8
1.6	TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK	9
1.6.1	HOWARD GARDNER	9
1.6.2	RUSSELL-BOWIE	10
1.6.3	DEFINIËRING VAN KERNKONSEPTE VAN DIE STUDIE	10
	1.6.3.1 Graad 1-leerders	10
	1.6.3.2 Leesgeletterdheidsvaardighede	11
	1.6.3.3 'n Fonologie-musiekprogram	12
1.7	NAVORSINGSMETODE EN –ONTWERP	14
1.7.1	GEVALLESTUDIE EN DIE <i>KKK</i> -PROGRAM	15
1.8	HOOFSTUKINDELING	16
1.9	SAMEVATTING	17

---oOo---

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE

2.1	INLEIDING	18
2.2	BEWUSWORDING EN LEESGELETTERDHEIDSVAARDIGHEDE	18
2.2.1	INTERNASIONALE SIENING VAN FONOLOGIESE BEWUSWORDING EN DIE ROL VAN MUSIEK DAARIN	21
2.2.2	FONOLOGIESE BEWUSWORDING EN DIE ROL VAN MUSIEK DAAROP IN DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS	23
2.3	KLANKKURRIKULA	24
2.3.1	INTERNASIONALE KLANKKURRIKULA	24
2.3.1.1	Letterland	25
2.3.1.2	Jolly Phonics	25
2.3.1.3	THRASS	26
2.3.2	DIE SUID-AFRIKAANSE KLANKKURRIKULUM	28
2.3.2.1	Klankpaleis	29
2.4	DIE KONSEPTUELE RAAMWERK	30
2.4.1	AFRIKAANSEFONOLOGIE AS STUDIEGEBIED	31
2.4.1.1	Afrikaanse fonologie in praktyk	31
2.4.1.2	Die spraakorgane	32
2.4.1.3	Die Afrikaanse fonetiese alfabet	33
2.4.1.4	Fonologiese bewustheidskomponente	33
2.4.1.5	Afrikaanse foneme	36
2.4.2	FONOLOGIESE BEWUSWORDING EN LEESBENADERINGS	37
2.5	DIE TEORETIESE RAAMWERK RELEVANT TOT DIE FONOLOGIESE MUSIEKINTERVENSIE	41
2.5.1	HOWARD GARDNER SE INTELLIGENSIE	42
2.5.4	Russell-Bowie se integrasie van musiek met geletterdheid	45
2.6	SAMEVATTING	46

HOOFSTUK 3
KLANKE, KLINKERS EN KLAWERS-PROGRAM: 'n INTERVENSIE
OP GRAAD 1-LEERDERS SE FONOLOGIESE BEWUSWORDING

3.1	INLEIDING	47
3.2	VERSKEIE ROLSPELERS	48
3.2.1	GRAAD 1-LEERDERS	48
	3.2.1.1 Skoolrypheid en skoolgereedheid	49
3.2.2	GRAAD 1-OUERS	50
3.2.3	ONDERWYSER	51
	3.2.3.1 Onderwyser as storieverteller	52
	3.2.3.2 Onderwyser en die onderrig van musiek	52
	3.2.3.3 Leesonderwyser	53
3.3	ONTWERP VAN DIE KKK-PROGRAM	53
3.4	FONOLOGIESE BEWUSTHEIDSINTERVENSIE	54
3.4.1	LEESBENADERINGS EN DIE KKK-PROGRAM	59
3.5	MUSIEK AS INTERVENSIE	60
3.5.1	LIEDERE	60
3.5.1.1	Twee kompakskywe	61
3.5.2	MUSIEKKONSEPTE	62
	3.5.2.1 Aksent en maatslag	62
	3.5.2.2 Tempo	63
	3.5.2.3 Ritme	63
	3.5.2.4 Toonhoogte en melodie	63
	3.5.2.5 Omvang en toonaarde van liedjies	64
3.6	MUSIEKAKTIWITEITE	65
3.6.1	SANG	65
	3.6.6.1 Aanleer van die liedjie	66
3.6.2	MUSIEKSTORIES	67
3.6.3	DRAMATISERING, MIMIEK EN ROLSPEL	69
3.6.4	MUSIEK EN BEWEGING	70
3.6.5	INSTRUMENTALE SPEL	71
3.6.6	LUISTER	72

		Bls
3.7	ASSESSERING VAN DIE FONOLOGIESE BEWUSMAKINGSAKTIWITEITE	73
3.7.1	FONOLOGIESE BEWUSTHEID EN ASSESSERING	74
3.7.2	ASSESSERING VAN DIE <i>KKK</i> -PROGRAM	75
3.8	SAMEVATTEND	76

---OOO---

HOOFSTUK 4 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

4.1	INLEIDING	77
4.2	NAVORSINGSPARADIGMA	78
4.2.1	METODOLOGIESE PARADIGMA	78
4.2.2	METATEORETIESE PARADIGMA	79
4.3	INTERVENSIENAVORSING	81
4.4	NAVORSINGSMETODOLOGIE EN –STRATEGIEË	81
4.4.1	NAVORSINGSONTWERP	82
4.4.2	ONTWIKKELING VAN INTERVENSIË	84
4.5	SELEKSIE VAN DEELNEMERS	84
4.6	DATA-INSAMELINGSMETODES	86
4.6.1	VISUELE BEWYSSTUKKE	88
4.6.2	DEELNEMENDE WAARNEMING	89
4.6.3	ONDERHOUDE	90
4.6.4	DOKUMENTE	91
4.6.5	NAVORSINGSJOERNAAL	92
4.6.6	ASSESSERING	92
4.7	DATA-ANALISE	93
4.7.1	INDUKTIEWE DATA-ANALISE	94
4.7.2	TEMAS	95
4.7.3	KODERING	96
4.8	KWALITEITSVERSEKERING VAN DIE NAVORSING	97
4.9	ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING	99
4.10	ROL VAN DIE NAVORSER	101
4.11	VOORSIENE UITDAGINGS, TEKORTKOMINGE EN BEPERKINGS VAN DIE NAVORSING	102
4.12	SAMEVATTING	104

HOOFSTUK 5 NAVORSINGSRESULTATE

5.1	INLEIDING	106
5.2	NAVORSINGSRESULTATE	107
5.2.1	TEMA 1:GELETTERDHEIDSVAARDIGHEDE	108
5.2.1.1	Sub-tema 1.1: Fonologiese bewustheid	109
5.2.1.2	Sub-tema 1.2: Leesvaardighede	118
5.2.2	TEMA 2:MUSIEKVAARDIGHEDE	120
5.2.2.1	Sub-tema 2.1:Musiekervarings	120
5.2.2.2	Sub-tema 2.2:Ervaring van musiekkonsepte	127
5.2.2.3	Sub-tema 2.3:Musikaliteit as intelligensie	131
5.2.3	TEMA 3:DIE ROLSPELERS SE ERVARING VAN DIE INTERVENSIE	132
5.2.3.1	Sub-tema 3.1: Leerders se kognitiewe ontwikkeling	135
5.2.3.2	Sub-tema 3.2. Leerders se sosiale en emosionele vaardighede	136
5.2.3.3	Sub-tema 3.3:Genotvolle leergeleenthede	138
5.3	SAMEVATTING	142

---oOo---

HOOFSTUK 6 NAVORSINGSBEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1	INLEIDING	143
6.2	BEVINDINGE UIT MY NAVORSING	145
6.2.1	VERGELYKING VAN RESULTATE	149
6.2.1.1	Vergelyking van resultate met bestaande kennis: Ondersteunende bewyse ten opsigte van geletterdheidsvaardighede	150
6.2.1.2	Vergelyking van resultate met bestaande kennis: Ondersteunende bewyse ten opsigte van musiekvaardighede	152
6.2.1.3	Vergelyking van resultate wat teenstrydig is met bestaande kennis	154
6.2.1.4	Nuwe insigte	155
6.2.1.5	Stildata	156
6.3	BEANTWOORDING VAN DIE SEKONDÊRE VRAE	156
6.3.1	WAT IS DIE ROL VAN FONOLOGIESE BEWUSWORDING BY LEESGELETTERDHEID?	156
6.3.2	WAT IS DIE ROL VAN MUSIEK BY LEESGELETTERDHEID?	157
6.3.3	WATTER INHOUD MOET INGESLUIT WORD IN 'N FONOLOGIE-MUSIEKPROGRAM OM DIE ONDERWYSPRAKTYK IN LEESGELETTERDHEID BY GRAAD 1-LEERDERS TE VERBETER?	158
6.3.3.1	Inhoud vir fonologiese bewustheid	158
6.3.3.2	Musiek-inhoud	158
6.4	DIE BEANTWOORDING VAN DIE HOOFNAVORSINGSVRAAG	159
6.5	BESONDERE BYDRAE VAN STUDIE TOT VAKGEBIED	160
6.5.1	AANBEVELINGS AAN GRAAD 1-ONDERWYSERS	160
6.5.2	AANBEVELINGS AAN GRAAD 1-OUERS	162
6.5.3	AANBEVELINGS AAN DIE DEPARTEMENT VAN BASIESE ONDERWYS	162
6.5.4	AANBEVELING AAN TERSIÊRE INRIGTINGS	163
6.6	TEKORTKOMINGE EN LEEMTES TEN OPSIGTE VAN DIE STUDIE	163
6.7	AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIES	164
6.8	FINALE GEDAGTES	164
	BRONNELYS	166
	BYLAE	193

LYS VAN TABELLE

	Blis
Tabel 1.1	Resultaat van geletterdheidsvaardighede prestasie in Graad 3 tydens 2012... 3
Tabel 1.2	Leesvaardighedsresultate 4
Tabel 3.1	Die vier komponente van die musiekintervensie 48
Tabel 4.1	Riglyne vir kwaliteit navorsing 79
Tabel 4.2	Agtergrond van die Graad 1-leerders 85
Tabel 4.3	Graad 1-leerders se ontwikkelingskaraktereienskappe 85
Tabel 4.4	Die twee fases van die data-insamelingsproses 87
Tabel 4.5	Die kwalitatiewe data-analise-proses 94
Tabel 4.6	Opsomming van die data-analise in die gevallestudie 95
Tabel 4.7	Opsomming van die <i>KKK</i> -program se temas 96
Tabel 5.1	Die hoof- en sub-temas van die navorsing 107
Tabel 5.2	Interpretasie van twee van die <i>KKK</i> -program prente 109
Tabel 5.3	Nie-musikale fonologiese bewustheidsaktiwiteite van die <i>KKK</i> -program 112
Tabel 5.4	Onderwyser se opmerking na afloop van die stories 114
Tabel 5.5	Formele assesserings van fonologiese aktiwiteite van die <i>KKK</i> -program 115
Tabel 5.6	Graad 1-leerders se leesspoed 120
Tabel 5.7	Die leerders se reaksie op die musiekaktiwiteite van die <i>KKK</i> -program 126
Tabel 5.8	Sommige liedere van die <i>KKK</i> -program se toonaarde en maatsoortekens 130
Tabel 5.9	Leerders se verskillende intelligensies 131
Tabel 6.1	Die vaardighede van fonologiese bewustheid in die <i>KKK</i> -program 146
Tabel 6.2	Die musiekvaardighede in die <i>KKK</i> -program 147
Tabel 6.3	Resultate met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte van Geletterdheidsvaardighede 150
Tabel 6.4	Resultate met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte van Musiekvaardighede 152
Tabel 6.5	Teenstrydige resultate met bestaande kennis..... 154

LYS VAN FIGURE

		Bls
Figuur 1.1	Hoofstuk 1-indeling.....	1
Figuur 1.2	Basiese stappe van kwalitatiewe navorsing	14
Figuur 2.1	Hoofstuk 2-indeling	18
Figuur 2.2	Die drie internasionale fonologie-programme	25
Figuur 2.3	Die konseptuele raamwerk van die navorsing	30
Figuur 2.4	Fonologiese bewustheidskomponente	34
Figuur 2.5	Rymsoorte	35
Figuur 2.6	Twee hoofbenaderings van die behavioristiese en psigolinguistiese leesbenaderings	38
Figuur 2.7	Vaardigheidsverwerwingsteorie	38
Figuur 2.8	Gardner se agt Multi-Intelligensies (MI) kriteria	42
Figuur 2.9	Die drie kategorieë van Gardner se MI	43
Figuur 2.10	Vergelyking van <i>KKK</i> -program en die Multi-Intelligensies	44
Figuur 3.1	Die navorsing se musiekintervensie	47
Figuur 3.2	Die musiekintervensie wat vir die navorsing gebruik is.....	48
Figuur 3.3	‘n Lys van <i>KKK</i> -program foneme	55
Figuur 3.4	Fonologiese kaarte in skryfmaat-sketse	56
Figuur 3.5	‘n Voorbeeld van ‘n skyfie op die skyfiereeks	56
Figuur 3.6	Flits- en magneetkaarte	57
Figuur 3.7	Woordkaarte	57
Figuur 3.8	‘n Tipiese storiekaart	58
Figuur 3.9	Die kompaktskyfomslag	62
Figuur 4.0:	Luistervaardighede in drie komponente	72
Figuur 4.1	Die hoofstuk-indeling	77
Figuur 4.2	Drie aspekte van die paradigma	78
Figuur 4.3	Die interpretivistiese paradigma	80
Figuur 4.4	Data-insamelingstegnieke	88
Figuur 4.5	Data-ontledingspiraal	95
Figuur 4.6	Kodering van <i>KKK</i> -intervensieprogram temas	97
Figuur 4.7	Die vyf etiese beginsels	100
Figuur 5.1	Identifikasie van <i>KKK</i> -program prente	106

Figuur 5.2	Musiekervaring van die <i>KKK</i> -program	121
Figuur 6.1	Hoofstuk 6-indeling	143
Figuur 6.2	Die hooftemas van die <i>KKK</i> -program	144

LYS VAN FOTOS

	Blis
Foto 3.1: 'n Leeskaart vir toevallige lees of huiswerk	58
Foto 4.1: Bewys van 'n foto wat geneem is gedurende die aanbieding van die intervensie	89
Foto 4.2: Onderhoud met 'n kollega	91
Foto 4.3: Navorsingsjoernaal	92
Foto 4.4: Assessering van 'n leerder	93
Foto 5.1: Leerder speel haar naam op 'n metallofoon	113
Foto 5.2: Leerders bou woorde met blokkies	119
Foto 5.3: Lees van sinne	119
Foto 5.4: Die <i>b</i> -klank se luisteraktiwiteit	122
Foto 5.5: Herkenning van klanke	124
Foto 5.6: Leerder lees 'n ritmekaart	125
Foto 5.7: Leerders sosialiseer met maats	137
Foto 5.8: Gouws vra die jawoord	137
Foto 5.9: Leerders geniet die aktiwiteit	139
Foto 5.10: Leerders neem aktief deel	139
Foto 5.11: 'n Regte trekkertjie	141
Foto 5.12: <i>Snap</i>	141

LYS VAN PRENTE

	Blis	
Prent 1	Gert Sibande-distrik	2
Prent 2	Jolly Phonics-program	25
Prent 3	THRASS-program	26
Prent 4	Nasionale Kurrikulumverklaring	28

LYS VAN LIEDERE

	Bls
Liedjie 3.1 Die kok lok die bok	61
Liedjie 3.2 Hansie Haas	64
Liedjie 5.1 Rina Roos	122 & 128
Liedjie 5.2 Grietjie Gans	124
Liedjie 5.3 Vollie, Vinnie en Vlermuis	130
Liedjie 5.4 Fransie die Feetjie	138

---oOo---

LÊERS EN VIDEOS (SIEN ELEKTRONIESE SKYF VAN DIE *KLANKE, KLINKERS EN KLAVERS*-PROGRAM

LÊERS:

Lêer 1	Flitskaart – foneme Flitskaart – foneme op lyne Flitswoorde
Lêer 2	Grondlynassesseringskyfies
Lêer 3	Klankkaart
Lêer 4	Kompakskyf met sang Kompakskyf met begeleiding
Lêer 5	Leeskaart vir leerders
Lêer 6	Musiekboek
Lêer 7	Onderwysersgids
Lêer 8	Ritmekaarte
Lêer 9	Stories
Lêer 10	Werkboek vir leerders

---oOo---

VIDEOS:

- Video 1 Fonologiese aktiwiteite
- Video 2 Leerders lees
- Video 3 Sang
- Video 4 Lesse: *Bennie Brand*
Die kok lok die bok
Fransie die Feetjie
Grietjie Gans
Hansie Haas
Lenie Lepeltjie
Rina Roos
Tes toer graag
Vollie, Vinnie en Vlermuis
Ysbeer
Instrumente

---ooOoo---

HOOFSTUK 1 INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk bied ek die inleiding, rasionaal van die studie, probleemstelling, doel van die studie, navorsingsvraag, teoretiese en konseptuele raamwerk, navorsingsmetode en –ontwerp, hoofstukindeling en samevatting.



Figuur 1.1: Hoofstuk 1-indeling

Aan die leser bied ek vervolgens 'n kort voorstelling van myself as navorser. Gedurende my onderwysloopbaan het ek ondervinding van Graad R asook Graad 1, 2 en 3 opgedoen. Ek het musiekopvoeding van Graad 1 tot Graad 12 aangebied, asook buite-kurrikulêre musiekonderrig in klavier, blokfluit en sang. Deur die jare het ek dit verkies om met leerders in Graad R en Graad 1 op plattelandse dorpe te werk.

Ek was vir tien jaar 'n kurrikulum-implenteerder van die grondslagfase van die Onderwysdepartement van Mpumalanga in die Gert Sibande-distrik. 'n Aantal Afrikaanse, Engelse, Zoeloe- en Swazi-skole is maandeliks besoek om hulp te verleen aan onderwysers in Huistaal, Eerste Addisionele taal, Wiskunde en Lewensvaardighede. Ervaring in veral die verskeie tale se leesgeletterdheidsvaardighede het my belangstelling geprikkel. Vanaf 1 April 2013 is ek aangestel as die hoofopvoedkundige-spesialis van die Mpumalanga Onderwysdepartement vir die grondslagfase, te Nelspruit. Die rooi gedeelte op die kaart (prent 1) toon die Gert Sibande-distrik aan waar ek gewerk het as kurrikulum-implenteerder.



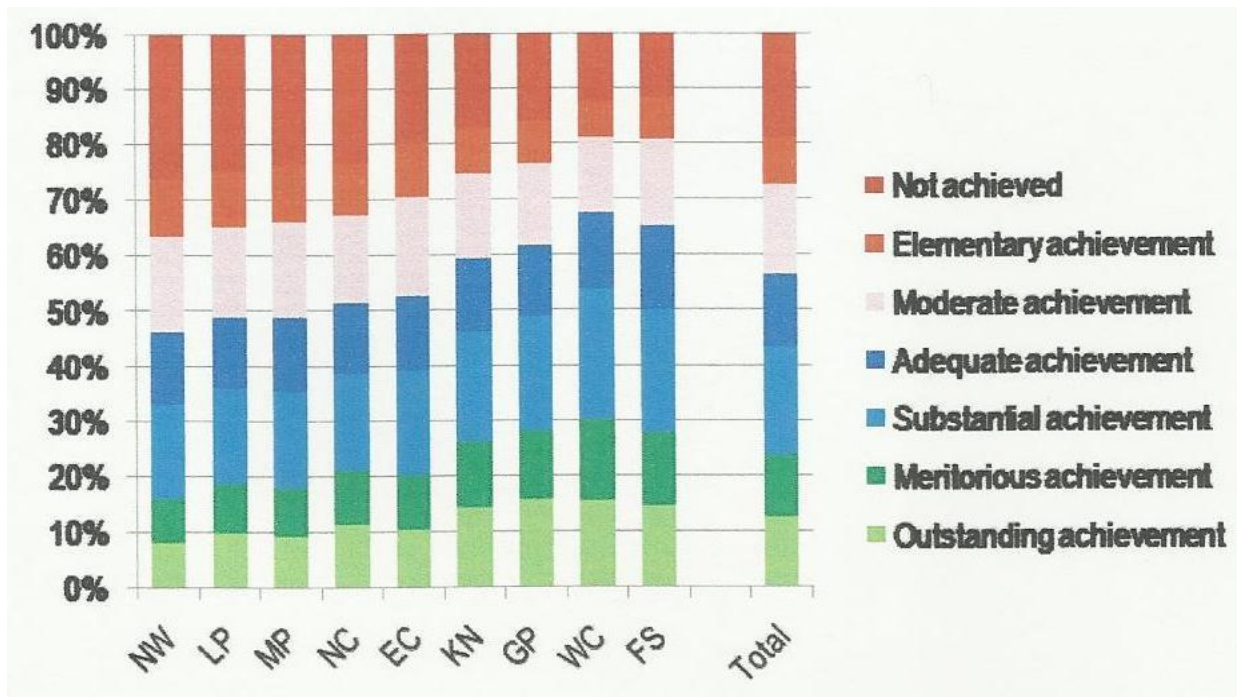
Prent 1: Gert Sibande distrik van die Mpumalanga Departement van Onderwys

Hefer (2005:1) beweer dat 'n leerder se geletterdheidsvaardighede bepaal tot watter mate die leerder leesgeletterdheid sal bemeester. Indien leerders nie leesgeletterdheidsvaardighede in die grondslagfase doeltreffend bemeester nie, ondervind hulle probleme met vordering op skool (Koen 2008:31). Hierdie stelling geld vir jong leerders op nasionale, sowel as internasionale terrein. In Suid-Afrika word leerders jaarliks deur middel van sistemiese evaluering in hul huistaal geëvalueer. Leerders van Graad 1 tot 9 skryf vanaf 2008 jaarlikse die Jaarlikse Nasionale Assessering (JNA) as deel van die *Schooling 2025* en *Action Plan 2014* van die Departement van Basiese Onderwys (Republic of South Africa 2011b:48). Die assessering word gedoen in opdrag van die Departement van Basiese Onderwys om skole se prestasies te monitor. Alle grade skryf die JNA-vraestelle wat deur die Onderwysdepartement opgestel word. Elke klasonderwyser merk die leerders se vraestelle volgens 'n memorandum. Die onderwysers identifiseer probleemgebiede uit die antwoorde van die vraestelle. Daarna gebruik elke onderwyser 'n self-ontwerpte intervensieprogram om die moontlike probleme wat die leerders ondervind het, op te los (Republic of South Africa 2010:1, 2). Vir hierdie studie is die sistemiese evaluering van Graad 3-leerders van belang want dit toon die prestasie van leerders se leesgeletterdheidsvaardighede.

In Graad 3 word daar van die leerders verwag om die JNA-vraestel gedurende Septembermaand self te lees en te beantwoord. Die uitslag van die 2012 JNA vraestel in tabel 1.1 toon die geletterdheidsprestasie van die Graad 3-leerders. Op die horisontale vlak van die grafiek word die verskillende provinsies aangedui. Hierdie statistiek toon besondere lae prestasie wat daarop kan dui dat leerders sonder begrip lees. Slegs 47% van Graad 3-leerders in 2011 het 'n gedeelte van die kennis en vaardighede van die betrokke graad se

leesgeletterdheidsvaardighede bereik. Die uitstaande presteerders in Graad 3 het tussen 8.5% en 13.5% in 2011 uitgewys. In 2012 presteer 13% van Graad 3-leerders in die hoogste kategorie en 19% in die laagste kategorie van geletterdheidsvaardighede (Republic of South Africa 2011a:45). Alhoewel daar in die JNA van 2012 vordering in die geletterdheidsvaardighede getoon is, dui die uitslae nog steeds dat leerders baie swak in geletterdheidsvaardighede presteer.

Tabel 1.1: Resultate van geletterdheidsvaardighede in Graad 3 tydens 2012



Die Nasionale Onderwysdepartement het in Maart 2008 die Leergrondslaeveldtog geloods (Republic of South Africa 2008:4). Die veldtog se doelwit was om leerders se vaardighede met lees, skryf en wiskunde met 15-20% te verbeter oor 'n tydperk van vier jaar. Onderwysers is aangemoedig om leerders daaglik vir 15 minute lank met klanke te onderrig:

Say a rhyme (phonic awareness): learners listen for target sound. Teach the new letter sound or word family in context (shared text). Reinforce with a directed oral activity, e.g. a game, a sorting or matching activity etc. (Republic of South Africa 2008:9).

Hierdie veldtog is nie in 2012 voltooi nie as gevolg van die Nuwe Kurrikulum Beleidsverklaring wat in daardie jaar geïmplementeer is. 'n Mens vra jousef af of die tyd wat toegeken is vir klankonderrig genoegsaam was en of die onderrigmetodes van klankonderrig doeltreffend was.

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (2006:1) se strategie vir geletterdheid en gesyferdheid verwys na 'n studie van lees- en gesyferdheidassessering wat in 2002 uitgevoer is met Graad 3-leerders in die provinsie se skole. Die uitslag van die studie het getoon dat leerders in Graad 3, twee tot drie jaar swakker as hulle verwagte prestasie volgens ouderdom vaar.

Die internasionale PIRLS-studie (Progress in International Reading Literacy Study) bepaal jaarliks leerders se leesvaardigheidsvlakke en standaarde in Graad 4 en 5 (United States of America (U.S.A) Department of Education 2007:7). Die PIRLS-navorsing is in 1991 geïnisieer deur die IEA, die Internasionale liggaam vir die Evaluering van Opvoedkundige Prestasie (Howie, Venter, Van Staden, Zimmerman, Long, Du Toit, Scherman & Archer 2007:11). Die Suid-Afrikaanse PIRLS-projek is in 2004 deur die Sentrum vir Evaluering en Assessering onderneem, in opdrag van die Minister van Onderwys en die komitee van hoofde van onderwysdepartemente. In 2006 is 30 000 Suid-Afrikaanse leerders betrek en hulle leesprestasie met dié van 39 ander lande se uitslae vergelyk. Suid-Afrika se Graad 5-leerders het die swakste presteer (United States of America (U.S.A) Department of Education 2007:7). In 2011 toon die Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) en PIRLS-verslag (Howie *et al.* 2012) dat Suid-Afrika se Graad 4 en 5-leerders die 330 ste plek op die PIRLS-skaal behaal het en dat dit laer as die internasionale maatstaf van die PIRLS is.

Die resultate van Australië se eie NAPLAN 2010 (Australian National Departement of Education 2010:46) vir leesvaardigheid in die derde en vyfde jaar op skool, word in tabel 1.2 weergegee. NAPLAN staan vir National Assessment Program – Literacy and Numeracy. Hierdie statistieke dui die verdere prestasie van leerders se leesgeletterdheidsvaardighede in Graad 5 in 2008 tot 2010 aan. Leerders in Graad 3 se leesgeletterdheidsvaardighede verbeter, maar dit is nie die geval in die Graad 5-leerders se vordering nie, soos in tabel 1.2 getoon. Ek ondervind dieselfde resultate met ons JNA 2011 en 2012 dat leerders in Graad 6 se leesgeletterdheidsvaardighede swakker is as dié van die Graad 3-leerders. In hierdie studie gaan daar nie op hierdie punt gefokus word nie.

Tabel 1.2: Leesvaardigheidsresultate

Jaar	Jaar Drie (persentasie)	Jaar Vyf (persentasie)
2008	92, 1%	91%
2009	93, 7%	91, 7%
2010	93, 9%	91, 3%

Volgens die PIRLS 2006-verslag was Australië 20ste met sy leerders se leesvaardigheidsvlakke. As daar na ander lande soos Rusland, Engeland en Amerika se statistieke gekyk word, wil dit voorkom of daar nie probleme met leesvaardighede ondervind word nie (United States of America (U.S.A) Department of Education 2007:7).

Die Suid-Afrikaans uitslae is teleurstellend in vergelyking met dié van ander lande. Vir die afgelope 10 jaar is ek betrokke by die grondslagfase-kurrikulum. Ek besoek gereeld Graad 1-klasse en is gemoeid met geletterdheids probleme in Graad 1. Dit is vir my duidelik dat die volgende probleme moontlike redes is waarom ons leerders in die algemeen nie presteer nie:

- Die meeste leerders kom uit nie-stimulerende huise. Hierdie leerders weet nie hoe 'n storieboek lyk nie. Die meeste kulture in Suid-Afrika het nie genoeg leesboeke en leesstof in hul eie taal nie. SiSwati is een van hierdie onontwikkelde tale. Tydens die Nasionale Evaluering van skoolhandboeke in 2010-2011, wat ek bygewoon het, het ek ondervind dat daar baie min boeke, onder andere leesboeke, in hierdie taal geëvalueer en goedgekeur is. Vir die Afrikaanse leerders is dit egter nie 'n probleem nie, aangesien daar verskeie reekse beskikbaar is.
- Uit ervaring beleef ek dat leerders nie op die korrekte wyse onderrig word nie omdat die Graad-R-onderwyser verkies om leerders op 'n formele wyse, met formele onderrigstrategieë te onderrig, wat nie gepas is vir die jong leerder nie.
- Onderrigmetodes in die Graad 1-klassituasie kan ook moontlike probleme verskaf. Onderwysers gebruik graag die metode wat jare gelede vir hom/haar gewerk het en sukkel om met 'n moderne onderrigstrategie soos multi-geletterdheid te eksperimenteer. Hierdie onderwysers hou nie tred met die ontwikkelingspeil waarbinne die leerders grootword nie, soos byvoorbeeld die moderne tegnologie wat vandag beskikbaar is.

1.2 RASIONAAL VAN DIE STUDIE

Effektiewe onderrig van die onderwyser in die grondslagfase (Graad R tot 3) vereis entoesiasme, bereidwillige samewerking en reflektiewe praktyk, met 'n breë en diep kennis van leesgeletterdheidsvaardighede en begrip (Bruce 2010:2). Effektiewe onderwysers gebruik hul eie leer om hul werk met jong leerders te bevorder. Hulle doen dit op sensitiewe, positiewe en oordeelkundige wyses (Bruce 2010:2).

Na verskeie klasbesoeke en waarnemings van leeslesse, het ek ondervind dat goed-gekwalifiseerde Afrikaanse onderwysers lees op 'n daaglikse basis onderrig. Dit blyk egter dat sommige leerders geen baat vind by van die leesbenaderings wat gebruik word nie.

In die praktyk het ek gevind dat wanneer musiek as deel van die kurrikulum gebruik word, daar groot voordele vir die leerders se groei en ontwikkeling is. Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring se skolebeleid vir Graad R tot Graad 9, Kuns en Kultuur (Republiek van Suid-Afrika 2002c:4), speel kuns en kultuur, waarvan musiek een van die komponente is, 'n belangrike rol in die inheemse gemeenskappe. Volgens studies in Europa en in Amerika oor meer as drie dekades vorder leerders wat musiek maak, na musiek luister en met musiek leer, beter in alles wat hulle aanpak en veral beter in tale en wiskunde (Nye 1975:124-132; Winner 2008:383).

Farstrup (2002:87-96) som leersituasies in die algemeen baie goed op, naamlik dat leerders eerstens kognitiewe klaarheid oor wat hulle leer, benodig. Hieruit word verklaar dat leerders gereed moet wees vir leer en dat hulle inligting wat hulle leer, moet verstaan. Daarna moet daar instruksies op verskillende vlakke en fasette aan alle leerders in die klas gegee word, waarna leerderbetrokkenheid volg (Farstrup 2002:87-96). Op grond van hierdie inligting maak ek die volgende aanname. By die aanleer van fonologie, kan alle leerders by leer betrek word deur instruksies op verskillende vlakke en fasette in 'n aktiwiteit aan te bied. In hierdie navorsing word fonologie deur middel van stories, speletjies, liedjies, sang en/of dramatisering, rolspel en instrumente aangeleer deur 'n intervensieprogram.

Soos vele ander navorsers glo ek dat musiek 'n groot rol kan speel by die aanleer van fonologie. Ek is verder van mening dat musiek aangevul kan word deur dramatisering, rolspel, instrumentespeel en die aanleer van liedjies (Flohr en Trollinger 2010:1; Pound 2003:69). Daarom het ek besluit om 'n unieke nasionale fonologiese musiekprogram te skryf omdat ek ruimtelik geseënd is met 'n liefde vir Graad 1-leerders en 'n gawe vir musiek.

Hierdie studie is belangrik in die Suid-Afrikaanse konteks, aangesien daar slegs beperkte studies oor Afrikaanse leerders in Graad 1 beskikbaar is. Daar is verder min Afrikaanse musiek-fonologiese programme verkrygbaar in Afrikaans wat wetenskaplik geëvalueer is.

Die inhoud van die musiek-fonologiese program is kindgerig en op die vlak van 'n Graad 1-leerder. Die verskeie musiek- en fonologiese aktiwiteite is geskryf met die doel om genotvolle leergeleenthede aan elke leerder in die klas te verleen. Afrikaanse leerders in Graad 1 kan daarby baat vind en onderwysers wat Eerste Addisionele Afrikaans aanbied vir

ander grade sal die program moontlik die intervensieprogram ook kan gebruik om leerders in ander grade te bevoordeel.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Volgens my persoonlike waarneming tydens skoolbesoeke as distriksverteenwoordiger van die onderwysdepartement van Mpumalanga, is een van die vele probleme rakende leesvaardighede waarskynlik dat die meerderheid onderwysers nie 'n verskeidenheid onderrigstrategieë gebruik om multi-intelligensies aan te spreek nie. By die identifisering van hierdie probleem poeg ek met hierdie navorsingprojek om die onderrig in fonologie te versterk en meer verrykend te maak, deur die aanleer van liedjies en ander fonologiese en musiekaktiwiteite; om dus multi-intelligensie te gebruik om leerders te onderrig. Hierdie liedjies is kindgerig, binne die Afrikaanse Graad 1-leerder se ervaringsveld, baie kort, en vinnig om aan te leer. Uit ondervinding het ek gevind dat wanneer leerders musiek hoor, hul aandag en belangstelling geprikkel word.

Verskeie onderrigmetodes kan aangewend word om leerders te laat lees. Koen (2008:31) bevestig dat wanneer leerders nie leesgeletterdheidsvaardighede in die grondslagfase doeltreffend bemeester nie, hulle probleme met vordering op skool ondervind. Sy skryf verder dat lees 'n gevorderde en ingewikkelde proses is, wat leesgeletterdheidskomponente soos letterdiskriminasie, klanksimboolassosiasie, woordherkenning, frasering, uitspraak, leesvlotheid en leesbegrip insluit (Koen 2003). Daar word verder beklemtoon dat daar nie 'n enkele leesmetode is wat ewe effektief vir alle leerders is nie. Die meerderheid leerders sal vordering toon wanneer verskillende metodes op 'n geïntegreerde wyse aangewend word.

Dit blyk dat leerders al vir jare met klanke van die alfabet sukkel. Meij (1985:42) merk op dat swak lesers nie goeie woordherkenningstrategieë besit nie. Leerders kan dus nie woorde herken nie en het ook nie strategieë aangeleer om die woorde te herken nie. Sulke leerders het nooit deeglik geleer hoe om klanke, lettergrepe en die onderlinge dele van woorde onder die knie te kry nie. Die gevolg is dat wanneer nuwe woorde raakgeloop word, dit ook die uitwerking op die jong leser se selfvertroue en waagmoed ten opsigte van die dekodeeringsproses ondermyn.

Le Cordeur (2004:30) dui aan dat daar diepgaande probleme ondervind word met die onderrig van lees. Die gebrek aan genoegsame kennis van die struktuur van taal tydens aanvangslees was vir Le Cordeur (2004:30) die opvallendste in sy studie, juis omdat daar nie genoeg klem geplaas word op klankleer en die fonologie nie. Hiermee stem ek volkome

saam; ek het in die praktyk ondervind dat die afwesigheid van 'n fonetiese basis daartoe kan lei dat leerders leesprobleme ontwikkel.

Le Roux (2004) toon aan dat navorsers fonologiese bewustheid identifiseer as die kognitiewe vaardigheid wat lees- en leerprobleme onderlê. Probleme wat ontleed is, is lettergrepe en klanke, die identifisering van aanvangs-, slot- en/of eindfoneme, rymwoorde, weglating en byvoeging van klanke en klankmanipulasie. Hefer (2005:2-4) meen dat leerders wat 'n probleem met aanvangstaal, klanke en lettergreepverdeling en rymwoorde ondervind, dikwels nie die vermoë het om te lees nie.

In my studie beteken bovermelde argumente dat die fonologiese bewustheid- en onderrigstrategieë wat die onderwysers gebruik, nie die leerders voldoende toerus om te lees nie. Leerders sukkel met klanke en kan nie lees nie. Dit is dan die rede vir my in-diepte studie om 'n moontlike oplossing vir hierdie probleem te vind.

1.4 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie was om 'n ontwerpte fonologie-musiekprogram met die titel *Klanke, Klinkers en Klawers*program in 'n Afrikaanse skool te implementeer as 'n intervensieprogram. Hierdie intervensieprogram word aangebied en die moontlike rol daarvan op die vordering van die Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid, word bestudeer. Mouton (1985:197) verduidelik dat die navorser die doel van die projek as beskrywend, verkennend of verklarend moet uiteensit. Hierdie navorsing is verkennend, deurdat die program verken (ondersoek) word. Verder word die invloed van die intervensieprogram op die leerders beskryf (beskrywend) en die verklaring geskied deur die reaksie van die leerders op die intervensieprogram.

In die verlede is daar wel navorsing oor die onderwerp oorsee gedoen, maar min navorsing is in Afrikaans beskikbaar. Die uniekheid van hierdie program lê daarin dat dit plaasgevind het in 'n Suid-Afrikaanse konteks, in Afrikaans en in 'n Afrikaanse Graad 1-klas.

1.5 NAVORSINGSVRAE

Die volgende hoofnavorsingsvraag het na vore gekom teen die agtergrond van die literatuur-oorsig:

Tot watter mate sal 'n Afrikaanse fonologie-musiekprogram 'n rol speel op Graad 1- leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid hê?

Uit die bogenoemde navorsingsvraag is daar sekondêre navorsingsvrae geformuleer, naamlik:

- Wat is die rol van fonologiese bewuswording by leesgeletterdheid?
- Wat is die rol van musiek by leesgeletterdheid?
- Watter inhoud moet ingesluit word in 'n fonologiemusiekprogram om onderwyspraktyk in leesgeletterdheid by Graad 1-leerders te verbeter?

1.6 TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK

Maree (2007:30) beveel aan dat 'n teorie of teorieë 'n navorsing rig. Ek bespreek die teorieë van navorsers wat op verskeie intelligensies en die integrasie van die kunste fokus. Die teorieë wat ek onderskryf is dié van Howard Gardner en Russell-Bowie.

1.6.1 HOWARD GARDNER

Gardner (1983) onderskryf agt multi-intelligensies naamlik die linguistiese, logiese wiskundige, ruimtelike, naturalistiese, musikale, interpersoonlike, intrapersoonlike en die liggaamlike of kinestetiese intelligensies. Met sy linguistiese intelligensie beklemtoon Gardner dat leerders goed vorder in luister, spraak, lees en skryf. Die linguistiese en musikale intelligensie stem met mekaar ooreen. Sommige mense dink in woorde, terwyl musikale mense in musikale klanke, frases en ritmiese eenhede kan "dink" (Gardner 1983).

Mense verken hul wêreld deur taal, logiese wiskundige analise, ruimtelike voorstellings, musikale betrokkenheid, die gebruik van liggaamlike beweging en om ander en hulself in die natuur te verstaan (Gardner 1983). Mense verskil van mekaar ten opsigte van hul intellektuele profiele. Hulle behoort hul individuele sterkpunte in hul verskillende omgewings te kan uitleef. Dus behoort leerders hulle eie intelligensies te gebruik om makliker te leer lees. Die maniere waarop hulle hul intelligensie gebruik om nuwe materiaal aan te leer, take uit te voer en probleme op te los, speel 'n rol. Sodoende word leerders op hul eie vlak en in hul eie dominante modaliteit onderrig en geassesseer.

Gardner (1983:279) beklemtoon dat die verskillende intelligensies op skool ewe veel aandag behoort te geniet, omdat al die intelligensies ewe belangrike boustene is wat tot produktiewe denke kan lei. Gardner beweer dat elke leerder se vermoë uniek is en elke onderwyser se onderrigstrategieë daarvoor voorsiening moet maak (Cloete 2004:3-6). In my studie is hierdie inligting baie belangrik, want daar word op elke leerder se intelligensie gefokus. Die leerders

se intelligensie word gebruik om fonologiese bewuswording te onderrig. Hierdeur ervaar die leerders die leerinhoud op 'n speelse en genotvolle wyse.

1.6.2 RUSSELL-BOWIE

In ooreesteming met Koen (2003) beveel Russell-Bowie (2006:258) integrasie van musiek met ander vakke aan wanneer verskillende vakke, soos geletterdhed, wiskunde en/of lewensvaardighede, saam gebruik word om 'n leergeleentheid te skep. Hierdie integrasie bied die leerders holistiese en outentieke leergeleentheid. Leerders kan hul eie voorkeure van intelligensies gebruik om in-diepte begrip en algemene vaardighede te bekom. Vaardighede en in-diepte kennis wat die leerders aangeleer het, kan aangewend word om die leerinhoud vir hulself te veralgemeen en in alle omstandighede te gebruik (Russell-Bowie 2006:258). Selfvertroue, kritiese geletterdheidsvaardighede, multi-geletterdheidsvaardighede, musikale intelligensie en musiekgeletterdheid word ontwikkel in leerders deur ruimtelike oriëntering, gebare, asook ouditiwe, visuele en linguistiese ook bekend as multi-modaliteite (Koen 2003, Hughes 2007 & Maguire 2005:1427). Hierdie kort bespreking van Gardner en Russell-Bowie word verder uitgebrei in hoofstuk 2.

1.6.3 DEFINIËRING VAN KERNKONSEPTE VAN DIE STUDIE

Sekere kernkonsepte ten opsigte van my studie word gedefinieer, naamlik Graad 1-leerders, leesgeletterdheidsvaardighede en 'n fonologie-musiekprogram:

1.6.3.1 Graad 1-leerders

Vir hierdie navorsing word daar slegs van Graad 1-leerders gebruik gemaak. Graad 1 is die eerste formele graad in die Suid-Afrikaanse skoolsisteem. Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns (Steyn 2005:7) beklemtoon dat effektiewe onderwys afhanklik is van die bestaande bevoegdhede van leerders. Volgens die organisasie moet leerders oor die volgende beskik:

- Basiese kennis om onderrigleergeleentheid te kan benut;
- Vaardighede om die toepassing van opvolgende onderrigleergeleentheid te ondersteun;
- Verlangde gesindhede, motivering en waardes om effektief te leer, dit hul eie te maak en maksimaal daarby te baat.

Dié bevoegdhede bepaal dat leerders volgens hul eie ontwikkelingsvlakke die nodige fokus, motivering, dissipline en nuwe bevoegdhede sinvol kan bemeester. Hierdie bevoegdheid

moet beskou word teen die agtergrond van wat die die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) van die jong Graad R-leerder verwag. Die meeste leerders ontvang onderrig in Graad R voor hulle met hulle formele werk in Graad 1 begin.

Volgens die NKV word daar aan die einde van Graad R (Republiek van Suid-Afrika 2011a:49) van leerders verwag om aan die volgende te voldoen ten opsigte van fonetiek:

- Verdeel mondelinge sinne in individuele woorde, byvoorbeeld: klap ritmies saam met die uitspreek van enkellettergrepige woorde soos: *San – sit – op – 'n – stoel*;
- Verdeel meerlettergrepige woorde in lettergrepe: *krokodil – kro-ko-dil*;
- Identifiseer rymwoorde in bekende rympies en liedjies in die volgorde van die rymwoorde: *Wielie Wielie Walie die aap ry op die balie*;
- Herken visueel en ouditief sekere beginkonsonante en –vokale, veral aan die begin van bekende woorde: *s in stoel, k in kas* en *r in roos*
- Herken en benoem sommige letters van die alfabet, soos letters in eie naam: *D in Dawid, R in Rina* en *K in Koos*;
- Verbind klanke met letters en woorde en verstaan dat woorde uit meer as een klank bestaan: *kat* is *k-a-t*;
- Herken klanke aan die begin van sommige woorde: *b in boom, v in vis* en *n in naald*;
- Herken dat woorde uit klanke bestaan, soos die beginletters van eie name: *M in Maans, S in Sannie* en *P in Piet*.

1.6.3.2 Leesgeletterdheidsvaardighede

Foley & Thompson (2003:118) beklemtoon dat geletterdheid kognitiewe prosesse soos geheue en verwagtinge van die toekoms na vore bring. Hy voeg by dat geletterdheid leerders toelaat om hul verbeelding en hul nuwe idees met mekaar te deel. Volgens Meier (2004:47) wil leerders graag hulself en hul maats met waardevolle ervaringe soos klanke, letters, woorde, tekste en stories besighou. Leerders wat leer deur te speel, het 'n beter voorsprong as dié wat sonder hierdie onderrigmetode geleer word.

Geletterdheid is vir Makin & Diaz (2003:4) eerder 'n sosiale en kulturele fenomeen as wat dit 'n kognitiewe prestasie is. Dit beteken dat die verskeie rolspelers wat by die leerder betrek is, se gesindheid, gevoel, verwagtinge, waardes en norme 'n sentrale rol in die leerders se geletterdheidsvaardighede speel. Geletterdheidsvaardighede bestaan uit luister, praat, kritiese denke, kyk en lees. Geletterdheid in vroeë kinderontwikkeling word, volgens Jalongo (2000:223), nie net tot stories beperk nie, maar sluit liedjies, rympies en alle tipe literatuur wat deur die gesproke woord gekommunikeer kan word, in.

In hierdie studie gaan daar in die besonder gelet word op die leesgeletterdheid van Graad 1-leerders. Leesgeletterdheid is die vermoë om te lees. Volgens Kaltman (2009:8) gaan lees oor fonemiese en fonologiese bewustheid, asook die betekenis van woorde. Om die geskrewe woord te verstaan, moet leerders baie ondervinding hê, sodat hulle hulself kan vereenselwig met die idees van die geskrewe boek. Coltheart (2005) definieer lees as informasie-prosessering en om 'n gedrukte teks tot spraak te transformeer, of om 'n gedrukte teks te verstaan. Enige persoon wat suksesvol geleer lees het, het kognitiewe prosesse ondergaan wat sulke transformasie tot stand bring. Rose (2006:4) en Tharass (2010:10) voeg by dat dit baie belangrik is om 'n positiewe gesindheid by leerders ten opsigte van leesgeletterdheidsvaardighede te ontwikkel, deur sang, stories en rympies.

1.6.3.3 'n Fonologie-musiekprogram

Die *Klanke, Klinkers en Klawers*program (KKK-program) is 'n fonologie-musiekprogram wat ek persoonlik beplan en ontwikkel het tot 'n werksplan vir Graad 1-onderwysers om leerders se fonologiese leesgeletterdheidsvaardighede te ontwikkel.

Fonologie verwys, volgens Le Roux (2004), na die klanke van letters en die reëls om woorde te klank. Joubert, Bester & Meyer (2006:91), Lacina & Silva (2011:63, 64) en Trawick-Smith (2003:383) voer aan dat die klankmetode op die fonetiek fokus, dat dit die wetenskap van die vorming en uitspraak van spraakklanke is en dat dit ook bekend staan as klankleer of fonologie. Combrink (1987:2, 3) beskryf fonologie en fonetiek as volg:

- Fonologie bestudeer die funksionele eienskappe van spraakklanke;
- Fonetiek bestudeer die fisiese eienskappe van spraakklanke;
- Fonologiese beskrywings maak gebruik van fonetiese gegewens en hulle is afhanklik van mekaar.

Colombo & Furbush (2009:31) definieer foneme as die kleinste gedeelte van klanke en bestaan uit konsonante en vokale. Foneme is spraakklanke wat mekaar in geordende reekse volgens 'n stel reëls opvolg om 'n woord te vorm (Le Roux 2004). Elke fonem dra op sigself geen betekenis nie. Die woord *mat* bestaan uit drie foneme, naamlik m / a / t. Volgens Le Roux behels fonologiese bewustheid verder die vermoë om te verstaan dat die gesproke taal uit kleiner individuele klanke bestaan. Hierdie klanke moet in konteks met die ander klanke van 'n woord gesien word.

Joubert *et al.* (2006:242) omskryf fonologiese bewussyn baie duidelik. Volgens haar kan fonologiese bewussyn ook bekend staan as klankbewussyn en dit beteken die volgende:

- Taal word saamgestel uit afsonderlike woorde;
- Woorde bestaan uit lettergrepe;
- Lettergrepe bevat verskillende klanke (bekend as foneme).

Winkler (1999:84) skryf dat leerders in staat moet wees om klankname en letters bymekaar te pas. Dit staan bekend as die klanksimboolassosiasie. Meij (1985:42) verwys weer daarna as woordherkenningstrategieë. Wanneer leerders hul klanke ken, kan hulle die klanke bymekaar pas om 'n woord te vorm en te lees.

Die NKV (Republiek van Suid-Afrika 2011a:14) verwys na foneme as die klanke in woorde en die simbole (letters van die alfabet) wat die klanke verteenwoordig. Die NKV (Republiek van Suid-Afrika 2011a:13) identifiseer fonemiese bewustheid soos volg

- die herkenning dat spraak uit 'n reeks foneme bestaan;
- die herkenning van individuele foneme;
- die begrip van die manier waarop klanke woorde en woorde sinne vorm.

Dieselfde dokument gee 'n moontlike volgorde vir die aanleer van fonemiese bewustheid (Republiek van Suid-Afrika 2011a:13), wat in hoofstuk 2.3.2 duidelik uiteengesit word.

Martin, Lovat & Purnell (2007:45) som fonologiese bewuswording op as die bewuswording van woorde wat uit kleiner eenhede of klanke bestaan en dit sluit lettergrepe, asook begin- en eindklanke in. Segmentasie en binding van klanke vind plaas in woorde. Rympies en liedjies kan gebruik word om klanke vinnig aan te leer.

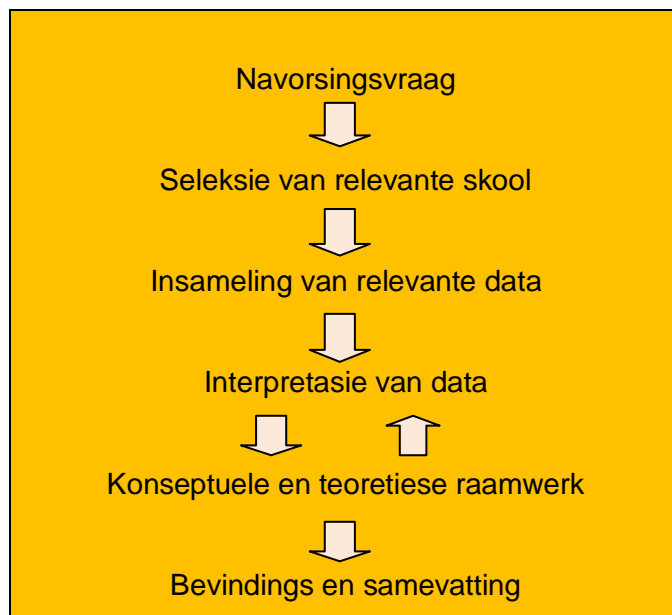
'n Verdere belangrike aspek van fonologiese bewustheid is fonemiese bewustheid. Joubert *et al.* (2006:242, 243) verklaar dat fonemiese bewussyn die bewustheid is dat woorde uit klanke bestaan en dat foneme letters of lettergroepe verteenwoordig. Fonemiese bewustheid is die bewustheid van die foneme wat woorde vorm as hulle bymekaar gevoeg word. Gough (2011:42), Essa (2011:377), Venter (2012:31), Jackman (2012:85) en Wessels (2011:18) voeg by dat dit op die gesproke foneme fokus. Fonologie word verteenwoordig deur die foneme wat saamgevoeg kan word om letterkombinasies te vorm. Hierdie letterkombinasies vorm woorde. Die woorde kan dan gelees word en die letters kan geskei word. Dit word in die skryfproses gebruik.

In hierdie navorsing is fonologiese bewuswording benadruk en het leerders hul foneme (klanke) deur middel van musiek op 'n genotvolle manier geleer. De Kock (1989:67) skryf:

“Music is seen not as an end in itself, but as a tool for making the learning experience a more enjoyable one.”

1.7 NAVORSINGSMETODE EN -ONTWERP

Navorsing behels kritiese aannames en ook die insameling en vertolking van data, in die hoop om die probleem op te los. Die kwalitatiewe benadering word in hierdie navorsing gebruik en uiteengesit in hoofstuk 4. Kwalitatiewe navorsing is 'n navorsingstrategie wat gewoonlik woorde benadruk (Bryman 2004:266). Die volgende basiese stappe van 'n kwalitatiewe navorsing word deur Bryman (2004:269) in figuur 1.1 verskaf



Figuur 1.2: Basiese stappe van kwalitatiewe navorsing

Een van die voordele van die kwalitatiewe benadering is die rykdom en diepte van ontdekkings en beskrywings wat dit oplewer. In die praktyk beteken dit dat die navorser die instrument is waardeur die data versamel en ontleed word (Creswell 2009:175; Henning, Van Rensburg & Smit 2004:1; Niewenhuizen in Maree 2007:59). Die literatuurstudie word gebruik om die studie in hoofstuk 2 te begrond en te struktureer. Data word deur visuele bewysstukke, onderhoude, waarnemings, 'n navorsingsjoernaal en dokumente ingesamel. Die data word induktief bestudeer en in temas geanaliseer, en 'n ryk beskrywende verantwoording van die bevindinge word aangebied en bespreek in hoofstuk 4.7. Kwalitatiewe navorsing word gesien as oop, buigbaar en sonder enige streng riglyne, maar objektiwiteit, geldigheid en betroubaarheid word dikwels in twyfel getrek Bassey (1999:34). Ten einde betroubaarheid te verseker en subjektiwiteit en vooroordele sover moontlik uit te skakel, het ek nie van respondente gebruik gemaak met wie ek 'n verhouding op 'n

persoonlike vlak gehad het nie. Hierdie onderwyseres was nie aan my bekend nie omdat ek die skool, wat 'n privaatskool is, selde besoek het in my professionele hoedanigheid.

1.7.1 GEVALLESTUDIE EN DIE *KKK*-PROGRAM

Volgens Thomas (2009:115) en Schwandt (2002:28) is 'n gevallestudie 'n in-diepte navorsing oor 'n onderwerp. Die doel van hierdie navorsing is om 'n ryk-gedetailleerde begrip van die navorsingsfokus te bekom deur verskeie aspekte daarvan te ondersoek. Die data wat ingesamel word, kan op grond van verskeie fasette antwoorde op die vrae verskaf. Flyvbjerg (2011:301) beskryf die sterk punte van 'n gevallestudie as:

- diep,
- hoog in konseptuele waarde,
- toon begrip van die proses en inhoud,
- toon begrip van wat 'n fenomeen veroorsaak,
- bied 'n skakel tussen die oorsaak en oplossing,
- bevorder nuwe insigte, hipoteses en nuwe navorsingsvrae.

In my navorsing word daar van 'n in-diepte studie gebruik gemaak om begrip van die proses en inhoud te bekom. Leerders ondervind probleme met geletterdheidsvaardighede; en die skakel tussen die oorsaak en die oplossing van die probleem is bestudeer. Alle insigte wat bekom is, is opgeteken in hoofstuk 6. Die nuwe insigte is onder stildata in dieselfde hoofstuk beskryf.

Volgens Nieuwenhuis (2007:113) is die geloofwaardigheid van 'n kwalitatiewe navorsing baie belangrik. Hy noem dat wanneer die geloofwaardigheid van 'n studie geassesseer word, dit 'n sterk toets van die data-analise, bevinding en die samevatting is. Ek het gebruik gemaak van die volgende punte in my navorsing om my studie geloofwaardig te maak, soos aanbeveel deur Nieuwenhuis (2007:113):

- Verskeie soorte data-materiaal is gebruik om die bevindinge te verifieer. In my studie het ek 'n navorsingsjoernaal, visuele bewysstukke, onderhoude en waarnemingsverslae gebruik.
- Rou data is getranskribeer en geverifieer met die onderwyser (Seale 1999:45).
- Data is gekodeer.
- Veralgemening is so ver moontlik vermy. In my navorsing is die resultate van die leerders se reaksie op die implementering van die *KKK*-program bestudeer en die bevindings is gerapporteer.
- Aanhalings uit die onderhoude is gebruik om data te interpreteer of 'n argument te ondersteun.

- Deelnemers se privaatheid is gerespekteer en hul identiteit is nie bekend gemaak nie (Christians 2011:66).
- Die tekortkominge van die navorsing is in die navorsing bekendgemaak.

1.8 HOOFSTUKINDELING

Die volgende hoofstukke is in die navorsingsproses ingesluit. In die inleidende hoofstuk, hoofstuk 1, word die oriëntering van die moontlike rol van die *Klanke, Klinkers en Klawers*program op Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid daargestel. Die probleemstelling word geformuleer en die relevante begrippe word omskryf. Die doel met die navorsing, die navorsingsmetodologie en –ontwerp, asook die navorsingsprogram, word uiteengesit.

In **HOOFSTUK 2** word daar verslag gedoen oor 'n verkennende literatuurstudie wat onderneem is. Bekombare en relevante literatuur oor internasionale en nasionale studies, die teoretiese en konseptuele raamwerk en die rol van die brein sal bestudeer word.

In **HOOFSTUK 3** sal die intervensie van die *Klanke, Klinkers en Klawers*program op Graad 1-leerders se fonologie gerapporteer word.

HOOFSTUK 4 sal gewy word aan die empiriese ondersoek, wat die navorsingsmetode en -ontwerp van die navorsing insluit. Opskrifte soos die metodologie en prosesse, kwalitatiewe benadering, interpretivisme, die rol van die navorser, etiese aspekte en kwaliteitsversekering sal in die hoofstuk bespreek word.

HOOFSTUK 5 verskaf die implementering van die *KKK*-program se resultate. Die volgende belangrike temas word bespreek:

- geletterdheidsvaardighede;
- musiekvaardighede;
- rolspeleers se ervaring van die intervensie.

HOOFSTUK 6 behels die uitkoms van die studie en die samevatting. Wetenskaplik-gefundeerde interpretasie-kriteria en gevolgtrekkings word geformuleer. Leemtes ten opsigte van die studie word gerapporteer en aanbevelings word aan die einde gemaak.

Die bylae word aan die einde van hoofstuk 6 geplaas. Die *Klanke, Klinkers en Klawers*program word elektronies ingehandig word.

1.9 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk is gewy aan die uiteensetting van die navorsingsprojek, die navorsingsontwerp en –verloop, asook die oriëntering van die moontlike rol van die *Klanke, Klinkers en Klawers*-program. In die volgende hoofstuk word toepaslike literatuur verken.

---oOo---

2.1 INLEIDING

In die eerste hoofstuk van hierdie studie het ek 'n oorsig en rasionaal van my studie gegee. In hierdie hoofstuk bespreek ek die literatuur oor fonologiese bewuswording en die rol wat musiek daarin speel (sien figuur 2.1 hieronder). Ek lewer kommentaar op verskeie internasionale en nasionale empiriese studies wat verwant is aan hierdie studie. Hierdie hoofstuk verskaf verder die teoretiese raamwerk en die rol van die brein in musikale intelligensie en fonologiese bewuswording.



Figuur 2.1: Hoofstuk 2-indeling

2.2 BEWUSWORDING EN LEESGELETERDHEIDSVAAARDIGHEDE

Farstrup (2002:87) skryf dat fonologie 'n brandende onderwerp is en dat daar al jare geskryf is oor die effektiewe onderrig daarvan. Ek het gevind dat fonologiese bewuswording in die Suid-Afrikaanse konteks meer in die pre-primêre skole ondersoek word as in Graad 1. Die twee moontlike redes wat ek kan aanvoer hoekom dit nie in Graad 1 nagevors word nie, is soos volg: wanneer die nuutste Graad 1 en Graad R Suid-Afrikaanse klank-kurrikulum vergelyk word, word fonologiese bewuswording vir 'n baie korter tydperk aan die begin van die jaar in Graad 1 aangebied as in Graad R. In die Graad R-jaar word fonologiese bewustheid die hele jaar lank aangebied. Leerders wat Graad R bygewoon het, het dit moontlik alreeds onder die knie wanneer hulle die Graad 1-klas bywoon.

Fonologiese bewustheid is 'n komplekse-, ouditiewe- en kognitiewe vaardigheid. Fonologiese bewustheid is 'n onderliggende en kritiese dimensie vir leessukses en fonologiese bewuswording veroorsaak beduidende verskille tussen goeie en swak lesers (Campos

2009:8; Hallam 2011; Smith, Simmons & Edward 1998:62; Torgesen 2000:5; Treiman 2000:5; Troia 1999:28; Winner 2008). Die rede vir die laasgenoemde bewerings is dat wanneer fonologiese bewustheid op 'n speelse en kreatiewe manier aangeleer word, leerders meer geïnteresseerd daarin is (Cremin 2009:45). Farstrup & Samuels (2002:106), asook Chard & Dickson (1999) voeg by dat kreatiewe aktiwiteite, soos om onverwagte geleenthede te skep om leerders se aandag op letters, woorde en klanke te vestig, leerders sal motiveer om betrokke te raak by lees, wat uiteindelik leessukses sal bevorder.

Savage (2011:7, 25) definieer fonologiese bewustheid as 'n spesiale soort klankkennis, wat ook bekend staan as klankbewussyn. Joubert *et al.* (2006:242) en Barret-Pugh & Rohl (2000:58) omskryf fonologiese bewustheid as 'n bewustheid wat uit taal, afsonderlike woorde, lettergrepe en verskeie klanke bestaan. Hierdie verskillende klanke staan bekend as foneme. McGee & Richgels (2003:19), Bryant (1990:63), Heroman & Jones (2004:16), Goough & Lambirth (2011:42), Essa (2011:377), Venter (2012:31), Treiman (2000:2, 4), Jackman (2012:85) en Wessels (2011:18) beskryf fonologiese bewuswording as die vermoë om op gesproke klanke te fokus. Gedurende hierdie bewuswording ontwikkel leerders se rym- en alliterasie-bewustheid. Alliterasie kom voor wanneer die beginkonsonante van woorde in 'n reël herhaal, soos in *Wie weet waar Willem woon?* In sy studie beskryf Madaule (2001:12) die betekenis van fonologiese bewustheid as 'n duidelike, stabiele en akkurate persepsie van die inhoud van woorde.

Beginner-fonologiese-bewustheidsaktiwiteite sluit aktiwiteite soos alliterasie en rym, binding en segmentasie van woorde en die uitwissing van foneme in (Chard & Dickson 1999). Fonologiese vaardighede soos fonologiese dekodering (ontsyfering), vlotheid, goeie woordeskate, algemene kennis oor die wêreld, goeie denkvaardigheidsvermoëns en 'n belangstelling in lees, is belangrik vir die ontwikkeling van leesbegrip en leesgeletterdheidsvaardighede (Torgesen 2000:5). Volgens Torgesen (2000:3) en Treiman (2000:4) is die belangrikheid van fonologiese bewustheid dat leerders verstaan hoe klanke in 'n taal die geskrewe woord verteenwoordig.

Scott (2009:3, 7), Heroman en Jones (2004:16), Bryant (1990:63), asook Chard en Dickson (1999), stem saam met Yopp en Yopp (2009) dat fonologiese bewuswording uit twee komponente bestaan en ook uit 'n holistiese, eenvoudige vorm van bewustheid wat ontwikkel tot meer komplekse vorms. Die eerste komponent is die klank en die manipulerings daarvan. Die klankeenhede in die eerste komponent sluit in die sillabes en foneme. Die tweede komponent is 'n tipe manipulerings van die klank, nie net om die klank te identifiseer nie, maar om ook die klank te manipuleer en te gebruik. Klanke kan saamgebind word om woorde te vorm soos in *k-a-t* en *t-a-k*. Die byvoeging of weglating van klanke in 'n woord of 'n leerder se

naam (*Dawid – awid, perske –erske, mooi- ooi*) kan ook gebruik word om klanke te manipuleer. Meer aktiwiteite wat tot die tweede komponent kan bydra, is om 'n letter met 'n ander letter in 'n woord te vervang, soos in *pampoen – dampoen, rampoen, sampoen; sandput – tandput, randput*, asook om woorde in kleiner klankeenhede te segmenteer: *konfyt – kon-fyt, speelgoed – speel-goed*. Scott (2009:3, 7), Chard & Dickson (1999), Hoover (2002), Barret-Pugh & Rohl (2000:57), Viljoen (2009:7), Winkler (1999:84) en Savage (2011) verdeel fonologiese bewustheid in die volgende drie eenhede: die kennis van die taal op die vlak van die individu se foneme; die kennis van die bewuste taaleenhede; en die vlak van vaardigheid om foneme te manipuleer.

Voordat leerders kan lees, moet hulle daarvan bewus gemaak word dat letters van mekaar verskil, soos dat die *l* vir *lepel* anders klink as die *b* vir *bal* en *m* vir *muis* (Ehri 2005:142). Leerders moet daarvan bewus word dat verskillende letters verskillende klanke verteenwoordig en dat verskillende klanke bymekaargevoeg kan word om 'n woord te vorm. Leerders moet, volgens Hoover (2002), die letternaam en die klank van mekaar kan onderskei, isoleer en met mekaar vergelyk om suksesvol te kan lees. Leerders moet die verskille in klanke kan hoor, byvoorbeeld die *b* in *bas* of *p* in *pas*. Hierdie bepaalde kennis is die metalinguistiek wat jong leerders benodig om bewustelik op die taalkundige eenhede te reflekteer. In die praktyk het ek gevind dat liedjies soos *Wielie Walie* wat baie leerders alreeds ken, gebruik kan word om klanke in woorde te identifiseer.

In die *KKK*-program het ek die Graad 1-leerders ten volle betrek deur verskillende fonologiese en musiekaktiwiteite om hul leessukses te verhoog (sien Bylaag B 3.1 vir meer aktiwiteite). Chard & Dickson (1999) beveel aan dat die leerders se ouderdom by fonologiese bewustheidsaktiwiteite in ag geneem moet word. Fonologiese bewustheids-vaardighede kan vanaf twee-en-'n-half-jarige tot driejarige ouderdom ontwikkel (Torgesen 2000:7). Op ongeveer sesjarige ouderdom ontwikkel fonologiese bewustheid op 'n ander vlak (McGuinness 2005; Nicolson 2005:xi; Torgesen 2000:7) en neem dit drasties toe op ses tot sewe jaar, as gevolg van leerders se blootstelling aan die klanksisteem van 'n taal.

Ek stem saam met Heroman & Jones (2004:19) wat waarsku dat fonologiese bewustheid en klankleer nie dieselfde is nie en noteer dat fonologiese bewuswording die grondslag vir klankleer is. Klankleer staan ook bekend as fonetiek en word deur Joubert *et al.* (2006:300) en Ehri (2005:143) beskryf as die wetenskap wat handel oor die vorming en uitspraak van spraakklanke. Fonologiese bewustheid behels die praktiese ouditiewe vaardighede en nie die klanksimbool-responent nie. Eers wanneer leerders oor 'n goeie begrip van die klanke beskik, kan hulle die geskrewe simbole soos *m* in *muis* met die gesproke woord koppel.

2.2.1 INTERNASIONALE SIENING VAN FONOLOGIESE BEWUSWORDING EN DIE ROL VAN MUSIEK DAARIN

Die volgende studies uit Kanada (Bolduc 2009), Engeland (Troia 1999:28; Winner 2008), Frankryk (Escalda, Lemos & Franca 2011) en Duitsland (Degé & Schwarzer 2011) bevind dat musiek 'n groot rol in leerders se fonologiese bewuswording speel. In hierdie studies is pre-primêre leerders gebruik. In die volgende paragrafe word die musiekkomponente wat 'n positiewe rol in leerders se fonologiese bewuswording gespeel het, uitgelig.

Daar is internasionaal reeds navorsing gedoen oor die rol van musiek in leesgeletterdheidsvaardighede (Beth 2009; Campbell 1995; Flohr 2005; Nye 1979; Russell-Bowie 1997; Young 1998). Gillon (2004:40, 41) skryf dat die alfabetiese tale soos Duits, Nederlands, Spaans, Italiaans, Portugees en Grieks nie dieselfde fonologiese bewustheidsvlakke verlang as in Engels nie, alhoewel dieselfde ontwikkelingsvolgorde van fonologiese bewustheidsvaardighede voorkom. Spaanse leerders in Graad 1 het vroeë kennis van sillabes, rym en alliterasie getoon, maar fonemiese segmentasie het eers na blootstelling van lees ontwikkel. Hierdie leerders het probleme ondervind met segmentasie en binding van woorde op die fonemiese vlak. Leerders van nie-alfabetiese tale soos Japanees, Chinees en Indonesiese tale sukkel met fonemiese bewuswordingsaktiwiteite, soos om woorde in Engels te dekodeer.

Birkenshaw (1994:47) skryf dat nie-melodiese musiekinstrumente of klap-aktiwiteite gebruik kan word om leerders se insig in die opeenvolging van letterklanke in woorde, of woorde in sinne, te verbeter. In 'n studie van Gromko (2005) het sy aktiewe instrumentale spel, kinestetiese bewegings, reëlmatige maat, ritme en toonhoogte, asook die assosiasie van klank met ontwikkelende geskikte simbole, as onderrigaktiwiteite gebruik. Leerders wat vir vier maande met musiekaktiwiteite onderrig is, se fonemiese-segmentasie-vaardighede was baie goed ontwikkel teenoor 'n groep wat nie met die musiekaktiwiteite onderrig is nie.

Hallam (2011), Troia (1999:28) en Winner (2008) skryf dat musiek 'n groot impak maak op leerders se persepsie, taal en geletterdheidsvaardighede in Engeland. Verder beweer hulle dat fonologiese bewustheid hoogs bevestigend vir leesgeletterdheidsvaardighede is. Aktiewe deelname aan musiekaktiwiteite skerp die brein se vroeë kodering van linguistiese klanke op. Agtjarige leerders wat slegs agt weke musiekonderrig ontvang het, se perseptuele, kognitiewe vaardighede het verbeter teenoor ander leerders wat nie die musiekonderrig ontvang het nie. Spraak maak gebruik van strukturele ouditiewe patrone wat gebaseer is op verskillende foneme, en musiekonderrig bevorder die persepsie van hierdie ouditiewe patrone (Hallam 2011). Dit is krities in die ontwikkeling van fonologiese bewuswording, wat

op sy beurt weer tot suksesvolle lees kan bydra. Hierdie aspek is 'n hooffokus in my navorsing.

Leerders wat musiekonderrig ontvang het, het besonder goed in Hallam (2011) se studie gevaar in geletterdheidsvaardighede en musiek, omdat spraakprosessering dieselfde prosessering vereis as melodiese kontoere in musiek. Fonemiese bewustheid, wat 'n klein gedeelte uitmaak van fonologiese bewustheid, is bevorder, deurdat die leerders geleer het om tussen tonale en ritmiese patrone te onderskei en dit te assosieer met visuele simbole (Hallam 2011).

Hallam (2011) beweer dat musiekaktiwiteite ook persoonlike en sosiale ontwikkeling bevorder. Wanneer leerders in groepe deelneem, word vriendskappe gesmee en ontwikkel sosiale vaardighede en netwerke. Sy noem nog 'n paar voordele wat tot leerders se voordeel kan strek, naamlik spanwerk, selfdisipline, samewerking, verantwoordelikheid, "bonding" met maats, uitgebreide konsentrasie, ontspanning en prestasie. Kleiner groepe kan vertrou, respek en vaardighede van onderhandeling en skikking bevorder.

Troia (1999:28) en Winner (2008) meld dat leerders met leesprobleme en leerders wat dislekties is, nie goed met fonologiese bewustheid vaar nie. Tolmie (2008) bevind dat 82% van dislektiese leerders probleme met fonologie ondervind. Dislektiese leerders se leervoorkeure en spesifieke probleme behoort tydens intervensie in ag geneem te word. Hulle leer beter deur die toepassing van multi-sensoriese, praktiese strategieë. Troia (1999:3) het weer gevind dat leerders wat swak met fonologiese bewustheid presteer, probleme ondervind met woordherkenning en spelling, maar dat goeie lesers geen probleme met fonologiese take ervaar nie. In my navorsing word die fokus egter nie op disleksie geplaas nie.

In Frankryk het Escalda, Lemos & Franca (2011) die verwantskap tussen musikale ondervinding, ouditiewe prosessering en fonologiese bewuswording van vyfjarige leerders met of sonder musikale ondervinding ondersoek. Albei groepe het dieselfde assessering afgelê en hierdie navorsers het bevind dat musikale ondervinding leerders se ouditiewe en metalinguistiese vaardighede bevorder (Escalda *et al.* 2011).

Uit Amerika skryf Miché (2002:93) dat sesjarige leerders vroeë woordherkenningsvaardighede en fonemiese vaardighede bymekaarvoeg om geskrewe woorde te bemeester. Miché (2002:104) beweer dat leer deur musiek tussen die ouderdomme van vier en agt jaar geskied, en wanneer dit nie geskied nie, leerders se latere algehele ontwikkeling ernstig belemmer word. Sy beweer dat wanneer leerders in Graad 1

kom, musiekonderrig nie gegee word nie en dít op die kritieke stadium wanneer die grondslag gevorm word van toonhoogte en ritmiese vermoë. Op hierdie tydstip is ekstra oefeninge in ritmiese klanke en toonhoogte waardevol vir leesgeletterdheidsvaardighede.

Bostaande navorsers beskryf die positiewe impak van musiek met fonologiese bewustheidsvaardighede. Fonologiese bewustheid is bevestigend vir leesgeletterdheidsvaardighede. Dit is duidelik dat musikale aktiwiteite leerders se ouditiwe persepsie en fonologiese bewustheid, asook metakognitiewe en metalinguistiese vaardighede bevorder. Die musiekaktiwiteite bevorder leerders se breinontwikkeling, asook persoonlike en sosiale ontwikkeling.

2.2.2 FONOLOGIESE BEWUSWORDING EN DIE ROL VAN MUSIEK DAAROP IN DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS

Fonologiese bewuswording word in Suid-Afrika op nasionale vlak net so belangrik geag as in ander lande. Meer navorsing is egter internasionaal gedoen oor die rol van musiek op fonologiese bewuswording, as op plaaslike vlak. Horn (2009:xv) beskryf in haar tesis oor 'n musiekintervensie met leerders wat leesprobleme in Graad 2 ondervind het, dat musiek met sukses as 'n intervensie gebruik kan word. Hierdie navorsers bevestig dat 'n goed-beplande musiekintervensie-metode en leerstrategie, leesvaardighede by leerders met leesprobleme bevorder. Horn (2009:136) skryf in haar studie dat musiek 'n definitiewe rol bydra tot fonologiese bewustheid.

Bosch skep 'n fonologiese musiekprogram in 2008 en sy noem dit *Klankpaleis*. Tydens 'n telefoniese gesprek met Bosch, verklaar sy dat sy goeie resultate met haar program ontvang (Bosch 2012). Leerders geniet die liedjies en gediggies, leer dit gou aan en sy vind dat die leerders hul fonologiese bewuswording op 'n speelse manier ervaar.

Op nasionale vlak word fonologiese bewustheid ook belangrik geag vir leerders se vroeë leesgeletterdheidsvaardighede (Wessels 2011:22). Koen (2008) verklaar dat fonologiese-bewustheidsonderrig 'n voortsetting van leerders se bestaande kennis van gedrukte leesstof is, waar leerders onafhanklike woordherkenningstrategieë ontwikkel.

Viljoen (2009:13) beweer dat daar 'n besliste verband tussen die leesproses, leespeil en fonologiese bewustheid is. Viljoen (2009:7) skryf in haar studie met Graad 2- leerders dat daar wel voorsiening in die vorige kurrikulum (Republiek van Suid-Afrika 2002b) gemaak is vir fonologiese beleving, maar dat die leerders in haar navorsing 'n onbevredigende leespeil gehad het nadat hulle fonologiese blootstelling in Graad R en 1 gehad het. Sy vind, net soos

ek in die vorige afdeling (2.2), dat 'n moontlike oorsaak blyk te wees dat onderwysers nie die nodige kennis van fonologiese bewuswording het nie. Die JNA-uitslae van 2011 kan die onbevredigende leespeil staaf (Republic of South Africa 2011a:7). Viljoen (2009:97) se motoriek intervensie-program het 'n positiewe invloed op die leerders se leespeil getoon. Sy waarsku dat leerders se sensitiwiteit tot fonologie gesien moet word as 'n besliste bepaler van leesvermoë en dat dit die enigste suksesvolle metode is om prosesseringshindernisse te verminder (Viljoen 2009:7). Viljoen se stelling dat fonologie 'n besliste bepaler van leesvermoë is, blyk dus gewig te dra.

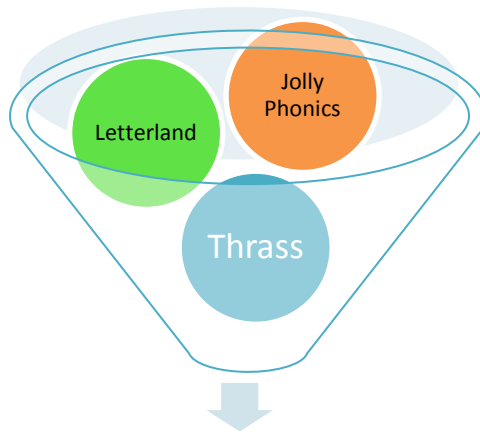
Fonologiese bewustheid is die sleutelkomponent wat leesprobleme uitskakel (Wessels 2011:18, 22). Dit voorkom ook dat Graad 1-leerders nie Graad 1 moet herhaal, as gevolg van swak fonologiese bewustheidsvaardighede en swak vroeë leesgeletterdheidsvaardighede nie. Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) (Republiek van Suid-Afrika 2011b) gee 'n moontlike volgorde vir die aanleer van fonologiese bewustheid vanaf Graad R en Graad 1 (Republiek van Suid-Afrika 2011a:13) (sien die volgorde in bylaag A, 2.2.)

2.3 KLANKKURRIKULA

In die volgende afdeling word die nasionale en internasionale klankkurrikula bespreek. 'n Vergelyking van die kurrikula volg, waarna ek my *Klanke, Klinkers en Klawers* program bespreek.

2.3.1 INTERNASIONALE KLANKKURRIKULA

Die drie internasionale kurrikula wat bespreek word is Engelse musiek-fonologiese klankkurrikula, wat al vir byna 30 jaar met groot sukses in verskeie lande in die wêreldgeïmplementeer word. Hierdie musiek-fonologiese klankkurrikula naamlik Letterland, Jolly Phonics en THRASS (Figuur 2.2) bestaan uit volledige leesprogramme, maar vir my navorsing verwys ek net na die musiek-klankkurrikulum.



Figuur 2.2: Die drie internasionale fonologie-programme

2.3.1.1 Letterland

Letterland is 'n internasionale en unieke wetenskaplik nagevorsde klankprogram wat gebruik word om klanke vir die jong leerders aan te leer. McCardle (2004:180), Shaywitz (2003:205) en Svensson (2008:162) skryf dat uitspraak en die vermoë om woorde van die leerder se geheue terug te kry en om die woord vinnig te benoem, lesers se vermoëns kan beïnvloed. Die gekarakteriseerde letters woon almal in *Letterland*. Elke letter het sy eie storie wat die letter en sy klank beskryf en wat tot woordvorming lei. *Letterland* gebruik musiek, aksies, bewegings, liedjies, dramatisering, rolspel, rym en sosiale interaksie om klanke aan te leer (*Letterland* 1992). Sien bylaag A, 2.3 vir 'n uiteensetting van die *Letterland*program.

2.3.1.2 Jolly Phonics



Prent 2: Jolly Phonics-program

Jolly Phonics (1992) soos gesien kan word in Prent 2 is 'n volledige kindgerigte leesprogram wat die multi-sensoriese metode gebruik om die 42 klanke aktief vir leerders aan te leer. Die

klanke word in sewe groepe verdeel, sodat leerders vinnig woorde kan bou:

1. s, a, t, i, p, n
2. c k, e, h, r, m, d
3. g, o, u, l, f, b
4. ai, j, oa, ie, ee, or
5. z, w, ng, v, oo, oo
6. y, x, ch, sh, th, th
7. qu, ou, oi, ue, er, ar

Die program gebruik vyf sleutelvaardighede om lees en skryf te onderrig, naamlik: leer van letterklanke, letterformasie, binding van woorde, segmentasie en snaakse woorde (*Jolly Phonics* 1992).

Stuart (1999) beweer dat daar groot voordele in fonologiese-bewuswordingsonderrig is. In die *Letterland*- en *Jolly Phonics*-programme is daar sterk ooreenkomste in die programme, soos die sterk visuele leidrade wat deur die vriendelike karakters gebied word, sodat die leerders die foneme maklik kan aanleer. Multi-sensoriese aktiwiteite fokus, aktiveer en prikkel alle leerders se leesgeletterdheidsvaardighede. Ingeboude visuele en verbale leidrade verseker dat die korrekte letter vorming, plaasvind. Die programme is maklik om te volg en die instruksies is duidelik uiteengesit. Die wye verskeidenheid onderrig- en leer-hulpbronne, wat die onderwysersgidse, leesreekse, sagteware, plakkate en kompakskywe insluit, verseker die program se kwaliteit.

2.3.1.3 THRASS



Prent 3: THRASS-program

Volgens Joubert *et al.* (2006:35) staan *THRASS* vir “Teaching Handwriting, Reading and Spelling Skills”. Die program is gebaseer op ’n multi-sensoriese benadering en op memorisering. *THRASS* (Prent 3) is ontwerp op woordvlakonderrig wat die fonologie aspek van beginner-leesonderrig behels. Hierdie program breek weg van die “een letter maak een klank”-benadering, genaamd die fonemiese-grafeen (fonografiese) metode. Die fonografiese onderrigmetode stel leerders van die begin af in staat om al 44 Engelse gesproke foneme, asook die een-, twee-, drie- en vierletter grafeme van die Engelse geskrewe taal te bemeester (Davies 2006; Condy, Chigona, Chetty & Thornhill 2010).

'n Leerder moet die alfabetiese beginsels verstaan en wel deur die onderrig van fonologie. Fonemiese bewustheid beïnvloed 'n leerder se begrip van die fonologiese beginsels en fonologie-onderrig speel 'n rol in fonemiese bewustheid. Wanneer die alfabetiese beginsel begryp word, wat in die fonologiese instruksie plaasvind, sal 'n leerder se woordherkenningsvlakke verbeter en sodoende ook sy leesgeletterdheidsvaardighede (Stark 2009). Alfabetiese beginsels word deur Stark (2009) beskryf as die kode van lees, en wanneer 'n leerder daarvan bewus word dat daar 'n verband tussen die gesproke en die geskrewe woorde is, ontsyfer hy die kode wat lees-, skryf- en spelvaardighede gefasiliteer het en sodoende word 'n uitgebreide wêreld van begrip gevorm. Die ontsyfering van die kodes is waar die formele leesinstruksies begin met fonologie. Die *THRASS*-program bepleit die sintetiese en analitiese metode (Condy *et al.* 2010).

Die *THRASS*-benadering vind byval by skole waar dit dwarsdeur die hele skool toegepas word en veral by die onderrig van Engels. Ek vind egter in die praktyk by skole in die Mpuluzi-subdistrik van die Mpumalanga-provinsie dat die program nie baie geslaagd is nie, omdat dit die alfabetiese beginsels volg. Grondslagfase-onderwysers in die Mpumalanga-provinsie maak gebruik van die fonologiese metode sonder die alfabetiese beginsels. Volgens Condy *et al.* (2010) was die *THRASS*-program nie suksesvol in hulle navorsing nie. Die studente wat in Condy *et al.* (2010) se studie gebruik is, het die program nie onderwysersvriendelik gevind nie. Dit was vir hulle moeilik om die materiaal te gebruik, dit was vir hulle ongeorganiseerd en die studente het gevoel dat hulle hul tyd daarmee gemors het. Die program is vir hulle ook nie relevant vir die Suid-Afrikaanse leerders nie, want dit val nie in die ervaringsveld van hierdie leerders nie.

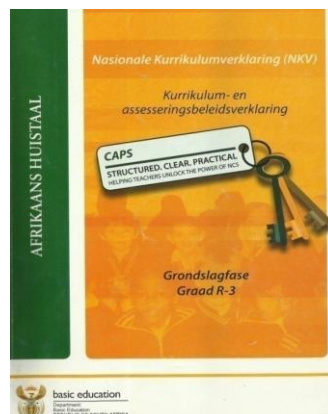
Volgens Davies (2006) is *THRASS* suksesvol omdat dit die 44 verskillende klankkeuses van Engels met die 26 alfabetiese letters uitbeeld. In die hedendaagse klassituasies word leerders met verskeie moedertale in 'n klas ingeskryf. Die mees suksesvolle onderrigmetode aangaande fonologie is vir my die klankmetode, waar leerders die klanke aanleer. Rose

(2006:18) beklemtoon dat leerders eers fonologie moet aanleer deur die klankmetode en later in die grondslagfase die alfabet moet aanleer.

2.3.2 DIE SUID-AFRIKAANSE KLANKKURRIKULUM

Albei die internasionale programme, naamlik *Letterland*, *Jolly Phonics* en *THRASS* word al vir baie lank in sommige Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer. Die Suid-Afrikaanse NKV-kurrikulum (Republiek van Suid-Afrika 2011) kom myns insiens nie naby die internasionale kwaliteit van *Jolly Phonics* en *Letterland* nie. Die moontlike rede daarvoor is dat musiek slegs genoem word en nie 'n belangrike rol daarin speel nie. Geen Suid-Afrikaanse skoolhandboek wat die afgelope paar jaar gepubliseer is, het fonologiese musiekprogramme ingesluit nie. Alhoewel die drie internasionale programme en die NKV klanke onderrig en die klank-inhoud verskaf, ontbreek die aktiwiteite in die NKV. Die internasionale programme (*Jolly Phonics* en *Letterland*) bied genoeg kindgerigte aktiwiteite vir die leerders op verskeie vlakke. Onderwysersgidse van die genoemde programme (*Jolly Phonics* en *Letterland*) verskaf duidelike riglyne, verskeie metodologieë en lesse met kleurrike leermiddels aan onderwysers.

Die Suid-Afrikaanse klankkurrikulum (Prent 4) waarna verwys word, is die nuutste kurrikulum wat vanaf 2012 in skole geïmplementeer is (Republiek van Suid-Afrika 2011). Klanke verwys in die NKV (Republiek van Suid-Afrika 2011a:16) na die klanke in woorde en die simbole (letters van die alfabet) wat die klanke verteenwoordig. Dit word in dieselfde dokument benadruk dat klanke 'n belangrike begrip in beide lees en skryf is. Die voorgestelde volgorde van klanke in die klankprogram van die NKV dien slegs as 'n riglyn. Indien 'n klankprogram afwyk van dié voorgestelde volgorde, kan dit eerder gevolg word (Republiek van Suid-Afrika 2011a:16).



Prent 4: Nasionale Kurrikulumverklaring

In die oorsig van taalvaardighede vir onderrig in huistaal, Graad R tot 3 (Republiek van Suid-Afrika 2011a:25) word die volgende Graad 1-klankkurrikulum voorgestel:

- identifiseer die letter-klank-verhouding van alle enkelklanke in woorde;
- herken en gebruik dubbelklanke: *aa, oo, ee, uu*;
- herken en gebruik klankgroepe wat uit twee vokale bestaan: *ie, ou, eu, ei, oe, ui*;
- herken meervoude (-s, -e) ouditief;
- groepeer woorde in klankfamilies.

Die NKV-kurrikulum beveel aan dat klanke en handskrif bymekaar aansluit, omrede die aanleer van die klank en die vorming van die letter hand aan hand gaan (Republiek van Suid-Afrika 2011a:16). Die letters wat die meeste gebruik word moet in Graad 1 aangeleer word. Daar mag dalk besluit word om die letter *c* voor die letter *a* aan te leer, en die letter *l* voor *h* en *b*, as gevolg van die wyse waarop die letters gevorm word. Hierdie siening werk vir my in die praktyk baie goed, omdat dit ook deel van die klank-inskerping vorm.

Die NKV-klankleerprogram is so ontwerp dat daar een tot twee nuwe klanke per week bekendgestel word tydens die eerste twee kwartale. Teen die einde van die eerste kwartaal behoort die leerder ten minste agt klanke te ken en die res van die klanke teen die einde van die tweede kwartaal. Die dubbelklanke word in die tweede helfte van Graad 1 bekendgestel, soos wat die leerder se klankvaardighede ontwikkel. Die onderwyser hou terselfdertyd vol met woordbou en die verdeling van woorde in klanke (Republiek van Suid-Afrika 2011a:16). Die aanleer van die klanke moet nie in isolasie plaasvind nie en behoort met die gedeelde leesprogram te skakel (Republiek van Suid-Afrika 2011a:16). Die aanleer van die hoeveelheid klanke hang myns insiens af van die leerders se ontwikkelingspeil en die klas se omstandighede. 'n Groep waar die meeste van die leerders 'n Graad R-klas bygewoon het, sal vinniger vorder as leerders wat nie dié klas bygewoon het nie. Die inhoud, begrippe en vaardighede van die NKV (Republiek van Suid-Afrika 2011a:55-56, 61-62, 67-68, 73-74) word per kwartaal voorgestel (sien bylaag A, 2.2). Vervolgens gaan daar na 'n Afrikaanse klankprogram gelet word.

2.3.2.1 Klankpaleis

'n Nasionale fonologiese musiekprogram wat in sommige skole met groot sukses gebruik word, is Klankpaleis (Bosch 2008). Klankpaleis is 'n Afrikaanse program wat uit gediggies en liedjies bestaan. Elke foneem het 'n gediggie soos die volgende gedig vir die *g foneem*:

Gawie gans

Gawie gans het 'n goue veer,
hy glimlag altyd en grap alweer.

Die liedjies is op tradisionele wysies getoonset (Bosch 2012), byvoorbeeld die *g*-foneem se liedjie is op *Jan Pierewiet* se refrein getoonset:

Gawie gans glimlag weer
hy't 'n mooi goue veer
Gawie gans sê net "g"
Al wat hy kan sê is "g"

Die volledige program bestaan uit 'n kompakskyf, 'n fonologieboek wat die onderwyser kan help, fonologiese flitskaarte met die gediggies op, storiekaarte met die foneem en die gediggie op en ook 'n skrifprogram.

Met die skrywe van die *Klanke, Klinkers en Klawers*program (*KKK*-program) is daar ook op die aktiwiteite van die internasionale sowel as die nasionale programme gelet. Die *Klanke, Klinkers en Klawers*program fokus slegs op die fonologie-bewustheid en is nie 'n volledig leesprogram nie. Met die sukses wat behaal is deur die musiekaktiwiteite en onderrigstrategieë van beide internasionale en die nasionale programme, waarvan verskeie idees in die *Klanke, Klinkers en Klawers*program ingewerk is, kan die *Klanke, Klinkers en Klawers*program moontlik 'n positiewe rol in die Afrikaanse leerders se fonologiese bewustheidsvaardighede speel.

2.4 DIE KONSEPTUELE RAAMWERK

In die volgende afdelings bespreek ek die konsepte wat relevant is vir my studie oor die fonologiese musiekintervensie. Die Afrikaanse fonologie as studiegebied word bespreek. Daar word na die Afrikaanse fonetiese alfabet en die implementering daarvan, sowel as na fonologiese bewustheidskomponente verwys. Verskeie leesmetodes en -benaderings word bestudeer om my navorsing te struktureer.



Figuur 2.3: Die konseptuele raamwerk van die navorsing

2.4.1 AFRIKAANSE FONOLOGIE AS STUDIEGEBIED

Combrinck & Coetzee (1987:1) beskryf fonologie as 'n taalwetenskap. Joubert *et al.* (2006:91) en Combrinck & Coetzee (1987:3) beweer dat die wetenskap van die vorming en uitspraak van spraakklanke fonologie is en ook bekend staan as klankleer. Coetzee (1981:11) voeg by dat dit die studie van al die spraakklanke is wat gebruik word om in Afrikaans te kommunikeer. Fonologie, volgens Trawick-Smith (2003:384) en Savage (2011:7), verwys na klanke van letters en die reëls om woorde te klank. Tweedens word die toelaatbare patrone van die spraakklanke in woorde genoem en derdens word die prosesse wat plaasvind wanneer die spraakklanke in die klankstroom met mekaar verbind, beklemtoon.

In hierdie studie gaan daar deur middel van 'n intervensieprogram op die korrekte uitspraak en vorming van die Afrikaanse spraakklanke gelet word, sodat die Graad 1-leerders die spraakklanke korrek kan uitspreek en aanleer. Gillon (2004:133) noteer dat 'n fonologiese bewustheidsintervensie 'n sterk wetenskaplike basis het dat dit al nagevors is in klinieke en in klaspraktyke, met positiewe voordele vir leesgeletterdheidsvaardighede. Gillon (2004:135-138) verskaf riglyne vir die beginsels vir fonologiese bewustheidsintervensies:

- Fonologiese bewustheidsintervensies moet met letterklank-kennis en -onderrig geïntegreerd wees en moet die gesproke en geskrewe taal insluit;
- Fonologiese bewustheidsintervensies moet vir skoolgaande leerders op die ontwikkeling van fonemiese vaardighede fokus;
- Instruksies kan op vaardigheds- of geïntegreerde benaderings geskoei wees;
- Fonologiese bewustheidsintervensies is effektief na 'n tydperk van algemene taalinstruksies;
- Buigbare implementering tydens die aanbieding van die intervensie;
- Kleiner groepe of individuele ondersteuning vir leerders met probleme word aanbeveel.

2.4.1.1 Afrikaanse fonologie in praktyk

Joubert *et al.* (2006:244) meld dat, om vir leerders bloot klanke aan te leer ter wille van klankherkenning, nie dieselfde is as om hulle te leer lees nie, omdat lees en spelling, volgens hulle, baie meer kennis van klanke verg. Macmillan (2011) beklemtoon dat leerders se letterklank-kennis 'n groot sleutelrol speel in lees. Fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid staan sentraal in hierdie navorsing. Navorsers is dit eens dat fonologiese bewuswording 'n positiewe impak op leerders se leesvermoë het (Viljoen 2009:13; Hoover 2002).

Leerders wat nie oor 'n behoorlike woordeskat beskik nie, sal nie begrip hê van die woorde wat hulle lees nie, omdat dit nie deel uitmaak van hul woordeskat nie. So sal hierdie leerders ook nie tussen grafeme en foneme onderskei nie en sal dekodering nie moontlik wees nie (Venter 2007:41).

2.4.1.2 Die spraakorgane

Dit is belangrik om met die spraakorgane vertrou te wees om die fonetiek beter te verstaan, veral by die ontwerp van 'n fonologie-klankprogram. Spraakorgane is liggaamsdele soos die longe, tong, lippe, verhemelte, strottehoof, ensovoorts (Coetzee 1981:31-40). Die werking van die spraakorgane kan kortliks beskryf word soos volg (vergelyk Coetzee 1981:31-40): Die longe verskaf die lug wat in die spraakstroom omgesit word. Die strottehoof of die larinks bestaan uit die stemlippe en dit bestaan weer uit spiere en spierweefsels. Tussen die stemlippe is daar 'n spleet of gleuf, wat as die stemspleet bekend staan. Die stemspleet maak oop en toe as die stemlippe span of verslap. Die keelholte, waar die gevormde klanke versterk word, dien as die resonansieruimte. Wanneer die klanke verander, vergroot of verklein hierdie holte van vorm. Die neusholte is ook 'n resonansieruimte vir die nasale klanke wat deur die neus uitgespreek word. Die belangrikste resonansieruimte is die mondholte wat van grootte en vorm kan verander wanneer verskillende klanke gevorm word. In die mondholte is die tong, kleintongetjie (uvula), sagte verhemelte (velum), harde verhemelte (palatum), tandkas (alveoli), lippe (labia) en tande (dentes) die organe wat 'n rol speel wanneer klanke gevorm word. Vir my studie is die kennis van die spraakorgane nodig om die fonetiek, asook die vorming van die klanke, te verstaan, om sodoende my intervensieprogram toe te pas.

Vervolgens gaan daar nou na die spesifieke vorming van klanke gelet word. Wanneer die stemlippe tril omdat lug daardeur beweeg en hierdie trilling van lug word in die resonansieruimte omgesit in klank, word die stemhebbende klanke gevorm. Stemhebbende klanke is byvoorbeeld die [m] en die [b]. Stemlose klanke soos die [t] en die [f] word deur ander spraakorgane gevorm, terwyl die lug deur die larinks beweeg sonder dat die stemlippe tril (Coetzee 1985:24-32).

Die spraakgeluide word in twee hoofgroepe verdeel. Konsonante word geïdentifiseer aan 'n hoorbare onderbreking van die lugstroom (Coetzee 1985:55). Vokale gaan deur die neus- of mondholte en word gevorm deur die trilling van die stembande en resonansie in die resonansieruimte (Coetzee 1985:41, 42). Die tabel in Bylaag A, 2.1 toon die konsonante en die vokale in die Afrikaanse fonetiese alfabet en is belangrik vir hierdie studie om die regte

fonetiese uitsprake weer te gee, waarmee sommige Graad R- en 1-onderwysers probleme ondervind. Simmons (1998:99) skryf dat intervensies wat letterklanke en fonologiese instruksies ingesluit het, merkwaardige verskille in fonologiese bewuswording en leesvaardighede getoon het.

2.4.1.3 Die Afrikaanse fonetiese alfabet

Volgens Coetzee (1981:23) gebruik ons ongeveer 75 verskillende spraakklanke wanneer ons Afrikaans praat. Die 26 letters (let wel, dit is nie die klanke nie) van die Romeinse alfabet, is onvoldoende om 75 klanke in skrifvorm weer te gee. Die Romeinse alfabet stel ons nie in staat om “te skryf soos daar gepraat word” nie, met ander woorde, ons skrifstelsel is nie ‘n ware weergawe van ons klanksisteem nie. Ons beseft dit nie omdat ons van kleins af gekondisioneer is om gewone skrif te “verklank”. Die fonetiese alfabet toon hoe klanke uitgespreek word (Anker, Bloemhof, Bloemhof, Brink, Du Toit, Luttig, & Van Lill 2007:2). (Sien bylaag A, 2.1 vir die Afrikaanse fonetiese alfabet). Soos reeds aangedui, is die Afrikaanse fonetiese alfabet nodig vir die kennis en die korrekte uitspraak van woorde. Gregory (2005:215) beklemtoon deurgaans die korrekte uitspraak van die foneme gedurende die leerders se onderrig van fonologiese bewuswording. Bowey (2005:165) vind dat kennis van letters die vermoë van geheue en kognitiewe vaardighede verteenwoordig.

2.4.1.4 Fonologiese bewustheidskomponente

Le Roux (2004:56) skryf dat die leerder moet beseft dat woorde uit sinne bestaan. Individuele woorde en klanke word nie geïsoleer waargeneem wanneer ons luister na die gesproke woord nie, maar hulle volg mekaar as betekeniseenhede op. Volgens haar kan leerders eers die woorde in sinne segmenteer, voordat hulle die klanke in woorde kan segmenteer. Die fonologiese bewustheidskomponente word in die onderstaande Figuur 2.4 aangetoon:



Figuur 2.4 Fonologiese bewustheidskomponente (Saamgestel uit Le Roux 2004:56)

Segmentasie is volgens Van Wyk (1981:35), 'n geluidsegment wat bestaan uit 'n kruinartikulasie, voorafgegaan deur 'n aanloopartikulasie en gevolg deur 'n afloopartikulasie. Van Wyk verdeel fonetiese segmente in twee groot klasse, naamlik vokale en konsonante. Vokale is segmente wat met 'n ongehinderde beweging van die pulmonies-geïnisieerde lug deur middel van die mond, geartikuleer word. Pulmonies beteken lug wat uit die longe gestoot word in plaas van die glottis of mond. Dit tree as sillabekerns op. 'n Konsonant is 'n segment waarvan die luginbewegings versper word en/of deur die neus en/of oor die kant van die tong gaan (Van Wyk 1981:37, 38). In die volgende afdeling word daar na silabes en rym verwys.

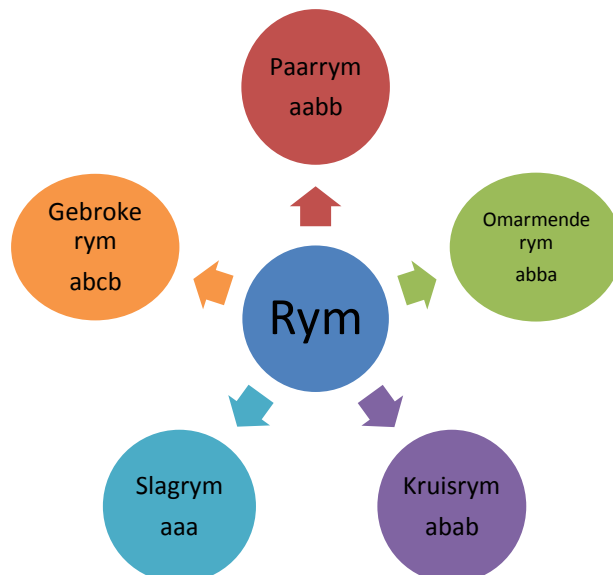
a. Sillabes

Heroman & Jones (2004:16), asook Barret-Pugh & Rohl (2000:58) beskryf 'n sillabe of klankgreep as 'n spraakeenheid wat as een klank gehoor word. Yopp & Yopp (2009) verduidelik 'n sillabe as die vermoë om 'n woord te kan onderskei, byvoorbeeld die woord *pen* het een enkele sillabe, maar woorde soos *potlood* en *besem* het elkeen twee sillabes, naamlik *pot-lood* en *be-sem*. In eenvoudiger taal beteken sillabe dus dat dit 'n woordsegment is wat uit 'n enkele vokaal of diftong en konsonante bestaan en wat mondeling uitgespreek word. Die woord kan ook in eenhede of segmente verdeel word (Van Wyk 1981:29). In *Die kok lok die bok*-verhaal kom die volgende enkelsillabige woorde voor: *kok, lok en bok*. In dieselfde storie is ook meersillabige woorde, byvoorbeeld *kospot* en *varkhok*.

b. Rym

Rym kan gedefinieer word as die “(g)elykheid van klank in die (laaste) woorde van versreëls” (HAT 1994:881). Die mees algemene vorm van rym is eindrym, wat voorkom wanneer die laaste woord in die versreël dieselfde is. Rym is vir Bryant (1990:80), Savage (2011:31) en Heroman & Jones (2004:16) ’n belangrike komponent van fonologiese bewuswording. Bryant (1990:80) skryf dat leerders vroeg reeds woorde wat rym kan herken en identifiseer. Rym bevorder die opeenvolging van letters vir spelling en tweedens om foneme te identifiseer en te isoleer. Dit vergelyk en kontrasteer klanke. Fonologiese bewustheid sluit die herkenning en die produksie van rymwoorde in. Rym vereis ’n vlak van abstrakte benadering in fonologie van woorde, byvoorbeeld *hen* en *pen*. ’n Leerder moet abstrak kan dink om die laaste twee klanke, naamlik die en van die twee woorde hen en pen, te identifiseer, dit te vergelyk en kennis daarvan te neem dat dit dieselfde is. Die herkenning dat *hen* en *pen* rym, is die eerste vlak volgens Savage (2011:33) en die produksie van ’n nuwe woord wat daarmee rym, is die volgende vlak. Om die woord *pen* wat met *hen* rym, te produseer, is ’n hoër vlak. Die woorde *mes* en *nes* is hier die duidelike rymvoorbeeld in die liedjie.

Rym is, volgens Vosloo (2007:48), ’n kenmerk van poësie. Wanneer klanke herhaal word en die klankrykheid van die gedig versterk word, ontstaan rym. Rym verbind ook ooreenstemmende betekenis in rymende woorde. Daar is verskeie soorte rym soos in figuur 2.5. aangetoon word naamlik: paarrym, omarmende rym, kruisrym, slagrym en gebroke rym.



Figuur 2.5: Rymsoorte (Saamgestel uit Vosloo 2007:48)

Anker *et al.* (1987:587) skryf dat die posisie van die rymwoorde in die versreël bepaal of 'n mens met eindrym of binnerym te make het. Eindrymwoorde word in die formele vers dikwels patroonmatig as 'n rymskema gerangskik. Die gebruiklikste skemas is paarrym (aa, bb, cc), omarmende rym (abba), kruisrym (abab), gebroke rym (abcb) en slagrym (aaa).

Rym dien as 'n bindmiddel om eenheid in vers en strofe te bewerkstellig. Wanneer die rymwoorde aan die einde van die reël staan, kan dit die ritme van die vers beïnvloed en werk dit klankversterkend in op die vers (Horn 2009:149; Vosloo, Viljoen, Malan, Janisch, Ras & Scholts 2007:48).

Du Toit (1988:15) en Wessels & Van den Berg (1999:351) is van mening dat rym die musikale kwaliteit van 'n gedig dra. Du Toit (1988:15) skryf verder dat leerders veral aangetrokke is tot rymklanke, juis omdat dit memorisering spontaan laat plaasvind. Rymwoorde is in die *KKK*-program ingesluit in verskeie van die liedere, sodat leerders dit maklik kan herken en identifiseer. In hierdie navorsing kom daar in die liedjies verskillende rymsoorte voor en word dit in Bylaag B, 3.5 verskaf.

Alliterasie en assonansie is vorme van halfrym wat gebruik word as diginstrumente in liedjies en gediggies. Alliterasie kan beskryf word as “die herhaling van konsonante (medeklinkers) in dieselfde versreël – die gelykheid van beginklanke” (Afrikaanse Forum 2013), terwyl assonansie “die herhaling van dieselfde vokale in 'n versreël is”. Die gebruik van assonansie en alliterasie vervul grootliks dieselfde funksie as rym. Dit het egter 'n sterk funksie wat die ritme, klanknabootsing en klankverbinding tussen woorde betref. Die klank in 'n gedig bly ondergeskik aan die woordbetekenis, maar die klank is uiters belangrik as strukturele middel vir die skep van ritme en die totstandkoming van 'n sekere stemming (Anker *et al.* 2007:45). Wessels en Van den Berg (1999:352) beskryf assonansie as vokale foneme wat herhaal word om die betekenis en die atmosfeer van die gedig beklemtoon. In die *KKK*-program kom dit voor in al die stories waar die vokale aangeleer word, byvoorbeeld *Ken het 'n hen*. Die gebruik van rym in die *KKK*-program word volledig in hoofstuk 3 uiteengesit.

2.4.1.5 Afrikaanse foneme

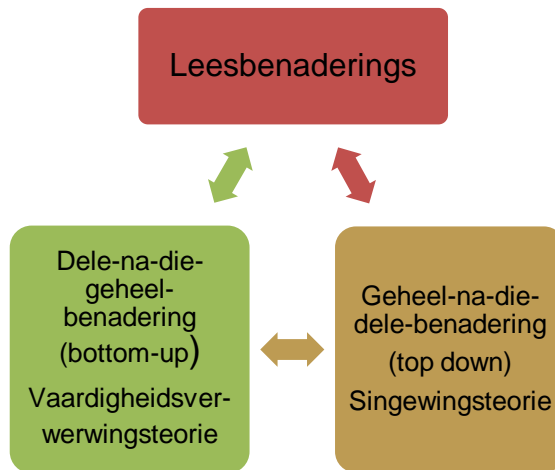
In my navorsing maak ek gebruik van Afrikaanse foneme in die stories en liedjies. Taalkundiges definieer foneme as die eenvoudigste eenheid van 'n taal wat in staat is om 'n verskil in betekenis te maak. Foneme is spraakklanke wat mekaar in geordende reekse volgens 'n stel reëls opvolg om 'n woord te vorm (Barret-Pugh & Rohl 2000:58; Bryant

1990:65; Heroman & Jones 2004:17; Torgesen 2000:2). Elke foneem dra self geen betekenis nie, soos *k* self het geen betekenis nie en bestaan net uit 'n klank. Die woord *mat* bestaan uit drie foneme naamlik *m / a / t*, maar in byvoorbeeld die woordgroep *bed, bad* en *bid* is dit net die middelste foneem wat verander, terwyl die eerste en laaste foneme dieselfde bly. Hierdie middelste foneem laat telkens die woord se betekenis verander (Hoover 2002; Combrink 1987:5). Hoover (2002) sien foneme as abstrak, omdat hulle nie die werklike klank van woordsamestellings weergee nie. Dit staan bekend as spraakklanke. Hy gebruik 'n voorbeeld soos die uitspraak van *p* in *pan* en *span*. Wanneer jy jou hand voor jou mond plaas en hierdie twee woorde uitspreek, is die *p* in *pan* harder as die *p* in *span*. Volgens hom is dit een van die obstruksies wat jong leerders by fonologiese bewuswording moet oorkom. Dit is ook belangrik om foneme as taalkundige klankeenhede te beskou en nie as skryfeenhede nie. Woorde soos *bid* en *bied* verskil in aantal letters, maar elke woord verteenwoordig drie foneme, waarvan die tweede foneem verskil.

2.4.2 FONOLOGIESE BEWUSWORDING EN LEESBENADERINGS

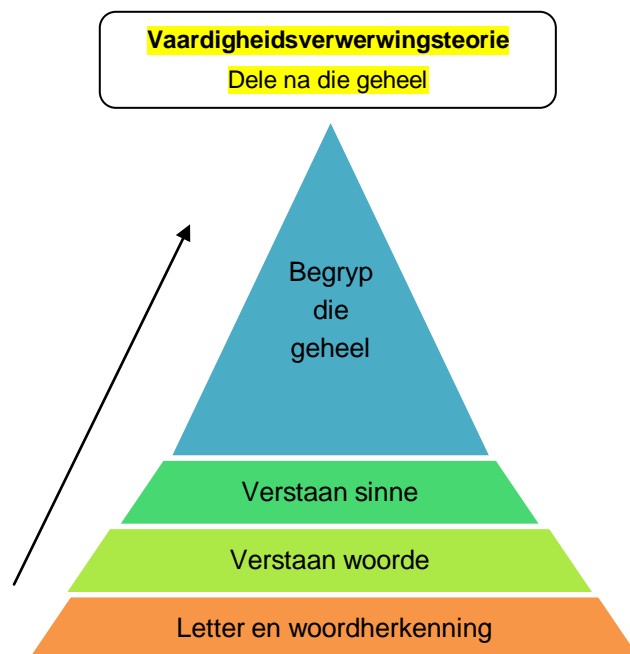
Daar is verskillende sieninge ten opsigte van lees en leesonderrig. Volgens Le Cordeur (2010) is die doel van leesonderrig om geskikte en voldoende geleenthede te skep sodat die leerder kan leer lees. Die onderwyser behoort dus 'n kombinasie van benaderings vir leesonderrig te gebruik (Le Cordeur 2010). Fonologiese bewuswording is 'n komponent van leesgeletterdheidsvaardighede en daarom is dit noodsaaklik om die leesbenadering in te sluit in die konseptuele raamwerk van my studie.

Nuttall (2005:16,17) beweer dat die suksesvolle fasilitering van lees afhang van die kreatiewe toepassing van individuele perspektiewe op leesonderrig, of benaderings, of die kombinasie van beide. Verder speel die leerder se behoeftes 'n rol in die keuse en toepassing daarvan. Joubert *et al.* (2006:85) vergelyk twee "skole" naamlik behaviorisme en die psigolinguistiese skool ten opsigte van leesperspektiewe en -benaderings. Behaviorisme konsentreer op stimuli uit die omgewing wat lei tot die gewenste gedrag of respons ten opsigte van leesonderrig (Nuttall 2005:16, 17; Colombo & Furbush 2009:87-92). Die psigolinguistiek fokus op die psigologie en die linguistiek of taalwetenskap en lesers maak van hulle kennis van die taal en leefwêreld gebruik om sin te maak uit dit wat gelees word (Colombo & Furbush 2009:87-92; Phaladi 2007:15). Joubert *et al.* (2006:90) verdeel leesbenaderings wat onderhewig is aan die behavioristiese en die psigolinguistiese perspektiewe, onder twee hoofbenaderings, soos voorgestel in figuur 2.6:



Figuur 2.6: Twee hoofbenaderings van die behavioristiese en die psigolinguistiese leesbenaderings (Aangepas uit Joubert *et al.* 2006:90)

In hierdie studie word daar klem gelê op die leesbenadering wat die vaardigheidsverwerwingsteorie onderskryf, wat op die psigolinguistiese perspektief fokus. Volgens Joubert *et al.* (2006:90), Wessels & Van den Berg (1999:202), asook Menkveld & Pepler (2004:49), kan die vaardigheidsverwerwingsteorie geklassifiseer word onder die sintetiese en analitiese leesbenaderings. Die fokus van hierdie studie is op die sintetiese benadering en word geïllustreer in die onderstaande diagram (figuur 2.7):



Figuur 2.7: Vaardigheidsverwerwingsteorie (Aangepas uit Joubert *et al.* 2006:91 en Wessels & Van den Berg 1999:203)

Volgens Le Cordeur (2010) moet die grafiese stimuli (letters/klanke) in die vaardigheidsverwerwingsteorie ontsyfer word. Dan word dit as klanke gedekodeer en tot woorde saamgevoeg of herken, en betekenis word daaruit gevorm (Wessels & Van den Berg 1999:204). In my studie word klanke soos *l*, *h*, *b*, *k* en *o* aangeleer om woorde soos *lok*, *kok*, *bok* en *hok* te vorm, om sodoende betekenisdraende woorde te vorm.

Leesprobleme word beperk deur die beklemtoning van fonologiese prosessering. Op grond van hul navorsingsbevindinge pleit Manis, Doi & Bhadha (2000:325-334), asook Wessels & Van den Berg (1999:232) dat elke leesprogram klanke moet insluit. Die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (NKV) (Republiek van Suid-Afrika 2011a) verwys na klanke as die klanke in woorde en die simbole (letters van die alfabet) wat die klanke verteenwoordig.

Foster-Cohen (1999:169) beklemtoon dat prente en aksies leerders woorde leer. Leerders moet baie blootstelling gebied word deur verskeie metodes om woorde te leer lees, soos in die *Letterland* (1992) en *Jolly Phonics* (1992) klankprogramme (beide programme is reeds in 2.1.5.2. bespreek). Dit is vir Foster-Cohen (1999:169) ook belangrik dat die woorde op leerders se vlak moet wees. Leerders behoort byvoorbeeld klanke te kan assosieer met geluide, soos die “s” met die geluid van ’n slang.

Daar is verskeie leesbenaderings naamlik die klank-, kyk-en-sê-metode, elektiese-, taalbelewenis- en die heeltaalmetode. Vervolgens word sommige leesbenaderings beskryf. Venter (2007:68, 69) en Joubert *et al.* (2006:93) beskryf die nadele van die klankmetode. Leerders leer klanke stapsgewys aan en kombineer die klanke om woorde te vorm. Onvoldoende oogspan, deurdat die oog nie natuurlik vooruit vloei om die volgende woord te lees nie, kan nadelig vir die leerders wees. Leerders se konsentrasie is op die letters gefokus, wat hortende woord-vir-woord-lees tot gevolg het. Leerders lees nie met begrip nie, maar konsentreer op korrektheid en meganiese lees. Selfstandige lees word nie bevorder nie en die proses kan lank en uitmergelend wees, sodat leerders belangstelling in lees verloor. Daar word nie genoeg aandag aan die inhoud of betekenis gegee nie en die inhoud kan oninteressant en sinloos wees.

Ek verkies die klankmetode, want leerders leer slegs ’n paar klanke aan en kan dan blootgestel word aan leesboeke, sodat hulle oefening en ondervinding in leesvaardighede kan ontwikkel. Nicolson (2005:X) vind dat leerders gou lees met die klankmetode, al is woorde in boeke nog nie vir hul dekodeerbaar nie.

Die kyk-en-sê- of globale metode fokus op die geheel en nie op die dele nie (Wessels & Van den Berg 1999:233). Die woord, sinstroke en storiemetode word gebruik in hierdie metode. Flitskaarte met woorde, sinstroke en storiëkaarte word in my studie gebruik om leerders te help om te lees. Hierdie metode is volgens Joubert *et al.* (2006:94) vir die leerders interessanter as die klankmetode. Leerders lees vinnig en dit skakel woord-vir-woord-lees uit. Woorde uit die leerders se leefwêreld word gebruik. Die nadele van die metode word deur Joubert *et al.* (2006:95) beskryf. Hulle noem dat die metode papegaiwerk aanmoedig, leerders swakker spel, leerders deurmekaar raak en dat leerders nie uitgelok word om selfstandig te lees nie.

In die eklektiese metode of gekombineerde metode wat die klank- en kyk-en-sê-metodes insluit, word die leerders gelei om te sien dat die woorde uit letters, wat klanke verteenwoordig, bestaan. Leerders klank onbekende woorde en vind dat hulle kan lees (Joubert *et al.* 2006:95). Die volgende voordele van die klankmetode word uiteengesit deur Joubert *et al.* (2006:93) en Venter (2007:68). Leerders leer gou om selfstandig te lees en dit gee hulle weer die nodige selfvertroue, wat noodsaaklik is vir aanvangslees. Dit is 'n maklik-verstaanbare metode vir leerders, onderwysers en ouers. Letter-omkering soos in *b* en *d*, kom selde voor. Lees- en skryfrigtings word op 'n ferm wyse aangeleer. Leerders se skryfvaardighede word bevorder, deurdat leerders hul eie woorde kan bou en sinne selfstandig kan skryf. 'n Nuwe uitlewingsmoontlikheid word verwerf en die leerders spel korrek.

By die taalbelewenis-metode lees leerders deur hul eie ondervinding van taal (Wessels & Van den Berg 1999:233). Joubert *et al.* (2006:96) noem dat die geskrewe simbole die gesproke woord vaslê, en wanneer leerders dit weer en weer lees, die inhoud nie verander het nie. Leerders memoriseer die teks, maar met die tyd leer leerders ook die geskrewe taal interpreteer. Horn (2009:82) beskryf dat leerders in die taalbelewenis-metode fokus op woorde wat gelees word en nie op die klanke nie. Hierdie metode maak gebruik van die leerders se taalskat en demonstreer die verband tussen lees en skryf, wat die leerders aanmoedig om te lees en om te lees vir betekenis. Leesbegrip word bevorder deurdat die leerders self lees wat hulle geskryf het. Verskeie leesstrategieë word gebruik om leerders bloot te stel en leerders word gelei om van die begin af vir betekenis te lees (Joubert *et al.* 2006:96). Die beperkinge van hierdie metode wat Joubert *et al.* (2006:96) bespreek, is die kwaliteit van onderrig (waarmee ek saamstem). My mening is dat leerders wat die afgelope paar jaar hierdie onderrig ontvang het, nie op standaard kan lees of spel nie.

Le Cordeur (2010) beveel aan dat die onderwys eerder moet klem plaas op die interaktiewe benadering van Rummelhart 1977, aangesien dit die beste resultate lewer. Die interaktiewe

model suggereer dat betekenis vanuit verskillende bronne kom. Die leser span gelyktydig al sy ervaring en kennis van prosessering in (beide geheel-na-onder (*top-down*) en geheel-na-bo (*bottom-up*), omdat enige bron op 'n gegewe tydstip verantwoordelik kan wees dat betekenis oorgedra word (Le Cordeur 2010; Horn 2009:85). Die gebruik van inligting uit een bron, steun dikwels op die inligting afkomstig uit 'n ander bron. Vanuit 'n interaktiewe perspektief, verwys die inligtingsbronne na alle betekenis van leksikale, semantiese, sintaktiese, skematiese, fonologiese, kognitiewe en sosiale oorsprong.

Met die heeltaalmetode val die klem op begrip en betekenis by lees (Le Cordeur 2010). Savage (2011:5) skryf dat die heeltaalmetode-filosowe minder klem op fonologie lê en dat hulle fonologie vaslê in geletterdheidsgebaseerde instruksie. Die *Jolly Phonics*-program wat in Engeland geïmplementeer word, is nagevors en die effek op twee metodes van beginner-leesinstruksie, naamlik die sintetiese klankmetode (Jolly Phonics 1992) en die heeltaalmetode, is vergelyk. Leerders wat die klanke deur die sintetiese metode aangeleer het, was by verre bevoordeel.

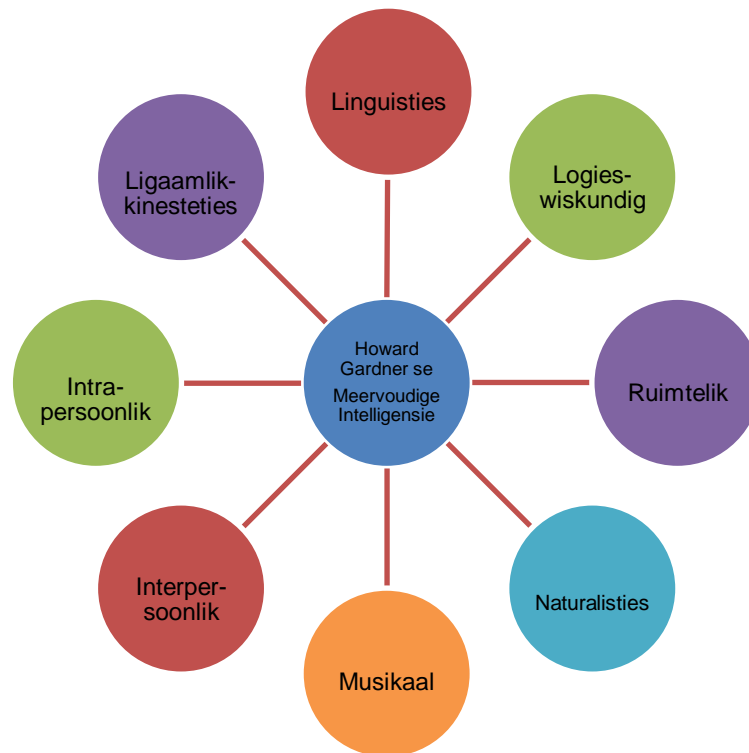
Thorne (2007:11, 12) voer aan dat lees vergelyk kan word met 'n simfonieorkes. Die werking van 'n simfonieorkes kan met lees as 'n holistiese proses vergelyk word. Lees kan slegs plaasvind as alle aspekte van lees met mekaar integreer. Suksesvolle lees gaan gepaard met herhaling oor 'n lang periode, soos die bemeestering van die vaardighede om 'n musiekinstrument te bespeel. Soos met die interpretasie van 'n musiekstuk, behels lees ook interpretasie van die teks. In hierdie studie gaan daar op leesgeletterdheids-vaardighede, maar meer spesifiek op fonologie (klanke) gefokus word. Ek maak in 'n mindere mate gebruik van al die bostaande metodes en lê klem op fonologiese bewuswordingsaktiwiteite en die klankleermetode. Fonologiese beleving is van primêre belang vir die vestiging en handhawing van bevredigende leesgeletterdheidsvaardighede (Le Roux 2004:61; Viljoen 2009:2).

2.5 DIE TEORETIESE RAAMWERK RELEVANT TOT DIE FONOLOGIESE MUSIEKINTERVENSIE

In hierdie afdeling beskryf ek die teorieë relevant vir my navorsing. Ek rekonstrueer die konseptuele raamwerk vir my navorsing wat my meer duidelikheid gee oor my onderwerp, die grondslag daarvan vorm en wat my navorsing regverdig. Ek bespreek die teorieë van navorsers wat op verskeie musiekintelligensies, musiekonderrigstrategieë en linguistiese intelligensie fokus. Die teorieë wat ek onderskryf is dié van Howard Gardner, wat multi-intelligensies onderskryf en Russell-Bowie, wat 'n groot rol speel ten opsigte van die teorie oor integrasie van musiek met ander vakke.

2.5.1 HOWARD GARDNER SE MULTI-INTELLIGENSIES

In Howard Gardner se *Frames of mind* stel hy duidelike kriteria om onderskeid te tref tussen 'n talent of vaardigheid en 'n intelligensie (Gardner 1983:9; Van der Berg 2004:236; Richards & Rodgers 2001:116). Gardner het sy eie kriteria gebruik en identifiseer agt verskillende intelligensies, naamlik die linguistiese, logies wiskundige, ruimtelike, naturalistiese, musikale, interpersoonlike, intrapersoonlike en die liggamlike of kinestetiese intelligensies.



Figuur 2.8 Gardner se agt Multi-Intelligensie (MI) kriteria (Saamgestel uit Gardner 1983:9)

Gardner (1999) noem in sy boek *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st Century* nog drie bykomende intelligensies, naamlik eksistensiële, geestelike en morele intelligensies. Intelligensies kom in elke persoon se brein voor, maar die samestellings verskil van persoon tot persoon (Cloete 2004:31; Craft 2002:67; Richards & Rodgers 2001:115). Elke mens beskik oor 'n unieke intellektuele samestelling. Van den Berg (2004:235) meen dat 'n belangrike eienskap van die Multi-Intelligensie-(MI)-teorie is dat elke leerder in sy/haar totaliteit aangespreek word. Leerders se uniekheid word gerespekteer en ontwikkel. Van den Berg (2004:236) en Campbell, Campbell & Dickson (1999:xvii) verdeel die intelligensies in drie kategorieë, naamlik:



Figuur 2.9: Die drie kategorieë van Gardner se MI (Saamgestel uit Van den Berg 2004:236 en Campbell *et al.* 1999:xvii)

Vervolgens 'n kort uiteensetting van Gardner se intelligensies (Cloete 2004:31, 32) wat betrekking het tot hierdie studie:

Linguistiese intelligensie is die vermoë om die praktiese en teoretiese gebruik van taal te bemeester. Die leerders kan taal mondelings en skriftelik effektief aanwend (Essa 2011:256). Leerders onthou name, datums en plekke. Hierdie leerders toon 'n sensitiwiteit vir klanke en die ritme van woorde (Driscoll & Nagel 2008:89; Isbell & Raines 2003:17). Hulle geniet storievertelling, dramatisering en geleenthede om te redeneer.

Musikale intelligensie is die vermoë om 'n musiekinstrument te bespeel, asook 'n natuurlike aanleg om te sing en om musiek te waardeer (Essa 2011:256). Hierdie leerders het 'n sterk aanvoeling vir ritmes in musiek en 'n goeie gehoor om toonhoogte korrek te kan intoneer. Isbell & Raines (2003:17) en Follari (2011:105) voeg by dat leerders met hierdie intelligensie tonale patrone kan herken en emosioneel reageer op musiek. Manning (1992:57) definieer Gardner se musikale intelligensie as die vermoë om toonhoogte te kan onderskei en 'n musiektema te kan herken, om sensitief te wees vir ritme, tekstuur en toonkleur, asook die vermoë om musiek deur uitvoering of komposisie te maak (Gardner 1983:104-195; Conner & Hodgins 2000). Volgens Howard Gardner (1983), is musikale intelligensie net so belangrik as enige ander intelligensie (Janse van Rensburg 2011:1).

Gardner beweer dat die musikale intelligensie die vroegste van al die intelligensies na vore tree (Gardner 1983:99). Beth (2006:4) beweer dat leerders op 'n vroeë stadium, voor die ouderdom van nege, blootgestel moet word aan musiek, want musiek is belangrik en vorm die basis vir lees.

Liggaamlike en kinestetiese intelligensie is die vermoë van leerders om die liggaam te gebruik om hul gevoelens en gedagtes uit te druk (Essa 2011:256; Driscoll & Nagel 2008:89). Hulle geniet dit om toneel te speel, te dans, te mimiek en om nie-verbaal te kommunikeer.

Interpersoonlike intelligensie is die vermoë om ander leerders te verstaan en suksesvol met hulle saam te werk. Leerders met die interpersoonlike intelligensies werk baie goed saam in 'n groep (Craft 2002:68). Volgens Isbell & Raines (2003:17) en Follari (2011:111) is hierdie leerders met persoonlike verhoudings en kommunikasie met ander gemoeid.

Die linguistiese intelligensie en musikale intelligensie stem met mekaar ooreen. Sommige mense dink in woorde, terwyl musikale mense in musikale klanke, frases en ritmiese eenhede kan "dink". Gardner noteer dat albei as talente of as vorme van intelligensie beskou moet word (Gardner 1991:16; Manning 1992:83).

Ek het hierdie teorie van Gardner gekies omdat hy 'n verskeidendheid van intelligensies aanbeveel waarmee leerders kan ontwikkel. Met my intervensie word leerders deur middel van verskeie musikale aktiwiteite gestimuleer op visuele, ouditiewe en kinestetiese vlak om hul fonologiese bewustheidsvaardighede aan te leer. Deur die verskillende intelligensies word verskeie maniere gebruik om te leer en kan leerders daarby baat vind as hulle weet wat hul sterkste intelligensie is (Isbell & Raines 2003:17). Wanneer leerders die geleentheid kry om deur verskillende intelligensies te leer, het dit groter sukses in die leersituasie tot gevolg (Isbell & Raines 2003:17). In my studie maak ek gebruik van die interpersoonlike intelligensie, linguistiese intelligensie, kinestetiese intelligensie en die musikale intelligensie. In die volgende figuur 2.10 word die *KKK*-program se leeraktiwiteite met dié van die Multi-Intelligensie van Howard Gardner vergelyk:



Figuur 2.10: Vergelyking van *KKK*-program se leeraktiwiteite en die Multi-Intelligensies

Leerders kry die geleentheid om die interpersoonlike intelligensies in die *KKK*-program te ontwikkel deur die groepwerkaktiwiteite tydens die bordspeletjies. Daar word van die leerders tydens die bordspeletjies verwag om met hul maatjies te kommunikeer en mekaar te respekteer. Die linguistiese leerders kan goed reageer op die stories, besprekings en die fonologiese-bewuswordingswerkskaarte en speletjies. Die *KKK*-program maak voorsiening vir die kinestetiese leerders wat graag beweeg. Die musiekaktiwiteite sorg vir genoegsame bewegingsaktiwiteite in die *KKK*-program om hierdie leerders te stimuleer.

2.5.4 Russell-Bowie se integrasie van musiek met geletterdheid

Russell-Bowie (2006:258) beskryf drie modules of vlakke van integrasie naamlik: dienslewering, simmetriese-korrelasie en 'n nuwe woord wat sy geskep het naamlik *syntegration* (sintegrasie). Dienslewering word deur Russell-Bowie (2006:258) beskryf as wanneer 'n vak gebruik word om dienste te lewer in 'n ander vak, byvoorbeeld waar musiek as deel van 'n lewensvaardighede (vak), gebruik kan word om in Afrikaans. Met die simmetriese-korrelasie vlak, gebruik Russell-Bowie dieselfde leermateriaal of idees in vakke wat geïntegreer word. Wanneer vakke saam gebruik word om die inhoud van elke vak saam aan te leer, vind sintegrasie plaas (Russell-Bowie 2006:258).

In die *KKK*-program word al drie vlakke van Russell-Bowie se integrasievlakke gebruik. Musiekaktiwiteite van die lewensvaardighedsvak, uitvoerende kunste leergebied, word gebruik om fonologiese bewustheidsvaardighede van die Afrikaanse huistaalvak, in Graad 1, aan te leer. Lewensvaardighede bied dus 'n diens aan die vak Huistaal Afrikaans. Die leermateriaal van die *KKK*-program is relevant vir die musiekaktiwiteite en die fonologiese bewuswordingsaktiwiteite. Sintegrasie het in die *KKK*-program plaasgevind, deurdat die inhoud van beide Afrikaans Huistaal, fonologie en die inhoud van lewensvaardigheid, studiegebied musiek, saam aangeleer is.

Russell-Bowie (2006:267) beveel multi-geletterdheid en musiek ten sterkste aan, sodat leerders begrip kan bekom en leer om effektief met die buitewêreld te kommunikeer. Leerders ontwikkel selfvertroue, kritiese geletterdheidsvaardighede, multi-geletterdheidsvaardighede, musikale intelligensie en musiekgeletterdheid. Multi-geletterdheid is ook bekend as die nuwe geletterdheidsbenadering bekendgestel deur die New Londen Group 1996 (Koen 2003, Hughes 2007 & Maguire 2005:1427) en fokus op leesboeke, die begrip van hoe die geskrewe teks gekonstrueer is en watter betekenis deur multi-modaliteite soos ruimtelike oriëntering, gebare, asook ouditiewe, visuele en linguistiese besonderhede oorgedra word.

2.6 SAMEVATTING

Vanuit die literatuurstudie is dit duidelik dat musiek 'n belangrike komponent is wat 'n rol speel in leerders se fonologiese bewuswording. Vanuit die konseptuele raamwerk van die navorsing kan onderwysers ingelig word oor wat fonologiese bewuswording is en hoe om dit effektief in Graad 1 te onderrig. Die teorieë wat in hierdie navorsing gebruik is, gee 'n aanduiding van die verskeie onderrigstrategieë wat gebruik kan word om fonologiese bewuswording by die leerders interessant en genotvol tuis te bring sodat hulle leesgeletterdheidsvaardighede kan verbeter.

---oOo---

HOOFSTUK 3

DIE KLANKE, KLINKERS EN KLAWERS-PROGRAM: 'N INTERVENSIE OP GRAAD 1-LEERDERS SE FONOLOGIESE BEWUSWORDING

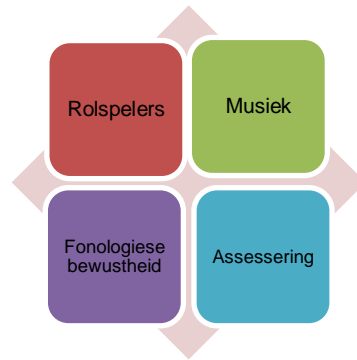
3.1 INLEIDING

Die musiekintervensie wat gerig is op die bevordering van die fonologiese bewustheid van Graad 1-leerders in die *Klanke, Klinkers en Klawers*program (KKK-program) deur middel van musiekaktiwiteite, word in hierdie hoofstuk uitgelig. Isbell & Raines (2003:163) vind dat musiek reeds met groot sukses in die grondslagfase gebruik kan word, omdat dit ontspannend en genotvol is en speelse geleenthede aan leerders bied om daaraan deel te neem. Leerders neem deel aan musiekmaak-aktiwiteite soos sang, bewegings en speletjies, en luister ook aktief na musiek. Hulle skryf verder dat leerders spontaan deelneem, sonder bekommernisse of dit wat hulle doen reg of verkeerd is. Hierdie aktiwiteite hoef nie perfek te wees nie en dra by tot die positiewe ervaring van die musiekaktiwiteit en leerders se holistiese ontwikkeling. In Suid-Afrika is daar min musiek-fonologie-programme wat onderwysers kan gebruik by die fasilitering van fonologiese bewuswording in Afrikaans (Horn 2009:xv).



Figuur 3.1: Hoofstuk 3-indeling

Die *KKK*-program is 'n intervensieprogram wat deur my geskep is vir Graad 1-leerders in Afrikaans. Die doel daarvan is om onderrig in fonologie te versterk en meer verrykend te maak deur die aanleer van 'n liedjie, asook die integrasie van ander musiek- en fonologiese aktiwiteite. Daar is vier komponente wat 'n impak op die musiekintervensie het, naamlik die rolspelers, die musiek, fonologiese bewustheid en laastens die assessering van die leerders op die musiek-fonologie-program. Sien figuur 3.2 hieronder:



Figuur 3.2: Die musiekintervensie wat vir die navorsing gebruik is

Die vier komponente van die musiekintervensie kan verder verdeel word in sub-komponente, naamlik:

Tabel 3.1: Die vier komponente van die musiekintervensie

Komponente			
Rolspelers	Fonologiese bewustheid	Musiek	Assessering van leerders se fonologie
Graad 1-leerders	Fonologie en bewusmakingsprogram	Liedere	Grondlynassessering (voortoetsing)
Onderwysers	Fonologiese-bewusmakingsaktiwiteite	Musiekaktiwiteite en musiekkonsepte	Informeel assessering (deurlopend)
Graad 1-leerders se ouers			Formeel assessering

3.2 VERSKEIE ROLSPELERS

Daar is verskeie rolspelers in die *KKK*-program wat die intervensie moontlik maak. Die rolspelers wat in hierdie navorsing gebruik is, is die Graad 1-leerders, die Graad 1-leerders se ouers en hul onderwyser.

3.2.1 GRAAD 1-LEERDERS

In hierdie navorsing is die graad 1-leerders die belangrikste rolspelers. Graad 1 is die eerste formele graad in die Suid-Afrikaanse skoolsisteem. Die toelatingsbeleid van die onderwysdepartement bepaal dat leerders vanaf die ouderdom van vyf en 'n half jaar tot ses en 'n half jaar skoolpligtig is en in Graad 1 toegelaat moet word (Republiek van Suid-Afrika 1998). Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet (Artikel 3[1], Wet 84 van 1996 soos gewysig), bepaal dat skoolonderrig verpligtend is vir alle leerders vanaf die ouderdom van sewe jaar (Republiek van Suid-Afrika 1996).

3.2.1.1 Skoolrypheid en skoolgereedheid

Power & Hertzman (1999) het gevind dat as 'n kind nie skoolgereed is nie, maar wel skool toe gaan, dit dikwels gepaardgaan met vroeë akademiese mislukking en wangedrag by die skool. Uit my ondervinding die afgelope nege jaar as vakadviseur van die grondslagfase by die onderwysdepartement van Mpumalanga, ondervind ek dat die voorafgaande stelling toepaslik is. Jaarliks vorder heelwat leerders in Graad 1 nie na die volgende graad nie as gevolg van swak prestasie, omdat hulle nog te jonk is en nie skoolryp en/of skoolgereed was toe hulle in die skoolsisteem toegelaat is nie. Beleidsbeplanners sien skoolgereedheid en skoolrypheid as minder belangrik as ouderdom en dit is my mening dat dit een van die grootste redes is waarom leerders met leesgeletterdheidsvaardighede sukkel. In die Skolewet Afdeling 3(1) (Artikel 3[1] van die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996), word daar verklaar dat:

School education is compulsory for all learners from the age of seven years until the last school day of the year in which a learner reaches the age of fifteen years or the ninth grade, whichever occurs first (Republiek van Suid-Afrika 1996).

Skoolrypheid behels die biologiese ontwikkelingsprosesse van die kind, soos fisieke groei, spierbeheer, hand-oog-koördinasie en hand-voet-koördinasie, lateraliteit en die vermoë om waar te neem (De Kock 1989:2; Grové 1982:19). Die prosesse wat betrokke is by skoolrypheid kan nie rypgedruk word nie en ontwikkel teen elke kind se eie tempo. Skoolrypheid is 'n voorvereiste vir skoolgereedheid en hierdie twee aspekte is onlosmaaklik deel van mekaar (Le Roux 2011:17). In 'n artikel deur De Jager (2009:55), beskryf sy skoolgereedheid as 'n komplekse konsep wat beteken dat 'n kind aan die minimum vereistes moet voldoen en die minimum vaardighede moes ontwikkel het om op skool te vorder en suksesvol te wees. "Skoolgereedheid is 'n bietjie soos 'n avokadopeer – jy kan dit pap druk – nie ryp druk nie; rypwording vereis stimulasie en tyd" (De Jager 2010:55).

De Jager (2010) skryf dat 'n leerder wat fisiek gereed is, ook gereed is om aan die eise wat deur die skool en graad gestel word, te voldoen. 'n Kind wat fisiek leergereed is, is gereed om die eerste keer te luister en opdragte uit te voer. 'n Leerder is ook in staat om na sy eie liggaamlike behoeftes om te sien, soos om self aan te trek, toilet toe te gaan, sy eie broodjie te smeer en te eet. Sy skryf verder dat emosionele en sosiale vaardighede die "gom" is wat die kop en die lyf aanmekaar bind. Dit is ook die basis van konsentrasie, geheuevorming en motivering. Volgens haar moet leerders ook perseptueel en intellektueel ontwikkel wees om ten volle skoolgereed te wees.

Kognitiewe gereedheid beteken dat die leerders wat skoolgereed is, 'n groot genoeg woordeskat het om dit wat hulle voel en dink, duidelik aan ander te kan oordra. Hiermee stem Fauconnier (2005:99) en Grové (1978:20) ook saam. Grové & Hauptfleisch (1975:11) beskryf leerders wat nie skoolgereed is nie, se taalvaardighede soos volg:

- hulle gebruik babataal, byvoorbeeld: “Dit is ek se boek”, “Dit is hom se pen”;
- hulle ondervind probleme om sekere klanke te sê, byvoorbeeld: “leel” in plaas van “leer”;
- hulle ruil klanke om, byvoorbeeld “taproon” in plaas van “patroon”;
- hulle ruil woorde in sinne om, byvoorbeeld: “Ek ouma toe wil gaan”;
- hulle praat hoofsaaklik met gebruik van 'n naamwoord en 'n frase, sonder 'n lidwoord, byvoorbeeld: “Seuntjie speel” in plaas van “Die seuntjie speel”.

Dekker (2008:21) sien emosionele ontwikkeling as die vermoë om emosies te verstaan en dit uit te druk. Fauconnier (2005:99) en Grové (1978:20) kom tot die slotsom in hul studies oor emosionele skoolgereedheid dat hierdie aspek van kritieke belang vir 'n leerder se skoolloopbaan is. Dit sal die leerder in staat stel om formele skool te geniet, kreatief te wees, te konsentreer en genoeg selfvertroue te hê om goed te vorder. Zimmerman (2010:153) vind dat die bywoning van 'n preprimêre skool of Graad R-klas, 'n positiewe invloed op leerders se latere skoolloopbane het en dat dit veral duidelik in Graad 4-leerders se leesgeletterdheidsvaardighede is.

3.2.2 GRAAD 1-OUERS

Botha (2008:18), Jalongo (2007:34), Hugo (2012) en Campbell (2008:128) is van mening dat ouers hul kinders se eerste onderwysers is, deurdar hulle slaapydstories vir hul kinders lees. Dit vorm ontluikende geletterdheidsontwikkeling in jong kinders. Le Roux (2004:68) voeg by dat die geletterdheidsontwikkeling van vroeg af deur die moeder gestimuleer word. Richter (2012), Edwards (2007:52), Jalongo (2000:32) en Jackman (2012:88) beklemtoon die rol van die ouers in die leerders se geletterdheidsvaardighede deur kommunikasie, spel, storievertelling en gedeelde lees saam met hul kinders. Le Roux (2004:68) en Jalongo (2007:32) beskryf dat grondliggende kennis en ervaring in die ouerhuis ontwikkel. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat ouers ook hul kinders se eerste musiekonderwysers kan wees. Liedjies wat ek as ouer uit my kinderjare kon onthou, het ek vir my kinders aangeleer en musiek waarvan ek gehou het, is aan my kinders oorgedra. Wanneer leerders kleuterskole besoek en later formele skoolonderrig ontvang, word musiekgeletterdheid en konseptuele begrippe in musiek onderrig.

Pound (2003:97) beskryf 'n ryk musikale omgewing waarin jong leerders kan ontwikkel deur musikstimulasie, verskeie musikaktiwiteite en familie-ondersteuning. Deur vroeë onderrig van musiek as pretgeleentheid, kan leerders musiek emosioneel ervaar.

3.2.3 ONDERWYSER

Van Papendorp & Friedman (1997:16) beklemtoon die belangrikheid van die onderwyser se entoesiasme oor die vak, haar vriendelikheid, haar belangstelling in die leerders, haar gemotiveerde vermoë om die leerders te onderrig deur 'n wye verskeidenheid van stimulering en haar sin vir humor. Excell & Lington (2012) beskryf die rol van die onderwyser nie net as 'n bystander of 'n fasiliteerder nie, maar as 'n ko-konstrueerder van kennis, aangesien sy ook saam met die leerders leer. Dit is die rol van die onderwyser om te identifiseer, tussenbeide te tree en te fasiliteer waar en wanneer dit nodig is en om leer deur spel aan te moedig (Coates & Thomson 2010:71, 72). Leerders benodig sensitiewe, ervare volwassenes, wat weet wanneer en hoe om leerders se belangstelling te prikkel en hoe om leerders op die regte tydstip te help. Dit is die onderwyser se taak om 'n vindingryk-beplande omgewing vir die leerders te skep om 'n ondersteunende en genotvolle leer-deur-speel-omgewing te skep, waar hul taal- en kommunikasievaardighede kan ontwikkel.

Cloete (2004:35.26) beveel ten sterkste aan dat onderwysers hul leerders moet ken. Onderrig is nie net kennis van hoe leerders vaardighede verkry nie, maar volgens Rogers (2011) behoort onderwysers ook die leerders se ontwikkelingsfases te ken en te weet hoe leerders leer. Verder moet hulle ook bewus wees van fasiliteringsvaardighede vir die verskillende leerstyle wat dit vir leerders makliker maak om te leer. Van Niekerk (2010) bevestig in haar e-pos aan my dat Sjina ook goeie resultate met hierdie teorie behaal. Leerders se geletterdheidsvaardighede het uniek ontwikkel met die implementering van Gardner se Multi-intelligensie-strategieë en -tegnieke (Brand 2006:134). Sy beweer ook dat Gardner se teorie 'n suksesvolle benadering is rakende die diverse behoeftes van alle leerders.

Mayesky (2002:105), Meier (2012), asook Alvermann & Phelps (2005:63), beklemtoon dat 'n positiewe gevoel tussen die onderwyser en die leerder in hierdie graad, die leerder se toekomstige skoolloopbaan affekteer. Petty (2009:98) skryf dat onderwysers en leerders se verhouding gebaseer is op respek. Die leerders respekteer die onderwyser vir sy onderrigvaardighede, persoonlike kwaliteite, kennis en professionalisme. Die onderwyser respekteer weer elke leerder as 'n individu en dat hulle wil leer. Dit is ook belangrik dat die onderwyser die klas as geheel moet respekteer. Uit my onderrig-ondervinding met Graad 1-leerders het ek gevind dat hierdie leerders hul onderwyser respekteer en glo. Volgens

Alvermann & Phelps (2005:61) behels 'n gunstige leeromgewing die ontwikkeling van inhoud waar die leerders en die onderwyseres vry op mekaar kan reageer.

3.2.3.1 Onderwyser as storieverteller

Dit is belangrik dat leerders welkom in die geletterdeheidsklas moet voel (Meier 2012). Zwieger (2011:49) beveel aan dat die onderwyser self 'n rol in die storie vertolk. Vir kinders lyk dit asof die onderwyser glo in wat hy doen en dit maak dat hulle ook maklik kan "glo" in wat hulle moet doen. Mense van alle ouderdomme vind dit maklik om enige inligting met sukses te onthou as dit met 'n storie vertel word (Campbell, Campbell & Dickinson 2004:9). Vir die onderwyser bied dit 'n geleentheid om inligting uit die karakter te verkry. As onderwyser-in-rol sal die kinders – wat ook rolle vertolk – vrae gevra word wat van toepassing is op die karakter wat vertolk word. Dit help leerders om in rolle 'te klim' en vanuit daardie perspektief op die vrae te antwoord. Die onderwyser het ook die keuse om hom/haar aan die kant van sekere karakters te skaar of om neutraal te bly. 'n Wye verskeidenheid moontlikhede en doelstellings kan hiermee bereik word. Dit kan begin as mimiek deur die leerders, terwyl die onderwyser die rol van die verteller vertolk. Die leerders voer dan die vertelling met mimiek uit, wat weer lei tot die konkrete vorming van die storie. Dit kan gebruik word om atmosfeer te skep, spanning op te bou en op 'n belangrike deel of 'n sleutelmoment van die storie te konsentreer (Campbell *et al.* 2004:9). Storievertelling was vir my persoonlik 'n aangename ervaring met die leerders.

3.2.3.2 Onderwyser en die onderrig van musiek

Rudolph & Cohen (1984:243) beklemtoon die rol van die onderwyser in die onderrig van geïntegreerde musiek in lewenslange leer. Gonzalez-Mina (2011:146) beskryf die musiekonderwyseres se rol as die persoon wat die aktiwiteite bestuur, vrae vra en die persoon wat seker maak dat al die leerders deelneem aan die aktiwiteite. Campbell (2008:13) moedig onderwysers aan om 'n rustige, waardevolle en ondersteunende atmosfeer te skep tydens musiekaktiwiteite, deur aandagtig na die leerders te luister. Die onderwyser behoort 'n positiewe liggaamstaal te gebruik om leerders aan te moedig tot deelname.

By musiek is aktiewe deelname van die uiterste belang, en die onderwyser speel hier die primêre rol deur leerders te motiveer om dit te doen, deur self met entoesiasme al die aktiwiteite voor te doen (Young 1998:42; Forrai 1990:49; Campbell 2008:129). Deur my onderrigjare was dit vir my belangrik om die musiekaktiwiteite saam met die leerders uit te voer; om hier en daar leiding te verskaf, indien nodig, maar daarteen te waak om nie die les oor te neem nie. Die leerders se ervaring is as prioriteit geag. Dit is belangrik dat

onderwysers wel 'n aanleg vir musikaliteit sal kan identifiseer, om deur genoegsame stimulering die leerder te help om sy volle potensiaal te ontwikkel en die leerder fyn waar te neem. Visser (1998:17) beweer verder dat musikaliteit deel vorm van 'n leerder se begaafdheid en Campbell (1995:7) maak dit duidelik dat leerders wel belangstelling in musiek sal ontwikkel.

3.2.3.3 Leesonderwyser

Die metode waarop die onderwyser leesgeletterdheidsvaardighede aanleer, speel 'n belangrike rol om leerders tot sukses te lei. In die metode in die volgende paragraaf gaan daar spesifiek op die leesonderwyser gekonsentreer word wat leesgeletterdheidsvaardighede vir leerders aanleer. Taylor (2008) beklemtoon dat onderwysers nie net op die inhoud van leesinstruksies moet fokus nie, maar ook op die pedagogie van lees. Zimmerman (2010:54) verduidelik dat onderwysers akademies gefokus moet bly, dat leerders konstruktief onderrig moet word en dat daar aan leerders direkte opdragte gegee moet word. Direkte opdragte behels om die leerdoelstellings duidelik te maak en om aan leerders vrae te vra om begrip van die leerinhoud te monitor. Onderwysers behoort klein groepies leerders te gebruik om dan hoë leerderbetrokkenheid te verwag. Snow (2007:19) verklaar dat die taalonderwyser nie net 'n kennisverspreider is nie, maar dat sy die leerders moet bystaan, sodat hulle hul taak verstaan en hulle ook moet leer om die taak op hul eie motivering te voltrek.

3.3 ONTWERP VAN DIE KKK-PROGRAM

Die *KKK*-program poog om die Graad 1-leerders holisties te leer en te ontwikkel. Die beplanning daarvan het begin met inbegrip van die leerders se eie ervaringsveld, ondervinding en belangstelling op die bepaalde ouderdom waarvoor die program geskep is. Leerders se fisiese, intellektuele en emosionele ervarings is in ag geneem (Dunhill 2010:70). Die *KKK*-program is so ontwerp om soveel as moontlik fonologiese bewustheidsvaardighede en musiekaktiwiteite te integreer, sodat dit tot die ontwikkeling van die Graad 1-leerders se geletterdheidsvaardighede kan lei (sien die elektroniese bylaag lêer 1-10 vir die volledige *KKK*-program). Eerstens word daar op die fonologiese bewustheidsaktiwiteite gelet. Daar is gepoog om aktiwiteite wat al die fonologiese bewustheidskomponente bevorder – soos rym, lettergrepe en alliterasie – in die program in te sluit. Musiekaktiwiteite vorm deel van die intervensie om leerders se leesgeletterdheidsvaardighede, in besonder fonologiese bewustheid, te ontwikkel. Lesaanbiedings is aangewend om leerders op speelse, genotvolle en konstruktiewe maniere te leer. Leerstrategieë is van nader bekyk en ook ingesluit om alle leerders soveel as moontlik te betrek en te onderrig.

In die *KKK*-program word baie van die idees van Janse van Rensburg (2011) toegepas. Leerders beweeg, bespeel instrumente en gebruik hul liggame om op die musiek te reageer gedurende die musiekaktiwiteite wat aangebied word. In die *KKK*-program kry leerders geleentheid om die volgende vaardighede en aspekte te ontwikkel:

- Leerders werk in groepe saam en leer mekaar ken en verstaan. Leerders leer ook om met my as navorser en hul onderwyseres saam te werk;
- Luistervaardighede word ontwikkel deur fyn te luister na sekere opdragte, soos byvoorbeeld om rymwoorde uit te ken in liedjies, soos *Tier en Mier*;
- Leerders ontwikkel 'n beter selfbeeld, selfvertroue en waagmoed op 'n aangename manier, deur deel te neem aan al die musiekaktiwiteite waaraan hulle blootgestel word;
- Leerders kry die geleentheid om emosioneel te ontlai tydens die musiekaktiwiteite, deur spontaan aan musiekmaak-aktiwiteite deel te neem;
- Leerders ontwikkel op ouditiewe wyse begrip en kennis van fonologiese klanke;
- In sommige van die *KKK*-program-stories word daar van die leerders verwag om kreatief te dink, byvoorbeeld in *Grietjie Gans* se storie: wanneer hulle gevra word wat hulle dink wat met Grietjie Gans gebeur het toe sy in die donker grot gestap het.

3.4 FONOLOGIESE BEWUSTHEIDSINTERVENSIE

Die mees effektiewe manier om kinders te leer, is om hulle te leer om die waarde van taal te waardeer deur 'n verskeidenheid van betekenisvolle ervarings. Ritme, klanke en melodieë is sterk elemente wat help om hierdie ervarings te beleef (Harp 1988).

Spraak maak gebruik van strukturele ouditiewe patrone wat gebaseer is op verskillende foneme en musiekonderrig bevorder die persepsie van die ouditiewe patrone. Spraakprosessering vereis dieselfde prosessering as melodiese kontoere in musiek (Hallam 2011).

In hierdie afdeling word die leesgeletterdheidsvaardigheid komponent wat betrekking het op hierdie navorsing bespreek, naamlik die fonologiese bewuswordingsintervensie. Gillon (2004:133) noteer dat fonologiese bewustheidsintervensies 'n sterk wetenskaplike basis het. Dit is al nagevors in klinieke en in klaspraktyke, met positiewe voordele vir leerders rakende hul leesgeletterdheidsvaardighede. Gillon (2004:135-138) verskaf riglyne vir die beginsels van fonologiese bewustheidsintervensies:

- fonologiese bewustheidsintervensies moet met letterklankkennis en -onderrig geïntegreer word;
- fonologiese bewustheidsintervensies vir skoolgaande leerders moet op die ontwikkeling van fonemiese vaardighede fokus;
- instruksies kan op vaardighede of op geïntegreerde benaderings geskoei wees.

Die fonologiese bewuswordingskomponent van leesgeletterdheidsvaardighede staan sentraal in hierdie navorsing. Navorsers (Hoover 2002; McGuinnes 2005; Troia 1998:3; Viljoen 2009:13) is dit eens dat fonologiese bewuswording 'n positiewe impak op leerders se leesvermoëns het. Verskeie navorsers opper dat wanneer leerders Graad 1 betree met min fonologiese bewustheidskennis, hierdie leerders min sukses in lees ervaar. Leerders in Graad 1 wat reeds klankstrukture in woorde kan herken en oor die vermoë beskik om klanke in woorde te manipuleer, vorder uitstekend in leesgeletterdheidsvaardighede (Barret-Pugh & Rohl 2000:57; Hoover 2002; Scott 2009:3, 7; Viljoen 2009:7; Winkler 1999:84).

Elke foneem in die *KKK*-program ontwikkel leerders se fonologiese bewustheid. 'n Lys van al die foneme word verskaf:

<p>l, h, b, k, o, i, r, n, m, c, a, d, q, g, j, e, s, t, p, f, u, y, v, w, x, z, aa, ee, oo, uu, ie, oe, ui, ei, eu, aai, ooi, oei en eeu.</p>
--

Figuur 3.3: 'n Lys van *KKK*-program foneme

Vir elk van die 39 foneme is daar 'n storie en 'n liedjie geskryf. Parkinson & Thomas (2000:80) beveel kort stories aan, want dit is minder kompleks en kan maklik gedramatiseer of in rolle gespeel word. Scott (2009:11) beklemtoon dat leerders eers woorde in sinne, en daarna die foneme as deel van fonemiese bewustheid moet identifiseer. 'n Klankvries soos in die onderstaande figuur 1 (sien elektroniese bylaag lêer 3) van elke foneem is in die program ingesluit. Vir Meier (2004:69) is klankvriese 'n kritiese belangrike gedeelte van die klaskameromgewing, want leerders het dit gedurig nodig wanneer hulle lees of skryf, om hulle aan die foneme te herinner. Bo-aan die vries verskyn elke letter in hoof- en kleinletters. In die middel verskyn 'n prent wat die letter uitbeeld en onder die prent verskyn die woord. In die *KKK*-program is al die fonologiese klanke nie in die skryfformaat geskets nie. Klanke *l*, *n*, *p*, en *h* (soos in figuur 3.3) is wel so geskets, maar die rigting van die prent is soms skuins of horisontaal. Die *b*-klank is byvoorbeeld verbloem in die prent. Die kussing op die bed vorm die *b*. Klanke *k*, *o*, *l*, *r*, *m*, *c*, *d*, *g*, *j*, *e* en *u* se prente verskaf inligting oor die storie.



Figuur 3.4: Fonologiese kaart van die foneem “h” in skryfformaat-skets

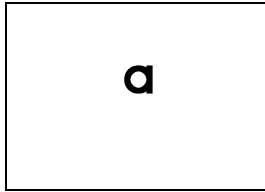
McCardle (2004:108) skryf dat sommige fonologie-programme geheueleer gebruik om letterklanke aan te leer. Volgens haar kan leerders foneme en die vorm van die letter makliker leer en onthou as dit in die skryfformaat voorgelê word. In 1997 het 'n nasionale leespaneel tydens 'n Amerikaanse kongres vir McCardle opdrag gegee om die effektiwiteit van verskeie benaderings tot die onderrig van lees te ondersoek (McCardle 2004:108). Die verslag, wat in 2000 gepubliseer is, het getoon dat daar wel voordele in die gebruik van geheueleer in letters en klanke is. Shaywitz (2003:205) stem ook daarmee saam. Die lettersimbole en die klanke van *h*, *a*, *q*, *s* en *v* in die *KKK*-program korreleer met McCardle (2004:108) se bevindings oor die letterklanke.

'n Skyfiereeks-aanbieding (sien elektroniese bylaag lêer 2) is vir die leerders se grondlynassessering gemaak, vir die voortoetsing om die leerders se leesgeletterdheidsvaardighede ten opsigte van fonologiese bewustheid te assesseer (Letterland 1992; McCardle 2004:108). Leerders herken die prent en benoem die klank waarmee die prent se woord begin byvoorbeeld *h* in hok (figuur 3.4.).



Figuur 3.5: 'n Voorbeeld van 'n skyfie op die skyfiereeks

Figuur 3.5 illustreer die flits- en magneetkaarte wat van elke klank geskep is om leerders se fonologie visueel te onderskei. Elke klankkaart word in hoof- en kleinletters, asook in letters op lyne voorgestel (sien elektroniese bylaag lêer 1).



Figuur 3.6: Flits- en magneetkaarte

hok	
hen	
hoed	
haas	

Figuur 3.7: Woordkaarte

'n Storiekaart (sien elektroniese bylaag lêer 4) vir die onderwyser, met 'n kleurprent van die storie agterop, stimuleer leerders visueel en ouditief, deurdat hulle na die prent kyk terwyl hulle luister na die storie wat die onderwyser voorlees (sien figuur 3.7). In elke storie kom die betrokke foneem talle kere voor, 'n tegniek wat deur Horn (2009:80) aanbeveel word sodat, wanneer fonologie onderrig word, die storie in die les verskeie letterklank-kombinasies in woorde bevat. Zwiegers (2011:iii) voeg by dat die voorlesing en gedramatiseerde spel van stories 'n verskil gemaak het in leerders se leesvermoë in haar studie. Die stories en drama het as 'n instrument gedien om leerders se leesgeletterdheidsvaardighede te verbeter (Zwiegers 2011:45). Volgens haar is die regte stemgebruik en behoorlike vertolking van die teks 'n voorvereiste. Die rolspel en dramatisering van die storie en liedjie maak leesbegrip makliker (Horn 2009:22; Zwiegers 2011:45). Die leerders ervaar die stories en liedjies fisies voordat die leeskaarte hardop aan hulle voorgelees word. Die betekenisgewing en die begrip van die teks lê die grondslag van lees (Joubert *et al.* 2006:87). Die leerders sing, speel die storie en die liedjie, maar ontdek ook dat die geskrewe woord betekenis dra.



Figuur 3.8: 'n Tipiese storiekaart

'n Leeskaart (figuur 3.7) word aan die leerders voorsien met dieselfde prent as op die storiekaart en die klanklied se lirieke. Die leerders se konseptuele begrip van die inhoud en die moeilikheidsgraad van die leeskaarte speel 'n rol met die gradering van die *KKK*-program. Aan die begin van die *KKK*-program is die leeskaarte kort, maar mettertyd word progressie ingebou, deurdat meer woorde in die leeskaart gebruik word, sowel as dat die woorde meer gevorderd is (sien elektroniese bylaag lêer 5). Van die eerste leeskaarte bevat sewe woorde per leeskaart en die laaste leeskaarte ongeveer 35 woorde. Gevorderde woorde, soos byvoorbeeld *mejjuffrou*, *versprei*, *x-straalfoto*, *waterstroom* is in die gevorderde leeskaarte gebruik. Hierdie kaarte kan aangewend word vir toevallige lees of dit kan huis toe gestuur word sodat ouers dit weer vir leerders kan voorlees. Dit behoort leerders aan te moedig om die storie weer aan die ouers te vertel en om die liedjie te sing. Die onderwyser gebruik die leeskaart ook vir toevallige lees sodat leerders die woorde wat uit klanke bestaan, op skrif kan volg.



Foto 3.1: 'n Leeskaart vir toevallige lees of huiswerk

Fonologiese bewustheidsaktiwiteite is ook in die lesse ingesluit en is uiteengesit in bylaag 3.1. Aktiwiteite soos fonemiese identifikasie en -weglating, klank- en woordsamestelling, lettergrepe en sinsbou is in die *KKK*-program ingesluit om leerders se fonologiese bewustheidsvaardighede te verbeter.

3.4.1 LEESBENADERINGS EN DIE *KKK*-PROGRAM

Die *KKK*-program maak gebruik van verskeie leesmetodes. Alhoewel die klankmetode die fokus vorm, word ander metodes ook geïnkorporeer. By die **kyk-en-sê-metode** word die klem op 'n hele woord geplaas, voordat leerders die elemente waaruit die woord bestaan uitspreek (Savage 2011:3). Hierdie metode word gebruik aan die begin van die *KKK*-program. 'n Voorbeeld hiervan is in die leeskaart van Hansie Haas: *Hansie Haas hop tot in sy hok*. Flitskaarte met woorde soos *haas*, *hok* en *hop* is in die program ingesluit. Leerders identifiseer die beginklanke van *haas*, *Hansie*, *hop* en *hok* ouditief. Rymwoorde soos *hok* en *hop* word ook uitgewys.

In die eklektiese metode of gekombineerde metode, wat die klank- en kyk-en-sê-metodes insluit, word die leerders gelei om te sien dat die woorde uit letters wat klanke verteenwoordig, bestaan. Leerders klank onbekende woorde en vind dat hulle kan lees (Joubert *et al.* 2006:95). Na die eerste vyf klanke (*l*, *h*, *b*, *k*, *o*) van die *KKK*-program kan leerders 35 verskillende woorde lees en die woorde ook prakties met klankkaarte bou. Hier word leerders se aandag op die middelklank van die woord gevestig.

By die taalbelewenismetode lees die leerder deur sy eie ondervinding van die taal. Leerders kan, nadat hulle na die storie en liedjie geluister het, van hul eie wedervaringe oor die onderwerp vertel. Die liedere en stories is kultuurgebonde en uit die ervaringswêreld van die leerders. Joubert *et al.* (2006:96) noem dat die geskrewe simbole die gesproke woord vaslê en wanneer leerders dit weer en weer lees, die inhoud nie verander het nie. Leerders memoriseer die teks wat uit die lirieke van die lied bestaan, maar met die tyd leer die leerders ook die geskrewe taal interpreteer.

Die heeltaalmetode word betrek by die *KKK*-program, deurdat die leerders kan luister na die stories en liedjies, asook saam kan sing en doen. Sing is in hierdie konteks 'n ander vorm van praat. Die klem val op begrip en betekenis (Joubert *et al.* 2006:96).

3.5 MUSIEK AS INTERVENSIE

Volgens Mac Naughton en Williams (2009:194, 195), asook Van Papendorp & Friedman (1997:21), verrig musiek wondere met verstandelike vermoëns en verskaf dit vinnig en maklik 'n waardevolle atmosfeer. Jong leerders reageer natuurlik en intuïtief op musiek, asof hulle daardeur kommunikeer (Campbell 1995:xiii). Janse van Rensburg (2011:1) wys op navorsing wat uitlig dat leerders wat aktief betrokke was by musiekaktiwiteite in 'n kleuterskool, die volgende eienskappe toon:

- Hulle vaar beter in taal en in wiskunde as hulle in Graad 1 kom;
- Hulle konsentreer beter en het beter kontrole oor hul liggaamsbewegings;
- Hulle sosiale interaksie met is maats beter en hulle het 'n goeie selfbeeld.

Uit my persoonlike onderrig-ervaring van jong leerders kan ek met die bostaande skrywers saamstem dat musiek 'n positiewe rol speel in leerders se skoolvordering. Die rol wat musiek in die *KKK*-program speel, word vervolgens bespreek deur die verskeie komponente te bespreek.

3.5.1 LIEDERE

In die *KKK*-program is eers rympies vir Graad 1-leerders geskryf, volgens elke foneem wat in die kurrikulum voorkom, wat later die lirieke vir die toonsettings geword het (luister na kompakskyf 1, elektroniese bylaag). David Wade-Woolley, Kirby & Smithrim (2007:17) plaas sterk klem op die rol van gediggies of rympies en dat daar musiek bygevoeg word. Wanneer leerders met behulp van hierdie strategieë onderrig word, word taal- en musiekonderrig vir die leerders 'n genotvolle, luisterryke geleentheid (Rose 2006:17). Volgens Nye (1979:178) is daar 'n groot ooreenkoms tussen musiek en gediggies/rympies. Volgens haar word baie rympies gebruik om liedjies te toonset. Sy voeg ook by dat wanneer leerders die geleentheid gegun word om in hul vroeë kinderontwikkeling aan musiek en gediggies blootgestel te word, hulle ook die geleentheid kry om in verskillende leerstyle onderrig te word. Aangesien rympies patrone vorm, help dit leerders om maklik te onthou en te memoriseer (Kenney 2005; Monro 2011). Rympies is kort en maklik om te herhaal. Rympies vertel gewoonlik 'n storie met 'n begin, 'n middel en 'n einde. Dit leer leerders hoe om stories te verstaan en te volg. Wanneer leerders rympies hoor, hoor hulle die vokale en konsonante en daaruit kan hulle woorde maak. Hulle kry ook oefening in toonhoogte en stem-induksie, sowel as die ritme van die taal.

Die definisie van rym is in hoofstuk 2 punt 2.4.1.4.b bespreek. Citron (1989:33) skryf dat rym gebruik word in liedere en die rymskema is die term wat gebruik word om te bepaal waar die

rym is of die "foneempatrone" (Wessels & Van den Berg 1999:351) dieselfde in die lirieke verskyn.

Die kok lok die bok

Heidi Faber



Die kok lok die bok in die hok. Die kok lok die bok in die hok.

"ô, ô, ô" se Ot, "ô, ô, ô" se Ot, "Van - dag rol die bok in die pot!"

Liedjie 3.1: Die kok lok die bok

Eers is woorde neergeskryf om die verskillende foneme te verteenwoordig, byvoorbeeld *kok*, *pot*, *lok*, *ot* en *hok* vir die o-foneem. Daarna is die rymple gegeskryf deur na rymwoorde op te let. *Kok*, *lok* en *hok* rym met mekaar, terwyl *ot* en *pot* weer met mekaar rym. 'n Storie volg op die rymple.

Omdat dit makliker vir leerders is om lirieke te sing wat rym, is die woordorde van sinne soms verander om verse te laat rym. Voorbeelde hiervan is drie liederen naamlik: *Rut en haar mus*, *Leen en Peet by die see* (p 30) en *Gouws en juffrou Louw* (p36), (sien elektroniese bylaag, lêer 9 die musiekboek).

Volgens Fouché (1981:13) het 'n lied vir jong leerders gewoonlik 'n eenvoudige vorm en speelklanke 'n belangrike rol, want die eenvoudige vorm en die ritme van die lied fassineer leerders. Solfaletters en kitaardrukke is bygevoeg op die notasie (sien elektroniese bylaag lêer 9 die musiekboek) sodat onderwysers dit kan gebruik indien so verkies.

3.5.1.1 Twee kompakskywe

Ek het self die liederen van die *KKK*-program geskep en dit op 'n Roland klawerbord en 'n Roland Clavinova verwerk. Daarna is dit in 'n ateljee opgeneem en verder verwerk op kompakskyf deur Henco Kruger Musiekproduksies. Die een kompakskyf (sien elektroniese bylaag kompakskyf 1) bestaan uit sang met begeleiding en die ander kompakskyf (sien elektroniese bylaag kompakskyf 2) verskaf slegs die begeleiding. Die kompakskyf met die

sang ontwikkel die leerders se fonologiese bewustheid en ouditiwe vaardighede op 'n genotvolle wyse, deurdat hulle die liedjies naboots, aanleer en saamsing (Scott 2009:3, 7; Winner 2008:388).



Figuur 3.9: Die kompakskyfomslag

3.5.2 MUSIEKKONSEPTE

Verskeie musiekkonsepte kan in die *KKK*-program geïdentifiseer word. Met die toonsetting van die lirieke (luister na kompakskyf 1 in die elektroniese bylaag), is die volgende musiekkonsepte ingesluit in die musiekintervensie: 'n verskeidenheid aksent- en maatslagpatrone, tempo's, ritmes, melodieë en toonaarde. Hierdie konsepte word nie in die *KKK*-program aangeleer nie, maar die leerders ervaar hierdie konsepte gedurende die musiekaktiwiteite. Elkeen word verder bespreek.

3.5.2.1 Aksent en maatslag

Van Blerk (1994:250) definieer maatslag as die eweredige dele waarin 'n maat verdeel word, byvoorbeeld: 4/4 beteken 4 maatslae en $\frac{3}{4}$ beteken 3 maatslae in die maat. Die sterk aksent val gewoonlik op die eerste slag in die maat. McLachlan (1983:209) beveel natuurlike bewegings soos hout kap en saag aan om aksent uit te voer. Die doel vir hom is om die gevoel vir die reëlmatige herhaling van die aksent te ontwikkel en nie juis om die aantal polse per maatt te bepaal nie. Hy beklemtoon dat die beste manier om die maatslag te ervaar, is om ritmies saam met die musiek te beweeg (McLachlan 1983:114). Dit verseker dat leerders die maatslag ervaar. Die musiek moet die polsslae met betreklike nadruk weergee en dit

moet ook baie goed aansluit by die leerder se natuurlike bewegingstempo's. Vir die grondslagfase beveel hy die twee-, drie- en viertyd aan (McLachlan 1983:209).

3.5.2.2 Tempo

Tempo toon die spoed van die reëlmatige polsslag aan (Le Roux 2005:81; Citron 1989:260; Hoffer 1982:93). Young (1998:29) gebruik die volgende woorde om verskillende tempo's te beskryf: vinnig, stadig, 'n lopende pas, 'n lui of 'n gejaagde pas. Van Blerk (1994:418) beskryf tempo as die spoed waarteen 'n komposisie of gedeelte daarvan uitgevoer word. Tempo is afhanklik van die musiekstyl en stemming (Hoffer 1982:94). 'n Treurige lied word byvoorbeeld nie met 'n vinnige tempo geassosieer nie. Die *KKK*-program se 42 liedere se tempo's wissel van vinnig, matig tot stadig om afwisseling in tempo in die liedere te verseker.

3.5.2.3 Ritme

Volgens McLachlan (1983:9, 11) moet die ritmepatrone van die melodie veral baie goed aansluit by die natuurlike ritme en aksente van die teks. Dus moet die karakter of atmosfeer van die melodie en die teks by mekaar pas.

Ritme het eerstens te doen met lang en kort klanke. Le Roux (2005:58) noem dat ritme in musiek die groepering van klanke en stiltes is, wat gewoonlik deur 'n reëlmatige maatslag gekontroleer word. Van Blerk (1994:258) beweer dat ritme op die aksent en duur van musiek dui. Die lengte van note in musiek word gemeet aan die maatslag van die musiek (Young 1998:28; Citron 1989:259). Vanuit 'n ontwikkelingsperspektief moet leerders ritme eers deur hulle liggame ervaar, voordat hulle ritme suksesvol kan uitvoer en interpreteer. Saliba (1991:3) beveel aan dat onderwysers die kwartnoot, sowel as die halwe en agtste note moet gebruik en dat jong leerders ritme met hul liggame moet ervaar deur beweging.

3.5.2.4 Toonhoogte en melodie

Melodie is volgens Van Blerk (1994:258) die opeenvolging van musikale klanke van verskillende hoogtes wat saamhoort en met 'n sekere ritme uitgevoer word. Dit bestaan uit ritme en beweging. Melodie beteken vir Le Roux (2005:65) die opeenvolging van hoë en lae note. Russell-Bowie (1988:39) beskryf dit as die opeenvolging van verskillende toonhoogtes.

Toonhoogte word soos volg deur Van Blerk (1994:428) beskryf: "toonhoogte kan relatief wees; dit wil sê, die posisie van 'n klank in verhouding tot 'n ander klank. Die presiese

vasstelling van die toonhoogte van 'n musiekklink in die tonale toonleer van laag tot hoog volgens sy aantal vibrasies (siklusse) per sekonde”.

Saliba (1991:10) beveel aan dat jong leerders eers met eenvoudige motiewe in 'n gemaklike stemomvang moet sing. Volgens McLachlan (1983:9) moet die melodie eenvoudig en natuurlik wees, sonder moeilike intervalle, en behoort dit ook gemaklik sonder begeleiding gesing te kan word. Hy beskryf verder dat toonhoogte-konsepte soos hoog, laag, middeltoonhoogte, stygende en dalende melodie en groot en klein intervalle tuisgebring kan word deur bewegings. Die *KKK*-program begin met *Hansie Haas*, 'n eenvoudige en kort melodie. Daarom die verwysing na liedjies.

Hansie Haas

Doh is C Heidi Faber

Han-sie Haas hop, hop, hop. Hop, hop, hop in sy hok. Han-sie

5 Haas hop, hop, hop. Hop, hop, hop in sy hok.

Liedjie 3.2: Hansie Haas

3.5.2.5 Omvang en toonaarde van liedjies

Van Blerk (1994:427) beskryf **toonaard** as “die verwantskap van toonhoogtes wat 'n enkele toonhoogte as 'n tonale middelpunt of tonika vasstel, waarteenoor die oorblywende toonhoogtes ondergeskikte funksies verrig”. Forrai (1990:43) en McLachlan (1983:9) beveel aan dat jong leerders kort liedjies met 'n beperkte omvang, geskik vir die leerders se verstandelike vermoë en fisiese ontwikkeling moet sing. Melodiese motiewe met 'n beperkte omvang is makliker om te hoor en na te volg. Forrai (1990:43) vind dat, wanneer leerders van graad 1-ouderdom binne die omvang van een oktaaf sing (naamlik Middel C (MC) tot die C' bokant dit), hulle dit met gemak kan doen. McLachlan (1983:9) beveel liederes so na as moontlik binne die omvang van D tot E' aan. (E' beteken dit is meer as 'n oktaaf bo MC) Wanneer liederes oor 'n wyer omvang strek, sal leerders die melodie nie korrek kan intoneer nie, al is die ritme korrek.

Tradisionele Afrikaanse volksliedjies is almal in die majeur-toonaard en lê daarom gemaklik in die volksmond (McLachlan 1983:9, 11). Byna al die liedere in die *KKK*-program is in majeur-toonaarde geskryf omdat dit makliker sing. *Koos van Rooi en die vlooi* is die enigste liedjie wat in 'n mineur-toonaard geskryf is. Hierdie toonaard dra daartoe by dat die spannende atmosfeer van die liedjie se inhoud oorgedra word: Klein Koos lê op sy bed en iets loop oor sy maag. Die *ooi*-foneem word in graad 2 onderrig en is nie in die graad 1-klankirrukulum ingesluit nie.

Navorsing het aangetoon dat, wanneer leerders saam met 'n mansstem sing, hulle gewoonlik 'n oktaaf laer sing (Nye & Nye 1985:276). In die *KKK*-program is daar by *Nardus Nel* en *Die P-familie* gebruik gemaak van 'n manstem tydens die klankopname om eentonighied te voorkom.

3.6 MUSIEKAKTIWITEITE

In die *KKK*-program word musiekaktiwiteite gebruik om die intervensie op 'n interaktiewe, dog spelende, aangename manier, te laat plaasvind. Musiekaktiwiteite soos sang, beweging, instrumentale spel en luister is in die *KKK*-program ingesluit om leerders se fonologiese bewustheid te verhoog.

3.6.1 SANG

Van Blerk (1994:352) definieer sang as die kuns om met behulp van die menslike stem musiek te maak. Die klank word deur 'n natuurlike "ingeboude" instrument (die stem) voortgebring. Die inhoud van sangonderrig word deur Russell-Bowie (1997:190) beskryf as om te leer om 'n wysie met selfvertroue te kan hou en om musiekkonsepte soos hard en sag, hoog en laag, en verskillende tempo's in musiek, te kan ervaar deur sang. Volgens Schutte (1991:47) is leerders in staat om binne 'n beperkte omvang suiwer te kan sing.

Divljan (2012:31) skryf dat sang gebruik kan word vir verskeie opvoedkundige doeleindes. Jackman (2012:285) vind dat sang ontwikkelend, toepaslik en prakties is en dat die entoesiastiese deelname van die onderwyser in sang die leerders se aangebore musikale vermoë ontwikkel. Leerders van vyf tot sewe jaar geniet groepsang (Gonzalez-Mina 2011:428).

Sang bly die hoof-musiekaktiwiteit in skole (Nel 2007:3-4). Russell-Bowie (1988:2-4) benadruk die belangrikheid van sang in die klaskamer en noem die volgende voordele:

- Dit is aangenaam om te sing;
- Musiekkonsepte kan onderrig word deur sang;
- Sang help leerders om kreatief te beweeg en van hul inhibisies te verloor;
- Leerders kan motoriese vaardighede ontwikkel deur sang, speletjies en aksie-liedjies;
- Integrasie van temas in die kurrikulum kan gemaklik geskied.

Sang verryk woordeskat en leer ook artikulasie en uitspraak (Lodato & Urrows 2005:36; Tafuri 2008:131; Rudolph & Cohen 1984:239, 240). Hulle beklemtoon ook dat die onderwyser 'n aantal liedere gedurende die jaar vir leerders moet aanleer, soos liedere met herhalende ritmes, liedere met spesiale karakters en liedere met verskillende style, soos swaai, mars, huppel en liedere wat verskeie emosies en gebeure weerspieël.

Daar is van rym en herhalende ritmepatrone gebruik gemaak in die *KKK*-program. Al die liedjies bevorder ook die leerders se woordeskat. Om 'n lied aan te leer, verg 'n verskeidenheid vaardighede, naamlik: om na die lied te luister en dit aan te leer; beheersing van asemhaling; om woorde verbaal te onthou, te verstaan en uit te spreek; om ritme, toonhoogte, dinamiek en toonkleur akkuraat weer te gee; om te kommunikeer en saam met ander aan sosiale sang deel te neem (Le Roux 2005:127).

Die *Klanke, Klinkers en Klawersprogram* sluit 'n kompakskyf met sang in (sien elektroniese bylaag lêer 10), sodat onderwysers en leerders die teks en melodie van die liedjies gemaklik kan volg. 'n Kompakskyf wat slegs die begeleiding bevat, is ook ingesluit (sien elektroniese bylaag lêer 10). Sodra leerders vertrou is met die liedjies, kan hulle dit met die begeleiding-opname sing, sodat die onderwyser beter op hul uitspraak van die woorde kan let.

3.6.1.1 Aanleer van die liedjie

Dit is belangrik dat die onderwyser die liedjie goed moet ken (Russell-Bowie 1988:2) en dat 'n verskeidenheid hulpmiddels en leerstyle gebruik moet word wanneer dit vir die leerders aangeleer word. Sang en luister na musiek wat met beweging geïntegreer word, instrumentale spel, rolspel en dramatisering sal die leerders wat kinesteties leer, help om die liedjie aan te leer. 'n Ander metode is die ouditiewe leerstyl, waardeur daar eers 'n kort frase voorgesing behoort te word, wat die leerders moet herhaal. So word die lied frase-vir-frase voorgesing en nageboots, totdat die leerders die hele lied ken (Flohr 2005:95). Leerders kan ongeveer twee of drie keer na die liedjie luister, die rymwoorde herken en vrae beantwoord, wat die proses makliker sal maak. Moeilike intervale of kort frases waarmee leerders sukkel, kan geïsoleer word en stadiger inge oefen word voordat die hele lied deurgesing word. Die

visuele leerders kan gestimuleer word deur die prentjie van die storie te gebruik om die liedjie aan te leer.

Dit is vir leerders aangenaam om saam te sing as daar 'n begeleiding-opname gebruik word. Dit help om die leerders in die regte toonaard te laat sing en om suiwer te intoneer. Dit is egter baie belangrik dat die leerders se stemme gehoor kan word en die begeleiding-opname nie te hard is nie (Flohr 2005:96).

3.6.2 MUSIEKSTORIES

Parkinson (2011:6) skryf dat storievertelling net so oud soos die mensdom self is en dat die mens nie daarsonder kan lewe nie. Onderrig deur stories is 'n effektiewe manier van onderrig. Citron (1989:102) beweer dat elke mens die vermoë het om 'n storie te skryf en te vertel. Stories wat op woorde steun, bied 'n groot en konstante bron vir taal vir die leerder (Wright 1995:60). Storievertelling gaan gepaard met die ontwikkeling van geletterdheidsvaardighede (Stanley & Dillingham 2010:6).

Leerders beeld die storie uit soos dit voorgelees word. Dit is waaruit interaktiewe storievertelling later met behulp van drama ontwikkel (Zwiegers 2011:53). Zwiegers (2011:31) skryf verder dat woorde wat op verskillende maniere vertolk word, op al die alternatiewe wat bestaan, wys. 'n Verskeidenheid van tegnieke word deur Nel (2007:3-18), asook Stanley en Dillingham (2010:5) aanbeveel, om 'n storie te vertel wat ook die volgende insluit: liggaamstaal, gesigsuitdrukking, gebare, stemtoon en goeie stemgebruik, asook oogkontak.

Parkinson (2011:167) voeg by dat leerders kommunikasievaardighede, persoonlike selfvertroue en luistervaardighede ontwikkel in 'n gehoor of in 'n groep mense. Hy noem ook die volgende eienskappe wat musiek en stories in gemeen het om leerders te stimuleer (Parkinson 2011:182-187):

- Dit skep opgewondenheid en betrokkenheid deur eenvoudige liedjies te sing en saam te klap op maat van musiek;
- Dit stel 'n idee voor met musiek om 'n hoogtepunt in die storie te skep.

Storievertelling stimuleer die verbeelding (Stanley & Dillingham 2010:6). Dit ontwikkel en bevorder 'n leerder se reaksie op die teks, wat ook die leerder se bewustheid van storiestructuur en opeenvolging insluit. Dit bevorder ook leerders se konsentrasie en geheue, moedig kritiese denkvaardighede aan en dit leer die leerders van ander mense se kulture.

Green & Del Negro (2010:42, 43, 45) beskryf storievertelling as 'n gedeelde ervaring wat die verteller en die luisteraar deel. Dit is 'n genotvolle ondervinding wat kommunikasievaardighede skep en waardeur leerders 'n woordeskat kan ontwikkel. Die storieverteller gebruik woorde, die klanke van woorde en die manier waarop klanke saamgevoeg word om woorde te vorm. Leerders hoor die ritmiese patrone van die woorde en dit veroorsaak 'n fisiese reaksie. Deur na stories te luister, word leerders prakties onderrig in visualisering; hulle luister en skep 'n toneel, aksies en karakters in hul verbeelding en dit is die basis van kreatiewe beluistering. Wright (1995:6-8) beveel storievertelling as 'n onderrigmetode ten sterkste aan, omdat storievertelling leerders motiveer, dit begrip verskaf en vloeiendheid in lees-, luister- en praatvaardighede ontwikkel. Verder bevorder storievertelling leerders se kommunikasie- en skryfvaardighede en versterk dit enige kurrikulum.

Green & Del Negro (2010:95- 97) bied die volgende raad aan oor die wyse waarop 'n storie aan leerders vertel behoort te word:

- Haal diep asem voordat die storie vertel word en kyk na die luisteraars;
- Gebruik 'n lae stemtoon, hard genoeg, met duidelike uitspraak en gemaklike spoed wat by die storie pas;
- Gebruik 'n natuurlike liggaamshouding indien bewegings uitgevoer moet word;
- Skep die regte atmosfeer en die gemoed vir die storie;
- Kies 'n aangename, omliggende verhaal waarby leerders aanklank sal vind;
- Sorg dat niks die leerders se aandag aftrek nie, vermy byvoorbeeld onvanpaste kleredrag of juwele van die verteller, of ander items wat leerders se aandag sal aflei.

Nel (2007:3-18) skryf dat musikstories leerders help om patrone en strukture in musiek uit te ken. Musikstories ontwikkel leerders se konsentrasie, oplettheid, onderskeidingsvermoë, ouditiewe geheue en liefde vir die estetiese.

Met my ondervinding in musiekonderrigklasse het ek gevind dat die bykomstighede (rekwisiete) by die storie en musiek 'n groot rol in die les speel. Leerders leef hulle in die storie in en vergeet van hulself as hulle byvoorbeeld 'n masker of kostuum aan het. Nel (2005:7) is van mening dat skaam en teruggetrokke leerders baie vinnig kreatief optree wanneer bykomstighede gebruik word. Dit help die leerder om hom in die storie in te leef en dit verbeter sy luistervaardighede.

3.6.3 DRAMATISERING, MIMIEK EN ROLSPEL

Zwiegers (2011:53) verwys na dramaspelertjies as die breë benadering waarin die inhoud van die leesstof gebruik word om spelertjies te speel, waarin die leerders gevra word om op verskeie maniere kreatief te dramatiseer rondom en met die basiese gegewe. Dit is belangrik dat sodanige dramaspelertjies duidelik by die verhaal moet aansluit. Indien dit nie met die storie verband hou nie, kan dit afleidend wees vir die leerders en die opvoeder en sodoende nadelig inwerk op die opvoeder se poging om bepaalde doelwitte met die storie te bereik.

Drama is 'n belangrike onderrigmetode om leerders se denkvaardighede en verbeelding te stimuleer (Hiatt 2007:1, 3; Winston & Tandy 2008:54). Drama verleen hulp tot alle tipe leerstyle – visueel, ouditief sowel as kinesteties. Dit is beskikbaar vir alle leerders uit verskeie agtergronde. Zwiegers (2011:42-45) meld dat drama die volgende voordele vir geletterdheidsvaardighede inhou:

- Drama bevorder leesbegrip;
- Drama bevorder geheue-vaslegging;
- Drama bevorder genot in lees;
- Drama motiveer leerders om te lees;
- Drama leer leerders om te luister; en
- Drama versterk leesvermoë.

Drama het verskillende komponente soos dramatisering, mimiek en rolspel. In die volgende paragrawe sal elkeen beskryf word, asook die relevansie daarvan vir die *KKK*-program.

Leerders geniet dramatisering en dié metode behoort gebruik te word om leerders aktief by leergebeure te betrek. Dramatisering is veelsydig en spreek tot die leefwêreld van alle leerders. Alle vorme van intelligensie kan deur middel van dramatisering ingesluit word met gebruik van 'n wye verskeidenheid tegnieke. Geen leerder word uitgesluit nie, selfs nie die gestremde of leergestremde leerder nie. Wat wel ontsluit word, is begrip vir die teks wat geles en met dramatisering vertolk word. Die element van genot wat inherent deel van drama vorm, maak dat leer op 'n ontspanne en aangename wyse plaasvind. Leer vind onbewustelik plaas, vandaar die term dat die leerder “speel-speel leer” (Zwiegers 2011:53). Hiermee kan ek uit ondervinding saamstem. Ranger 1995:9 benadruk dat drama 'n meer effektiewe leerstrategie is, veral waar begrip van belang is, want terwyl leerders die teks of storie met drama uitbeeld, kom begrip.

Die gebruik van mimiek en beweging as deel van drama in die *KKK*-program help leerders om met gesigsuitdrukking en liggaamsbeweging kinesteties te ontwikkel (Zwiegers 2011:50). Groepmimiek vind plaas wanneer 'n groep leerders tegelykertyd 'n sekere rol speel en die

bepaalde handeling uitvoer. Zwiegers noteer verder in haar navorsing dat mimiek ook die druk wegneem van leerders wat bang is om te praat. Die leerders ervaar dit as genotvol omdat daar geen druk op hulle is om te praat nie. Hulle hoef slegs met handeling die stories uit te beeld.

Nadat die leerders na die storie of liedere van die *KKK*-program geluister het, dramatiseer hulle die storie of liedjie. Wanneer hulle toegelaat word om mimiek deur middel van kreatiewe bewegings aan die hand van die liedjie of storie te skep, terwyl hulle na die klankopnames van die liedjies luister, kan musiekkonsepte soos vinnig/stadig, hoog/laag en hard/sag ook gebruik word om die stemming van die verhaaltjie te dramatiseer.

Du Plessis (2007:33) beskou rolspel as 'n variasie en stimulasie waardeur probleemoplossings en kritiese denkvaardighede ontwikkel word. Leerders stel gedrag voor wat 'n werklike lewensituasie weerspieël (Milroy 1982:39). Daardeur kry hulle die geleentheid om nuwe en moeilike situasies te ervaar. Hierdie dramatisering van probleme stel leerders in staat om ander se gevoelens, gesindheid en waardes te ervaar en meer empatie met ander mense te toon. Dit kan ook leerders se eie toekomstige rolle of huidige rolle verander. Rolspel beteken egter dat leerders 'n situasie self moet vertolk, eerder as om dit op televisie of op 'n verhoog waar te neem. Du Plessis (2007:34) noem verder dat leerders nie gedwing moet word om deel te neem nie. Skaam leerders kan maskers gebruik om hul eie identiteit te verbloem en om met vrymoedigheid te kan deelneem. Hy beveel ook aan dat rolspel in klein groepe moet geskied. In die praktyk het ek self hierdie metode effektief gebruik tydens my onderrigjare. In die *KKK*-program is al die fonologiese bewusmakingslesse (sien elektroniese bylaag lêer 8 onderwysersgids) van toepassing op hierdie onderrigstrategie.

3.6.4 MUSIEK EN BEWEGING

Grobler (1984:9-11) skryf dat ritme die sterkste musiekelement is en dat dit by die mens die primitiefste en die natuurlikste ervaring uitlok. Musiek, sang en beweging is vir haar onafskeidbaar in musiekonderrig van leerders.

Jackman (2012:281) beveel 'n ontwikkelende, doelgerigte en kreatiewe klaskamer vir jong leerders met musiek en beweging aan. Sy verklaar verder dat 'n leerder se fisiese gereedmakingsproses die leerder motiveer om te beweeg en op sy/haar natuurlike interne en eksterne stimuli, te reageer. Rudolph & Cohen (1984:228, 229) beskryf die konseptuele leergeleenthede van beweging. Leerders ervaar die ruimte om hulle, deur die beweging en deur hul liggame (Tafari 2008:159), hulle geniet oorwinnings en ervaar sukses deur hul liggame en hulle vestig hulself in die wêreld deur bewegings. Leerders geniet die

ongestruktureerde, vrye en spontane bewegings. Taylor (1990:31) skryf dat beweging plaasvind met musiek: dit sal 'n storie of 'n idee of gevoel vertel en die musiek word deur begeleiding of/en 'n aksie gebruik. In die *KKK*-program word daar slegs van leerders se liggaamsbewegings wat op die maat van die liedere geskoei is, gebruik gemaak.

Kreatiwiteit word bevorder wanneer die leerders gemotiveer word om te beweeg en hulself deur musiek uit te druk. Baer (1997:5) beskryf kreatiwiteit as die proses waar iemand enigiets doen op 'n manier wat geskik is vir die doel of die behoefte van die persoon.

3.6.5 INSTRUMENTALE SPEL

Carl Orff (1895-1982), 'n Duitse komponis, se benadering bestaan uit die skep van 'n musikale omgewing waarin jong leerders kan improviseer. Belangrike elemente van Orff se benadering sluit in ritmepatrone, spraakritme, kleuterrympies en raaisels, liggaamsperkussie (byvoorbeeld voetestamp, vingers-klap en handeklap), dramatisering op musiek en die gebruik van slaginstrumente (melodies en nie-melodies) (McLachlan 1983:183; Nye 1979: 39; Bischoff 2009:6). Orff se benadering word beskryf in terme van spraak, beweging, instrumente en kreatiwiteit (Nye 1979:399). Orff beveel aan dat aktiwiteite progressief aangebied moet word, vanaf spraak na ritmiese aktiwiteite na sang. Eers daarna volg die speel van musiekinstrumente. Die Orffbenadering het die volgende ten doel:

- om spraak en ritmiese bewegings as wegspringplek te gebruik vir die leerders se eerste ervaring van musiek in die formele skoolopset;
- om uit die taal van die leerder spraakpatrone te gebruik waaruit ritmiese en melodiese patrone gebou word;
- om aktiewe en entoesiastiese deelname van leerders te verseker;
- om die begrip dat spel en sang, spraak en beweging 'n eenheid vorm, te bevorder (Bischoff, 2009:6).

Saliba (1991:23) beveel aan dat ondervinding in instrumentale spel die volgende moet insluit, naamlik dat die leerders die klanke van instrumente behoort te hoor en dat hulle ook behoort te leer hoe die instrumente gespeel moet word. Instrumentale spel het die volgende opvoedkundige waardes: dit is 'n medium vir selfekspresie; dit verseker maklike sukses; dit brei algemene musiekkennis uit; dit ontwikkel die innerlike gehoor; dit vestig gesonde sosialisering en dit is van terapeutiese waarde (Nel 2005:2).

Instrumentale spel kom voor in die *i*-klank wat vir die leerders in die *KKK*-program aangeleer word. Leerders kan ritmestokkies, klokkies, houtblokkies en kastanjette gebruik om saam met die liedjie te speel. Hier ervaar die leerders musiekkonsepte soos ritme en tempo.

3.6.6 LUISTER

Luister is 'n belangrike voorwaarde vir die ontwikkeling van praat-, lees- en skryfvaardighede, dus is die verfyning van en oefening in goeie luistervaardighede noodsaaklik vir die voorbereidende leesstadium (Thorne 2007:46). In die *KKK*-program se werkboek vir leerders is daar aktiwiteite vir luister (lesse *b*, *i*, *t*, *p* en *f*), waar leerders 'n skriftelike aktiwiteit moet voltooi terwyl hulle na die *KKK*-liedjie luister.

Volgens Thomas & Dyer (2007), sowel as Ripley & Barret (2008:14), luister mense nie omdat hulle nie kan konsentreer nie, want hulle gedagtes dwaal oor die algemeen. Vir Blom (1993:6) en Choksy (1991:71) is hoor en luister twee duidelike en nodige funksies. Blom (1993:127), Le Roux (2005:133) en Horn (2009:140) verdeel luistervaardighede in drie komponente naamlik:



Figuur 3.9: Luistervaardighede van drie komponente (Saamgestel uit Blom 1993:127, Le Roux 2005:133 en Horn 2009:140)

Blom (1993:6) voeg egter ouditiewe persepsie ook by, wat beskryf word as inligting wat die leerders deur die ore ontvang en dat die brein dit wat gehoor word, interpreteer en die begrip van dit wat gehoor is, gee. Le Roux (2005:133) en Horn (2009:140) beskryf ouditiewe bewustheid as dit wat gehoor word, ouditiewe diskriminasie as die verskillende klanke wat gehoor word en ouditiewe opeenvolging en geheue as dit wat eerste gehoor is en die vermoë om dit wat gehoor is, te kan onthou. Hierdie vaardighede se ontwikkeling is vir die bostaande twee navorsers afhanklik van aktiewe, gefokusde en gestruktureerde beluisteringsaktiwiteite.

Mullen en Saffran (2004:289) definieer luistervaardighede soos volg: Eerstens moet die

leerder konsentreer. Konsentrasie is om goed te luister (Van Heerden 2005:158). Dit sal afhang van die leerder se belangstelling en die lengte van tyd wat die leerder in staat stel om te konsentreer. Tweedens moet die leerder verstaan waarna hy/sy luister, leerders moet gelei word in die aanvanklike erkenning en diskriminasie. Derdens moet die leerder leer om te onthou wat hy/sy gehoor het. Hierdie vaardighede is vir Goh (2009:140) baie belangrik en word benodig om foneme te herken en vir letterklank-assosiasie wat die grondslag vorm van foneem-onderrig. Sy skryf verder dat om te kan lees, leerders tussen verskillende spraakklanke moet kan onderskei en as leerders tussen die musikale klanke kan onderskei, dit 'n impak op leerders se leesvaardighede moet maak.

Nel (2007:3-9, 3-10) beweer dat leerders aktief na musiek luister wanneer hulle fisies daarop beweeg en wanneer leerders die musiek dramatiseer. Sy beklemtoon egter dat wanneer 'n musiekstorie met die musiek uitgebeeld word, dit vir die leerders meer waarde het. Sy beveel ook aan dat leerders herhaaldelik na musiek moet luister. Vir haar verg om te luister na musiek ook terugvoering. Wanneer leerders byvoorbeeld vrolik huppel op maat van musiek, reageer hulle volgens die musiek en gee hulle sodoende terugvoering. Musiek en beweging, dramatisering en rolspel kom in baie van die *KKK*-program-lesse voor. Wanneer leerders op maat van musiek beweeg, moet hulle na die reëlmatige polsslag luister om die tempo van die beweging te bepaal, soos om te hop op maat van *Hansie Haas* (luister na kompakskyf 1 in die elektroniese bylaag).

In musiekprogramme word daar van leerders verwag om na die musiek te luister en na die storieverteller (Nel 2007:3-18). Leerders luister na idees in musiek wanneer hulle byvoorbeeld die lied of musiek dramatiseer. In die *KKK*-program word leerders genoodsaak om met konsentrasie na die musiek te luister en is hulle dus deurgaans aktief by die lesgebeure betrokke.

3.7 ASSESSERING VAN DIE FONOLOGIESE BEWUSMAKINGSAKTIWITEITE

In die volgende afdeling word daar aandag aan die assessering geskenk omdat ek in my navorsing die leerders assesseer. Assessering maak 'n belangrike deel van hierdie navorsing uit. Die assesseringsproses versamel data oor elke leerder se fonologiese bewustheidsvorderingsvlakke en die rol van die musiekaktiwiteite daarin.

Assessering is 'n proses waarin daar inligting bymekaargemaak word, waarna dit geanaliseer en geïnterpreteer word om onderwysers, ouers en ander belangstellendes in te lig oor die vordering van leerders (Republic of South Africa 2011c:2). Carr (2001:19) skryf dat assessering vier karaktereienskappe het, naamlik: dit gaan oor daaglikse praktyk, dit geskied

deur waarneming, dit vereis 'n interpretasie van die waarneming en laastens gee dit rigting aan onderrig en leer om tot 'n beter onderrigprogram te lei.

Assessering is volgens Venter (2012:12) 'n deurslaggewende deel van effektiewe onderrigprogramme. Die assessering geskied formeel en informeel gedurende die klassituasie (Venter 2012:15). Informele assessering geskied daagliks gedurende onderrigtye, wanneer onderwysers en leerders met mekaar interaksie het (McKay 2006:20). Onderwysers neem die aktiwiteite waar tydens die lesaanbieding. Die les kan gestop word om te bepaal of daar wel leer plaasgevind het. Informele assessering lei tot formele assessering. Formele assessering geskied waar onderwysers 'n sistematiese manier van evaluering volg om vas te stel of die leerders in 'n spesifieke vak of graad vorder (McKay 2006:20). Daar is verskeie maniere waarop formele assessering gedurende die kwartaal kan plaasvind, naamlik mondelinge werk, demonstrasies, toetse, skriftelike werk en praktiese werk. Aan die einde van die kwartaal kry ouers en belangstellendes terugvoering van die formele assessering deur middel van leerders se rapporte.

Volgens die NKABV geskied assessering van Graad 1-leerders ten opsigte van hul kennis en vaardighede van klanke, op mondelinge, praktiese en/of geskrewe wyse (Republiek van Suid-Afrika 2011a:64-65, 73-75, 79-80, 82, 83, 90). Die tabel wat die informele en formele klankassessering vir Graad 1 aantoon, kan in bylaag 3.4 gesien word.

3.7.1 FONOLOGIESE BEWUSTHEID EN ASSESSERING

Gillon (2004:114) noteer dat fonologiese bewustheid-assessering, met skooltoetreding en gedurende Graad 1, verskeie doelstellings insluit. Leerders met lees- en spelprobleme word geïdentifiseer. Leerders wat probleme ondervind met fonologiese bewustheid word ook geïdentifiseer en intervensieprogramme kan in plek gestel word om die leerders te ondersteun. Leerders met erge fonologiese probleme kan diagnosties geassesseer word en na leesspesialiste verwys word. Gillon (2004:114) beveel aan dat verskeie assesseringsinstrumente gebruik word om fonologiese bewustheid te assesseer. Assesseringsaktiwiteite, soos om foneme te gebruik om woorde te vorm, om woorde wat rym te identifiseer en om foneme te vervang of by te voeg, kan ingespan word. Gillon (2004:132) beklemtoon dat assessering deurlopend moet geskied om die intervensie en die leerders se fonologiese bewuswordingsvlakke te assesseer.

Internasionaal bestaan daar in-diepte assesseringsprogramme om leerders te assesseer (Gillon 2004:114). Voorbeelde hiervan sluit die *Comprehensive test of phonological processing* van Ctopp in (Wagner, Torgesen & Rashotte 1999), wat nie net fonologiese

bewustheid assesser nie, maar ook fonologiese geheue en foneme. Torgesen (2000:14) verdeel die assessering van fonologiese bewustheid in drie kategorieë, naamlik:

- klankvergelykings (byvoorbeeld die uitkenning van woorde wat met dieselfde eerste klank begin);
- fonemiese segmentasies wat getel kan word (byvoorbeeld dat leerders 'n teller vir elke foneem van 'n woord moet uitpak), uitspraak, weglating, byvoorbeeld dat leerders die eerste foneem in hul name weglaat (so word Susan dan “usan”), byvoeging of die vervanging van individuele foneme in woorde;
- fonemiese samesmelting (byvoorbeeld woorde wat gevorm word met spesifieke foneme, naamlik *s*, *a*, *n* en *d*).

Aldrie hierdie assesseringskategorieë vir fonologiese bewustheid is in die *KKK*-program gebruik om die Graad 1-leerders informeel en formeel te assesser (sien bylaag 5.5.3).

Die Gough-Kastler-Roper fonologiese bewustheidsassessering (Nicolson 2005:15) is vir hierdie navorsing gebruik in die finale post-evaluering van leerders se fonologiese bewustheid. Leerders is met betrekking tot hul kennis van die foneme getoets. Nicolson waarsku dat die fonetiese naam van die letters gebruik moet word en dat dit ook 'n taal-assessering is en nie 'n lees-assessering nie. Hierdie assessering sluit die volgende aktiwiteite in: fonemiese segmentasie, dekodering (woordsamesmelting), weglating van die eerste foneem van 'n woord, weglating van die laaste foneem van 'n woord, eerste-foneem-vervanging van 'n woord en laaste-foneem-weglatting van 'n gegewe woord (sien bylaag 3.1). Wanneer die assessering plaasvind, word daar van die onderwyser verwag om 'n voorbeeld van die vraag vir die leerders te gee. As die leerder nie die regte antwoord gee nie, moet hierdie voorbeeldvraag verduidelik word en die korrekte antwoord vir die leerder gegee word. Leerders word slegs op die voorbeeldvraag ondersteun. Wanneer die assessering plaasvind word die leerders nie meer gehelp nie (Nicolson 2005:15).

3.7.2 ASSESSERING VAN DIE *KKK*-PROGRAM

Voor die intervensieprogram geïmplementeer is, is die leerders individueel geassesseer (voortoetsing) om hul fonologiese leesvaardigheidsvlakke te bepaal. Hierdie assessering is op die visuele en ouditiewe persepsie gegrond en word duidelik in hoofstuk 5 beskryf. McKay (2006:240) beveel die assessering van vroeë lees aan deur middel van prente wat bymekaar of by 'n woord pas (sien elektroniese bylaag lêer 2 vir grondlynassessering). Grondlynassessering word gebruik om leerders se kennis of vlak te toets, voordat daar verder met die werk aangegaan word (Republic of South Africa 2002:9). Viljoen (2009:7) verwys na soortgelyke assessering as die pre- en post-evaluering. Tussen die pre- en die

post-evaluering sal die musiekintervensie in die vorm van die fonologiese musiekprogram volg.

Tydens die navorsing is daar met die onderwyseres gekommunikeer en lesse is self aangebied om leerders se vordering te bepaal. Daar is deurlopend van die alfabet-assessering (Nicolson 2005:9) gebruik gemaak om leerders se klankkennis te assesseer. Om eenvoudige woorde te lees, moet leerders oor die nodige klankkennis beskik. Klanke, hoof- en kleinletters wat aan die leerders geflits word, moes deur hulle herken en benoem word. Leerders is ook fyn waargeneem om te bepaal of hulle die fonetiese klanke korrek kon uitspreek. Data van leerders se werk, soos byvoorbeeld aktiwiteite waar leerders foneme wat hulle hoor, moet neerskryf en waarnemingslyste waar bewyse gelewer kan word oor watter woorde nie dieselfde klink nie, is van meer waarde, want dit beskryf die leer en onderrig (Wright 2008:243). Hierdie assessering staan ook bekend as die prestasie-assessering.

Na afloop van die program is leerders se fonologiese leesgeletterdheidsvlakke weer individueel geassesseer. Die voorbeelde van die assessering word in bylaag 3.4. en 5.5 voorsien. Vir hierdie assessering is daar van die Gough-Kepler-Roper-assessering (Nicolson 2005:1) gebruik gemaak om leerders se fonologiese bewustheidsvlakke formeel te assesseer.

3.8 SAMEVATTEND

In praktyk het ek ondervind dat leerders se leesvaardigheidsvlakke nie na wense is nie. Die rede vir hierdie navorsing is om die effek van 'n fonologiese bewustheid- en musiekintervensie in die jong leerders se Graad 1-jaar te ondersoek. Gedurende die implementering van die intervensie is die leerders se fonologiese bewustheidsvaardighede op 'n informele en aangename metode ontwikkel. Die fonologiese bewustheid is 'n belangrike komponent vir elke leerder se latere leesgeletterdheidsvaardigheid. Met die samestelling van die *KKK*-program het ek probeer om 'n leerstrategie vir die onderwyser daar te stel, waardeur leerders se fonologiese bewuswording tot voordeel van hul leesgeletterdheidsvaardighede ontwikkel kan word.

---oOo---

HOOFSTUK 4 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

4.1 INLEIDING

Navorsing word beskryf as 'n proses, naamlik om inligting en kennis bymekaar te maak, nuwe bevindings te maak, nuwe empiriese regulasies daar te stel en teoretiese uitslae of verbeterde begrippe en insigte oor 'n fenomeen te gee (Creedy 2008:9, 10; Rossman & Rallis 2003:3). Leedy (2005:2, 3) noem dat navorsing verskeie eienskappe het, dat dit ontstaan deur 'n vraag of verandering en duidelike artikulering van die navorsingsmetode en – ontwerp vereis. Dit het 'n spesifieke plan vir vordering. Navorsing behels kritiese aannames en ook die insameling en vertolking van data, in die hoop om tot in-diepte insig te kom.

In hierdie hoofstuk word daar van my as navorser verwag om my persoonlike teoretiese posisie bekend te stel en om die metodes wat gebruik is om die navorsingsvraag te beantwoord, uiteen te sit (Travers 2001:22). Vir my navorsing is die deelname en die betrokkenheid van leerders en 'n onderwyser baie belangrik om kennis in die praktyk te ontgin en om gesamentlik antwoorde te verkry om my navorsingsvraag te beantwoord.

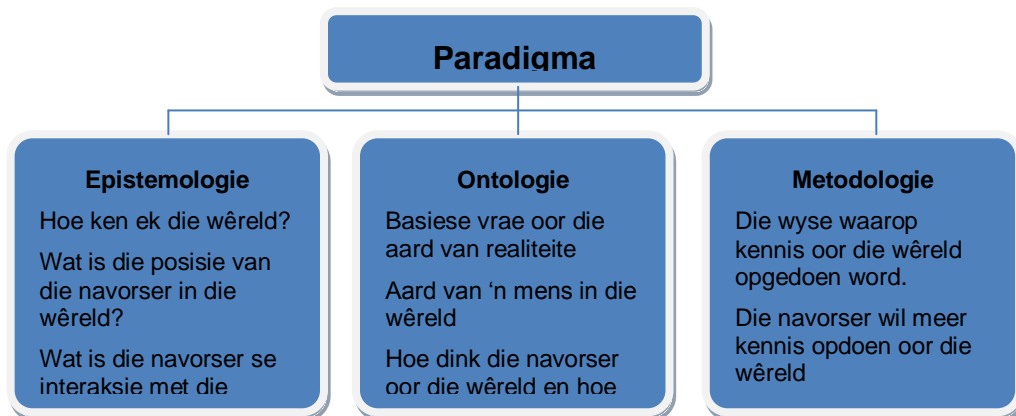


Figuur 4.1: Hoofstuk 4-indeling

In hoofstuk 4 val die klem op die metodologie en die prosesse wat gedoen is. Die kwalitatiewe benadering word gebruik en die lens waardeur daar na die navorsing gekyk word, is die interpretivisme. Ek let ook op die rol van die navorser en die etiese aspekte en die kwaliteitsversekering van die navorsing word beskryf.

4.2 NAVORSINGSPARADIGMA

Die metodologiese paradigma word bespreek en daarna word die geselekteerde metateoretiese paradigma beskryf. Volgens Thomas (2009:77) is paradigmas die studie in die sosiale wêreld en behels dit 'n perspektief op hoe 'n mens oor die wêreld nadink. Niewenhuis (2007:48) en Creswell (2009:176) beskou paradigma as die lens wat 'n oorsig bied oor georganiseerde beginsels en waardeur die realiteite geïnterpreteer kan word. 'n Paradigma word deur Potgieter-Groot (2010:94), Blaikie (2003:35) en Niewenhuis (2007:48) beskryf as die fundamentele veronderstellings wat gemaak word ten opsigte van die aard van die realiteit (ontologie) en die onderlinge betrekking wat bestaan tussen die navorser en die kennis wat beskryf word (epistemologie). Schwandt (2007:87) definieer epistemologie as die studie van die kennis. Prozesky (2005:55) omskryf paradigma as drie aspekte, naamlik epistemologie, ontologie en metodologie, soos vervat in figuur 4.2.



Figuur 4.2: Drie aspekte van die paradigma (Saamgestel uit Prozesky 2005:55)

4.2.1 METODOLOGIESE PARADIGMA

In my navorsing word kwalitatiewe tegnieke gebruik om die invloed van die fonologiese musiekprogram-intervensie te ondersoek. Kwalitatiewe navorsers soek antwoorde vir hul vrae in die werklike wêreld (Merriam 2002:3, 4). Hulle verkry inligting van mense, plekke, gebeure en aktiwiteite deur wat hul sien, hoor en waaroor hul lees. Die doel van hul navorsing is om te leer oor die aspek en om nuwe begrippe te genereer wat gebruik kan word. Die navorsers vorm deel van die navorsing en maak keuses, toets hul aannames en omvorm hul vrae. Wanneer dit gebeur, word die navorser getransformeer, leer vind plaas en die deelnemers verander. Braun & Clarcke (2006) ondersteun bogenoemde stelling deurdat hulle aanvoer dat die primêre doel van kwalitatiewe navorsing is om na die deelnemers te "luister" en om oor die onderwerp van belang te leer. Kwalitatiewe data kan uit woorde (byvoorbeeld uit onderhoude), foto's (byvoorbeeld video's) en voorwerpe bestaan. Die eenvoudige karaktereienskappe van die kwalitatiewe navorsing is volgens Creswell

(2009:175), Denzin & Lincoln (2008:4) en Payne & Payne (2004:175), dat dit in die natuurlike wêreld plaasvind. Mason (2002) verskaf die volgende riglyne vir die kwalitatiewe navorser. Hierdie riglyne is ook in my navorsing nagevolg.

Tabel 4.1: Riglyne vir kwaliteit navorsing (Saamgestel uit Mason 2002)

Mason se riglyne	Die riglyne wat ek gevolg het
Die navorsing moet sistematies en streng uitgevoer word.	Die navorsing is sistematies elke week uitgevoer volgens die rooster van die klas.
Dit moet strategies, buigbaar en kontekstueel wees.	Aanpassing is deur die onderwyseres aangebring om by die CVO-kurrikulum aan te pas
Die navorser is aanspreeklik vir sy/haar eie kwaliteite en eise.	Sover moontlik is die aktiwiteite en lesse bygewoon om data in te win.
Hy/sy moet betrokke raak in die kritieke toetsing of die aktiewe refleksiwiteit.	Ek het self die assessering van die program waargeneem en soveel as moontlik van die lesse bygewoon.

In my navorsing het die navorsing geskied binne die skoolsituasie, 'n relevante wêreld vir die leerders en onderwyser. Ek het van veelvuldige verskillende metodes gebruik gemaak om data te bekom, die fokus was op die konteks en dit was fundamenteel interpretatief. Volgens Merriam (2002:5) is die navorser die primêre instrument vir data-insameling en analise. Ek het praktiese waarneming oor die *KKK*-program en die leerders se ontwikkeling in leesgeletterdheidsvaardighede gedoen. In die proses is my denke getransformeer deur die aannames wat deur die deelnemers gemaak is, te toets. Hierdie transformasie en inligting word in hoofstuk 5 bespreek. Deur die gebruik van die kwalitatiewe navorsing was my fokus op die betekenis wat die deelnemers rakende die fenomeen gehad het en nie die betekenis wat ek as navorser na die navorsing gebring het nie. Die kwalitatiewe navorsing het my ook in staat gestel om die tekortkominge in die *KKK*-program, wat tydens die navorsing te voorskyn gekom het, in te kon bou. Ek het deurgaans teruggegaan na die doel van die studie en die navorsingsvraag en my navorsingsjoernaal gebruik om te reflekteer op data wat verkry is.

4.2.2 METATEORETIESE PARADIGMA

Hesse-Biber (2006:36), Travers (2001:10), Merriam (2002:3) en Denscombe (2010:122) noem dat die interpretivistiese epistemologie gebaseer is op deelnemers se vertolking van en die sosiale betekenis wat hulle verleen aan die interaksie of die intervensie. Dit impliseer dat sosiale betekenis geskep word gedurende die interaksie en mense se vertolking van die interaksie. Die implikasie is dat verskillende sosiale aktEURS die sosiale werklikhede verskillend verstaan, verskillende betekenis produseer en dit verskillend ontleed. Lincoln

(2002:337) vind dat praat 'n karaktereienskap van die interpretivistiese paradigma is en Hesse-Biber (2006:36) lê klem op die verhoudinge wat gebou moet word tussen die deelnemers in die navorsing. Die navorser en al die deelnemers wat betrokke is in die navorsing, het hul eie unieke interpretasies van die wêreld. Die navorser is aktief betrokke deur waarneming en poog om te verstaan. Mason (2002:18) noem die aktiewe betrokkenheid en deelname om die sosiale verskynsels op te los die "intellektuele legkaart".

Die interpretivistiese paradigma is buigsaam, konteks-sensitief en is hoofsaaklik gemoeid met die begrip van komplekse kwessies. Begrip deur middel van gedetailleerde beskrywings word verlang deur die beantwoording van vrae soos "wat?", "hoekom?" en "hoe?" Die belangrikste kwessies vir interpretiviste is konsekwentheid en integriteit in die studie se ontwerp (Carcary 2009).



Figuur 4.3: Die interpretivistiese paradigma (Saamgestel uit Thomas 2005:86, 88)

Interpretasie vind plaas deur interaksie met die empiriese materiaal, interpretasie van die onderliggende betekenis, kritiese interpretasie en refleksie op teksproduksie en taalgebruik. Interpretasie dui daarop dat daar geen duidelike riglyne is nie en dat die navorser se oordeel, intuïsie en die vermoë om kwessies na vore te bring, 'n belangrike rol speel in die proses (Carcary 2009).

Die navorsing moet afgesluit word met 'n vertolking (interpretasie) van die bevindinge in die lig van die aanvanklike navorsingsprobleem (Mouton 1985:198). Die vertolking en gevolgtrekkings wat gemaak is, moet binne die navorsingsprobleem en -ontwerp aangebied word en moet die relevante inligting en data verreken (Mouton 1985:199).

Die besluitneming ten opsigte van die interpretivistiese paradigma in hierdie navorsing is soos volg uiteengesit. Die bevindinge en bewyse van my navorsingsvraag, naamlik die invloed wat die musiek op leerders se fonologiese bewuswording het, word hier weergegee. In my navorsing was die onderwyser en leerders betrokke om die fonologie-musiekprogram subjektief, in 'n natuurlike konteks, naamlik die klassituasie, te ervaar. Ek was duidelik daarvan bewus dat realiteite sosiaal gekonstrueer was en dat daar verskillende realiteite en interpretasies van 'n enkele gebeurtenis was (Denscombe 2010:122). Data is ingesamel om die invloed wat die musiek op leerders se fonologiese bewustheid gehad het, te ontleed. Die data is deur die leerders se reaksie op die intervensieprogram en met deelnemers gekontroleer, en die inligting wat uit die literatuurstudie verkry is, is deur die subjektiewe ervarings geopenbaar. Ek het myself ten doel gestel om die bevindings nie te veralgemeen nie, maar om die in-diepte beskrywende data van die fenomeen na vore te bring.

4.3 INTERVENSIENAVORSING

Die navorsing kan via die intervensie gedoen word en omgekeerd. Die uitslag kan verandering in die klassituasie, waar die navorsing gedoen is, voortbring (Ebersöhn & Eloff 2007:131). Fink (2010:120) beweer dat intervensienavorsing opvoedkundig van aard is. Sy skryf dat navorsers, beleidmakers en programmakers altyd belangstel in intervensienavorsing, omdat die bewyse in die betrokke veld reeds bestaan.

Vir hierdie navorsing is 'n fonologie-musiekprogram geskep. Hierdie program is volledig in hoofstuk 3 beskryf. Lirieke is geskryf vir elke enkelklank (*a, k*), dubbelklank (*aa, ee*), tweeklank (*ie*) en drieklank (*aa*) in Afrikaans. Die bladmusiek vir die fonologiese of klankliedjies is met behulp van 'n rekenaar geskep. Die klawerborde se ritmiese style is gebruik vir variasie in die liedjies se ritme en maat. Elke liedjie is vooraf getoets met 'n ander graad 1-klas om die effektiwiteit te bepaal. Leerdermateriaal soos 'n bypassende storie, werkkaart, klankkaarte, woordkaarte en flitskaarte is ontwerp en gemaak, om die program aan te vul. Die fonologie-musiekprogram staan bekend as die *Klanke, Klinkers en Klawers*-program. Die onderwyser gebruik die program om die klanke vir die leerders aan te leer.

4.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -STRATEGIEË

Nadat ek die fenomeen of verskynsel van leesgeletterdheidsvaardighede in Graad 1 geïdentifiseer het, het ek die navorsingsmetodologie gevind. Die metodologie verklaar die manier waarop die navorser kennis van die fenomeen bekom. In hierdie navorsing het ek van 'n gevallestudie gebruik gemaak om 'n fonologie-musiekprogram, met die titel *Klanke*,

*Klinkers en Klawers*program, in 'n Afrikaanse skool te implementeer en die invloed van musiek op fonologiese bewuswording te ondersoek. Die program is geëvalueer en die moontlike rol daarvan op die vordering van Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid, is bestudeer.

4.4.1 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp is die plan van hoe om die navorsing uit te voer (Babbie & Mouton 2006:55). Niewenhuis (in Maree 2007:70) beskryf die navorsingsontwerp as 'n strategie of 'n plan wat vanaf die onderliggende filosofiese aannames beweeg na spesifisering van die seleksie van deelnemers-data-insamelingstegnieke en die data-analise wat gebruik gaan word.

Hierdie navorsing het die ontwerp aangeneem van 'n gevallestudie wat verkennend, ondersoekend en kontekstueel is. Gevallestudies word gedefinieer as 'n gedetailleerde ondersoek van een raamwerk of een vak of een dokument of 'n sekere gebeurtenis (Bless 2006:47; Bogdan & Biklen 2003:54; Johnson & Christensen 2012:395; Merriam 2002:8). Gevallestudies varieer in hul kompleksiteit en navorsers gebruik die metode omdat dit in-diepte kennis op hul navorsing te vore bring.

Wellington (2000:90), asook Bogdan & Biklen (2003:54), vergelyk die algemene ontwerp van gevallestudies met die ontwerp van 'n tregter. By die wye end van die tregter begin die navorsing. Navorsers bepaal die moontlike plekke en die mense wat in die navorsing kan help. Wanneer die plek gevind is, is dit soos om 'n net daaroor te gooi en dan word die data-bron bestudeer (Bogdan & Biklen 2003:54; Wellington 2000:90). Die navorsers stel vas waarmee hulle kan aangaan en wat bruikbaar is vir die navorsing. Nou word daar besluit oor die tydsverdeling, wie ondervra moet word en wat in diepte ondersoek moet word. Soos wat die navorsers meer van die onderwerp leer, kan hulle die ontwerp moderniseer. Die navorsers maak spesifieke besluite van die data-bron in hul navorsing wat hul wil gebruik. Nou ontwikkel daar 'n fokus en die navorsers formuleer vrae. Volgens Wellington (2000:90) ontwikkel die fokus van die navorsing in die nou end van die tregter en dan begin die gevallestudie. Die data en navorsing vernou byvoorbeeld in onderwerpe, voorwerpe, materiaal, vrae en temas.

Volgens Niewenhuis (2007:75) is 'n tipiese karakteristieke eienskap van 'n gevallestudie uit die interpretivistiese perspektief dat 'n interpretivis daarna streef om 'n holistiese begrip oor die deelnemers se interaksie met mekaar in 'n spesifieke situasie, te verkry. Vanderstoep en Johnston (2009:210) skryf dat 'n gevallestudie op 'n spesifieke terrein plaasvind. In my

navorsing vind die gevallestudie in 'n klaskamer van 'n privaat skool plaas. Die uitkoms van die gevallestudie is die beskrywing en die interpretasie van die gevalle. Die analise van die temas en die inhoud wat uit die ondersoek duidelik geword het, verskaf interpretasies en aanbevelings, en dit is die voorbeeld van die navorsers se stem wat meer duidelik in die gevallestudie is.

Daar is egter drie blywende uitdagings met gevallestudies. Die drie probleme is met mekaar geïntegreer en is naamlik: veralgemening, geldigheid en die seleksie van die deelnemers. Wellington (2000:99) verskaf die volgende antwoorde op die fenomene. Wanneer die gevallestudie beoordeel word, berus 'n groot deel van die onus op die leser met die veralgemeningsaak. Die geloofwaardigheid van die navorsing moet deur die leser geassesseer en beoordeel word, gegewe die leser se ondervinding, kennis en wysheid oor die navorsing. Die waarde of geloofwaarde van 'n gevallestudie berus op die leser, net soveel soos op die navorser. Dus moet die leser op die integriteit van die navorser vertrou om die bewysstukke te selekteer en regverdig ten toon te stel. Die gevallestudie is volgens Wellington (2000:99) 'n waardevolle instrument. Die inherente gevare daarvoor behoort herken te word en aanpassings moet gemaak word. Dit kan verkry word deur reflektiewe benaderings en die graad van openheid om die interpretasies krities te beoordeel. Gevallestudies kan dan interessant en as ryk in leermateriaal geïnterpreteer word. Mense wat gevallestudies lees kan hulself met die studie vereenselwig, alhoewel hulle nie altyd hulself daarmee hoef te veralgemeen nie. Gevallestudies is insiggewend; indien die inligting goed beskryf en aangewend word, is dit boeiend en toeganklik vir die leser. Gevallestudies ontstaan deur navorsing en is van waarde in onderrig en leer (Wellington 2000:97).

Die besluit om van 'n gevallestudie gebruik te maak, spruit uit my belangstelling om insig te verkry oor die invloed van musiek op fonologie. Soos verduidelik deur Bogdan en Biklen (2003:55), sowel as Bless (2006:47), maak ek gebruik van deelnemende waarnemende gevallestudie in my navorsing om die invloed van die fonologiese musiekprogram-intervensie op Graad 1-leerders te ondersoek. 'n Positiewe eienskap van hierdie ontwerp wat gebruik is, is dat daar van 'n verskeidenheid van metodes om data in te samel, gebruik gemaak is. Belangrike data is verkry deur deelnemende waarneming, onderhoude, visuele bewysstukke, dokumente en 'n navorsingsjoernaal. Inligting is by 'n spesifieke organisasie soos 'n skool verkry en wel in 'n sekere aspek van die organisasie, naamlik in die Afrikaanse Graad 1-klaskamer. Data oor sekere aktiwiteite van die skool, in my geval die kurrikulum van fonologiese bewuswording en musiek, is deur formele en informele onderhoude en dokumente (assesseringsverslae) verkry.

4.4.2 ONTWIKKELING VAN INTERVENSIË

Ebersöhn & Eloff (in Maree 2007:131) wys daarop dat kwalitatiewe navorsing gewoonlik fokus op grondige verkenning en begrip van die fenomeen. Die navorsing kan via 'n intervensie gedoen word en omgekeerd. Trawick-Smith (2003:141) beklemtoon dat vroeër intervensie van groot waarde is vir jong leerders. Fink (2010:120) beweer dat intervensienavorsing opvoedkundig van aard is. Sy skryf dat navorsers, beleidmakers en programmakers altyd belangstel in intervensienavorsing, omdat die bewyse in die betrokke veld reeds bestaan. Programme is getoets en geëvalueer, die fokus is op die uitkoms of invloed van die intervensie en die literatuurstudie dra by tot die assessering van die gehalte van die navorsing. Vir hierdie navorsing is 'n fonologie-musiekprogram geskep. Die klas ontvang die volledige *KKK*-program en daar word van die onderwyser verwag om die volledige program aan te bied met die leerders.

4.5 SELEKSIE VAN DEELNEMERS

Sanchez (2006) en Maree (2008:79) beveel aan dat die keuse van die deelnemers kleiner en meer hanteerbaar moet wees. Deelnemers kan op verskillende maniere gekies word na gelang van die area, die metode en die voorkeure van die navorser (Bergman 2012; Sanchez 2006). Volgens Sanchez (2006) hang die grootte van die seleksie af van die soort navorsing en wat met die resultate gedoen moet of wil word.

Daar is twee basiese tipes seleksies, naamlik waarskynlikheids- en doelgerigte seleksies (Maree 2008:172). Kwalitatiewe navorsing gebruik gewoonlik doelgerigte seleksie, omdat die deelnemers sekere karaktereienskappe het en die aktiwiteite by die dataversameling ingesluit word (Bergman 2012; Gobo 2004:434; Johnson & Christensen 2012:231; Maree 2008:79; Patton 2002:40, 46).

Voordat die keuse gemaak is om die groep te bestudeer, moes ek die informele struktuur van die skool leer ken (Bogdan & Biklen 2003:55). In my navorsing maak ek gebruik van die doelgerigte seleksie. Ek het slegs een privaatskool in die Gert Sibande-distrik van Mpumalanga gebruik om die *KKK*-program te implementeer. Die skool is deel van 'n klein plattelandse gemeenskap. Die Graad 1-klas van 2012 is gebruik. Die leerdertal in die Graad 1-klas het bestaan uit sewe leerders. Na die derde kwartaal het een leerder verhuis, sodat die klas uit ses leerders bestaan het. Gedurende dieselfde kwartaal het dieselfde leerder teruggekom, maar is 'n ander leerder weer na 'n ander skool in die dorp. Die klas het bestaan uit seuns en dogters. Hulle is almal Afrikaanssprekende leerders en ongeveer ses tot sewe jaar oud.

Tabel 4.2: Agtergrond van die Graad 1-leerders

Leerders	Geboortedatum	Geslag	Huistaal	Graad R
C	2005-10-24	Dogter	Afrikaans	Ja
DC	2005-03-08	Seun	Portugees Engels	Ja
D	2004-11-27	Seun	Afrikaans Portugees	Ja
E	2005-06-28	Dogter	Afrikaans	Ja
G	2005-08-07	Dogter	Afrikaans	Ja
J	2005-08-10	Seun	Afrikaans	Ja
W	2005-12-30	Seun	Afrikaans	Ja

Graad 1-leerders se ontwikkelingskaraktereienskappe ten opsigte van musiek- en leesgeletterdheidsvaardighede word uiteengesit in tabel 4.3.

Tabel 4.3: Graad 1-leerders se ontwikkelingskaraktereienskappe (Saamgestel uit Le Roux 2005:43 en Davin & Van Staden 2005:60, 92)

Musiekvaardighede	Leesgeletterdheidsvaardighede
Leerders lees grafiese notasie en ritmes. Geniet sang en dans met reëls. Onderskei realiteite van fantasie. Leerders vergelyk drie of meer klanke en toonhoogtes.	Leerders beskik oor goeie taalvaardighede om hulself te kan uitdruk. Leerders verstaan instruksies. Leerders is geïnteresseerd in boeke en stories. Leerders konsentreer op prente en gesels met gemak oor die prent. Leerders begin om geskrewe simbole te lees. Leerders wil graag leer om te lees.

'n Gekwalifiseerde en Afrikaanssprekende Graad 1-onderwyser, wat jare lank Graad 1-leerders onderrig het, is vir die navorsing gebruik. My persoonlike voorkeur was dat die onderwyser lief nie in musiek moet opgelei wees nie, sodat haar reaksie op die fonologie-musiekprogram duidelik waargeneem kan word. Ek het hierdie onderwyser gekies omdat sy nie aan my bekend was nie alhoewel ek al die ander onderwysers by die skool ken.

4.6 DATA-INSAMELINGSMETODES

Blaikie (2003:15) en Schwandt (2007:73) beskryf data as iets wat bymekaargemaak en geanaliseer word om navorsingsbevindings te staaf. Silverman (2010:216) skryf dat dit georganiseer in terme van die spesifieke navorsingsvraag moet wees, wat self gevorm is in die spesifieke analitiese model van die sosiale wêreld. Bergman (2012) beveel ten sterkste aan dat wanneer die navorsingsvraag gevind is, die navorsers eers sy eie data oor die navorsingsvraag moet neerskryf voordat hy begin lees. Die rede wat Bergman aanvoer en waarmee ek heeltemal saamstem, is dat dit soms gebeur dat die navorser se eie siening wat hy gehad het, tot so 'n mate beïnvloed word deur die ander navorsers of outeurs van boeke, dat dit maklik kan verdwyn.

Walliman (2005:188) skryf dat data-insameling deurentyd plaasvind en dat daar weer later inligting bygevoeg kan word. Silverman (2010:216) vind dat data-insameling nie net bloot tegniese inhoud is nie. Die data wat ingesamel is, is gebruik vir my en ander mense se leer en daarom is elemente van praktyke gebruik (McNiff & Whitehead 2006:137). Data is beelde, klanke en woorde (Patton 2002:40); in my navorsing is die data die video-opnames, die deelnemende waarneming van die program en die reaksie van die leerders en die onderwyser, die onderhoude wat gevoer is en die inligting wat uit die literatuur verkry is. Wanneer die data in patrone gekodeer word, word dit inligting en wanneer die inligting geplaas word om gebruik te word, word dit kennis (Rossman & Rallis 2003:4).

Die navorsing hou meer waarde in as die navorser ander kollegas en verskeie perspektiewe oor dieselfde saak insluit (Roberts-Holmes 2010:34). Deur leerders, ouers ander onderwysers en kollegas se menings in te sluit, word die oortuigbaarheid en waarde van die studie meer beklemtoon. Volgens Roberts-Holmes (2010:34), Padgett (2008:186) en Merriam (2002:25) word hierdie proses triangulasie genoem. Triangulasie word bereik deur 'n verskeidenheid metodes te gebruik.

Gedurende die data-insamelingsproses is die data in fases ingesamel (sien tabel 4.4). Eerstens is die intervensieprogram saamgestel. Nadat die program voltooi is, is die onderwyser ingelig oor die program en die volledige program is aan haar oorhandig.

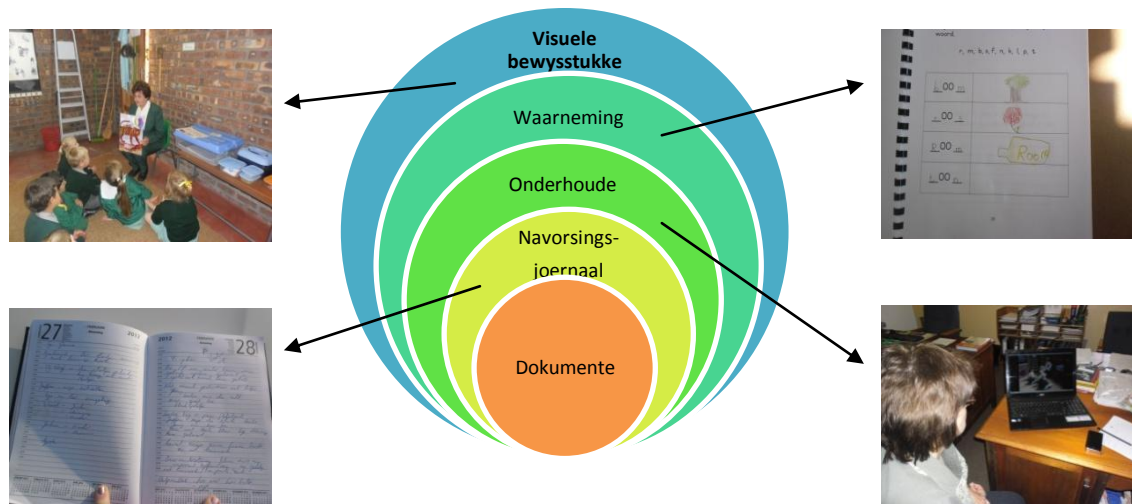
Tabel 4.4: Die twee fases van die data-insamelingsproses

Fase 1	Die ontwikkeling van die intervensieprogram. Die bekendstelling en aflewering van die program.
Fase 2	Die implementering van die intervensieprogram. Die data-insameling. Die bestuur en berging van die data.

Aan die begin van die jaar, op die eerste skooldag, is die leerders vooraf geassesseer om die vlak van hul fonologiese bewustheid te bepaal. Die intervensieprogram het die tweede week van die eerste kwartaal begin. Van die 26 enkelklanke van die fonologiese alfabet, is 22 daarvan gedurende die eerste agt maande van die jaar aangeleer. Tweedens is die vraelyste wat tydens die vergadering aan die onderwysers oorhandig is, tydens 'n vergadering terugontvang. Die literatuurstudie is in die eerste en tweede kwartaal ingesamel en genoteer. Die tien dubbelklanke is in die derde kwartaal aangeleer, aangesien die skool onderbrekings ervaar het. Die onderwyser het besluit om die tyd van onderbrekings te gebruik om die enkelklanke in te skerp. Gedurende die tydperk van implementering, is die data ingesamel, gedokumenteer en bewaar op die rekenaar en kompaktskywe om later geanaliseer te word, soos aanbeveel deur Creswell (2007:142). Ekstra kompaktskywe met al die data is deurentyd by 'n goeie vriendin se huis en my moeder in Pretoria se kluis gestoor.

Leerders is, voordat hulle met die program begin het, individueel getoets om hulle fonologiese leesvaardigheidsvlakke te bepaal (voortoetsing). Hierdie toets is op die visuele en auditiewe persepsie gegrond. Leerders is met behulp van die visuele prentjie en auditiewe spraak getoets. Ek het deurentyd met die onderwyser gekommunikeer en ook self lesse aangebied en die leerders deurlopend geassesseer, om leerders se vordering te bepaal en die program te evalueer. Na afloop van die program is die leerders se fonologiese leesgeletterdheidsvlakke weer individueel getoets.

Die data-insamelingsproses vereis ook interpretasie. Dit wat waargeneem is, is geïdentifiseer en met ander voorbeelde vergelyk. Gray (2009:320), Johnson en Christensen (2012:398), asook Creswell (2007:129, 130) beveel aan dat data deur 'n wye reeks insamelingsmetodes bymekaargemaak moet word, soos onderhoude, deelnemende en nie-deelnemende waarneming, informele vergaderings, dokument-ontleding en visuele materiale. Tydens my onderhoud met Bergman (2012) het hy die aanbeveling gemaak om die volgende data-insamelingsmetodes te gebruik, naamlik die deelnemende waarneming, die visuele bewysstukke en die leerders se assessering (dokumente) gedurende die navorsing.



Figuur 4.4: Data-insamelingstegnieke

4.6.1 VISUELE BEWYSSTUKKE

Foto's en video-opnames is in my navorsing gebruik om gebeurtenisse vas te lê as deel van die dataversameling (Johnson & Christensen 2012:211) (sien die elektroniese bylaag vir die video's en foto's). Denzin (2004:240) beskryf foto's en video's as beelde of 'n stel beelde wat interpretasies van die werklikheid verskaf. Dit kan nie verander word nie en vind eenmalig plaas. McNiff en Whitehead (2006:144) beklemtoon die belangrikheid van die gebruik van video-opnames en die krag van die visuele bewysstukke wanneer daar aannames gemaak word. Nieuwenhuis (2007:85), asook Johnson & Christensen (2012:198), skryf dat daar nie net op die aksies gefokus word nie, maar ook op die situasie en dat die navorser die aksie beskryf in die konteks waarin dit plaasvind.

Parkinson en Thomas (2000:166) waarsku egter teen video-opnames, aangesien dit ontwrigting in die klassituasie kan veroorsaak. Hiermee stem ek nie saam nie, want tydens my navorsing was die leerders en die onderwyser op hul gemak met die video-opname en dit het hulle nie gepla nie. Vandag se digitale kameras neem video's, is klein, maklik-hanteerbaar, word in die hand gehou en kan maklik rondgeskuif word.

Wanneer ek persoonlik nie teenwoordig was nie, is die les afgeneem deur 'n ander onderwyseres en het ek die leerders en onderwyser se reaksie op die les en die program met behulp van die video-materiaal gemonitor. Die video-opnames van die lesse is as bewysstukke van die leerders se moontlike verbetering van hul fonologie bewuswording tydens die implementering van die program gebruik. Dit is gebruik as bewys van veranderinge wat in die navorsingsprojek plaasgevind het. Leerders kon in die begin slegs

die prentjies waarneem en benoem. Later kon die leerders die fonologie herken en benoem, woorde vorm en sinne lees. Hierdie bewyse is te sien in die video-opnames van die formele assessering van die *KKK*-program. Die onderwyser en ek het probleemareas geïdentifiseer en dit daarna saam bespreek. Ek het na die visuele bewyse op die video-opnames gekyk om myself te herinner aan sekere situasies.



Foto 4.1: Bewys van 'n foto wat geneem is gedurende die aanbieding van die intervensie

4.6.2 DEELNEMENDE WAARNEMING

Waarneming is volgens Niewenhuis (2007:84) 'n essensiële data-versamelingstegniek en dit hou die moontlikheid in van voorsiening aan ons, van in 'n *"insider"*-perspektief van die groep dinamika en gedrag in die verskillende *"settings"*. Walliman (2005:171), Thomas & Dyer (2007:183), asook Johnson & Christensen (2012:206) beskou waarneming of observasie as 'n metode van verslaggewing van 'n toestand, gebeurtenis en aktiwiteit deur te ruik, te tas, te hoor en te kyk in kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insameling. Thomas & Dyer (2007:183) skryf dat dit gestruktureerd en ongestruktureerd kan geskied. Die waarneming is 'n effektiewe metode om 'n situasie op te som. Mens se verskillende aksies en reaksies kan waargeneem word, eerder as wat hulle dit mondeling verduidelik (Thomas 2009:183). In my studie het ek gevind dat die leerders te jonk was en nie oor die woordeskat beskik om hul gevoelens te kon uitdruk nie. Op 'n vraag of hulle dit geniet het, sou hulle net antwoord dat dit "lekker" was, maar die rede hoekom dit "lekker" was, was gewoonlik "sommer". Daarom is daar sterk op die reaksie van die leerders gesteun.

Dit is 'n tydrowende metode waarin alles soms op een slag gebeur en nie behoorlik waargeneem kan word nie, of daar gewag moet word dat iets gebeur. Bell (2010:234) benadruk die feit dat data dadelik opgeteken moet word sodra die inligting beskikbaar is. In praktyk was dit nie vir my altyd moontlik om die visuele bewysstukke op te neem en die data dadelik neer te skryf nie, aangesien ek na die lesse na my skole moes ry om my werk te kon doen. In die aand is daar eers aan hierdie take aandag gegee.

Roberts-Holmes (2010:32) en Creswell (2007:139) beskryf twee tipes waarneming, naamlik deelnemende waarneming en nie-deelnemende waarneming. Deelnemende waarneming geskied wanneer die navorser deel is van die leerders se aktiwiteit. Die nie-deelnemende waarneming geskied wanneer die navorser eenkant sit en byvoorbeeld die klasonderwyser en leerders krities waarneem en die bevindings neerskryf of die waarneming op 'n video afneem. In my navorsing is daar gebruik gemaak van albei waarnemingsmetode wat Roberts-Holmes (2010:32) beskryf. Waarneming in die klas het gereeld geskied, om die uitslag van die resultate self en saam met die onderwyser te assesseer (Walliman 2005:171). Ek het gereeld video-opnames gemaak en ek het ook die onderwyser en leerders fyn dopgehou en die bevindings neergeskryf.

4.6.3 ONDERHOUDE

Onderhoude vorm deel van die gevallestudie se navorsingsmetodes. Bergman (2012) het ten sterkste aanbeveel dat ek net deelnemende waarneming, visuele bewysstukke en die assesseringsdokumente moet gebruik. Ek het onderhoude egter ook ingesluit, omdat die inligting wat uit die onderhoude verkry is, my as navorser tog tot ander insigte gebring het. Bergman (2012) beklemtoon dat alle onderhoude ouditief of visueel opgeneem moet word om dit later weer te bestudeer en om dit te analiseer. Walliman (2005:168-170) beskryf 'n onderhoud as 'n buigsame metode om in 'n vroeë stadium van die navorsing inligting en opinies van mense te verkry.

Daar is verskeie metodes van onderhoudvoering, naamlik aangesig-tot-aangesig- of telefoniese en elektroniese gerekenariseerde onderhoude (Bergman 2012; Creswell 2007:132; Thomas 2009). Payne & Payne (2004:129), asook Johnson & Christensen (2012:198) definieer onderhoude as data-insameling deur aangesig-tot-aangesig-byeenkomste, waar mondelinge vrae gevra word en mondelinge antwoorde gekry word. In my navorsing het ek van aangesig-tot-aangesig- en telefoniese onderhoude gebruik gemaak. Johnson & Christensen (2012:198) beskryf telefoniese onderhoude as 'n onderhoud wat oor 'n telefoon geskied. Thomas (2009) en Bergman (2012) beweer dat daar gestruktureerde, ongestruktureerde en semi-gestruktureerde onderhoude is. Onderhoude in kwalitatiewe navorsing is semi-gestruktureerd en oop (Leedy 2001:159).

Onderhoude kan eenmalig wees of herhaal word, indien nodig. Roberts-Holmes (2010:33) skryf dat leerders se perspektiewe geweldige kreatiewe insig tot 'n navorser se navorsingsonderwerp kan gee. Leerders se stemme kan op verskillende kreatiewe en kunstige maniere uitgedruk word. Onderhoude met leerders oor hul ervaring van die lesse kan waardevolle inligting verskaf. In my navorsing is onderhoude gevoer met die Graad 1-

leerders om te hoor of hulle die aktiwiteite geniet het, maar die leerders se deelname en entoesiasme gedurende die lesse wat opgeneem is, kon meer inligting verskaf as hul gesproke woorde. Hierdie leerders kon net antwoord dat hulle dit geniet het, maar hulle het dit moeilik/onmoontlik gevind om die rede te verskaf hoekom hulle dit geniet het, waarskynlik omdat hulle nog nie oor die moontlike woordeskat en ervaring beskik nie.

Onderhoude met die onderwyser wat die intervensie geïmplementeer het, het deurlopend geskied. Mondelinge terugvoering en inligting is verkry tydens gesprekke (telefoongesprekke en teksboodskappe), deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude. Verder is daar uit die geleentheid wat die werk bied, daaglikse eerstehandse inligting ingewin by onderwysers, hoofde en kollegas.

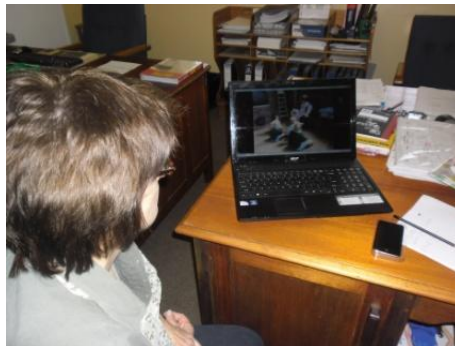


Foto 4.2: Onderhoud met 'n kollega

4.6.4 DOKUMENTE

Creswell (2009:181), Patton (2002:47) en Berg (2001:227, 228) bevestig dat kwalitatiewe navorsers deur die proses van data-insameling, dokumente mag insamel. Merriam (2002:13) voeg by dat 'n voordeel van hierdie data-insamelingsmetode is dat die data reeds in die situasie bestaan en dat dit waardevolle insigte en idees in die fenomeen gee. Volgens Nieuwenhuis (in Maree 2007:82) kan die volgende beskou word as dokumente vir ontleding:

- dokumente opgestel deur organisasies, soos in hierdie navorsing se geval;
- formele assesseringsverslae, registers van die klas;
- publikasies soos akademiese literatuur, populêre literatuur, gidse en gebruiksaanwysings van die Basiese Onderwysdepartement.

In my navorsing het ek assesseringsdokumente gebruik om data in te samel (sien bylaag 5.4). Die eerste kwartaal se bywoningsregister is ook as 'n dokument gebruik om die bewyse van die leerders se bywoning te staaf.

4.6.5 NAVORSINGSJOERNAAL

Volgens Roberts-Holmes (2010:26), Bell (2010:186), Thomas (2009:166) en Gray (2009:325) is dit baie goed om dwarsdeur die navorsing 'n joernaal te hou, want dit kan as 'n feitelike beskrywing van gebeurtenisse, datums of mense gebruik word, as deel van die empiriese dataversameling. Gray (2009:325) en Roberts-Holmes (2010:26), beveel aan dat joernale ook gebruik word vir kort notas vir latere verslaggewing. 'n Joernaal is 'n goeie metode van verslaggewing, waardeur die navorser tentatiewe waarnemings van gebeurtenisse kan neerskryf (Gray 2009:325; McNiff & Whitehead 2006:142). 'n Samewerkende joernaal kan geskryf word wanneer die navorsing saam met ander mense gedoen word (Gray 2009:325). Elke deelnemer skryf onafhanklik en op dié manier kan die verskillende benaderings of vertolkings nagegaan word. Die onderwyseres is versoek om 'n navorsingsjoernaal te hou. Om dit vir haar makliker te maak is daar vir haar 'n vorm ontwerp wat sy daaglik na elke les moes voltooi (sien bylaag C, 4.1).

Vir hierdie navorsing het ek daaglik tydens die intervensie 'n dagboek gebruik waarin ek verskeie aktiwiteite en gebeurtenisse aangeteken is. Die navorsingsjoernaal se data het my navorsing se geloofwaardigheid versterk deur gebeure en opmerkings van die onderwyseres.

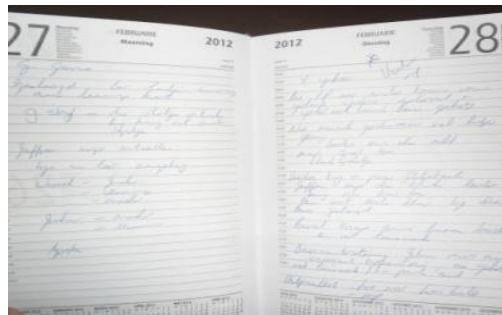


Foto 4.3: Navorsingsjoernaal

4.6.6 ASSESSERING

Die proses van assessering is in hoofstuk 3 uiteengesit. Formatiewe assessering word gebruik om leerders oor hul vordering in te lig en om leer te verbeter (Joubert *et al.* 2006:275).

Volgens Bergman (2012) is daar waardevolle data in die drie stadiums van my navorsing. Die voortoetsing toon die vlak van die leerders voor die intervensie, soos vroeër verduidelik. Gedurende die intervensie toon die assessering die leerders se progressie van fonologiese

bewuswording op hul leesgeletterdheidsvaardighede. Leerders se fisiese probleme kon geïdentifiseer word en die rol wat die musiekaktiwiteite op hul fonologiese bewuswording speel, is waargeneem. Probleme wat onderwysers met fonologiese bewustheidsonderrig ondervind, is waargeneem en bespreek, byvoorbeeld die uitspraak van die fonologiese klanke.



Foto 4.4: Assessering van 'n leerder

Nadat al die data ingesamel is, is die inligting wat deur visuele en ouditiewe opnames verkry is, neergeskryf (Marshall & Rossmann 2011:164). Volgens Patton (2002:441) is dit beter om dit self te doen, sodat goeie begrip oor die data persoonlik ingewin kan word. Ek het soveel moontlik van die data self probeer insamel, maar soms het my werksomstandighede dit nie toegelaat nie.

4.7 DATA-ANALISE

Die krag van die kwalitatiewe data rus sentraal op die bevoegdheid waarop die analise uitgevoer word. Data-analise is 'n interaktiewe proses en vereis "refleksiewe interpretasie". Dit voorsien 'n behoefte vir besinning en interpretasie op verskeie vlakke, en refleksie vereis denke oor die navorsing (Rossmann & Rallis 2003:35, 36). Met hierdie studie is die data ingesamel deur verskeie metodes, soos reeds in die tweede paragraaf van 4.2.1 genoem. Die data is verskeie kere nagegaan en deurgelees om die reflektiewe interpretasie daarvan te kon bepaal. Nadat die data ingesamel is, is die data opgeteken en in temas geplaas sodat ek dit kon analiseer. McNiff & Whitehead (2006:145) skryf dat data ingesamel word om bewyse te lewer. Henning (2004:103) argumenteer dat data-analise die "hartklop" van 'n navorsing is. Hier word bewyse van die analise se kwaliteit van denke gelewer. Volgens Creswell (2007:148) bestaan data-analise in kwalitatiewe navorsing uit:

Tabel 4.5: Die kwalitatiewe data-analise-proses (saamgestel uit Creswell 2007:148)

Fases	Cresswell	My navorsing
Fase 1	Vorbereiding en organisering van data.	Vorbereiding en organisering van visuele bewysstukke, foto's, onderhoude, waarnemingsvorms, navorsingsjoernaal en dokumente.
Fase 2	Verdeling van data in temas volgens kodes.	Verdeling van data in woorde en volgens kleurkodes.
Fase 3	Bespreking van die data.	Bespreking van bevindings uit die data.

Na die data ingesamel is, is dit geanaliseer en die analise daarvan het grootliks gesteun op die wete waarna daar opgelet is en waar dit verkry is (McNiff & Whitehead 2006:144).

Nou was dit moontlik om te sien in watter mate die navorsingsvraag beantwoord is. Data-analisering is een stap en is 'n belangrike proses (Blaikie 2003:28). Die data wat ingesamel is, staan bekend as die data-argief (McNiff & Whitehead 2006:145, 146). Hierdie data kan op rekenaar gestoor word of in die vorm van harde kopieë in 'n houer gestoor word. In my geval stoor ek al die data elektronies op my rekenaar en in 'n lêer. In die lêer is die data gesorteer in kategorieë. Die data op die rekenaar is ook gekategoriseer onder lesse, video-opnames met elkeen se datum, of onder assessering.

'n Deeglike bibliografie van alle inligting word in my navorsing opgeskryf. Alhoewel McNiff & Whitehead (2006:147) skryf dat die referente in literatuurstudie nie data is nie, beskryf die referente wel waar om die data te verkry.

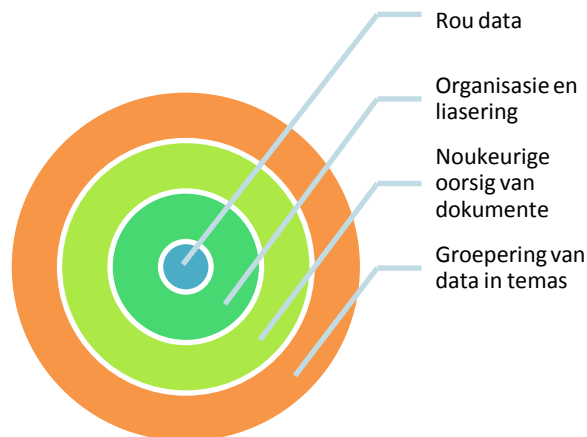
4.7.1 INDUKTIEWE DATA-ANALISE

Ek het in hierdie navorsing gebruik gemaak van die induktiewe data-analise. Die induktiewe data-analise behels die gebruik van 'n relatiewe klein stel van spesifieke waarnemings as die basis vir die vorming van 'n algemene verklaring oor 'n groter reeks van moontlike waarnemings (Gravetter & Forzano 2009:17; Merriam 2002:6; Patton 2002:41). Creswell (2009:175) en (Patton 2002:56) skryf dat die kwalitatiewe navorsers hul patrone, kategorieë en temas opbou van die "bottom up", deur die data in meer abstrakte eenhede of inligting te organiseer. Met hierdie metode werk die navorser terug en vorentoe tussen die temas en die databasis, tot hy/sy 'n omvattende stel van temas bevestig het.

Roberts (2004:166) noem dat wanneer kwalitatiewe data ontleed word, dit tyd neem om te bepaal wat mense se sieninge is. Die data is 'n paar keer deurgelees voordat die realistiese temas en patrone blootgelê is.

4.7.2 TEMAS

Tematiese ontleding is verder gebruik in hierdie navorsing. Leedy (2005:150) gee toe dat daar geen enkele “regte” metode van data-analise in kwalitatiewe navorsing is nie. Figuur 4.5 illustreer Leedy (2005:151) se spiraalvoorstelling van data-ontleding:



Figuur 4.5: Data-ontledingspiraal (Leedy 2005:151)

Du Toit & Smith Muller (2003) noem dat navorsing gedoen word met die oog op die ontleding en sintese van data. Leedy (2005:150) en Roberts (2004:168) se siening omtrent data-analisering stem ooreen met Bergman (2012), wat data-analise soos volg beskryf: “Analise omvat die ‘opbreek’ van die data in hanteerbare temas, patrone, tendense en verhoudings, terwyl sintese vertolking behels, die samevoeging van die inligting in groter koherente gehele.”

In my navorsing het ek die onderstaande metode van Creswell (2007:156), soos in figuur 4.6 geïmplementeer. Eerstens het ek die data bestuur. Die data is georganiseer en getranskribeer. Daarna het ek die teks deurgelees en moontlike tema-woorde neergeskryf in ’n kantlyn.

Tabel: 4.6: Opsomming van die data-analise in die gevallestudie (Creswell 2007:156)

Data-bestuur	Skep en organiseer lêers vir die data.
Lees en kodering	Lees deur die teks, maak kantlynnotas, vorm moontlike kodes.
Beskrywing	Beskryf die geval en die konteks.
Klassifikasie	Gebruik die kategoriese samevoeging van gevestigde temas of patrone.
Interpretasie	Gebruik direkte interpretasies
Visualisering	Teenwoordig in-diepte foto's van die gevallestudie of kleiner

Ek het op verskillende kleure besluit en die woorde met die rekenaar ingekleur. Heel bo-aan die data-metode het ek die kleurcodes aangebring. Die kleurcodes van elke tema-woord is bymekaargetel en die tema-woord met die hoogste getal toon die sterkste tema. Al die data-insamelingsmetodes met die gekleurde tema-woorde en die puntetoekenning is in 'n opsommingstabel geplaas om die kodering te bepaal.

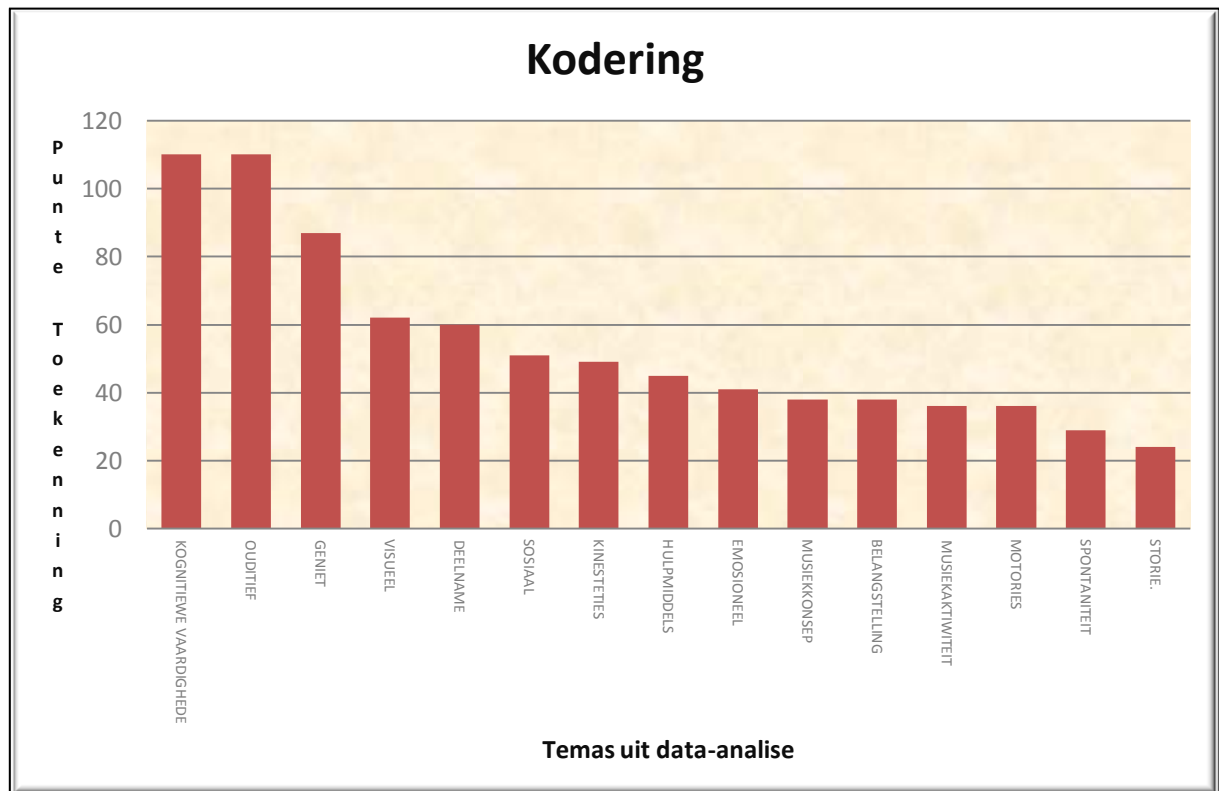
Tabel 4.7: Opsomming van die KKK-program se temas

	Video	Foto	Onderhoude	Waarnemings- vorms klas	Navorsings- joernaal	Assesering	Leerdere werkboeke	Totaal
Visueel	10	27			11	4	10	62
Geniet	10	28	15	24	8	2		87
Storie	10	9			5			24
Musiekaktiwiteit	10	15	4	2	5			36
Musiekkonsep	10	15	12		1			38
Hulpmiddels	10	28	1	4	2			45
Kognitiewe vaardighede	10	28	34	10		18	10	110
Ouditief	10	28	9			5	1	110
Deelname	10	28	11	1			10	60
Sosiaal	10	27	14					51
Emosioneel	10	28	10	3				41
Kinesteties	10	28	10			1	10	49
Belangstelling		28					10	38
Motories		26					10	36
Spontaniteit		28		1				29

4.7.3 KODERING

Schwandt (2007:32) identifiseer kodering as die proses waar die data opgebreek word in beheerbare segmente. Dit word geklassifiseer as relatief beskrywende of analitiese verduidelikings, wat afhang van die graad van interpretasie wat betrokke is. Dit verg konstante vergelyking en konstatering van die data en dan kan dit gekatalogiseer word.

Die probleem met kodering is dat die navorser geneig is om grootliks te fokus op die beskrywende vlak bo kodering vir die doel om te verduidelik of 'n begrip te ontwikkel, in die sin van "wat is aan die gang hier?" Kodering kan 'n meganiese, reguit proses wees en so by die groot konseptualiserings- en teoretiese begrip betrokke wees. Nog 'n probleem kan voorkom wanneer die kodes "vasgemaak" word en die dinamiese, organiese karakters geïgnoreer word.



Figuur 4.6: Kodering van die KKK-program se intervensietemas

In my navorsing het ek die tema-woorde in 'n diagram geplaas om vir my die gradering van die beste kodes te toon, soos in figuur 4:6 aangetoon word. Hierdie kodes is in drie hooftemas verdeel om my hoof en sub-vrae te beantwoord, naamlik:

- Tema 1. Geletterdheidsvaardighede;
- Tema 2. Musiekvaardighede;
- Tema 3. Rolspelers se ervaring van die intervensie.

4.8 KWALITEITSVERSEKERING VAN DIE NAVORSING

Uit my gesprek met Bergman (2012) het dit duidelik geword dat die versekering van hierdie navorsing problematies is. Hierdie navorsing is 'n kwalitatiewe, verkennende studie en psigometriese toetse as meetinstrument is nie moontlik in die kwalitatiewe benadering nie.

Die tradisionele kwalitatiewe benaderings was moeilik om te bewys en daarvolgens kan hierdie navorsing as 'n swak navorsing beskou word (Bergman 2012 en Basse 1999:34). Die seleksie van hierdie studie bestaan uit slegs sewe leerders met 'n onderwyser en was afhanklik van die skool se inname van Graad 1-leerders vir 2012. Wat in hierdie verkennende studie ondersoek is, is die invloed wat die musiek op leerders se fonologiese bewuswording gespeel het en die fokus het geval op die verandering wat in die leerders plaasgevind het ten opsigte van hul geletterdheidsvaardighede. Die verandering het plaasgevind tydens die implementering van die intervensieprogram en dit is bepaal deur die voortoetsing, assessering tydens die intervensieprogram en die toetsing aan die einde van die program. Die uitdagings wat die gevallestudie as navorsingsmetode gebied het, is reeds in punt 4.2.3. genoem en beskryf. In die literatuur kon ek die volgende inhoud oor die versekering van my navorsing vind en het ek besluit om dit wel in te sluit.

Geldigheid beteken vir Schwandt (2007:309) as iets geldig is, welbedag is, regverdig en logies korrek is. Geldigheid vanuit 'n interpretivistiese perspektief, verwys na hoe goed die navorsingsmetode ondersoek word en die mate waarin die navorser toegang tot informante, kennis en betekenis verkry. In my navorsing was die skool baie tegemoetkomend gewees en was die onderwyser en klas ten alle tye beskikbaar. Inligting vir my navorsing is verkry deur biblioteke en die internet.

In hierdie navorsing het ek op die volgende aanbevelings van Nieuwenhuis (2007:113, 114, 115) en Lancy (2001:16) gesteun om my navorsingsprojek geloofwaardig te maak. Ek het gebruik gemaak van 'n verkennende gevallestudie met verskeie kleiner gevalle van die begin af tot die einde. Veelvuldige data-materiaal wat oor 'n lang tydperk bymekaargemaak is, is getrianguleer. Triangulasie kan beskryf word as die verskeie soorte data, verskeie punte in tyd of die verskeidenheid metodes wat gebruik word om die prent van die ondersoek te bou (Nieuwenhuis in Maree 2008:113 -115; Flick 2005:178, 179; Lancy 2001:16). Dit help om te verseker dat daar nie net 'n gedeelte van die studie ondersoek is nie.

Roberts-Holmes (2010:34), McNiff & Whitehead (2006:159) skryf dat die navorsing meer waarde sal hê wanneer kollegas betrek word en 'n verskeidenheid perspektiewe oor dieselfde saak bespreek word. In my navorsing word die leerders, die onderwyser van die klas, ouers, ander onderwysers en kollegas betrek, en dit staan bekend as triangulasie (soos in die vorige afdeling gedefinieer). Merriam (2002:27) bevestig ook triangulasie in kwalitatiewe navorsing as geloofwaardig.

Strategieë wat ek in die navorsing gevolg het om die geloofwaardigheid en noukeurigheid te verseker, was deur triangulasie, om daar te wees (ook bekend as pro-lange betrokkenheid),

deelnemende akkuraatheidstoetse of waarneming en die gebruik van die gemeenskap van praktyk (kritiese en deurlopende gesprekke met kollegas, sodat al die idees, tentatiewe hipotese en deurdagte idees meegedeel is) (Rossman & Rallis 2003:69).

In my navorsing moes ek die volgende vraag met sub-vrae van Rossman & Rallis (2003:63-68) beantwoord oor die aanvaarding en bevoegdheid van my navorsing: Is my navorsing in lyn met die standarde van aanvaarding en bevoegdheid van praktyke? Is die navorsing kredietwaardig en is die inhoud die waarheid? Het ek as navorser iets van die deelnemers se standpunte gekry? Het ek as navorser oor my rol gereflekteer en kan ander navorsers die logiese ontwikkeling van die samevatting volg? Is dit sistematies en noukeurig? Is die metodologiese besluite gegrond in die konseptuele raamwerk? Is die metodologie en ontwerp-redenasie deursigtig? Het ek my besluitnemingsproses gedokumenteer en geopenbaar? Is die navorsing bruikbaar? Is daar genoeg beskrywing om die vergelykings en verskille te bepaal? Sien die gemeenskap van praktyke die logiese in die interpretasies van my navorsing?

My navorsing is kredietwaardig en die inhoud is waar, soos reeds voorheen beskryf. Ek het die leerders se reaksie en die onderwyser se interpretasie oor die navorsing gereflekteer. Ek het my rol bekendgemaak en ek glo dat ander navorsers die logiese ontwikkeling van die samevatting kan volg. My navorsing is sistematies en noukeurig, deurdadig die metodologiese besluite gegrond is in die konseptuele raamwerk van Gardner en die drie musiekopvoedkundiges. Die navorsing is bruikbaar vir ander navorsers, onderwyser en kollegas, soos reeds genoem is.

4.9 ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING

Gravetter & Forzano (2009:98) definieer etiese navorsing as die verantwoordelikheid van die navorser om eerlik en respekvol teenoor almal betrokke te wees. Navorsers word gewoonlik deur etiese riglyne bestuur wat hulle help met die deeglike besluite en die keuse van deeglike aksies. Gravetter en Forzano (2009:99), asook Morrow & Richards (1996:94) skryf dat navorsers twee etiese verantwoordelikhedskategorieë het, naamlik die verantwoordelikheid wat daar is teenoor die welstand en waardigheid van die individue wat aan die navorsing deelneem en die verantwoordelikheid wat verseker dat die verslae van die navorsing akkuraat en eerlik is.

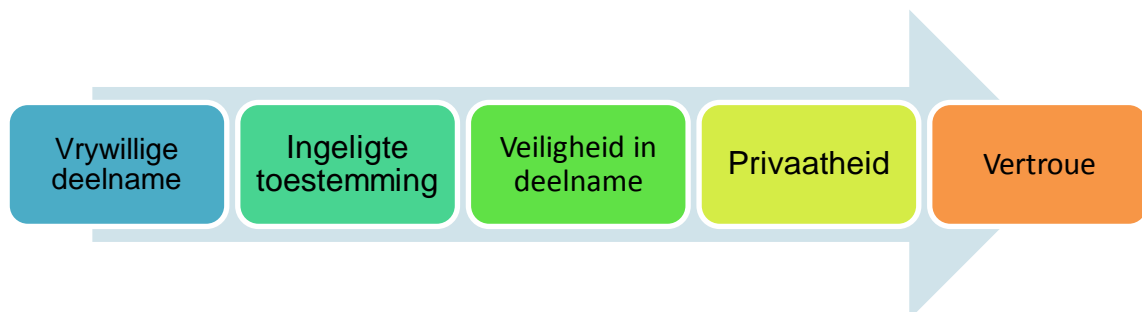
’n Hoë standaard van etiese praktyk in die konseptualisering en in die implementering van die opvoedkundige navorsing deur die deelnemers en die navorser, word verlang en is gehandhaaf in hierdie studie (Universiteit van Pretoria: Etiese Klaring 2011). Volgens Human-

Vogel (2007) erken die Fakulteit van Onderwys die sentrale rol wat leerders in navorsing speel en waardeer die opvoeders die geleentheid om betrokke te raak met leerders in hul onderrig en/of navorsing. Dit is nie net die opvoeder en/of navorsers se verantwoordelikheid om die leerders te beskerm nie, maar die leerders moet tot hul beste belange bevorder word. Die leerders het 'n reg om deel te neem in die navorsing en die deelname sal gepas wees vir hul ouderdom en fase van ontwikkeling.

Die volgende dokumente en kodes word deur Human-Vogel (2007) aanbeveel wanneer navorsers van Universiteit van Pretoria met jong leerders werk:

- Die Suid-Afrikaanse Grondwet van 1996;
- The Children's Act No. 38 of 2005;
- Die Wet op Gesondheidsberoep No 56 van 1974;
- Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders: kode van Professionele Etiek;
- UP Riglyne vir Verantwoordelike navorsing: beleid en prosedures;
- UP Kode vir Navorsingsetiek.

Daar word van die navorsers verwag om 'n etiese pligsgetrouheid by die deelnemers te kweek en om al die deelnemers se menseregte en -waardigheid te respekteer (Gravetter & Forzano 2009:98; Human-Vogel 2007; Walliman 2005:149-154). Die volgende vyf beginsels van etiek is belangrik waneer daar met leerders navorsing gedoen word.



Figuur 4.7: Die vyf etiese beginsels (Saamgestel uit Human-Vogel 2007)

Dit was vir my as navorsers baie belangrik dat die etiese beskouings deurgaans in aanmerking geneem is. Formele toestemming is van die "hekwagters" (Hesse-Biber 2006:271; Wolff 2004:199) verkry. In die geval van hierdie studie was die hekwagters die Universiteit van Pretoria, die Onderwysdepartement van Mpumalanga (sien bylaag C, 4.2) en die Beweging vir Christelike Volkseie Onderwys (BCVO) (sien bylaag C, 4.3). Die "informele hekwagter" (Hesse-Biber 2006:271) was die skoolhoof (sien bylaag C, 4.4) wat my toegang tot die skool gegee het. Toestemming is verkry van die onderwyser (sien bylaag C, 4.5), leerders (sien bylaag C, 4.8) en hul ouers (sien bylaag C, 4.7).

Leerdere het dit baie geniet om hul prentjie-briefies te voltooi. Alle deelnemers aan die navorsing is te alle tye ingelig oor die aard van die navorsing en wat dit behels (Christians 2011:65; Walliman 2005:149). Deelnemers se privaatheid is gerespekteer en hul identiteit is nie bekend gemaak nie (Christians 2011:66; Flick *et al.* 2000:4). Deelnemers het vrywillig deelgeneem en kon hulself enige tyd aan die navorsing onttrek, sonder dat hulle te na gekom sou word. Data is ingesamel en ontleed en met deelnemers gekontroleer. Hierdie navorsing het in 'n werklike situasie geskied. Die navorsing het in die Graad 1-klas plaasgevind waar leerders veilig gevoel het.

Die volgende gedragskode was op my as navorser van toepassing: om te alle tye professioneel en intellektueel eerlik te wees, die wetlike vereistes van die navorsing in die etiese reëls na te kom en myself te weerhou van navorsingswangedrag. Daar is te alle tye erkenning aan ander persone gegee wanneer daar van hul werk aangehaal is. Dus is die streng implementering van die plagiaatbeleid uitgevoer (Gravetter & Forzano 2009:122; Roberts 2004:27, 28).

4.10 ROL VAN DIE NAVORSER

Vanderstoep en Johnston (2009:209) vind die rol van die navorser in 'n gevallestudie minder spesifiek as in ander kwalitatiewe metodes. Die navorser se stem en perspektiewe is tipies meer oorwegend as die stem en die perspektiewe van die informante.

Creswell (2009:177) beveel aan dat die navorser sy eie status oor sy ondervinding aan die lesers moet verskaf. Hy noem verder dat dit belangrik is om die verband tussen die navorser en die deelnemers op die navorsingsplek bekend te maak, want dit kan bydra tot beter geloofwaardigheid van die navorsing. Hierdie agtergrondkennis sal die leser help om die onderwerp van die navorsing te verstaan. Ek is 'n jarelange inwoner van ons dorp en bekend aan skoliere en onderwysers van die betrokke skool waar die navorsing gedoen is.

Creswell (2009:175) beskryf die navorser as die sleutelinstrument. Die kwalitatiewe navorser versamel self data en inligting, deur dokumente te ondersoek, waar te neem of onderhoude te voer. Instrumente word deur die navorser self ontwerp en daar word nie vertrou op ander navorsers se instrumente nie. Ek het 'n unieke Afrikaanse fonologiese musiekprogram vir die navorsing ontwerp en geskep wat vir die intervensie gebruik is. Die intervensie is gemik op verandering in die Graad 1-klassituasie tydens fonologiese bewuswordingsaktiwiteite. Niewenhuis (in Maree 2007:74) skryf dat die navorser betrokke is as 'n tussenganger om die intervensie te uit te voer. Die evaluering en assessering van die effektiwiteit van die intervensie word 'n belangrike fokuspunt in die navorsing en word subjektief benader

(Rossman & Rallis 2003:42). Die data word ingesamel deur direkte ondervinding van die deelnemende waarneming deur die navorser (Nieuwenhuis in Maree 2007:74).

Nieuwenhuis (in Maree 2007:84) beveel aan dat die navorser gedurende die beginfase van die waarneming 'n passiewe rol moet inneem, om die proses in sy natuurlike staat waar te neem. As waarnemer is my rol as navorser om te kyk na die gedragspatrone in die klassituasie, om die aannames en waardes van die deelnemers te identifiseer en dan sin van die sosiale dimensie te maak, maar dis belangrik dat ek onbetrokke moet bly om nie die dinamiek te beïnvloed nie (Nieuwenhuis in Maree 2007:85).

Deur die deelnemende waarneming kon ek die tekortkomings in die musiekprogram identifiseer en die aanpassings in die program maak en weer daarop reflekteer en kennis genereer. In hoofstuk 3 is die rol van die leerders, onderwyser en die Graad 1-ouers uiteengesit.

4.11 VOORSIENE UITDAGINGS, TEKORTKOMINGE EN BEPERKINGS VAN DIE NAVORSING

Volgens Denscombe (2010:165) het elke navorsing sy uitdagings, beperkings en tekortkomings. Tekortkominge word beskryf as 'n stel kondisies wat die eensydige en tentatiewe natuur van enige navorsing is. Dit wys op die swakhede van die navorsing. Dit ontstaan in die ontwerp en metode en dit help om die navorsing te konseptualiseer.

Goeie navorsers vee nie die uitdagings onder 'n mat in nie. Wanneer die uitdagings uiteengesit word, kan die navorser 'n verskeidenheid faktore wat moontlik inbraak maak op bevindings, onder die lesers se aandag bring, sodat die lesers nie mislei word nie. Denscombe (2010:165, 166) noem drie tipes faktore of uitdagings, naamlik hulpmiddels, onderliggende aannames en die navorsingsontwerp:

- Hulpmiddels: tyd, fasiliteite en fondse verskaf tekortkomings.
- Onderliggende aannames: interpretiviste moet hier vertrouwd wees met die kritiek wat die positivistes gee.
- Die navorsingsontwerp: die vooruitsigte van die navorsingsvraag. Is daar relevante feite wat nie deur die navorsing gedek is nie? Is daar genoeg breedte? Is daar genoeg data om die bevindings te staaf? Is die navorsing geldig? Is die navorsing eerlik?

Walliman (2004:195) en Sanchez (2006) noem dat 'n navorser beperk kan word deur tyd en finansies. Die skool is in my tuisdorp en baie naby my huis, wat dit vir my baie gerieflik

gemaak het. Omdat die deelnemers maklik-bereikbaar en naby is, het ek dus toegepas wat Maree (2007:177), Bergman (2012) en Gravetter en Forzano (2009:141) geriefliksheidsteekproefneming noem. Met my navorsing het die Universiteit van Pretoria my verseker van finansiële ondersteuning deur 'n studiebeurs wat positief bygedra het tot die navorsing

Een van die uitdagings in my navorsing was om die vertroue van die Graad 1-leerders te kon wen. In die navorsing is daar baie op die eerste dag van die jaar en met baie jong leerders gewerk. Om te voorkom dat die leerders vreemd sou wees, is daar reeds die vorige jaar in Oktober en November gehaltetyd met die leerders by die kleuterskole gespandeer. Daar is ook aan die verhouding met die onderwyser gewerk deur kommunikasie.

As ontwerper van die *KKK-Program* was ek subjektief betrokke by die navorsing. Ek het gesorg dat ek wel objektief bly deur dat ek sensitief was met die interaktiewe proses van die data-insameling en analyses. Ek het verskeie data-insamelings tegnieke gebruik om dieselfde resultate te verkry. Deur die waarnemingsvorms, navorsingjoernaal en video lesse is ooreenkomste van sekere resultate gestaaf. Video's is ook aan kollegas getoon om hul meanings te verkry en om my resultate te staaf.

Ebersöhn & Eloff (2007:135) noem voldoende assessering van die uitkoms ook as 'n uitdaging. In hierdie navorsing is daar deurentyd deelnemende waarneming gedoen en visuele bewysstukke bymekaargemaak om die sukses van die program te bepaal. Die assessering het in drie fases geskied. Die eerste fase was die voortoetsing, wat die leerders se vlak van fonologiese bewuswording geassesseer het, voordat die program aanvang geneem het. Die tweede fase was die assessering tydens die *KKK*-program. Die laaste assesseringstaak was om die leerders se fonologiese bewuswordingsvlak te bepaal na die intervensie. Een faktor wat 'n spesifieke leerder se assessering beïnvloed het, was die leerder se huislike omstandighede. Hierdie leerder het trauma beleef na haar ouers se egskeiding. Haar emosionele welstand het 'n groot rol in haar vordering en deelname aan die *KKK*-program gespeel. Nog 'n faktor was die leerders se skoolrypheid en skoolgereedheidsvlak. In my navorsing is daar deurentyd gevind dat een leerder, wat baie jonk was, in die assesseringsproses een van die swakste presteerders in die klas was. Tydens die implementering van die program is 'n leerder met ouditiewe probleme ook geïdentifiseer. Haar vordering is deurlopend gemonitor en meer gespesialiseerde ondersteuning is aanbeveel om die probleem op te los. Die samewerking van die ouers is nie in hierdie geval verkry nie.

Nog 'n uitdaging wat ek soms ondervind het, was dat die navorsing inbreuk gemaak het op die tyd van die onderwyser en die implementering van die skool se kurrikulum. Soms het die

lesse langer as 'n halfuur geneem, maar daar is aanpassings deur die onderwyser gemaak. Sy het soms die *KKK*-program se volgorde van die foneme verander om dit by die skool se kurrikulum te laat aanpas.

As gevolg van interne reëlings by die skool, kon die program nie in die beplande tyd voltooi word nie. Die skool is met tye gesluit as gevolg van hul eie programme en die langnaweke wat in die tweede kwartaal voorgekom het. Die dubbelklanke kon dus nie in die tweede kwartaal onderrig word nie en is uitgestel na die derde kwartaal. Alhoewel die leerders se leesgeletterdheidsvaardighede nie in die steek gelaat is nie, kon die leerders lees aan die einde van die tweede kwartaal op die verwagte standaard. Die bekwame onderwyser het vroeg in die eerste kwartaal al vir die leerders vertel dat sommige vokale met mekaar "trou" soos *o* en *e*, en saam staan hulle dan bekend as *oe*. So is die dubbelklanke terloops aangeleer.

Die moeilik-bekombare gebruik van elektrisiteit in die klas het ongerieflikheid veroorsaak. Die leerders het op die eerste dag van die skooljaar in 'n splinternuut-geboude klaskamer ingestap. Omdat die skool van ouerbetrokkenheid afhanklik is en ouers nie genoegsame tyd het om aan die skool aandag te skenk nie, het dit egter baie lank geneem om elektrisiteit aan die klas te voorsien. Met elke les moes daar krag vanaf 'n ander gebou na die klas aangebring word, wat dit ongerieflik gemaak het.

Teen ongeveer die twintigste les het ek ondervind dat die roetine van die program vir die graad 1-leerders vervelig geword het. Leerders luister na die storie, sing die liedjie, beantwoord die vrae en voltooi die musiekaktiwiteit. Alhoewel die nuwe storie en die liedjie tog anders was, het ek persoonlik gevoel dat dit nodig sou wees om die *KKK*-program aan te pas. Om die verveling te voorkom, is die *KKK*-program aangepas met bykomende fonologiese en musiekaktiwiteite. Dit het my geleer dat leerders nou meer konstruktiewe werk vereis. Op hierdie stadium is die ritmekaart meer van waarde, omdat die leerders die woorde kan lees.

4.12 SAMEVATTING

In die voorafgaande hoofstuk is die navorsing se metodologiese paradigma, die kwalitatiewe navorsing, asook die metateoretiese paradigma, die interpretivisme, bespreek. Daar is ook na die navorsingsontwerp verwys. Die gevallestudie is gebruik om insig te verkry oor die rol van musiek en fonologie. Die rol van die navorser, die keuse van die deelnemers, die data-insamelmetsmetode, data-analise, die etiese aspekte, die versekering van die navorsing en die voorsiene uitdagings en beperkings is bespreek.

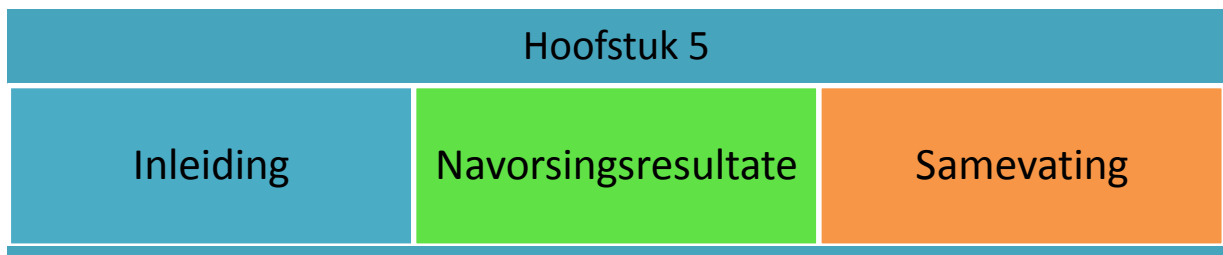
Die data-insamelingsproses het my toegelaat om met Graad 1-leerders te kon werk. Dit het ek baie geniet, omdat ek as gevolg van my werksituasie al vir 'n paar jaar nie meer in 'n klas betrokke was nie. Die deelnemende waarneming het my weer die geleentheid gegee om in voeling te kom met die hedendaagse onderrigstrategieë en leerders.

In hoofstuk 5 word die resultate van die rol van die *KKK*-program op leerders se reaksie op die *KKK*-program uiteengesit in die data-analise en daar is terugverwys na besluite wat in hierdie hoofstuk geneem is.

---oOo---

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 4 is die metodologie en prosesse wat ek in my navorsing gevolg het, bespreek. Die kwalitatiewe benadering, die interpretivistiese paradigma, die rol van die navorser, die etiese aspekte en die kwaliteitsversekering van die navorsing is beskryf.



Figuur 5.1: Hoofstuk 5-indeling

In hierdie hoofstuk bespreek ek die resultate van die *Klanke, Klinkers en Klawers*-program (*KKK*-program). Daar is van tematiese analise gebruik gemaak om die rou data te analiseer en die data behels 'n wye reeks visuele bewysstukke wat bymekaargemaak is, soos aanbeveel deur Creswell (2007:129), Gray (2009:320) en Johnson en Christensen (2012:398). Hierdie bewysstukke sluit in transkripsies van onderhoude, waarnemingsverslae, verskeie dokumente en my navorsingsjoernaal. Foto's is geneem van die lesse en leerders se reaksies. Daarby is video's van dertien lesse geanaliseer en in die navorsing ingesluit. Dokumente, soos die assesseringsdokumente, transkripsies van die onderhoude, die registers en vraelyste aan Graad 1-onderwysers van ander skole, is gebruik om die resultate te staaf. Waarnemingsvorms is deur die onderwyser voltooi nadat lesse aangebied is. Ek het 'n navorsingsjoernaal vanaf 18/01/2012 tot 31/08/2012 gehou. Onderhoude is gevoer met kollegas, 'n Graad 1-onderwyser en 'n skoolhoof.

By die analise van al die data het ek drie hooftemas geïdentifiseer, naamlik geletterdheidsvaardighede, musiekvaardighede en die rolspelers se ervaring van die intervensie. Hierdie hooftemas word in tabel 5.1. uiteengesit. Elke hooftema verteenwoordig 'n kleur. Blou stel die geletterdheidsvaardighede voor, musiekvaardighede word deur die groen en die rolspelers se ervaring deur oranje aangedui. In elke kolom word daar ook 'n foto ingesluit om die hooftema visueel uit te beeld. Geletterdheidsvaardighede (Tema 1) word deur die *KKK*-program se klankkaarte weergegee. Onder Tema 2 (musiekvaardighede) is 'n

foto geplaas van 'n dramatiseringsaktiwiteit wat gedurende die *KKK*-program plaasgevind het. Leerders se entoesiasme tydens die partytjie van die liedjie *Tier en Mier* is onder Tema 3 (rolspelers se ervaring van die intervensie) geplaas. Onder die drie hooftemas verskyn daar verdere sub-temas wat ook in tabel 5.1. duidelik uiteengesit is. Die aanhalings uit die data word telkens ingekeep en in enkelspasiëring weergegee. Dit word gedoen om die temas en die sub-temas te ondersteun. Die tipe data waarna die deelnemer se anonieme naam verwys (byvoorbeeld, analise van onderhoude Vraag 1: GS, LN, LP, RK of MS), word verstrekk. Die spesifieke letters is die persoon se voorletter en die eerste letter van die persoon se van.

Tabel 5.1: Die hoof- en sub-temas van die navorsing



5.2 NAVORSINGSRESULTATE

Ek ondervind in die praktyk dat Graad 1-leerders nie kan lees nie, omdat leerders nie genoeg tyd gegun word om fonologies bewus te word nie. 'n Moontlike rede daarvoor het ek uit my werkservaring gedurende April 2012 tydens opleidingswerkswinkels met byna 150 Graad 1-onderwysers ondervind. Op 'n vraag van wat fonologiese bewustheid is, het slegs twee

ervare onderwysers fonologiese bewuswording as die aanleer van klankleer beskryf. Dit blyk dat onderwysers nie oor die nodige kennis van fonologiese bewuswording beskik nie. Vervolgens bied ek die resultate van die fonologiese bewuswordingsaktiwiteite van die intervensie. Tydens 'n opname van Afrikaanse Graad 1-onderwysers se uitspraak van al die enkelklanke wat hulle vir leerders onderrig, was ek geskok oor die onderwysers se gebrekkige kennis van die korrekte uitspraak van die Afrikaanse spraakklanke.

Die doel van my navorsing is om die resultate weer te gee van die gevallestudie oor die moontlike invloed van die *KKK*-program op Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid. Vervolgens word die hooftemas en sub-temas in tabel 5.1. gebruik om die resultate van die *KKK*-program weer te gee.

5.2.1 TEMA 1: GELETTERDHEIDSVAAARDIGHEDE

Geletterdheid is nie 'n stel of lys van bepalings of elemente wat die leerders nodig het om te voltooi voordat hulle kan lees nie. Die leerders leer lees deur verskeie geletterdheidsaktiwiteite. Hierdie geletterdheidsaktiwiteite sluit aktiwiteite soos geleentheid om te praat, te luister, woordeskatontwikkeling, visuele diskriminasie, hoof- en kleinletterherkenning, fonologiese bewuswording, leesondervinding en dramatiese spel in (Republiek van Suid-Afrika 2011a:54-80). Vervolgens bied ek die resultate van Tema 1 aan.

Tema 1 (Geletterdheidsvaardighede) het twee sub-temas wat na vore kom. Hierdie twee sub-temas is fonologiese bewustheid (sub-tema 1) en leesvaardighede (sub-tema 2).



Met die grondlynassessering (voortoetsing) wat op 20 Januarie 2012 afgelê is, is daar van die leerders verwag om beginfoneme van verskeie prente in figuur 5.2 te identifiseer en te benoem. Hierdie assessering is gedoen om leerders se vlak van fonologiese bewustheid te bepaal.



Figuur 5.2: Identifikasie van *KKK*-program prente

'n Volledige interpretasie van hierdie prente deur die leerders word in bylaag D, 5.5 verskaf. Ek behandel slegs twee van die prente van die *KKK*-program, wat soos volg deur die leerders geïnterpreteer is:

Tabel 5.2: Interpretasie van twee van die *KKK*-program prente

Prent	Woord	Interpretasie van die prent deur leerders
	Ring	Die ring het verwarring meegebring. Drie leerders het die ring as 'n kroon beskryf en ander leerders het dit as 'n sirkel beskryf.
	Ot	Ses leerders beskryf die ot as 'n vark en een leerder beskryf die ot as 'n beer.

Nadat die prente geïdentifiseer is, moes die leerders die beginklank van die volgende woorde sonder prente herken en benoem: *leeu, hok, bal, kas, ot, hand, lap, beer, huis, by, kos, leer, boom, lamp, ons, koor* en *hond*. Soos gesien volg die *KKK*-program die basiese riglyn van 'n fonologie-program dat die woorde wat gebruik word op die leerders se vlak moet wees (Foster-Cohen 1999:169).

Gedurende die leerders se grondlynassessering (sien bylaag D, 5.5.1) het die leerders min fonologiese bewustheid en kennis van foneme getoon. Tydens die grondlynassessering het vier van die sewe leerders baie goed gevaar om die foneme ouditief en visueel te benoem (sien bylaag D, 5.5.1). Drie van die sewe leerders kon geen fonem ouditief identifiseer nie en net een of twee foneme visueel herken. Al die leerders het sommige foneme korrek uitgespreek soos *buh* vir *b*, *huh* vir *h*, *duh* vir *d*, *fe* vir *f*, *pe* vir *p* en *tuh* vir *t*.

5.2.1.1 Sub-tema 1.1: Fonologiese bewustheid

Fonologiese bewustheid is die ontwikkeling van die vermoë om verskille en ooreenkomste van fonologiese foneme in woorde of in musiek uit te ken. Hierdie vermoë is noodsaaklik vir die leerders om suksesvol te kan lees, aangesien navorsing bewys het dat leerders wat 'n probleem met aanvangstaal, klanke en lettergreepverdeling en rymwoorde ondervind, dikwels nie die vermoë het om te lees nie (Hefer 2005).

Die volgende aanhalings ten opsigte van fonologiese bewustheid is verkry uit die onderhoude wat gevoer is met onderwysers.

Dit is die vorm van klanke veral in spraak en skryfdoeleindes. Dit is die bewuswording van fonologie. (Analise van onderhoude Vraag 1: LP).

Ek dink fonologiese bewustheid is wanneer jy iemand laat weet hoe klanke werk of hoe ons klanke gebruik (Analise van onderhoude Vraag 1: LN).

MS beskryf fonologiese bewuswording as die aanleer van die begin-, eind- of middelklanke soos in klank “a” (Analise van onderhoude Vraag 1: MS).

Uit die vrae wat in die vraelys vir die onderwysers gestuur is, is dit duidelik dat daar verwarring bestaan (Data-analise: Vrae aan onderwysers) oor die aard van hierdie onderwerp. Bogenoemde data toon dat onderwysers en kollegas wel bewus is van wat fonologie is, maar dat daar nog twyfel bestaan oor wat die betekenis van fonologiese bewustheid werklik is.

’n Groot verskeidenheid van fonologiese bewustheidsaktiwiteite is in die *KKK-program* opgeneem, aangesien die gebruik van verskillende kreatiewe aktiwiteite waardeur leerders se aandag op letters, woorde en klanke gevestig word, fonologiese bewuswording by leerders sal promoveer (Fartrup & Samuels 2002:106; Chad & Dickson 1991). Twee hoofsoorte aktiwiteite kom in die *KKK-program* voor, naamlik die nie-musikale fonologiese bewustheidsaktiwiteite en die musikale fonologiese bewustheidsaktiwiteite. Die nie-musikale fonologiese bewustheidsaktiwiteite het geen musiek by die aktiwiteit nie, terwyl die musikale fonologiese bewustheidsaktiwiteite wel musiek insluit. Vervolgens verwys ek na die nie-musikale fonologiese bewustheidsaktiwiteite en die musikale fonologiese aktiwiteite. Die nie-musikale fonologiese aktiwiteite van die *KKK-program* sluit die volgende in:

Elke foneem het ’n storie in die *KKK-program* (sien video 4 lesse: *Hansie Haas* en *Rina Roos*). Hierdie aspek van die program is geskoei op Parkinson (2011:6) se bevinding dat storievertelling ’n integrale deel van die mens se lewe is en dat onderrig deur storievertelling ’n uiters effektiewe metode van onderrig blyk te wees. Stories en drama soos wat in die program geïnkorporeer is, dien as instrument om leerders se leesgeletterdheidsvaardighede te verbeter (Zwiegers 2011:45). Gedurende die onderhoud blyk dit dat deelnemer MS die volgende gevind het ten opsigte van die stories:

Die stories is baie oulik, eenvoudig, op die leerders se vlak en kindgerig. Die letters word herhaaldelik gebruik in die storie en die juffrou lê klem op die klanke wanneer sy die storie vertel (Analise van onderhoude Vraag 13).

LP voeg by dat die leerders sal hierdie stories altyd onthou en so sal hulle die foneem ook onthou (Analise van onderhoude Vraag 13).

RK vind dat die leerders se belangstelling geprikkel was en dat hulle nuuskierig was om te hoor wat in hierdie storie/klankie gaan gebeur (Analise van onderhoude Vraag 13: RK).

Die storie het 'n prent gehad, so dit is integrasie met al die modaliteite (Analise van onderhoude Vraag 13: LP).

Prente en aksies help om leerders woorde te laat aanleer (Foster-Cohen 1999:169) en daarom dra die verskeidenheid leermateriaal wat gebruik word in die *KKK*-program, soos die klankkaarte, woordkaarte, flitskaarte en leeskaarte, daartoe by dat die foneme visueel ingeskerp word (sien video 4 lesse: *Hansie Haas*, *Bennie Brand* en *Rina Roos*). Volgens Joubert *et al.* (2006:94) is hierdie metode van onderrig baie interessanter vir die leerders as die klankmetode. Die herhaling van die betrokke foneem in elke storie dra verder by tot die aanleer van die foneem, soos ook deur Horn (2009:80) aanbeveel word.


By stories soos *Hansie Haas* en *Grietjie Gans* in die *KKK*-program het leerders die einde van die storie voorspel. Met *Hansie Haas* het leerder C die volgende antwoord verskaf op die vraag oor wat hul dink wat met *Hansie Haas* gebeur het: "Hy het geskrik en toe gaan staan sy hart" (*video 4 les: Hansie Haas*). Ander leerders het die storie voltooi met die idee dat hy weggehardloop het en dat die hond hom gebyt het.

Leerders het hierdie tipe aktiwiteite baie geniet en kon die voorspelling maak aan die einde van die storie (Analise van waarnemingsvorms 25/01/2012 en analise van onderhoude Vraag 13: LN).

Van die stories het 'n lesse gehad wat leerders gewaarsku het teen gevare. *Hansie Haas* het die leerders geleer om *nie onnodig rond te loop nie* (Waarnemingsvorms: algemene kommentaar 25/01/2012). Vir my studie het hierdie data beteken dat leerders oor die onderwerp van die storie kon gesels en tegelykertyd lewensvaardighede kon aanleer. Sintegrasie word op hierdie wyse in die program ingebou, deurdat leermateriaal of idees van verskillende vakke geïntegreer word en die vakke saam gebruik word sekere materiaal of vaardighede aan te leer (Russell-Bowie 2006:258).

Nie-musikale fonologiese bewustheidsaktiwiteite is later in die *KKK*-program bygevoeg met die doel om nie net musiekvaardighede te stimuleer nie. Die integrale musikale aspek van die *KKK*-program word sodoende aangevul deur voorlesing, gedramatiseerde spel, rolspel, instrumentespel en ander aktiwiteite, soos aanbeveel deur Flohr en Trollinger (2010:1), Pound (2003:69) en Zwiegers (2011:iii). Die musiek- en fonologiese bewustheidsaktiwiteite het eentonigheid voorkom. Sommige aktiwiteite is ontnem uit die navorsing van Wessels (2011) en Horn (2009) en ander is weer uit my eie onderrig-ervaring saamgestel. 'n Paar van hierdie aktiwiteite, die ontwikkelingsvaardighede en die reaksie van die leerders word in die volgende tabel 5.3 uiteengesit.

Tabel 5.3: Nie-musikale fonologiese bewustheidsaktiwiteite van die KKK-program

Aktiwiteit nommer	Klank/les	Fonologiese bewustheidsvaardigheid	Opsomming van die aktiwiteite	Ontwikkelingsvaardighede	Reaksie van die leerders
18		Foneemweglating	Vervang die beginklank van leerders se name met ander letters. Byvoorbeeld: <i>Johan</i> vervang die eerste letter met <i>m</i> . Vervang begin- of eindklanke van name van items in die klas met 'n ander klank, byvoorbeeld <i>tafel</i> , vervang <i>t</i> met <i>m</i> , dan word die woord <i>mafel</i> gevorm.	Leerders se denkvaardighede is ontwikkel deur die vreemde "naam" of woord wat uitgespreek moet word.	Almal het gelag vir die snaakse name en woorde. Elke leerder kon sy eie naam sonder die eerste letter uitspreek.
8		Sillabe 	Leerders spring op en af saam met 'n bal wat hop op lettergrepe van woorde. Een keer spring op <i>kat</i> , <i>mat</i> , <i>mot</i> , <i>pot</i> , <i>lok</i> , <i>kos</i> , <i>trein</i> , <i>toer</i> . Twee keer spring op <i>ta-fel</i> , <i>le-pel</i> , <i>hoen-der</i> , <i>trein-spoor</i> . Drie keer spring op <i>le-pel-tjie</i> .	Die kinestetiese leerstyl verskaf genot en motoriese ontwikkeling vind plaas.	Spontane deelname en genot. Al die leerders het hierdie aktiwiteit met sukses uitgevoer.
11		Segmentasie op veelvuldige fonologiese vlakke	Breek woorde op in segmente byvoorbeeld leerders se name, en woorde soos <i>Vol-lie vol-struis</i> , <i>vlermuis</i> deur middel van klap en speel van slaginstrumente.	Konsentrasie	Genotvolle geleentheid waar elkeen in die klas sy woord wat aan hom gegee is, kom klap en speel.
20		Bou van sinne	Onderwyser begin met 'n woord, gooi 'n bal na 'n leerder en die leerder gee die volgende woord van 'n sin. Onderwyser: <i>Die</i> , leerder 1: <i>kat</i> , leerder 2: <i>wil</i> , leerder 3: <i>nie</i> , leerder 4: <i>sy</i> , leerder 5: <i>kos</i> , leerder 6: <i>eet</i> , leerder 7: <i>nie</i> Leerders word gevra hoeveel woorde in die sin is.	Denkvaardighede en verbeelding is gestimuleer. Leerders moes ook hul beurt afwag om 'n woord te kon gee.	Aangename ervaring en 'n oulike sin is gevorm.

Deur die bostaande fonologiese bewustheidsaktiwiteite is leerders se kognitiewe vaardighede soos denke, konsentrasie en verbeelding geprikkel. Leerders het die aktiwiteite geniet en spontaan deelgeneem (sien elektroniese bylaag video 1 les: Fonologiese aktiwiteite), wat Meier (2004:47) se bewering staaf dat leerders hulself en hul maats graag met waardevolle ervarings en aspekte soos klanke, letters, woorde, tekste en stories besighou.

Gedurende 'n ander fonologiese aktiwiteit kon die leerders hul name op die metallofoon identifiseer en later self gespeel het. Toonhoogte is gebruik om leerders met name wat twee of drie lettergrepe bevat, te speel, op *do*, *me*, *so*, en *do*'.



Foto 5.1: Leerder speel haar naam op 'n metallofoon

In my navorsing het ek gevind dat liederes met storievertelling geïntegreer kan word. Die musiekervaring versterk die leerders se leesgeletterdheidsvaardighede. Die taalbelewensmetode van lees (Joubert *et al.* 2006:96) word gevolg in die KKK-program, met die stories en liedjies wat spruit uit die ervaringswêreld van die Graad 1-leerders en kultuur van die Afrikaner, soos byvoorbeeld die storie van die boer, die vuur en die skuur. Hierdeur word die fisiese, intellektuele en emosionele ervarings van die leerders in ag geneem, soos aanbeveel deur Dunhill (2010:70).

Volgens Du Toit (1988:15) is leerders veral aangetrokke tot rymklanke, juis omdat dit memorisering spontaan laat plaasvind. Die leerders ervaar die gebeure deur die dramatisering van die gebeure en leer gelyktydig die verskillende rymende *uu*-woorde uit die liedjie aan.

Die groot vuur by die skuur

Heidi Faber

Doh is C

d : d . d | d : d . d | d :- | : r | m : m | m : m . m | m :- | : f | s : s | s : s . s

Na-by die skuur brand 'n vuur. Die groot vlam loer oor diemuur. Hier kom die boer om die

6 | s :- | : s | m : m | r . r :- | d :- | : s | m : m | r . r :- | d :- | : s | f : 1 | 1 : 1

skuur en stamp die gro-te muur. En stamp die gro-te muur. Die nuus ver-sprei soos

12 | s :- | : d . d | m :- | s : s | d :- | : s | f : 1 | 1 : 1

vuur, oor die boer en die muur. Die nuus ver - sprei soos

16 | s :- | : d . d | m :- | r : r | d :- | : d . d | m :- | r : r | d :- | : :-

vuur, oor die boer en die muur, oor die boer en die muur.

'n Opsomming volg in tabel 5.6 oor die stories soos die onderwyser dit ervaar het.

Tabel 5.4: Onderwyser se opmerking na afloop van die stories

Naam van storie	Onderwyser se opmerking na afloop van die stories
Lenie Lepeltjie	Die leerders het die storie baie geniet. Die leerders het die leermateriaal interessant gevind. Almal wou baie graag Lenie Lepeltjie wees wat so gekriewel het en later kon lag. Die aktiwiteit moes oor en oor herhaal word sodat elke leerder in die klas die Lenie Lepeltjie karakter kon vertolk het (Videoles: <i>Lenie Lepeltjie</i> en Waarnemingsvorm: <i>Lenie Lepeltjie</i>).
Hansie Haas	Die leerders het die storie aangenaam ervaar en kon die voorspelling maak aan die einde van die storie. Die leerders was baie opgewonde oor die regte hasie (Videoles: <i>Hansie Haas en Waarnemingsvorm: Hansie Haas</i>).
Die kok lok die bok	Die leerders het mooi na die storie geluister. Die seuns was veral baie geïnteresseerd in die verhaal (Videoles: <i>Die kok lok die bok</i>).
Instrumente	Leerders het die storie geniet en kon vanuit hul eie ervarings oor die kompakskywe gesels. Woordeskat is uitgebrei en die klankherkenning van die foneme was maklik (Waarnemingsvorm: <i>Instrumente</i>).
Rina Roos	Geniet die les. Klankherkenning van die foneme was maklik. Die les agter die storie was ook waardevol – om vir mense om te gee en mense in rolstoel te respekteer. (Waarnemingsvorm en videoles: <i>Rina Roos</i>).
Uil en die Muis	Luister aandagtig en beplan reeds angstig vir rolverdeling met dramatisering (Waarnemingsvorm: <i>Uil en die Muis</i>).
Koen en Boet	Die leerders het die storie baie geniet. Volgens die onderwyser was hierdie dramatisering die aangenaamste van al die lesse gewees. Die leerders se verbasing toe die onderwyser die leerder met die koek stamp en die koek regtig op die grond val, was vir almal groot pret (Waarnemingsvorm: <i>Koen en Boet</i>).
Leen en Peet	Almal wou Leen en Peet speel wat tee op die strand drink (Waarnemingsvorm: <i>Leen en Peet</i>).

Naam van storie	Onderwyser se opmerking na afloop van die stories
Tier en Mier	'n Vrolike, aangename verhaal wat die leerders geboei het. Die tema van 'n partytjie was baie geslaagd. Die leerders het aktief deelgeneem aan al die aktiwiteite van die les (Navorsingsjoernaal: 14/0612012).

Gedurende die intervensie van die *KKK*-program is die leerders daagliks gedurende onderrigtye informeel geassesseer tydens die interaksie tussen die onderwyser en leerders (McKay 2006:20). Daarbenewens is die leerders formeel geassesseer deur 'n sistematiese wyse van evaluering na te volg om te bepaal of die leerders in die spesifieke aspek van fonologiese bewuswording vorder (McKay 2006:20), soos in Tabel 5.4 weergegee is. Die volledige assesseringsprogram is in bylaag D, 5.5 te sien. Soos in hoofstuk 3.7.1 genoem, is die Gough-Kestler-Roper fonologiese bewustheidsassesseringsaktiwiteit, naamlik om leerders op hul kennis van foneme te assesseer, in die *KKK*-program se formele assessering geïnkorporeer. Die formele assessering het elke keer individueel geskied oor 'n tydperk van agt maande en 'n opsomming daarvan volg in Tabel 5.4, wat uit die hoeveelheid formele assesseringsaktiwiteite, die tipe assessering, die instrument wat gebruik is vir die assessering en die datum waarop dit plaasgevind het, bestaan.

Tabel 5.5: Formele assesserings van fonologiese aktiwiteite van die *KKK*-program

Formele assesserings-aktiwiteit	Tipe assessering	Instrument wat vir die assessering gebruik is	Datum van assessering
Aktiwiteit 1	Ouditiewe persepsie: Herkenning van die beginklank van die woord.	Waarnemingsvorm	07/02/2012
Aktiwiteit 2	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Kleinletters.	Klaslys	19/03/2012
Aktiwiteit 3	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Hoofletters.	Klaslys	19/03/2012
Aktiwiteit 4	Ouditiewe persepsie. Luister mooi na die woorde wat dieselfde klink. Sê watter klank jy die meeste hoor. Leerders moet na die middelste klank in 'n woord luister en sê watter klank die meeste gehoor word.	Waarnemingsvorm	19/04/2012
Aktiwiteit 5	Visuele persepsie. Die onderwyser wys vir die leerders klankflitskaarte. Leerders noem twee woorde wat met die klank begin.	Klaslys	18/07/2012
Aktiwiteit 6	Visueel en ouditief. Herkenning van lang en kort klanke.	Waarnemingsvorm Video	26/07/2012

Formele assesserings-aktiwiteit	Tipe assessering	Instrument wat vir die assessering gebruik is	Datum van assessering
Aktiwiteit 7	Ouditiewe persepsie. Leerders luister na al die woorde en gee die middelste klanke wat hulle hoor.	Klaslys	01/08/2012

Assesseringsaktiwiteite van die *KKK*-program se formele assessering word nou weergegee:

Aktiwiteit 1: Ouditiewe persepsie assesseringsaktiwiteit

Datum: 07/02/2012

Luister wat juffrou sê en sê die beginklanke van die volgende woorde: *leeu, hok, bal, kas, os, hand, lap, beer, huis, onder, by, kos, leer, boom, lamp, ons, koor* en *hond*.

Leerders W kon slegs ses van die beginklanke onderskei (sien bylaag D. 5.5.3). Leerders D en DC kon al die beginklanke herken (sien bylaag D. 5.5.3). Leerder E het met twee beginklanke probleme ondervind en leerder C slegs met een beginklanke (sien bylaag D. 5.5.3). Leerder J kon vyf van die beginklanke nie onderskei nie en leerder G het met nege woorde gesukkel (sien bylaag D. 5.5.3). Leerdere J en G toon gemiddelde prestasies, maar leerder W toon baie swak prestasie ten opsigte van die ouditiewe oefening (sien bylaag D. 5.5.3). Die ander leerders in die klas ondervind geen probleme met die assesseringsaktiwiteit nie.

Aktiwiteit 2 en 3: Visuele persepsie assessering

Datum: 19/03/012

Herkenning van enkelklanke: Klein- en hoofletters is geassesseer.

Met die volgende visuele assesseringsaktiwiteit het al die leerders bo verwagting presteer. Die leerders wat met aktiwiteit 1 gesukkel het, het goeie vordering getoon in die kleinletter-assessering (sien bylaag D. 5.5.3). Leerdere W en G ondervind egter probleme met visuele herkenning van die hoofletters (sien bylaag D. 5.5.3). Beide leerders kon slegs nege van die 22 hoofletters herken (sien bylaag D. 5.5.3).

Aktiwiteit 4: In die volgende aktiwiteit word leerders weer ouditief geassesseer

Datum: 19/04/2012

Luister mooi na die woordjies wat dieselfde klink. Sê watter klankies jy die meeste hoor.
Rika ry rond. Neels neem 'n naald na Nadia. Manie maak my moeg. Daar draai die

draadkar. Gawie eet graag groen groente. Jan jaag 'n jakkals.

Luister na die middelste klankie in die woordjie en sê watter klankie jy nou die meeste hoor:

Die pop sit en die son skyn op die pot sop. Die vis drink die pil en gril. San vat die pan en klap die kat.

Leerders J en G reageer op die sinsbetekenis van hierdie aktiwiteit. Beide het 'n goeie sin vir humor en lag veral vir die vis wat gril en die kat wat 'n klap met die pan kry (sien bylaag D. 5.5.3). Leerder W en G sukkel met die begin- en middelklanke en kon hulle nie ouditief onderskei nie (sien bylaag D. 5.5.3).

Aktiwiteit 5: Visuele persepsie

Datum: 18/07/2012

Die onderwyseres wys vir leerders klankflitskaarte. Sê vir juffrou twee woordjies wat met die volgende klankies begin.

S	K	t	p	f	v	w	y	g	J
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Leerder G is aandagafleibaar, sy kan nie stilsit nie en kan dus nie konsentreer nie (sien video 4 les: *Hansie Haas*). Sy sê enige woord wat in haar kop voorkom (sien bylaag D. 5.5.3). Leerder W voel op die dag van die assessering siekerig en kon die helfte van die aktiwiteit suksesvol doen (sien bylaag D. 5.5.3). Klankverwarring word waargeneem by twee leerders, naamlik leerder E wat die *b* en *p*, *v* en *f*, *y* en *g* verwar het. Leerder C het die *v* en *f* verwar (sien bylaag D. 5.5.3).

Aktiwiteit 6: Herkenning van lang en kort klanke

Datum: 26/07/2012

Gee vir elke leerder 'n kort geel en 'n lang rooi kaartjie. Luister na die volgende woordjies en sê of die woordjie 'n lang klankie of kort klankie het. Die leerders wys dan die kaartjie om die kort of lang klanke aan te dui.

kaas	kat	Been	pen	kos	boom	vuur	bus	roos	vet	pan	veer	mus	muur	kok	seer	room	man	kol	kus
------	-----	------	-----	-----	------	------	-----	------	-----	-----	------	-----	------	-----	------	------	-----	-----	-----

Die leerders ervaar hierdie aktiwiteit as aangenaam en dit bevorder die leerders se denkvaardighede ten opsigte van wat hulle ouditief waargeneem het. *Is die klankie 'n lang of kort klank?* Leerders G en W kon slegs vier klanke nie identifiseer nie (sien bylaag D. 5.5.3). Leerders E, C en D behaal volpunte vir hierdie aktiwiteit (sien bylaag D. 5.5.3).

Aktiwiteit 7: Ouditiewe persepsie

Datum: 01/08/2012

Luister eers na al die woordjies en gee die middelste klanke wat jy hoor.

tier	koek	Kous	deur	muis	trein	vier	boek	pous	seun
------	------	------	------	------	-------	------	------	------	------

Leerders vorder om die middelste klanke te identifiseer (sien bylaag D. 5.5.3). Vordering van die grondlynassessering is nou duidelik sigbaar. Die aktiwiteite is nou moeiliker, want daar moet nou aandagtig na die middelklank geluister word. Leerder G kon drie woorde, naamlik *kous*, *muis* en *boek* nie identifiseer nie, maar leerder W behaal volpunte vir hierdie aktiwiteit (sien bylaag D. 5.5.3).

Na afloop van die formele assessering is die leerders se formele assessering individueel opgeteken en is in bylaag D, 5.5.3 te sien. Elke leerder se vordering is ook gemeet teen die klasgemiddeld. Die klasgemiddeld van hierdie formele assessering word in rooi aangedui en die blou toon die vordering van die leerders. Elke leerder het vordering in hul leesvaardighede getoon. Leerders C, D, DC en E vorder gedurende die formele assessering bokant die klasgemiddeld. Leerders G, J en W was die leerders wat onder die klasgemiddeld presteer het. Soos uit bogaande inligting verskaf word, is dit duidelik dat die *KKK*-program 'n positiewe rol gespeel het in die leerders se leesgeletterdheidsvaardighede.

5.2.1.2 Sub-tema 1.2: Leesvaardighede

Leesgeletterdheidsvaardighede is met 'n positiewe gesindheid ontwikkel, wat waargeneem kan word in al die video's wat van die *KKK*-program geneem is:

Die leerders beleef die aktiwiteit van die *KKK*-program en hulle kan die ondervinding met die geskrewe woord koppel (Analise van onderhoude Vraag 2: LP).

In die *KKK*-program is daar van die klankmetode gebruik gemaak. Foneme is weekliks aangeleer deur die aktiwiteite van die *KKK*-program. Vyf foneme is binne twee weke aangeleer, naamlik *l*, *h*, *b*, *k* en *o*. Nadat die vyfde foneem aangeleer is, het die leerders begin om die foneme bymekaar te plaas met blokkies en woorde soos *kok*, *lok*, *bok* en *hok* met blokkies te bou (Video 4 les: *Die kok lok die bok* Klankaktiwiteit *o* en Foto 5.2).



Foto 5.2: Leerders bou woorde met blokkies

Nadat die leerders 'n paar woorde van die *KKK*-program gebou het, het hulle begin om eenvoudige sinne te lees. Sinne op papier is deur die leerders self opgeknip in woorde om vir hulle te wys dat 'n paar woorde 'n sin vorm (Foto 5.3). Die leerders besef dus nou dat sinne uit woorde bestaan en dat individuele woorde en klanke “nie geïsoleerd waargeneem” word wanneer ons luister na die gesproke woord nie, maar mekaar as betekenseenhede opvolg (Le Roux 2004:56).



Foto 5.3: Lees van sinne

Leerders is aan die einde van die eerste kwartaal gevra om uit hul klas-leesboeke vir my te lees. Op die video van 20/03/2012 (sien video 2 elektroniese bylaag leerders lees 20/03/2012) is dit duidelik sigbaar dat elke leerder in die klas al kan lees.

Die leerders is gedurende die jaar in hul leesvaardighede deur die klasonderwyser geassesseer. Die onderwyseres gebruik verskeie leesreekse in haar klas. Vir hierdie assessering het sy die Graad 1-Pierewiet-reeks gebruik. Gedurende Junie se assessering het sy die derde aanvullende boek by *Ons familie* van die Pierewiet-reeks, *Die Kat* gebruik. In Oktober se assessering het die onderwyseres die tweede aanvullende boek By *die huis*, van dieselfde reeks naamlik *Pierewiet-Pierewiet* gebruik. Volgens haar lees-assessering van leerders se leesspoed gedurende Junie en Oktobermaand, het die leerders uitstekend

gevorder. Die leerders is gevra om vir een minuut uit hul leesboeke te lees en die volgende resultate is gedokumenteer in tabel 5.6:

Tabel 5.6: Graad 1-leerders se leesspoed

Leerder	Junie 2012 Woorde per minuut	Oktober 2012 Woorde per minuut
D	34	92
DC	62	116
G	9	48
J	10	56
W	19	40

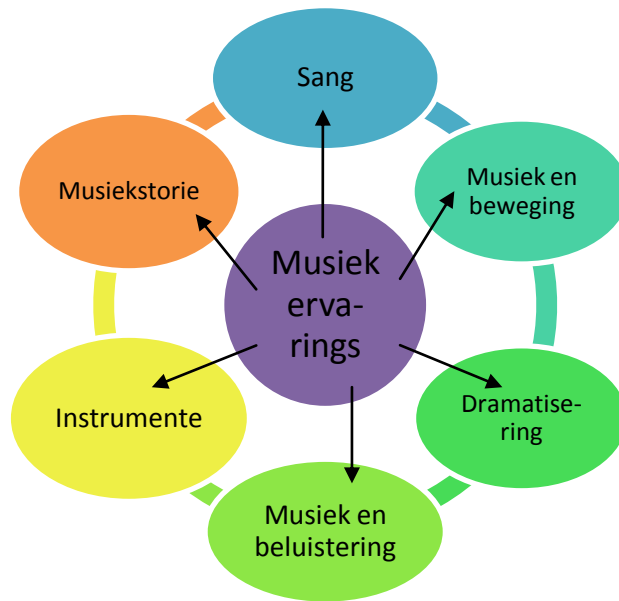
Uit bostaande tabel 5.5 kan daar afgelei word dat leerders G en J goeie vordering getoon het vanaf Junie na Oktober. Leerder W het ook volgens sy vermoë vordering getoon. Die waarneming kan gemaak word dat die Graad 1-leerders op 'n genotvolle, konstruktiewe manier in hul leesgeletterdheidsvaardighede gevorder het deur die *KKK*-program se aktiwiteite gedurende die jaar. Tema 2 het die drie sub-temas wat ek vervolgens bespreek.

5.2.2 TEMA 2: MUSIEKVAARDIGHEDE

Musiekvaardighede is in die *KKK*-program ingesluit om leerders se fonologiese bewuswording te bevorder, aangesien musiek 'n definitiewe rol speel in fonologiese bewuswording (Horn 2009:136; Russel-Bowie 2006:258). In die *KKK*-program is daar van verskeie soorte musiekaktiwiteite gebruik gemaak, waar leerders musiek kon ervaar as 'n genotvolle leergeleentheid. Musiek of musiekkennis as sodanig is dus nie die doel van die program nie, maar musiek word gebruik as "a tool for making the learning experience a more enjoyable one" (De Kock 1989:67). Data-bronne soos video lesse en foto's is ingesluit om die data te verifieer.

5.2.1.2 Sub-tema 2.1: Musiekervarings

Die verskillende musiekaktiwiteite wat in die *KKK*-program gebruik is, was sang, musiek en beweging, dramatisering, luister, speel op instrumente en musiekstories, met die doel dat leerders musiekvaardighede kan ontwikkel en ervaar, asook om hul fonologiese bewustheid te bevorder. Vervolgens die data van elke sub-tema:



Figuur 5.2: Musiekervarings van die KKK-program

Die musiekaktiwiteite in die KKK-program het leerders die geleentheid gebied om te leer om nootvas te kon sing (sien elektroniese bylaag video 4 lesse: *Lenie Lepeltjie, Grietjie Gans, Fransie die feetjie*), om ritmies op musiek te kon reageer (sien video lesse: *Fransie die feetjie, Grietjie Gans, Lenie Lepeltjie en Vollie Volstruis en Vlermuis*) en musiek te kon waardeer (sien video 4 elektroniese bylaag les: *Bennie Brand*). Deur die eenvoudige en genotvolle ervaring van sing, word die leerders se woordeskat uitgebrei en leer hul ook die korrekte artikulasie en uitspraak van woorde aan (Tafari 2008:131; Rudolph & Cohen 1984:239, 240). In die video's is dit duidelik dat die leerders hierdie musiekervarings geniet het. Almal het deelgeneem en saamgewerk. Deur die musiekaktiwiteite is persoonlike en sosiale ontwikkeling en vaardighede ook bevorder (Hallam 2011).

Leerders kry die geleentheid om die musiek uit te beeld (sien elektroniese bylaag video 4 lesse: *Grietjie Gans, Rina Roos*). Die beweging is dus 'n direkte fisiese uitbeelding van die storie, idee of gevoel van die musiek en 'n interaktiewe vorm van storievertelling wat leerders se denkvaardighede en verbeelding stimuleer (Hiatt 2007:1, 3; Winston & Tandy 2008:54). Die leerders gebruik spasie om die bewegings uit te voer en kon hulself uitleef tydens die les-aanbiedings.

Deur rolspel en dramatisering van stories en liedjies word leesbegrip vergemaklik (Horn 2009:22; Zwiegiers 2011:45). In die KKK-program het die leerders geleentheid gehad om te

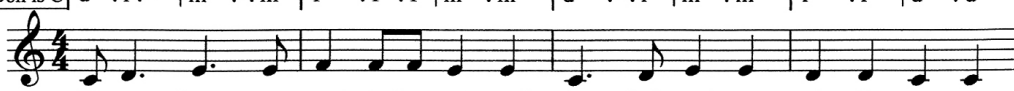
dramatiseer en deur rolspel gedrag voor te stel wat 'n werklike lewensituasie weerspieël (Milroy 1982:39). Hierdeur vind dan ook sintegrasie plaas wanneer die leerders se probleemoplossings- en kritiese denkvaardighede gestimuleer word (Du Plessis 2007:33). Geleentheid om te kon improviseer deur rolspel, het voorgekom in stories soos *Rina Roos* en *Lenie Lepeltjie*. Leerders kon hulself uitdruk en die leerders kon hul begrip van die storie of lied deur die rolspel met ander klasmaats kommunikeer.

Rina Roos

Heidi Faber


Doh is C

C d .r:- | m :-m | F :f .f | C :m | d :-r | m :m | G :r | C :d



Ri-na Roos ry rond in haar rol-stoel. Sy kyk rond na al die ro-se.

5 | F :f .f | C :m | G .r:- | C :- | F :f .f | C :m | G .r:- | C :-



Rol in die rond-te, o-ral rond. Rol in die rond-te o-ral rond.

Liedjie 5.1: Rina Roos

Gestruktureerde geleenthede is gebruik vir leerders om na die musiek te luister en om hulself uit te leef. By 'n les oor *Bennie Brand* moes die leerders gedurende 'n skriftelike aktiwiteit na die liedjie luister om sekere antwoorde skriftelik te kon voltooi, soos in foto 5.4 gesien kan word. Leerders kon dus die aktiwiteit uitvoer en voltooi indien hulle na die liedjie geluister het. Leerders is daardeur gedwing om aandagtig na die liedjie te luister.

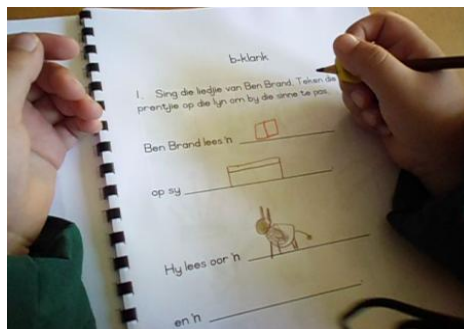


Foto 5.4: Die *b*-klank se luisteraktiwiteit

Leerders moes ook woorde met dieselfde klanke kon identifiseer in liedjies, byvoorbeeld die *b*-foneem in *Bennie Brand*. Die volgende *b*-woorde kom in die liedjie voor: *Bennie*, *Brand*, *boek*, *bok* en *bos*. Leerders identifiseer die *b*-foneme in woorde visueel op die woordkaarte

van die *KKK*-program. Leerders moes in die liedjie *Grietjie Gans* aan verskillende liggaamsdele raak as hulle sekere woorde soos *gans*, *grot* en *waggel* gehoor het (sien foto 5.4). Hierdie aktiwiteite is met groot sukses en genot uitgevoer.

Met die formele assessering van al die leerders wat in die navorsing gebruik is, is daar 'n duidelike ontwikkeling in die leerders se luistervaardighede. Die drie "swakker" leerders se vaardighede het mooi verbeter, soos duidelik waargeneem kan word in die grafiek van elke leerder se vordering in bylaag D, 5.5.3.

Die *i*-foneem wat aangeleer is se storie was oor *Ina se musiekinstrumente*. Ouditiewe diskriminasie is ontwikkel deurdat die leerders verskillende klanke van die musiekinstrumente kon identifiseer, want hulle het van die instrumente gesing. Daarna kon hulle ook na die klanke van die musiekinstrumente luister. Gedurende die instrumente-les van die *KKK*-program kon die leerders leer dat instrumente tuis gemaak kan word. Die doel hiermee was ook om leerders bewus te maak van verskillende klanke in musiek, net soos daar verskillende spraakklanke in Afrikaans is. Tuisgemaakte instrumente, soos skuurblokkies en stokkies, is aan die leerders verskaf. Verder het leerders ervaar dat verskillende instrumente wat van verskillende materiale gemaak is, verskeie soorte klanke voortbring soos lank en kort, hard en sag, hoog en laag (sien elektroniese bylaag video 4 les: *Instrumente*). Saliba (1991:23) se aanbeveling dat ondervinding in instrumentale spel moet insluit dat leerders die klanke van instrumente behoort te hoor en ook behoort te leer hoe die instrumente gespeel moet word, word dus gevolg, met die bykomende aspek dat die leerders terselfdertyd leer hoe om self instrumente te maak.

Fonologiese musiekaktiwiteite, soos liedjies en musiekaktiwiteite is in die *KKK*-program ingesluit. Later is meer musiekaktiwiteite ingevoeg om verveling tydens die lesse te voorkom. Hierdie musiekaktiwiteite is te sien in bylaag D, 5.2. Die leerders se reaksie op hierdie fonologiese musiekaktiwiteite was positief en 'n opsomming daarvan is in bylaag D, 5.3 geplaas. Dit is duidelik dat die leerders hierdie aktiwiteite interessant vind en fonologiese bewuswording plaasvind op 'n speelse en kreatiewe wyse, soos ook deur Cremin (2009:45) bevind is.



Foto 5.5: Herkenning van klanke

Die eerste fonologiese musiekaktiwiteite word aangebied:

Aktiwiteit 1. Luister: Raak aan jou ... speletjie.

Luister: Leerders luister na 'n liedjie met die klanke, byvoorbeeld die *g*-foneem. In die *KKK*-program is die liedjie van *Grietjie Gans* gebruik. Leerders word gevra om mooi na die liedjie te luister en wanneer hulle die *g* aan die begin van die woord hoor, moet die leerder aan sy kop raak. Later is die middelklanke ook geïdentifiseer en die leerders raak aan hulle tone (video: *Grietjie Gans*, herkenning van die begin- en middelklanke).

Grietjie Gans

Heidi Faber

Doh is C | m : m | m :- | G | f : r | f : r | r : r | r : | C | m : d | m : d

Grie-tjie Gans wag-gel, wag-gel na die grot wag-gel, wag-gel

5 | F | d : d | d : | C | d : d | d : | d : m | d : m | G | r , r | C | d :-

deur die gat in die grot wag-gel, wag-gel Griet-tjie Gans.

Hierdie aktiwiteit het konsentrasie geverg en die leerders met linguistiese intelligensie het nie 'n probleem met hierdie aktiwiteit ondervind nie. Leerders met konsentrasieprobleme kon nie met hierdie aktiwiteit byhou nie, maar dit wat hulle kon regkry het hulle as aangenaam ervaar.

Aktiwiteit 2. Ritmekaart

Foneme: Die onderwyser speel 'n reëlmatige vierslagmaat op 'n tamboeryn of met 'n stokkie op 'n tafel. Leerders lees die klanke op 'n gekleurde klankkaart ritmies hardop, soos:

♪	♪	♪	♪
“l”		“h”	
“l”	“h”	“b”	
“l”	“h”	“b”	“k”
“l”	“k”	“b”	“h”
“h”	“l”	“h”	“b”
“k”	“b”	“h”	“l”

Hierdie aktiwiteit was vir die leerders en die onderwyser baie moeilik wanneer ek nie daar was nie. Die leerders kon die aktiwiteit makliker uitvoer as die ritmekaart se polsslag gegee is. Hieruit kan daar afgelei word dat die reëlmatige vierslagmaat die probleem veroorsaak het. Indien die polsslag nie reëlmatig gegee is nie, was dit vir die leerders moeilik om die klanke te kon lees. Die aktiwiteit het ook aan die begin van die program baie stadig geskied. Later is die polsslag vinniger aangepas, tot die ritmestokkie vervang is met die stadige polsslag op die kompakskyf. (Sien die elektroniese bylaag lêer 8 vir al die ritmekaarte van die KKK-program.) Op foto 5.5 is 'n leerder besig om die ritmekaart op die skootrekenaar te lees.



Foto 5.6: Leerder lees 'n ritmekaart

In 'n gesprek met die grondslagfase-departementshoof van die skool waar die navorsing gedoen is, beskryf sy die metode van musiek en fonologiese aktiwiteite vir die leerders as aangenaam en opvoedkundig.

Leerders onthou die storie en die liedjie skop in as indril en die musiekaktiwiteit sorg vir geheue (Navorsingsjoernaal 20/02/2012).

Hierdie gesprek is in die joernaal aangeteken omdat ek die departementshoof informeel raakgehoop het en nie 'n formele onderhoud met haar gevoer het nie.

Daar is nie net gesing nie, maar tydens die fonologiese bewustheidsaktiwiteite is ander musiekaktiwiteite geïmplementeer.

Die fonologie en die musiek kan hand aan hand saam gaan, want dit is baie op gehoor gerig (Analise van onderhoude Vraag 2: M).

Die sewe leerders wat in die musiekintervensie van die *KKK*-program onderrig is, het verskillend op die intervensie gereageer. Vervolgens die leerders se reaksie op die musiekaktiwiteite van die *KKK*-program:

Tabel 5.7: Die leerders se reaksie op die musiekaktiwiteite van die *KKK*-program

Leerder C	Leerder C was baie opgewonde oor die musiekaktiwiteite, soos in die onderstaande foto waargeneem kan word. Sy het met afwagting na die aktiwiteite uitgesien en spontaan daaraan deelgeneem. Leerder C het 'n goeie selfbeeld. In die begin van die intervensie-program het sy baie hard gesing, want soos die onderwyser sê, sy dink hoe harder sy sing, hoe mooier sing sy. Silab (2004) beskryf dit as 'n teken van liefde vir musiek. Met die tyd het haar intonasie ook mooi verbeter (Navorsingsjoernaal: 31/08/2012). Sy kon ritmies op die instrumente speel, gou die liedjies aanleer en sy het dit vir haar ouers tuis gesing (gesprek met ouers).
Leerder D	Leerder D was baie ingenome met die musiekaktiwiteite. Hy neem klavierlesse en het ritmies op die instrumente gespeel tydens die instrumentale les. Hierdie leerder kon die liedjies aanleer en bemeester. Hy het 'n waardevolle rol in die klassituasie gespeel. Hy sing nootvas en die onderwyser kon op hom staatmaak om tydens sang met die liedjie op die regte noot in te val (Analise van onderhoud Vraag 8: RK).
Leerder DC	Leerder DC het met afwagting na die aktiwiteite uitgesien en spontaan daaraan deelgeneem (sien die onderstaande foto. Leerder DC sit in die middel voor). Hy het daarvan gehou om te dramatiseer. Die liedjies is gou aangeleer. Hy het saam met leerder D 'n waardevolle rol in die klassituasie gespeel. Hy sing ook nootvas en die onderwyser kon ook op hom staatmaak om tydens sang met die liedjie op die regte noot in te val en om die wysie van die liedjie korrek te intoneer.
Leerder E	Leerder E is 'n stil, introverte dogtertjie, maar sy het die musiekaktiwiteite baie geniet. Haar selfbeeld en selfvertroue het nie so sterk na vore getree nie, maar is deur die aktiwiteite versterk (video: <i>Fransie die feetjie</i>). Wanneer die aandag vol op haar was, het sy dit geniet.
Leerder G	Leerder G het die musiekaktiwiteite baie geniet. Sy het met afwagting na die aktiwiteite uitgesien en spontaan daaraan deelgeneem. Sy het die aktiwiteite van <i>Fransie die feetjie</i> en <i>Gouws en juffrou Louw</i> , waar die volle aandag op haar gevestig was, baie geniet. Haar ritmiese vaardighede was aan die begin nie baie goed ontwikkel nie. Sy het gesukkel om ritmiese patrone te klap. Leerder G sukkel ook met luistervaardighede en konsentrasie en het aanmoediging nodig gehad om mooi te luister. 'n Ouditiewe probleem is vroeg by haar geïdentifiseer.
Leerder J	Leerder J was baie opgewonde oor die musiekaktiwiteite. Leerder J het 'n goeie selfbeeld en kon met selfvertroue aan al die musiekaktiwiteite deelneem. Die liedjies is gou aangeleer en hy het, soos op die onderstaande foto's sigbaar is, al die aktiwiteite geniet.
Leerder W	Leerder W was soms opgewonde oor die musiekaktiwiteite. Leerder W is die leerder

wat regs op die eerste foto sit. Sy aandag het gefluktueer en het hy soms onttrek en nie deelgeneem nie.

5.2.2.2 Sub-tema 2.2: Ervaring van musiekkonsepte

Musiekkonsepte is in my studie bespreek in hoofstuk 3. Musiekkonsepte soos aksent, maatslag, tempo, ritme, toonhoogte, melodie, omvang en toonaarde van liedjies is in die KKK-program ingesluit. Musiekkonsepte is nie formeel tydens lesse aangeleer nie. In die KKK-program het die leerders op 'n speelse wyse verskeie musiekkonsepte informeel ervaar tydens die musiekaktiwiteite. Die doel hiervan is dat leerders al van vroeg af daaraan blootgestel moet word en dit kan ervaar.

Die leerders het tydens die musiekintervensie vinnige, middelmatige en stadige tempo's ervaar deur middel van beweging en sang. *Die Kerksaal* (Kompakskyf: snit 5) is een van die liedere met 'n stadige tempo en die aksies wat die leerders moes uitvoer was baie rustig en stadig. *Tier en Mier* (Kompakskyf: snit 32) se tempo is middelmatig en die aksies van die musiek en dié van die leerders was teen 'n staptempo uitgevoer, effens vinniger as die rustiger musiek van *Die Kerksaal* (Kompakskyf: snit 5). Deur die wisselende tempo's van die verskillende liedere het die leerders dus op informele wyse geleer dat die reëlmatige polsslag van liedere van mekaar verskil (Le Roux 2005:81; Van Blerk 1994), en ook dat die tempo van 'n musiekstuk of liedjie afhanklik is van die musiekstyl en stemming daarvan (Hoffer 1982:94).

Die invloed van die ritme van 'n lied in die KKK-program is dadelik waargeneem en die leerders het dienoooreenkomstig spontaan daarop gereageer. Leerders luister aktief na musiek wanneer hulle fisies daarop beweeg deur byvoorbeeld te hop of te huppel op maat van die musiek (Nel 2007:3-10). Dit het geblyk dat, gedurende die inleiding van die liedjies, leerders al spontaan op die ritme van die liedere begin saambeweeg het. Met die onderrig van *Hansie Haas* se liedjie het twee van die dogters dadelik begin spring (sien elektroniese bylaag video 4 les: *Hansie Haas* 005). Die hop van *Hansie Haas*, die waggel van *Grietjie Gans* en die beweging van die trein in *Tes toer graag* is voorbeelde waar leerders natuurlik beweeg het (sien elektroniese bylaag video 4 les: *Hansie Haas*, *Grietjie Gans* en *Tes toer graag*). Hieruit kan afgelei word dat die sterk ritme van musiek leerders kinesteties stimuleer en dat hulle daarop reageer wanneer die ritmepatrone van die melodie en die natuurlike ritme en atmosfeer van die teks by mekaar pas (McLachlan 1983:9-11).

Grietjie Gans

Heidi Faber

Doh is C

Grie - tjie Gans wa - ggel, wa - ggel na die grot wa - ggel, wa - ggel

5 deur die gat in die grot wa - ggel, wa - ggel Griet - tjie Gans.

Liedjie 5.2: Grietjie Gans

Uit my navorsing kon ek waarneem dat liedere met sterk ritmepatrone, soos *Hansie Haas*, *Instrumente*, *Lenie Lepeltjie* en *Tier en Mier*, baie gewild onder die leerders was. Dit het hulle belangstelling behou. Die liedjies is gou aangeleer, die musiekaktiwiteit was vir die leerders uiters genotvol en die foneem kon maklik herroep word deur die ritmiese herhaling van woorde. Volgens Birkenshaw (1994:47) kan nie-melodiese musiekinstrumente of klap-aktiwiteite gebruik word om leerders se insig in die opeenvolging van letterklanke in woorde, of woorde in sinne, te verbeter. Daarom is leerders ook tyd gegun om individuele polsslae te kon klap (sien elektroniese bylaag video 1: *Fonologiese aktiwiteite*). Gedurende die instrumentale spel van die liedjie *Instrumente* het die leerders die reëlmatige tweeslagmaat ondervind.

Die herhaling van die woorde, frases, sindele en melodie in die liedjies het daartoe bygedra dat die leerders dit maklik kon onthou en leer. Herhaling van die foneme, soos in die liedjie *Rina Roos* (Kompakskyf: snit 8), het voorgekom en die leerders het die inskerping van die gebeure en foneme speel-speel ervaar. Die leerders was nie eers daarvan bewus dat die foneem ingeskerp word tydens die sing van die liedjie nie.

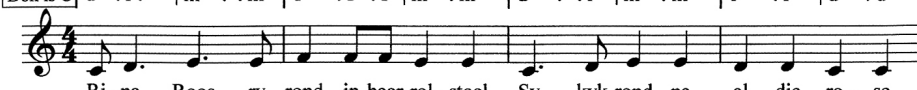
Die klanke is oor en oor herhaal en die verskillende woorde. Hulle kon ook die voorwerpe hanteer sodat dit makliker geassosieer kan word met die klank (Analise van onderhoude vraag 9:LP).

Rina Roos

Heidi Faber

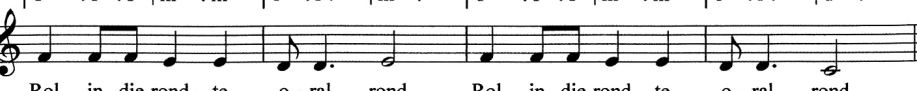
Doh is C

C d .r:- | m :-m | F :f .f | C :m | d :-r | m :m | G :r | C :d



Ri-na Roos ry rond in haar rol- stoel. Sy kyk rond na al die ro - se.

5 F :f .f | C :m | G .r:- | C :- | F :f .f | C :m | G .r:- | C :-



Rol in die rond - te, o - ral rond. Rol in die rond - te o - ral rond.

Liedjie 5.1: Rina Roos

Toonhoogte aktiwiteite is gedurende die fonologiese aktiwiteite gebruik toe leerders op die twee-toonblok en metallofoon hul name, vanne en woorde “gesing” het (foto 5.8). Hierdie aktiwiteite het baie belangstelling gewek en die leerders kon deurentyd goed konsentreer. Leerder D en DC wat geïdentifiseer kan word as leerders met musikale intelligensie, het die toonhoogtes maklik onderskei en kon dit ook korrek intoneer. Die ander leerders wat met intonasie gesukkel het, het probleme ondervind om die hoë en lae note suiwer te sing.

Die melodieë van die liedjies (Elektroniese bylaag lêer 10: Kompakskyf met sang) in die intervensieprogram was eenvoudig en maklik om aan te leer. In navolging van Saliba (1991:10) en McLachlan (1983:9) se aanbevelings, was die melodieë natuurlik en eenvoudig, binne 'n gemaklike stemomvang, sonder moeilike intervalle en op die vlak van die Graad 1-leerders se ervaringswêreld.

Die liedjies het goed op die oor en op die tong geval. Voordat die leerders die dag die skool verlaat het kon hulle die spesifieke liedjies met gemak sing (Analise van onderhoude: Vraag 9: R).

Vollie, Vinnie en Vlermuis

Heidi Faber



 Doh is C | s .s:-.l | s : .s | s .s:-.l | s : | s :m |s :m | r :- |r :- | d .d-.d | d :

Vol-lie Vol-struis wil vlieg in die veld, maar sy vler-ke werk nie. Vin-nie die Vis,

6 | d .d-.d | d : | s :m |s :m | d .d :- | :- | f .f:-.f | f : | m .m-.m | m :

kan ook nie vlieg, want hy het net vin ne... Vler-muis kan vlieg hoog in die lug,

11 | s :m |s :m | r :r |r :- | f .f:-.f | f : | m .m-.m | m : | s :m |s :m

maar kan ek jou iets ver-tel; Vler-muis kan vlieg hoog in die lug, maar kan ek jou

16 | d :d .d | - :- | s :- |m :m | d .d :- | :- | s :- |m :m | d .d :- | :-

iets ver- tel;... wel son-der ve-re, wel son-der ve-re!...

Liedjie 5.3: Vollie, Vinnie en Vlermuis

Daar word aanbeveel dat die sing van kort liedjies met 'n omvang van een oktaaf geskik is vir jong leerders se verstandelike vermoë en fisiese ontwikkeling (Forrai 1990:43; McLachlan 1983:9). Tabel 5.8 verwys na al die verskillende toonaarde wat in die *KKK*-program se liedere voorkom. In die *KKK*-program is daar hoofsaaklik van majeur-toonaarde gebruik gemaak. Uit my waarneming het ek gevind dat die leerders en die onderwyser die majeur-liedjies met gemak kon sing. Vir my navorsing het dit beteken dat die liedjies toereikend was.

Leerders het in die *KKK*-program vier-, drie- en tweeslagmaat liedere gesing en bewegings uitgevoer gedurende die musiekaktiwiteite. Leerders kon die verskillende maatslae aanvoel en daarop beweeg. *Bennie Brand* wat in 3/4 slagmaat voorkom, was nie dieselfde as 2/4 van *Instrumente* of *Lenie Lepeltjie* se 4/4 mate nie. Die verskillende liedere van die *KKK*-program is in tabel 5.8 aangebring.

Tabel 5.8: Sommige liedere van die *KKK*-program se toonaarde en maatsoorttekens

Naam van lied	Toonaard	Maatsoort
Groet: Klanke, Klinkers en Klawers	D majeur	4/4
Lenie Lepeltjie	E mol majeur	4/4
Hansie Haas	C majeur	4/4

Naam van lied	Toonaard	Maatsoort
Bennie Brand	C majeur	3/4
Instrumente	C majeur	2/4
Manie Muis	F majeur	6/8
Cora en Chris	C majeur	2/4
Appels aan die tak	E mol majeur	4/4
Ken het 'n hen	F majeur	6/8
Die P-familie	D majeur	6/8
Fransie die feetjie	E mol majeur	4/4
Rut en haar mus	C majeur	6/8
Koen en Boet	F majeur	4/4
Uil en die muise	D majeur	4/4
Gouws en juffrou Louw	F majeur	3/4
Hein se partytjie	F majeur	6/8
Theunsie se deuntjie	F majeur	4/4

5.2.2.3 Sub-tema 2.3: Musikaliteit as intelligensie

Tydens een van die eerste paar lesse het ek die onderwyser gevra of sy die leerders wat deur musikale intelligensie leer kan identifiseer. Die onderwyser het dieselfde leerders as ek geïdentifiseer en op grond van hierdie kennis het ons hierdie leerders fyn waargeneem. Tabel 5.9 toon die leerders se verskillende intelligensies, soos deur die onderwyser en myself geïdentifiseer deur die loop van die intervensie:

Tabel 5.9: Leerders se verskillende intelligensies

Leerder C	Leerder D	Leerder DC	Leerder E
Leerder C toon musikale intelligensie en sy verkies instrumentale spel en sang. Haar intonasie was in die begin van die jaar swak, soos op die video waargeneem is. Later in die jaar het dit verbeter.	Leerder D het musikale intelligensie getoon. Hou goed polsslslag en reageer maklik op die ritmiese patrone. Sy musiekbelewenis is natuurlik en hy ervaar dit gemaklik en met genot. Hy neem reeds formele klavierlesse.	Leerder DC het ook musikale intelligensie getoon. Hy hou goed polsslslag en reageer maklik op die ritmiese patrone. Sy musiekbelewenis is natuurlik en hy ervaar dit gemaklik.	Leerder E toon min musikale intelligensie en haar natuurlike aanleg neig meer na die visuele en kinestetiese intelligensies.

Leerder G	Leerder J	Leerder W
Leerder G toon min musikale intelligensie en sy is meer op kinestetiese vaardighede ingestel.	<p>Leerder J het musikale intelligensie getoon. Hou hou goed polsslag en reageer maklik op die ritmiese patrone.</p> <p>Sy musiekbelewenis is natuurlik en hy ervaar dit gemaklik en met genot. Leerder J kan ook baat vind by die kinestetiese intelligensie.</p>	Hy het die musiekaktiwiteite geniet, maar soms min belangstelling getoon. Leerder W is ook op die kinestetiese vaardighede ingestel.

Die musikale leerders het die aktiwiteite baie geniet en het dit makliker gevind omdat dit vir hulle meer natuurlik voorgekom het. Data uit my navorsing toon die volgende:

Die leerder wat musiekonderrig ontvang het, het dit baie makliker ervaar om die liedjies te sing, ook om die note te hoor en die wysie te hoor en hy het dit geniet. Die oomblik wat musiek opkom, trek die leerder weg en sing die liedjie van die klanke. Dis goeie onderskeiding (Analise van onderhoud punt 7: RK).

Soms het die onderwyser op hierdie musikale leerders gesteun wanneer daar gesing is. Uit die onderhoud blyk die volgende:

Omdat ek nie goed in musiek is nie (Analise van onderhoud punt 4: RK).

Hulle het die wysie gehoor, hul was nootvas, partykeer het ek vasgehaak en dan het hulle losgetrek om te sing en almal het ingeval en saam gesing (Analise van onderhoud punt 7: RK).

Soos reeds voorheen na verwys is, blyk dit uit my navorsing dat leerders met musikale intelligensie die aktiwiteite soos die ritmekaarte met groot sukses kon voltooi. Die leerders sonder musikale intelligensie het wel meer gesukkel daarmee. Die onderwyser het ook gesukkel om die ritmiese aktiwiteite van die *KKK*-program te bemeester.

Dit was vir haar baie moeilik om die reëlmatige polsslag te hou en dan ook nog die woorde of klanke ritmies te lees (Navorsingsjoernaal: 31/08/2012).

Die musiekvaardighede wat die leerders ervaar het, het hulle baie geniet en ook positief daarop gereageer. Die verskillende musiekkonsepte het waardevolle inligting aan die navorsing verskaf. Die leerders met musikale intelligensie kon uitgeken word deur hul reaksie op die musiekaktiwiteite. Vervolgens word Tema 3 bespreek.

5.2.3 TEMA 3: DIE ROLSPELERS SE ERVARING VAN DIE INTERVENSIË

Tema 3 het na vore gekom uit al die verskillende data-bronne en ek het die sub-temas geïdentifiseer. Die rolspelers se ervaring van die intervensie was belangrik vir my navorsing.

Die reaksie van die leerders op die musiek- en fonologiese aktiwiteite het die leerders se leesgeletterdheidsvaardighede ontwikkel.

Die sewe graad 1-leerders was, soos alle Graad 1-leerders aan die begin van die jaar, baie opgewonde om na die “grootskool” toe te kom. Van die ouers het die leerders na die klassie vergesel, tassies by hul bankies gesit, gegroet en uitgestap. Nie een leerder was emosioneel op die eerste dag van die vreemde skoolsituasie nie, waaruit ons kan aflei dat die leerders emosioneel gereed was vir hul skoolloopbaan.

Uit die inligting wat in figuur 4.5 (hoofstuk 4) verskaf is, blyk dit dat al die leerders 'n Graad-R-klas bygewoon het. Uit die skoolgereedheidstoets wat deur die skool afgeneem is, het dit geblyk dat leerder W minder skoolryp was as die ander leerders. Hierdie leerder is jonk om in Januarie Graad 1 te begin, omdat hy eers in die voorafgaande Desember 6 geword het. Die ouers het aanvanklik getwyfel of hulle hom skool toe moes stuur. Uit die navorsingsresultate het hierdie leerder goed in sy leesgeletterdheidsvaardighede gevorder. Sy moeder het egter gedurende Augustus 2012 kommer oor sy wiskunde-vaardighede geopper.

Tydens 'n onderhoud met 'n skoolhoof en 'n bekwame grondslagfase-onderwyser, in die afgeleë gebied van die Mpuluzi sub-streek, het sy die volgende gesê:

Jy sien as alle skole musiek so kan onderrig vertrou ek op leerders se volle bywoning in die klaskamer. Ek dink daar sal nie 'n leerder wees wat hierdie musiekklas sal wil mis nie (Analise van onderhoude: Vraag 5: LN).

Die leerders in my navorsing se skoolbywoning was baie goed. Gedurende Januarie en Februarie was geen leerder afwesig nie en gedurende Maart was een leerder afwesig. Die klas het in die eerste kwartaal die prys vir uitstekende bywoning in die skool ontvang (sien bylaag 5 vir die eerste kwartaal se register). Die data wat ingesamel is gedurende 'n onderhoud verwys ook na hierdie aspek:

Leerders wil nie die musiekaktiwiteite mis nie. Wanneer leerders nie by die skool was nie het die leerders hul die volgende dag vertel wat hul gemis het (Analise van onderhoude vraag 8: RK).

Uit hierdie inligting kan die aanname gemaak word dat hierdie leerders skoolgaan as 'n aangename taak ervaar.

Mayesky (2002:105), Meier (2012), asook Alvermann en Phelps (2005:63), beklemtoon dat 'n positiewe gevoel tussen die onderwyser en die leerder in hierdie graad, die leerder se toekomstige skoolloopbaan affekteer. Die betrokke onderwyser het 'n waardevolle rol gespeel in die aanbieding van die intervensieprogram. Haar sprankelende persoonlikheid en

toewyding in die klas het dit baie maklik gemaak om saam met haar te kon werk. Die Graad 1-onderwyser kan moontlik die skoolbeginner se eerste volwasse vriendin wees. Dit is egter belangrik dat daar dan 'n goeie onderwyser-leerder-verhouding ontwikkel. Die leerders het haar met groot respek behandel. Sy het 'n veilige, ondersteunende leeromgewing vir die leerders geskep waarin hulle hulself kon uitleef, soos Campbell (2008:13) aanbeveel. Die onderwyser het die leerders geleentheid gebied om met genot te kon deelneem aan al die aktiwiteite en wat baie belangrik was, dat dit ook nie vir haar belangrik was hoe die eindproduk gelyk het nie, maar dat die leerders kreatief kon deelneem.

Ek is nie te oud om te leer nie. Ek het baie by jou geleer. Nuwe speletjies geleer en dit het gehelp dat 'n mens nie stagneer nie. Dit was baie lekker gewees en ek het gesien dat dit vir die leerders baie stimulerend was (Analise van onderhoude vraag 4: RK).

As 'n ko-konstrueerder van kennis word sy 'n onderwyser wat reflekteer oor die toekoms deur medewerking van insig en maak sy speelse benaderings vir leer en onderrig. Sy poog om saam met die leerders te leer op 'n manier wat die holistiese ontwikkeling ondersteun en ook om elke leerder op sy eie vlak te erken.

Uit die verskeie video-lesse blyk dit dat die onderwyser van die Graad 1-klas haar rol as 'n leesonderwyser goed vertolk het:

- sy het die leerders gehelp om die leesstukkies wat sy geleses en vertel het te geniet;
- sy het die leerders laat verstaan wat lees behels, hoe die leesstukke boodskappe oorgedra het en hoe 'n leesstuk saamgestel word;
- sy het die leerders op hul leesvaardighede voorberei;
- sy het elke leerder tot sy volle potensiaal ontwikkel deur hulle aan te moedig, deur die storie te bespreek en hulle leiding gegee om die storie self te interpreteer;
- elke leerder in die klas is gemonitor om deur sy eie vermoëns te ontwikkel.

Die ouers se ondersteuning met huiswerk het 'n rol gespeel in hierdie navorsing. Waar ouers omgesien het na leerders se klank-huiswerk, het hierdie leerders goed gevorder. Met tye het leerder J uitvalle getoon en nadat daar met die moeder gekonsulteer is, het die leerder weer beter gevorder (Navorsingsjoernaal: 28/02/2012). Die belangrikheid van die rol wat die Graad 1-ouers by die huis speel ten opsigte van leerders se leesvaardighede, deur leerders die geleentheid te gee om dit wat hulle in die klas aangeleer het, te herhaal, of in te skerp by die huis en om in die leerders se doen en late in die skool belang te stel, is in my studie weereens bewys.

Leerder C se ouers was baie opgewonde oor die liedjies en die stories waarmee sy by die huis gekom het. Die ouers het haar opgeneem terwyl sy die liedjies sing. C is die ouers se tweede kind en hulle is beïndruk met die manier waarop leerder C haar klankies aanleer. Vir hulle het die musiek 'n groot rol daarin gespeel. Wanneer sy skool-skool met haar poppe speel, is die stories en liedjies ook vir hulle aangeleer (Gesprek met ouers: April 2012).

Ouers wat in my navorsing betrek is, kan beskryf word as ouers met 'n positiewe uitsig op hul kinders se opvoeding. Die ouers was betrokke tydens 'n oueraand wat vir hulle gereël is (Dokument: Register van die oueraand) en daar was bewyse van gereelde bystand met huiswerk. Dit was duidelik dat ouers bereid is om leerders met probleme te help. Twee ouerpare het positief oor die reaksie van die *KKK*-program gerapporteer. Hulle kinders het graag die liedjies by die huis gesing. Een ouer het gemeld dat hy baie jammer was dat sy oudste dogtertjie nie hierdie program kon volg nie. Vervolgens bespreek elkeen van die sub-temas.

5.2.3.2 Sub-tema 3.1: Leerders se kognitiewe ontwikkeling

Leerders se kognitiewe ontwikkeling behels die kreatiewe denke, konsentrasie en geheue. In bylaag 4, tabel 4.3 word 'n opsomming gegee van die fonologiese bewustheidsvaardighede, die opsomming van die aktiwiteit, die ontwikkelings-vaardigheid en die reaksie van die leerders op die *KKK*-program. Uit hierdie opsomming is dit duidelik dat die leerders geleentheid gehad het om op 'n ander manier hul fonologiese bewustheid te kon ontwikkel.

Leerders het geleer om te fokus. Weldeurdagte kreatiewe aktiwiteite op die leerders se vlak het die leerders gehelp om goed oor hulself te kon voel. Hul selfvertroue is bevorder deur aktiwiteite soos *Die vuur by die skuur* en *Fransie die feetjie*, waar leerders die geleentheid gegee is om 'n rol individueel te kon vertolk (sien elektroniese bylaag video 4 les: *Fransie die feetjie*). Hierdie selfvertroue is 'n positiewe eienskap vir leer.

Leerders kon ook idees met mekaar in 'n informele speelsituasie deel tydens die dramatisering van die liedere en stories. Leerders moes rolle deel en leer dat almal nie *Tes* in *Tes gaan toer* kan wees wat op die trein kon klim nie. Leerders moes ook leer om hul beurte af te wag.

Uit die video-lesse wat geneem is, is dit duidelik dat die leerders die aktiwiteite baie geniet het en dat hulle aktief betrokke was in die leersituasie (sien elektroniese bylaag video 4 lesse: *Ysbeer*, *Hansie Haas Lenie Lepeltjie* en *Rina Roos*). Verskeie intelligensies is in die *KKK*-program gebruik om die leerders te stimuleer, soos in al die video's te sien is.

Die meeste leerders het met al die aktiwiteite goed gekonsentreer en hulle volle samewerking gegee. Geleentheid om nie-verbaal te kommunikeer het in die meeste aktiwiteite in die *KKK*-program voorgekom (sien elektroniese bylaag video 4 lesse: *Fransie die feetjie, Grietjie Gans*).

5.2.3.3 Sub-tema 3.2. Leerders se sosiale en emosionele vaardighede

Sosiale vaardighede is geleentheid waar die leerders met hul maats, die onderwyser en my as navorser kon verkeer. Emosionele vaardighede is die tye waar leerders hul emosies getoon het.

Die *KKK*-program het die leerders geleentheid gebied waar hulle die meeste van die tyd in 'n klasgroep-verband kon deelneem. Die klas het uit sewe leerders bestaan en hulle het in 'n enkele groepverband sosiaal met hul klasmaats verkeer. Die program het gedurende die tweede week van die skooljaar begin. Van die leerders het mekaar nie geken nie en was vreemd vir mekaar. Deur die intervensieprogram het hulle saam aangename geleentheid ervaar en het hulle gou bymekaar ingeskakel en "gebond".

Leerders het met mekaar interaksie gehad, geleentheid gehad om met mekaar in hul huistaal te praat, goeie selfbeeld en selfvertroue te ontwikkel en om respek te toon teenoor mekaar en die volwassenes wat betrokke was in die program.

Ek het opgemerk dat die musiek in die fonologiese bewustheid alle leerders tot 'n maksimum deelname laat deelneem het (Analise van onderhoude punt 4:LN).

Respek vir die ander klasmaats en hul onderwyser het goed ontwikkel. Die leerders het uit sommige lesse soos *Rina Roos* geleer om mekaar te respekteer, respek te toon vir 'n maat wat 'n gebrek het en respek teenoor 'n klasmaat wanneer daar op hul beurt gewag is om te kan deelneem of om 'n antwoord te gee. Leerders moes leer om hul beurt af te wag vir 'n rol wat moontlik eers later weer in die dag herhaal is. Data wat dit aandui is:

Elke leerder kry 'n geleentheid om voor of agter te staan en om sy beurt af te wag (Analise van onderhoude Vraag 16: MS).

Leerders het selfdissipline aangeleer. Gewoonlik wou al die leerders die rol vertolk het nadat dit die eerste keer gespeel is. Ruimte is later in die dag of in die week verskaf om die aktiwiteit te kon herhaal.

Die onderwyser het hierdie jaar ook anders as ander jare ervaar. Sy het gevind dat sy en die leerders op 'n ander, interessante manier kon bind (Analise van onderhoud Vraag 17:RK).

Deur die musiekaktiwiteite is daar gou vertrouwe in mekaar gevind; sy het die leerders aanvaar soos hulle is en daar is lekker saamgelag, gewerk en gespeel. Die leerders kon suksesvol sosialiseer met volwassenes (die onderwyser en my as navorser), anders as slegs hul ouers en hul klasmaats.



Foto 5.7: Leerders sosialiseer met maats

Gedurende die intervensie het leerders die geleentheid gehad om hul gevoelens te kon uitdruk. Sommige lesse het gevaarlike situasies uitgebeeld waar die leerders hulle eie diskresie moes gebruik oor die situasie. *Nardus Nel*, die boelie in die skool en *Grietjie Gans*, wat deur die wolf opgeëet sou word as sy in die grot gaan instap, kon leerders waarsku teen gevaarlike situasies in die alledaagse lewe en hoe om dit te hanteer. Gedurende die dramatisering van *Hansie Haas* was leerders vreesbevange toe die hond hulle gejaag het (sien video 4 les: *Hansie Haas*). Daar is lekker gelag toe Gouws die ja-woord vir juffrou Louw gevra het en juffrou Louw geweier het om met Gouws te trou.



Foto 5.8: Gouws vra die jawoord

Leerders het hulself gedurende die musiekaktiwiteit ingeleef in die situasie. Leerder E het tydens haar vertolking van *Fransie die Feetje* vergeet van haar huislike omstandighede en het haar beste gelewer om nes *Fransie die Feetje* te kon dans (sien elektroniese bylaag video 4 les: *Fransie die Feetje*).

Fransie die Feetjie

Heidi Faber

Doh is Eb | Eb d : s | - : s . s | Bb s : r | r :- r | r . r :- d | r . r : d . r | Eb m : s | Bb r :- s



Fran-sie is 'n fee-tjie fyn. Sy flik-ker en flad-der in die maan wat skyn. Haar

5 | Ab l . l :- . l | l :- . l | Eb s . s :- s | s :- | d . d : d . r | m : m | Bb r : r | Eb d :- s



pas-sies is fyn. Haar pas-sies is fraai. As sy op haar fy - ne toon-tjies draai. Haar

9 | Ab l . l :- . l | l :- . l | Eb s . s :- s | s :- | d . d : d . r | m : m



pas - sies is fyn. pas - sies is fraai. As sy op haar fy - ne

12 | Bb r : r | Eb d :- | Ab d . d : d . r | Eb m : m | Bb r : r | Eb d :-



toon - tjies draai. As sy op haar fy - ne toon - tjies draai.

Liedjie 5.4: Fransie die Feetjie

5.2.3.4 Sub-tema 3.3: Genotvolle leergeleenthede

Genotvolle leergeleenthede was geleenthede waar leerders geleer het deur te speel en nie eers daarvan bewus was dat hulle geleer het nie. Musikaliteit is die emosionele reaksie van die luisteraar en musiek verskaf aangename ervarings aan die luisteraar (Isbell 2003:17). Leerders het die geleentheid gehad om op 'n unieke manier hul fonologiese bewustheid te kon ontwikkel. Genot het baie sterk na vore gekom as 'n tema in al die fonologiese en musiekaktiwiteite van die program. Uit die foto's en video-lesse wat geneem is van die implementering van die *KKK*-program, is dit duidelik dat die aktiwiteite vir die leerders baie genotvol was (sien elektroniese bylaag video 4 lesse: *Grietjie Gans*, *Lenie Lepeltjie*, *Die kok lok die bok*, *Rina Roos* en *Tes toer graag* en foto 5.8). Gedurende die lesse was daar geleentheid om saam met die klasmaats te leer en pret te kon hê.



Foto 5.9: Leerders geniet die aktiwiteit

Tydens elke les het die leerders aktief deelgeneem aan die lesse soos in foto 5.9 van een les gesien kan word. Die inleidingsaktiwiteite het leerders se belangstelling gewek deur óf na 'n storie óf na 'n liedjie te luister. Die belangstelling is behou deur die opeenvolgende aktiwiteite, omdat die leerders op hul eie vlak deur visuele, ouditiewe en kinestetiese aktiwiteite gestimuleer is.



Foto 5.10: Leerders neem aktief deel

Opgewondenheid kan op die video-opnames waargeneem word en dit het leerders leergeleenthede verskaf. Hulle was nuuskierig en die swart krat met die hulpmiddels is daaglik fyn dopgehou. Soms het die ritme van die liedjie die leerders ook baie opgewonde gemaak. Hierdie waarneming ondersteun Grobler (1984:9-11) se bewering dat ritme die sterkste musiekelement is en dat dit die primitiefste en natuurlikste ervaring by die mens uitlok.

Die kinders geniet dit baie en dit maak hulle opgewonde. Die gesiggies straal dadelik en dit wek belangstelling (Analise van onderhoude vraag 9: MS).

Leermateriaal speel 'n groot rol in die *KKK-program*. 'n Opsomming van die leermateriaal is in bylaag 5.6 ingesluit. Data uit my navorsing toon:

Die hulpmiddels was effektief en kleurvol (Analise onderhoude vraag11: RK).

Gedurende elke les is daar van storiekaarte, klank-, woord- en flitskaarte gebruik gemaak om die foneem en storie visueel aan die leerders voor te stel. Teen die klaskamer se voorste muur het die leermateriaal soos storiekaarte, asook klank- en woordkaarte van die program gepryk. Die woorde van die woordkaarte is uit die stories geneem en die woorde is met eiesoortige prente van die *KKK*-program geïllustreer. Die leermateriaal het bygedra tot 'n positiewe leesomgewing.

Leerders kon nie wag om maskers of klere aan te trek vir die musiekaktiwiteit nie. Dieremaskers is gebruik in sommige van die lesse. Die maskers wat op die leerders se koppe geplaas is, het minder ongerief veroorsaak as die maskers wat aangekoop is of voor die gesigte gedra is. Die groottes van die maskers was nie altyd reg nie en dan het dit soms óf afgeval óf rondgeskuif (sien elektroniese bylaag video 4 lesse: *Vollie, Vinnie en Vlermuis* en *Die kok lok die bok*). Skaam leerders het agter die masker weggekruip, terwyl leerders met 'n goeie selfbeeld hulself goed kon uitleef in die karakters. Tydens 'n onderhoud in my navorsing is die volgende gesê:

Die leerders het 'n keuse van identifisering van die maskers gehad en hulle kon ooreenkomstig optree volgens die karakter van die masker (Analise onderhoude vraag 11: LN).

Rekwisiete speel 'n waardevolle rol in die *KKK*-program. Ek het ook in my navorsing gevind dat dit bygedra het tot die leerders se belangstelling en spontane aktiewe deelname. Gewone alledaagse voorwerpe wat in huise gebruik word, soos hoede, kampstoele, blomme, lakens, ensovoorts, is in die program gebruik. Data uit my navorsing toon:

Alledaagse goed is gebruik. Ou klere, hoe groter die klere was, hoe beter! Dit was baie gewild onder die leerders (Analise onderhoude vraag11: RK).

Kompakskywe en instrumente het luisterryke geleenthede gebied aan die storie en die musiekaktiwiteite van elke les. Hierdie luisterryke geleenthede het die leerders se ouditiewe vaardighede ontwikkel. Ballonne wat gebruik is om speletjies soos "*Musical Chairs*" te speel, was vir die leerders stimulerend, dit het hul belangstelling dadelik geprikkel en almal kon aktief deelneem aan die kleurrike geleentheid. Met hierdie speletjie is daar van die leerders verwag om vrylik te beweeg. Verskeie houers, tot 'n kastrol, is gebruik om leermateriaal in te stoor tydens aktiwiteite.

Daar is ook van moderne tegnologie gebruik gemaak. Leerders het dit geniet wanneer rekenaars gebruik is en hul belangstelling is dadelik geprikkel. Skyfievertonings op die skootrekenaar is gebruik om leerders se belangstelling te wek gedurende 'n inleiding vir *Ysbeer* se les. Leerders kon hulle vereenselwig met die lewe van 'n ysbeer in *Ysland* en die

lewe van 'n ystervark hier in Suid-Afrika. Die lewe van 'n dier in die vreemde yswêreld is visueel aan leerders vertoon. Beter begrip van die onderwerp is verkry deur die helderkleurige prente. Verder is daar ook van die skootrekenaar gebruik gemaak met die ritmekaart (foto 5.2).

'n Regte hasie is na die klas gebring sodat leerders die diertjie se bewegings kon waarneem (sien elektroniese bylaag video 4 les: *Hansie Haas* 005). 'n Speelgoedtrekker het die les van die boer en die vuur opgehelder en die leerders sal hierdie assosiasie van die *uu*-foneem altyd onthou uit hul ervaring (foto 5.10). Die aangename ervaring wat die leerders deur die musiekaktiwiteit beleef het, die trekkertjie wat deur die muur bars terwyl die skuur afbrand, het die leerders visueel beleef. Bewyse van leermateriaal in die *KKK*-program is byvoorbeeld die speelgoedtrekker.



Foto 5.11: 'n Regte trekkertjie

Fonologiese bordspeletjies het die leerders se visuele ontwikkeling geprikkel. Speletjies waar die flitskaarte gebruik is om *Snap* en *Bingo* te speel, het die leerders gefassineer.



Foto 5.12: Snap

Die verskeidenheid van leermateriaal wat in die *KKK*-program gebruik is, het 'n groot invloed op die sukses van die program en die leerders se holistiese ontwikkeling gehad. Leerders het die sosiale geleentheid deur middel van die leermateriaal gemaklik ervaar. Emosionele ontwikkeling het plaasgevind deur die rekwisiete, klere en maskers wat gedra is (sien video 4 lesse: *Fransie die feetjie* en *Die kok lok die bok*). Leerders het elke keer met groot afwagting gewag op die musiekaktiwiteit en die leermateriaal. Die leerders was baie nuuskierig

wanneer die swart krat ingedra is, want daarin was altyd interessante klere, maskers, serpe of speelgoed. Nadat 'n les voltooi is, het sommige leerders die onderwyser versoek om deelname aan 'n rol vir die volgende les.

5.3 SAMEVATTING

Na die implementering van die *KKK*-program is dit duidelik dat leerders nie net hulle geletterdheidsvaardighede ontwikkel het nie, maar ook hul sosiale, emosionele en kognitiewe vaardighede. In die volgende hoofstuk beantwoord ek my navorsingsvrae, maak gevolgtrekkings en ook aanbevelings.

---oOo---

HOOFSTUK 6 NAVORSINGSBEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie laaste hoofstuk bied ek 'n sintese van my bevindinge aan. Nadat ek die hoofnavorsingsvraag beantwoord het maak ek voorstelle vir die praktyk en verdere toekomstige navorsing.



Figuur 6.1: Hoofstuk 6-indeling

Jensen (2005:93) beveel 'n gesonde leergeleentheidsomgewing aan, wat noodsaaklik is vir leer, groei, leerders se gedrag en om optimaal te kan presteer. Uit my navorsing was dit duidelik dat die leerders by mekaar geleer het, terwyl hulle gespeel het en dat hulle nie eers daarvan bewus was dat hulle by mekaar geleer het nie (Wessels & Van den Berg 1999:17). Leerders het tydens die intervensie die geleentheid gehad om die lees- en klankkomponente van die NKV te ontwikkel. Daar was geleentheid om luistervaardighede, fonologiese bewustheidsvaardighede en musiekvaardighede te ontwikkel. Leerders was gemotiveerd om te praat en later het hulle leesgeletterdheidsvaardighede so ontwikkel dat hulle kinderboeke geskik vir hul ouderdom kon lees. Sosiale vaardighede is ontwikkel deur die samewerking met maats, met my as navorser en met hul onderwyser. Leerders het hulself ten volle uitgeleef tydens die musiekervarings en emosioneel ontlai. Deur die program is leerders se kognitiewe vaardighede ontwikkel. Op die video-opnames is die vordering van die leerders se konsentrasievermoë waargeneem.

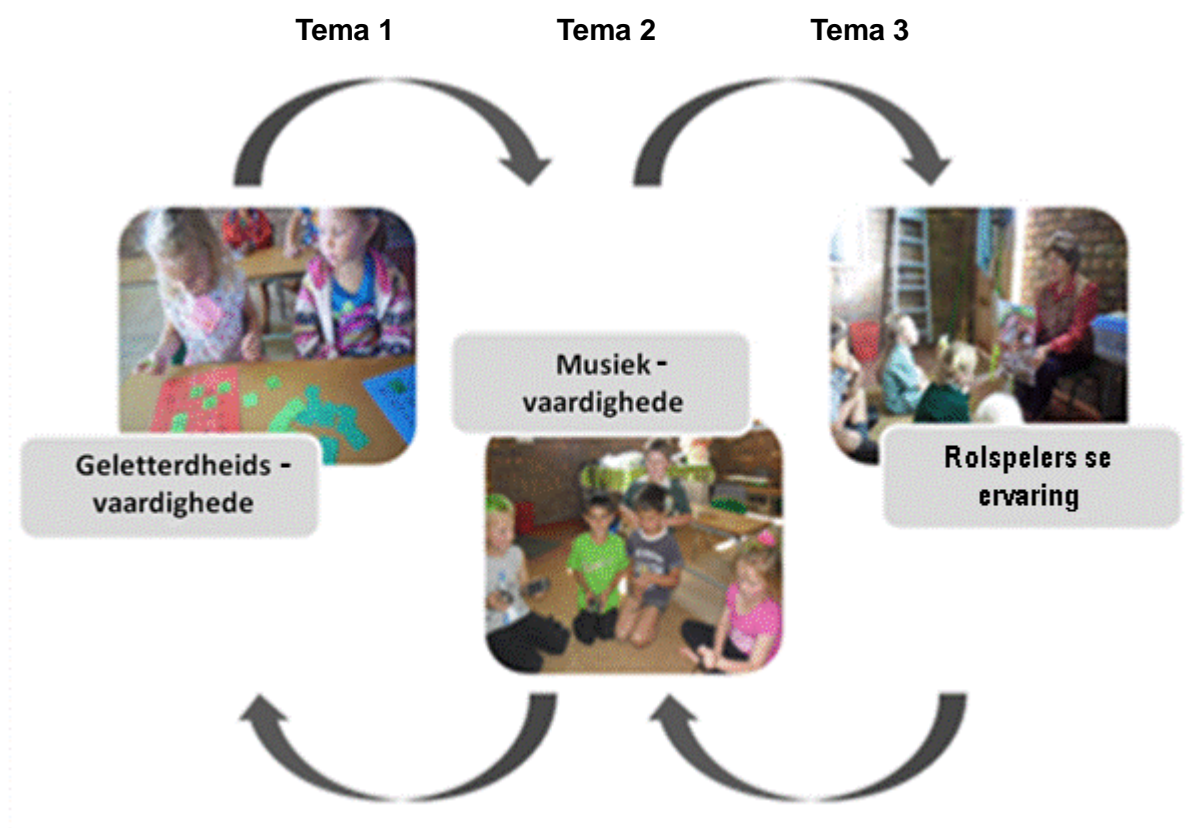
Die hoofnavorsingsvraag van my navorsing is:

Tot watter mate sal 'n Afrikaanse fonologiese musiekprogram 'n invloed op Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid hê?

Die volgende sekondêre navorsingsvrae het uit die hoofnavorsingsvraag ontwikkel:

- Wat is die rol van fonologiese bewuswording by leesgeletterdheid?
- Wat is die rol van musiek by leesgeletterdheid?
- Watter inhoud moet ingesluit word in 'n fonologie-musiekprogram om die onderwyspraktyk in leesgeletterdheid by Graad 1-leerders te verbeter?

Om die hoofvraag en die sub-navorsingsvrae te kon beantwoord, is daar 'n fonologiese musiekprogram in 'n Graad 1-klas geïmplementeer, om ondersoek in te stel of die program resultate kon verskaf. 'n Tematiese analise van die data het gevolg. Die visuele bewysstukke, transkripsies van die onderhoude, waarnemingsnotas, navorsingsjoernaal en dokumente het data gelewer en is gebruik om die temas uit te beeld. Die volgende drie hooftemas, naamlik geletterdheidsvaardighede, musiekvaardighede en die rolspelers se ervaringe het na vore gekom.



Figuur 6.2: Hooftemas van die KKK-program

In die volgende afdeling bied ek 'n oorkoepelende opsomming van my bevindinge aan, deur na die vaardighede van fonologiese bewustheid en musiekvaardighede te verwys. In hierdie afdeling behandel ek ook op 'n vergelykende wyse my navorsingsresultate met

ondersteunde bewyse, bestaande kennis, teenstrydighede met bestaande kennis, nuwe insigte en stildata.

6.2 BEVINDINGE UIT MY NAVORSING

Met die implementering van die *KKK*-program, deur die liedjies, stories, speletjies en klankidentifisering aan die begin van my navorsing, het ek gevind dat daar nie genoeg stimulering vir sommige van die leerders was nie. Dit het geblyk dat die program na die sesde les in 'n roetine verval het. Elke les het bestaan uit 'n storie, liedjie en 'n musiekaktiwiteit. Die leerders het nou begin gewoond raak aan die roetine. Ek het besluit om fonologiese bewustheidsaktiwiteite wat nie op musiek fokus nie (nie-musikale aktiwiteite), in die intervensieprogram in te sluit. Die *KKK*-program se fonologiese bewustheidsaktiwiteite is verder ontwikkel uit aktiwiteite en speletjies van maklike na meer gevorderde aktiwiteite, soos in bylaag B, 3.1 aangetoon word. Fonologiese bewustheidsaktiwiteite soos foneem-weglating, foneem-samesmelting, fonemiese identifikasie, lettergrepe, woord-identifikasie en die bou van sinne is in die program bygevoeg. Sommige van hierdie aktiwiteite was musiek-variant, terwyl ander weer sonder musiek uitgevoer is, maar al die aktiwiteite was fonologies-variant (sien bylaag D, 5.1 en 5.2).

Foneme is maklik deur die fonologiese bewustheidsvaardighede in die *KKK*-program aangeleer deur rymies, ritme en rym. Belangstelling in die fonologiese bewuswording is gewek deur verskeie aktiwiteite wat die leerders se nuuskierigheid ook geprikkel het (sien video 4 les: *Hansie Haas*). Die leerders is ook blootgestel aan stemproduksie en toonhoogte. Die verskillende liedjies in die *KKK*-program is in verskeie toonaarde geskryf. Die leerders het die liedere van die *KKK*-program geniet (sien video-lesse: *Rina Roos*, *Tes toer graag* en *Grietjie Gans*). Liedere wat by die storie gepas is, is geskryf om die foneme te beklemtoon en om dit vinnig aan te leer. Die liedjie is kort en daar is bevind dat dit baie effektief is. Tydens die storie van *Rina Roos* identifiseer leerders die *r*-klank dadelik in hul eie name en vanne (sien video-les: *Rina Roos*). Die *r*-klank kom in vier leerders se name en in een leerder se van voor. In die storie van *Ysbeer* verskaf die leerders nog woorde wat met dieselfde klank begin (sien video-les: *Ysbeer*). Die liedere het bygedra tot die leerders se liedjie-repertoire vir die jaar. In bylaag D, 5.3 word die leerders se reaksie op die liedere weergegee.

Gedurende die intervensie van die *KKK*-program is die volgende vaardighede van die leerders ten opsigte van fonologiese bewustheid as onderdeel van geletterdheidsvaardighede waargeneem:

Tabel 6.1: Vaardighede van fonologiese bewustheid in die KKK-program

Kognitiewe vaardighede	Taalvaardighede	Sosiale- en emosionele vaardighede
Geheue	Woordeskat	Belangstelling
Verbeelding	Spraak	Aktiewe deelname
Begrip	Luistervaardighede	
Konsentrasie	Leesvaardighede Sintese en analise	
Agtergrondkennis	Kommunikasie	
Denkvaardighede		

Leerders se kort- en langtermyngeheue is gestimuleer deur die liedere en stories van die *KKK-program*. Wanneer daar na video *Hansie Haas* en video *Vollie, Vinnie en Vlermuis* se stories gekyk word, is dit duidelik sigbaar dat leerders se verbeelding geprikkel is en die leerders se konsentrasievermoë aansienlik deur die program verbeter is. Begripsvaardighede, denkvaardighede en agtergrondkennis is deur die verskeie fonologiese aktiwiteite en stories van die *KKK-program* verbeter.

In hoofstuk 3.4.1 is na die uitspraak van verskeie foneme verwys. Foneme is deur al die leerders in die grondlynassessering verkeerd uitgespreek (sien bylaag D, 5.5). Gekwalifiseerde grondslagfase-onderwysers behoort die korrekte uitsprake van die foneme te ken en dit korrek aan die leerders te leer. Dit blyk egter juis dat onderwysers in Graad R en 1 die verkeerde uitspraak vir die leerders aanleer. In hierdie navorsing was daar ook foneme wat nie korrek aangeleer is nie, byvoorbeeld die *h*-foneem (sien video 4 les: *Hansie Haas*). Ek het die onderwyser dadelik reggehelp om die foneem korrek uit te spreek. Dit dui daarop dat die verkeerde uitspraak van foneme later nadelige gevolge vir leerders het. Leerders het na die korreksie steeds die foneem verkeerd uitgespreek. Leerders sal in die vervolg waargeneem en blootgestel moet word aan die korrekte uitspraak van die foneme om verdere leerprobleme te voorkom.

Uit die liedere wat die leerders van hierdie navorsing gesing het, is woordeskat uitgebrei en die betekenis van woorde het ontvou. Leerders se woordeskat is uitgebrei deur die verskillende stories en lirieke van die foneme. Sinne en woorde is herhaal en leerdermateriaal is aan die leerders getoon om begrip van woorde (deur woordkaarte) te bevorder. In pare of in die klasgroep het hulle geleentheid gehad om die storie of liedjie te dramatiseer of deur rolspel uit te beeld. Woordeskat is nie net deur die liedere van *KKK-program* ontwikkel nie, maar in sommige stories het die onderwyser ook woorde aan die leerders verduidelik soos by *Ken het 'n hen* (“’n *Mamma hoender is 'n hen*”) en die woord

kok/sjef in die storie van *Die kok lok die bok* (sien video 4 les: *Die kok lok die bok*). Die leerders het ook hulle leesvaardighede soos sintese en analise van woorde en sinne met die leeskaarte van die *KKK*-program bemeester.

Leerders het sosiaal met die betrokke rolspelers in die klassituasie verkeer (sien video 4 lesse: *Rina Roos* en *Tes toer graag*). Almal het saamgewerk en aktief deelgeneem. Die leerders het deurentyd goeie belangstelling in al die kindgerigte aktiwiteite van die *KKK*-program getoon.

In my navorsing het die rol van musiek 'n verskil gemaak in die leerders se leesgeletterdheidsvaardighede. Die volgende musiekvaardighede is geïdentifiseer:

Tabel 6.2: Musiekvaardighede in die *KKK*-program

Die musiekvaardighede in die <i>KKK</i> -program					
Kognitiewe vaardighede	Musiek	Geletterdheid	Persepsie	Sosiaal	Emosioneel
Geheue	Liedjie-repertoire	Woordeskat	Groot en klein motories	Aktiewe deelname	Nuuskerigheid
Kreatiewe denke	Intonasie	Kommunikasie	Ruimtelike oriëntering	Sosialisering met volwassenes en maats	Genot
Konsentrasie	Luistervaardighede	Uitspraak	Luistervaardighede	Respek	Belangstelling
Opeenvolging van gebeure	Kreatiwiteit	Spraakritme			Sukses behaal
		Artikulasie			

Gedurende die intervensie ontwikkel die leerders hul musiekvaardighede op 'n genotvolle en informeel-opvoedkundige wyse. Die jaar se liedjie-repertoire van 42 liedere maak dit vir die onderwyser maklik. Leerders se intonasie verbeter deur die ontwikkeling van hul ouditiwe vaardighede. Luistervaardighede is in so 'n mate verbeter dat die leerders geleer is om nie net te hoor nie, maar met aandag te luister. Kreatiwiteit het 'n belangrike rol gespeel in die musiekkomponent van die navorsing. Leerders is toegelaat om vry te beweeg, vry te dramatiseer en vry op instrumente te speel (sien elektroniese bylaag video 4 lesse: *Grietjie Gans*, *Rina Roos* en *Vollie, Vinnie en Vlermuis*).

Jackman (2012:285) vind dat sang ontwikkelend, toepaslik en prakties vir onderwysers is, en dat die entoesiastiese deelname van die onderwysers in sang die leerders se aangebore musiekvermoë ontwikkel. Die liedjies van die *KKK*-program het 'n positiewe invloed op die

leerders se fonologiese bewuswording gehad. Die liedere uit die ervaringsveld van die leerders het gesorg dat die leerders foneme kon identifiseer en fonologiese bewustheidskomponente kon aanleer soos om woorde van die liedjies op te breek in foneme en weer te kan saamvoeg. Leerders van vyf tot sewe jaar geniet groepsang (Gonzalez-Mina 2011:428), soos ook duidelik sigbaar is in die *KKK*-program (sien elektroniese bylaag video 4 les: *Lenie Lepeltjie*).

Sang verryk woordeskat en leer ook artikulasie en uitspraak (Lodato & Urrows 2005:36; Rudolph & Cohen 1984:239, 240; Tafuri 2008:131). Die leerders kon hulself uitdruk en improvisasie, intonasie en vlotheid in spraak, uitspraak en stemproduksie ontwikkel (Wessels & Van den Berg 1999:162; Kenney 2005; Monro 2011). Volgens David *et al.* (2007:17) is die vermoë om te kan hoor en klanke korrek te kan interpreteer nodig om goed te kan praat en te kan lees.

Deur die liedjies wat hulle sing is die sintuie en die gehoor ontwikkel. Uitspreek van die woorde is gestimuleer (Analise van onderhoude Vraag 10: RK).

Die foneme kon tydens die aanleer van die foneme in die *KKK*-program onthou word deur die visuele prente en deur die ouditiewe vaardighede van die liedjies wat gesing is. Die fonologiese aktiwiteite wat gevolg het, soos om die beginfoneme van hul name weg te laat, het die leerders se ouditiewe vaardighede ontwikkel (sien video-les: fonologiese aktiwiteite 1). Die leerders wat deur die kinestetiese intelligensie ontwikkel, kon deur die dramatisering van die les die foneem maklik onthou.

Aan die begin van die musiekintervensie het leerder C baie hard en met swak intonasie gesing (sien elektroniese bylaag video 4 lesse: *Hansie Haas* en *Lenie Lepeltjie*). Nye (1985:279) bevestig dat leerders soms in hul ontwikkelingsfases nie die toonhoogte van hul eie stemme begryp nie en dan gebeur dit dat die leerder hard, vrolik en van die noot af sing. Na ongeveer agt weke se intervensie het die leerder se intonasie merkbaar verbeter (sien elektroniese bylaag video 4 les: *Fransie die feetjie*). Omdat die liedere baie kort was, maklik aangeleer is en omdat leerders se ouditiewe vaardighede (luistervaardighede) ontwikkel is, het dit waarskynlik daartoe gelei dat haar intonasie goed verbeter het.

Die dramatisering van die liedere of die stories van die *KKK*-program het bygedra tot die sukses van die intervensieprogram en dat die leerders dit baie geniet het:

Die oe-klankie se dramatisering was die lekkerste want ek het leerder W gestamp dat die koek moet val. Almal het geskater van die lag (Analise van onderhoude Vraag 10: RK)

Die foneem is nie net aangeleer nie, maar deur die dramatisering van die storie of die liedjie kon die leerders hulself met die foneem identifiseer deur dit “speel-speel” (Wessels & Van den Berg 1999:162) aan te leer. Die leerders kon hulself uitleef in ’n veilige klas-omgewing, sonder dat hulle gekritiseer is vir hul eerlike pogings. Wanneer daar gelag is, is daar oor die gebeure van die storie of liedjie gelag en nie vir die leerder nie. Uit my en die onderwyser se waarneming het dit geblyk dat daar ’n goeie verhouding tussen die leerders ontwikkel het en dat die leerders ’n dubbele ervaring van pret en sukses beleef het.

Volgens Nye (1979:66) is musiekopnames ’n belangrike deel van leerders se alledaagse lewe. Leerders leer liedjies aan deur herhaaldelik daarna te luister (Nye 1979:66). Die twee kompakskywe van die *KKK*-program (sien elektroniese bylaag: Lêer 10) het ’n waardevolle rol gespeel in die intervensieprogram. Die kompakskyf met die sang het bygedra tot die effektiewe aanleer van die liedjies. Verder is dit ook tydens die musiekaktiwiteite gebruik. Die kompakskyf met slegs die begeleiding het die leerders se vaardighede ’n stappie verder geneem, wanneer dit gebruik is om die leerders te begelei nadat die liedjie aangeleer is. Hierdie kompakskyf is ook gebruik sodat die leerders die liedjies se wysies kon herken.

Die spontane aktiewe deelname in al die musiekaktiwiteite het gesorg vir die leerders se sosiale ontwikkeling. Wedersydse respek vir die verskeie rolspelers van die *KKK*-program was deurentyd sigbaar.

Die leerders was gemotiveerd, nuuskierig, opgewonde en het belanggestel in alles wat hul geleer en gedoen het. Die vreugde-glimlaggies was gereeld op leerders se gesiggies te bespeur (sien elektroniese bylaag video 4 lesse: *Rina Roos* en *Lenie Lepeltjie*). Die rol wat musiek in die *KKK*-program gespeel het, was deurentyd een van genot. Leerders het vergeet wat buite die klas gebeur het en hulle was ten volle besig met die aktiwiteite wat hulle sukses laat beleef het (sien elektroniese bylaag video 4 les: *Fransie die feetjie*). Leerders se positiewe gesindheid en ervaring van die *KKK*-program het oorgespoel in positiewe ervarings van leesgeletterdheidsvaardighede. Gedurende Augustus teen die einde van die intervensie het leerders graag gespog met die hoeveelheid boeke wat hulle tuis gedurende die week gelees het.

6.2.1 VERGELYKING VAN RESULTATE

’n Vergelyking van die navorsingsresultate met bestaande kennis ter ondersteuning van hierdie navorsing; teenstrydighede van die resultate met bestaande kennis; nuwe insigte wat verwerf is uit hierdie navorsing; en die stildata word in die volgende afdeling uiteengesit. Met

‘stildata’ bedoel ek data wat nie in ander navorsing genoem word nie en wat ek in my navorsing gevind het.

6.2.1.1 Vergelyking van resultate met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte van geletterdheidsvaardighede

Tabel 6.3: Resultate met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte van geletterdheidsvaardighede

Tema	Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking van resultate en kennis
Tema 1 Geletterdheids-vaardighede Sub-tema 1.1 Fonologiese bewustheid	Smith <i>et al.</i> (1998) Campos (2009) Hallam (2011) Troia (1999) Torgesen (2000) Meier (2004) Winner (2008) Treiman (2000)	Fonologiese bewustheid is 'n onderliggende en kritiese dimensie vir leessukses.	Die kweek van liefde vir lees deur verskeie fonologiese aktiwiteite op 'n aangename speelse manier.
	Le Roux (2004)	Identifiseer fonologiese bewuswording as die onderliggende kognitiewe vaardigheid wat lees- en leerprobleme onderlê.	Vroegtydige leerprobleem-identifisering, sodat intervensies gebruik kan word om die probleem op te los.
	Joubert <i>et al.</i> (2006) Le Cordeur (2010)	Suksesvolle fasilitering van lees hang af van die kreatiewe toepassing van individuele perspektiewe op leesonderrig of benaderings of die kombinasie van beide.	Die kennis van die leesbenadering en die toepassing daarvan is krities vir leesonderrig.
	Gillon (2004)	Fonologiese-bewustheidsassessering met skooltoetredende en gedurende graad 1 het verskeie doelstellings: <ul style="list-style-type: none"> • Leerders met lees- en spelprobleme word geïdentifiseer. • Leerders wat probleme ondervind met fonologiese bewustheid word ook geïdentifiseer en 'n intervensieprogram kan in plek gestel word om die leerders te ondersteun. • Leerders met erge fonologiese probleme kan diagnosties geassesseer word en na leesspesialiste verwys word. 	

Tema	Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking van resultate en kennis
Tema 1 Geletterdheids-vaardighede Sub-tema 1.2 Leesvaardig-hede	Tafari (2008)	Die leer van enige vaardigheid moet wag vir die biologiese en sielkundige proses wat dit benodig.	Skoolrypheid en -gereedheid speel 'n merkwaardige rol in leesgeletterdheids-vaardighede.
	Charles <i>et al.</i> (2011)	Skoolbywoning is 'n sleutelbestanddeel vir sukses in die skool.	Alle kennis wat aangeleer moet word, word bekom deur suksesvolle skoolbywoning.
	Zwiegers (2011)	Die stories en drama het as 'n instrument gedien om leerders se leesgeletterdheids-vaardighede te verbeter.	Deur luister en doen leer die jong leerders met gemak.
	Dunst, Meter, en Hamby (2011)	Rym-ervarings en -kennis met betrekking tot fonologiese bewustheid blyk die beste voorspellers van geletterdheid te wees by jong leerders.	Hierdie bevindinge bied ondersteuning vir 'n verhouding tussen die jong kinders se rym- vermoëns en hul fonologiese vaardighede, asook ontluikende lees.
	Taylor (2008)	Onderwysers moet nie net op die inhoud van leesinstruksies fokus nie, maar daar moet ook op die pedagogie van lees gefokus word.	Die nodige kennis en toepassing van lees-geletterdheidsvaardighede in die praktyk is belangrik
	Stanley en Dillingham (2010)	Storievertelling stimuleer die verbeelding. Dit ontwikkel en bevorder 'n leerder se reaksie op literatuur, wat die leerder se bewustheid van storiestructuur en opeenvolging insluit.	

Skoolrypheid en skoolgereedheid speel 'n merkwaardige rol in leesgeletterdheids-vaardighede. Tafuri (2008:121) skryf dat die aanleer van enige vaardigheid moet wag vir die biologiese en sielkundige proses wat dit benodig. Emosionele skoolgereedheid is van kritieke belang vir leerders se skoolloopbane. Dit sal die leerder in staat stel om formele skool te geniet, kreatief te wees, te konsentreer en genoeg selfvertroue te hê om goed te vorder (Fauconnier 2005:99; Grové 1978). Hierdie bewerings is duidelike bewys deur een van die leerders in my navorsing. Leerder W is baie jonk en sou volgende jaar beter kon presteer het in graad 1 as hy hierdie jaar nog in Graad R kon gespeel het.

Excell & Linington (2012) beskryf die rol van die onderwyser nie net as 'n bystander of 'n fasiliteerder nie, maar as 'n ko-konstrueerder van kennis, aangesien sy ook saam met die leerders leer. Die rol van die onderwyser was om te identifiseer, tussenbeide te tree en te fasiliteer waar en wanneer dit nodig was, en om leer deur spel aan te moedig (Coates & Thomson 2010). 'n Speelse benadering tot die leerinhoud sal jong leerders altyd help. Leerders ervaar 'n gevoel van vertroue met 'n ernstige taak. Hul nuuskierigheid word gewek op 'n sinvolle manier en dit lei tot kognitiewe ontwikkeling. Implementering van kruis-

kurrikulêre strategieë deur die integrasiemetodes van Russell-Bowie (2006) het die weg gebaan vir spontane leer (Isbell & Raines 2003).

Kennis van verskeie intelligensies is noodsaaklik vir leerders se effektiewe leer. Verskillende intelligensies behoort op skool ewe veel aandag te geniet, omdat al die intelligensies ewe belangrike boustene is (Gardner 1983). Wanneer leerders die geleentheid kry om deur verskeie intelligensies te leer, is daar groter sukses in die leersituasie (Isbell 2003).

Skoolbywoning is 'n sleutel-bestanddeel vir sukses in die skool (Charles *et al.* 2011). Leerders het onderrig in al die leesgeletterdheidsvaardighede ontvang en deur hul goeie skoolbywoning kon leesonderrig effektief plaasvind.

6.2.1.2 Vergelyking van resultate met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte van musiekvaardighede

Ondersteunende bewyse ten opsigte van musiekvaardighede wat ek geïdentifiseer het as Tema 2 asook rolspelers se ervarings (Tema 3) word in die onderstaande tabel 6.4. verskaf.

Tabel 6.4: Resultate met bestaande kennis: ondersteunende bewyse ten opsigte van musiekvaardighede

Tema	Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking van resultate en kennis
Tema 2 Musiek-vaardighede Sub-tema 2.1 Musiek-ervarings	Sheppard (2005)	Daar is drie sleutelstadiums van lees, naamlik die herkenning van woorde, die uitklank (hardop lees) en die herkenning van die hele woord sonder om te klank. Musiek speel 'n belangrike rol in die tweede van hierdie drie stadiums. Leerders met goeie toonhoogte-vaardighede vind klankleer maklik.	Die weglating van musiekonderrig in leerders se ontwikkeling en onderrig veroorsaak leemtes en tekortkominge in leerders se leesgeletterdheids-vaardighede.
	Rose (2006); Tharess (2010)	Dit is baie belangrik om leerders se positiewe gesindheid ten opsigte van leesgeletterdheids-vaardighede te ontwikkel deur sang, stories en rympies.	
Tema 2 Musiek-vaardighede Sub-tema 2.3 Musikaliteit as intelligensie	Visser (1998)	Musikale intelligensie vorm deel van 'n leerder se begaafdheid.	Dit is belangrik dat onderwysers wel 'n aanleg vir musikale intelligensie sal kan identifiseer, om sodoende die leerder te kan help om sy volle potensiaal te ontwikkel deur genoegsame stimulering.

Tema	Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking van resultate en kennis
Tema 3 Rolspelers se ervaring Sub-tema 3.1 Leerders se kognitiewe ontwikkeling	Campbell (1995)	Leerders stel wel belang in musiek. Een leerder kan 'n voorkeur vir sang ontwikkel, terwyl 'n ander een weer instrumentespel meer geniet.	Dit is belangrik dat onderwysers oor die nodige kennis moet beskik om leerders se voorkeure van musiekaktiwiteite te kan identifiseer en daarvolgens hul leeraktiwiteite kan beplan.
	Gardner (1983)	Kennis van verskeie intelligensies is noodsaaklik vir leerders se effektiewe leer. Verskillende intelligensies behoort op skool ewe veel aandag te geniet, omdat al die intelligensies ewe belangrike boustene is.	
	Russell-Bowie (2006:258)	Integrasie van vakke bied die leerders holistiese en outentieke leergeleenthede. Leerders kan hul eie voorkeure van intelligensies gebruik om in-diepte begrip en algemene vaardighede te bekom.	Die byvoeging van musikale aktiwiteite het baie waarde in fonologiese vaardighede. Leerders se verbale geheue, asook tonale- en ritmeperspeksie-vaardighede het aansienlik verbeter.
	Bolduc (2003)	Die aanvulling van rympies is 'n doeltreffende manier om ontluikende geletterheids-vaardighede te ontwikkel.	
Tema 3 Rolspelers se ervaring Sub-tema 3.3 Genotvolle leergeleentheid	Divljan (2012)	'n Speelse benadering tot die leerinhoud sal jong leerders altyd help. Leerders ervaar 'n gevoel van vertroue met 'n ernstige taak. Hul nuuskierigheid word gewek op 'n sinvolle manier en dit lei tot kognitiewe ontwikkeling. Implementering van kruis-kurrikulêre strategieë (integrasie) sal die weg baan vir spontane leer	Kennis en begrip van leerders se holistiese ontwikkelingsfases is belangrike faktore by die onderrig van leesgeletterheids-vaardighede.
Tema 3 Rolspelers se ervaring Sub-tema 3.2 Leerders se sosiale en emosionele ontwikkeling	Fauconnier (2005:99) en Grové (1978)	Emosionele skoolgereedheid is van kritieke belang vir leerders se skoolloopbane. Dit sal die leerder in staat stel om formele skool te geniet, kreatief te wees, te konsentreer en genoeg selfvertroue te hê om goed te vorder.	Emosionele ryphed is noodsaaklik vir leer en prestasie.
	Coates en Thomson (2010)	Die rol van die onderwyser is om te identifiseer, tussenbeide te tree en te fasiliteer waar en wanneer dit nodig is, en om leer deur spel aan te moedig.	Leerders benodig sensitiewe, ervare volwassenes, wat weet wanneer en hoe om leerders se belangstelling te prikkel en hoe om leerders op die regte tydstip te help.

Die leerders se voorkeure van aktiwiteite het ook duidelik na vore gekom. Alhoewel al die leerders die musiekaktiwiteite geniet het, was dit vir my duidelik dat die kinestetiese-intelligensie-leerders meer van die opgewekte, groot-motoriese bewegings gehou het. Hierdie aktiwiteite sluit dramatisering, musiek en beweging in.

Die liedjies van die *KKK*-program het die stories aangevul. Fonologiese bewuswordingskomponente het in die liedjies voorgekom, leerders het gespeel en hulle was nie daarvan

bewus dat hulle eintlik fonologie leer nie. Hierdeur is die leerders se leesgeletterdheidsvaardighede op 'n positiewe manier ontwikkel en die aktiwiteite is as aangenaam ervaar deur die leerders.

Tydens 'n Afrikaanse kurrikulum-vergadering het kurrikulum-implementeerders 'n vinnige opname oor die uitspraak van onderwysers se Afrikaanse foneme gedoen. Die uitspraak van klanke deur die Graad 1-onderwysers blyk problematies te wees. Onderwysers is gevra om die klanke uit te spreek wat aan hulle geflits is. 60% van die onderwysers wat ondervra is, het die volgende klanke verkeerd uitgespreek: *b – (be of buh)*, *d – (de of duh)*, *h – (he of huh)*, *k – (ke of kuh)*, *p – (pe of puh)*, *t – (te of tuh)*, *w – (we of wuh)*. Uit hierdie waarneming kan ons dus die aanname maak dat leerders se lees- en spelprobleme voorkom kan word deur die regte uitspraak van foneme by onderwysers. Deur na die liedere van die *KKK*-program te luister en saam te sing, kon leerders foneme en woorde korrek uitspreek.

Sheppard (2005:118) beweer dat musiek 'n waardevolle komponent vir gevorderde geheue-funksies en -prosessering verskaf. Hy vind dat wanneer lirieke en musiek gekombineer word, dit maklik aangeleer en vir langer periodes onthou kan word. Hierdie woorde word ook beaam deur Chinta Maharaj (2012), die huidige hoof van die grondslagfase van die Basiese Onderwysdepartement, tydens 'n persoonlike gesprek by 'n nasionale werkswinkel vir kurrikulum-implementeerders:

Musiek speel 'n groot rol by die aanleer van fonologie. Wanneer 'n liedjie by die fonologie gevoeg word, leer leerders dit vinnig en maklik aan (Navorsingsjoernaal: 22/08/2012).

6.2.1.3 Vergelyking van resultate wat teenstrydig is met bestaande kennis

Resultate van my navorsing wat teenstrydig is met bestaande literatuur word in tabel 6.5 uiteengesit.

Tabel 6.5: Teenstrydige resultate met bestaande kennis

Tema	Outeur en jaar	Bestaande kennis	Hoe verskil hierdie navorsing se bevindings teenoor die bestaande kennis	Interpretivistiese bespreking van resultate en kennis
Tema 1 Sub-tema 1.1 Fonologiese bewustheid	McCardle (2004)	Leerders kan foneme en die vorm van die letter makliker leer en onthou as dit in die skryfformaat voorgelê word.	In die <i>KKK</i> -program is letters in die skryfformaat en sonder die skryf-formaat ingesluit.	Skryfformaat het geen invloed op die leerders se foneem-herkenning nie.

In sommige illustrasies van die *KKK*-program is die letter geïllustreer, soos die *b*, *l* en *h*. Die leerders het reeds in Graad R met die foneme kennisgemaak en ek het gevind dat die skryfformaat van die letters geen invloed op die Graad 1-leerders gehad het nie.

6.2.1.4 Nuwe insigte

Nuwe insigte wat in my navorsing na vore gekom het, tydens die vergelyking van my resultate met bestaande kennis ten opsigte van fonologiese bewustheid, was dat Suid-Afrikaanse onderwysers nie oor die nodige kennis van die fonologiese bewuswording beskik nie. Kollegas en onderwysers kon fonologiese bewustheid nie definieer nie. Dringende opvolgwerk oor hierdie waardevolle leesgeletterdheidsvaardigheid is noodsaaklik om onderwysers in te lig en sodoende moontlik verdere leesprobleme te voorkom.

Tydens 'n gesprek (Snyman 2012) som 'n kollega die uitdagings van vandag se onderwysers oor die onderrig van musiek soos volg op:

Ek sal graag jou program wil onderrig, maar omdat ek nie 'n musiekagtergrond het nie, dink ek ek sal 'n bietjie sukkel. Jy sal my moet mooi leer voor ek die kinders sal onderrig, maar ek dink die juffrou sal ook ontwikkel daardeur. So ek dink dit gaan vir jou as juffrou ook baie beteken want jy gaan ook ontwikkel soos jy saam met die leerders werk dan gaan jy ook opgewonde word daarvoor (Snyman 2012). Snyman se verwysing in die bibliografie word in die ander bronne aangedui.

Die onderwyser wat gebruik is in die navorsing, wat ook nie musiekagtergrond het nie, beskryf haar ervaring as volg:

Dit was vir my iets nuuts. Omdat ek nie goed is in musiek nie was dit vir my lekker gewees om op 'n ander manier te kon beleef. Ag nee wat, dit was nie vir my moeilik gewees nie, dit was lekker gewees. Ek was nie bang nie. Ek is nie te oud om te leer nie. Baie by jou geleer. Nuwe speletjies geleer en dit het gehelp dat 'n mens nie stagneer nie. Dit was baie lekker gewees en ek het gesien dat dit vir die leerders baie stimulerend was (Analise van onderhoude Vraag 19: MS).

Musiek kan wel deur enige onderwysers aangebied word. Wanneer gevorderde musiekvaardighede vereis word, kan die onderwyser wel 'n kundige ouer of persoon in die gemeenskap kry om daardie vaardighede vir die leerders te leer. Ek, as navorser, ervare onderwyser en opvoedkundige spesialis, voel baie sterk dat musiekvaardighede nie van leerders weerhou mag word nie.

Alle leerders beskik oor die vermoë om op musiek te reageer, musiek te kan maak en dit te geniet. Musiek speel 'n waardevolle rol in die *KKK*-program en dit is noodsaaklik vir leerders se leesgeletterdheidsvaardighede.

6.2.1.5 Stildata

Die onderrig van 'n Suid-Afrikaanse fonologiese musiekprogram in 'n Afrikaanse graad 1-klas is geïdentifiseer as die stildata in hierdie studie. Stildata beskryf ek as data wat in my navorsing na vore gekom het en nie in ander studies bespreek word nie. Verskeie navorsing is gedoen in Graad R, 2 en 3 in Engels en ander inheemse tale, maar navorsing wat gedoen is in 'n Afrikaanse Graad 1-klas oor leesgeletterdheid en fonologiese bewuswording kon nie opgespoor word nie. Daarom die uniekheid van die *KKK*-program se navorsing.

'n Groot taak rus op die Graad 1-onderwysers se skouers met die onderrig van geletterdheid. Daarom is 'n fonologiese musiekprogram, met goeie beplanning, noodsaaklik om leerders in die begin van hul skoolloopbaan te onderrig. Dit blyk dat die gebruik van musiek as 'n leergeleentheid 'n lewensvatbare strategie vir vandag se onderwys is. Dit bied 'n opwindende leeromgewing, dit vorm 'n natuurlike brug met geletterdheid en dit bied leerders verder geleentheid om holisties te ontwikkel.

6.3 BEANTWOORDING VAN DIE SEKONDÊRE VRAE

In die volgende afdeling word die sekondêre vrae beantwoord deur my antwoord te verifieer met literatuur. Daarna beantwoord ek die hoofnavorsingsvraag.

6.3.1 WAT IS DIE ROL VAN FONOLOGIESE BEWUSWORDING BY LEESGELETTERDHEID?

Leerders se leesgeletterdheidsvaardighede is afhanklik van fonologiese bewuswording volgens Smith *et al.* (1998:62), Campos (2009:8) en Troia (1999:28). Wanneer fonologiese bewuswording op 'n informele wyse aangeleer word, ervaar die leerders hierdie leesgeletterdheidsvaardigheid as aangenaam en positief (Cremin 2009:45). In die *KKK*-program is fonologiese bewuswording versterk deur verskeie stories uit die Afrikaanse leerders se ervaringsveld. Visuele illustrasies van die stories het sterk leidrade aan die leerders gebied om die foneme maklik te kon onthou en te identifiseer. Elke storie se liedjie het die auditiewe en kinestetiese intelligensies van die storie en die foneem uitgebeeld en versterk.

Gillon (2004) noem verskeie doelwitte met fonologiese-bewustheidsassessering met skooltoetredende en gedurende Graad 1. Dit som ook die doel van die intervensie van die *KKK*-program op:

- Leerders wat probleme ondervind met fonologiese bewustheid is vroeg geïdentifiseer en die intervensie van die *KKK*-program het die leerders ondersteun;

- Leerders met leesprobleme is geïdentifiseer;
- Leerders met fonologiese probleme is diagnosties geassesseer en na leesspesialiste verwys.

Le Roux (2004:32) beskryf fonologiese bewustheid as die onderliggende kognitiewe vaardigheid wat lees- en leerprobleme onderlê. Ek stem saam met Wessels (2011:18, 22) wat beweer dat fonologiese bewustheid die sleutelkomponent is wat leesprobleme uitskakel. Dit voorkom dat Graad 1-leerders nie Graad 1 moet herhaal nie.

Edwards (2007:52) en Jalongo (2000:31) admireer ouers wat hul kinders aanmoedig, ouers wat vir hul kinders 'n geleentheidsgelentheid bied, leesinstruksie-gelenthede bied en op hul kinders se lees-inisiatiewe en -belangstellings reageer. In my navorsing was dit ook duidelik waarneembaar dat wanneer ouers aandag aan leerders se huiswerk gegee het, die leerders goed gevorder het. Die teendeel daarvan het uit my navorsing na vore gekom toe een leerder nie so goed gevorder het nie. Die ouer is ingeroep om die leerders tuis te ondersteun met sy klank-huiswerk.

6.3.2 WAT IS DIE ROL VAN MUSIEK BY LEESGELETERDHEID?

Musiek word alreeds baie lank suksesvol in die grondslagfase gebruik, omdat dit ontspannend en genotvol is en geleentheid bied aan leerders om deel te neem (Isbell & Raines 2003). Musiek is 'n alledaagse gebeurtenis in elke jong leerder se lewe (Harp 1988). Om die verskeidenheid leerders se behoeftes in 'n klas te bevredig, moet die onderwysers in leerders se leesonderrig differensieer. Daarvoor beveel Tharress (2010) musiek sterk aan as een strategie. Die doel van die musiekaktiwiteite in die *KKK*-program was nie bedoel om die leesonderrig te vervang nie, maar slegs om leesvermoë te verbeter. Die leerders het hul leesgeletterdheidsvaardighede as aangenaam ervaar deur die verskillende musiekaktiwiteite soos sang, musiek en beweging, luister, instrumentespeel en aktiwiteite soos dramatisering, rolspel en mimiek.

'n Musiekaktiwiteit soos luister het leerders se luistervaardighede ontwikkel. Hierdie luistervaardighede het gesorg dat leerders foneme en woorde van mekaar kon onderskei. Volgens Hallam (2011) maak spraak gebruik van strukturele ouditiewe patrone wat gebaseer is op verskillende foneme, en musiekonderrig bevorder die persepsie van die ouditiewe patrone. Spraakprosessering vereis dieselfde prosessering as melodiese kontoere in musiek (Hallam 2011). Deur die liedjies te sing word woorde korrek geartikuleer en uitgespreek.

Musiekstories ontwikkel leerders se konsentrasie, oplettendheid, onderskeidings-vermoë, ouditiewe geheue en liefde vir die estetiese (Nel 2005, 2007). In die video-opnames van die *KKK*-program het hierdie bewering gestaaf.

Enige onderwyser kan musiek onderrig. Wat wel uit my navorsing na vore gekom het, was die feit dat wanneer daar seker musiekvaardighede verlang word (byvoorbeeld die ritmekaart, soos vroeër aangetoon), 'n onderwyser sonder musiekopleiding dit baie moeilik vind om te onderrig.

6.3.3 WATTER INHOUD MOET INGESLUIT WORD IN 'N FONOLOGIE-MUSIEKPROGRAM OM DIE ONDERWYSPRAKTYK IN LEESGELETERDHEID BY GRAAD 1-LEERDERS TE VERBETER?

In die onderstaande gedeelte word daar eers verwys na die inhoud van die fonologiese bewustheid en daarna na die musikale inhoud.

6.3.3.1 Inhoud vir fonologiese bewustheid

Kort stories uit die ervaringswêreld van die leerders, met herhalende rymwoorde van die betrokke foneem, maak dit vir die leerders interessant en wek hul belangstelling. Die stories ontwikkel leerders se woordeskat en luistervaardighede. Fonologiese bewustheidsaktiwiteite op die leerders se vlak, soos fonemiese identifikasie, bou van woorde, foneem-weglating, klank-samevoeging, segmentasie van veelvuldige fonologiese vlakke, lettergrepe en die bou van sinne deur speletjies en praktiese aktiwiteite, is aktiwiteite wat leerders kinesteties, visueel en ouditief ontwikkel het.

Leermateriaal, soos storiekaart met helderkleurige eenvoudige prente wat die storie uitbeeld, klankkaart, magneet-flitskaart, woordkaart en leeskaart het die leerders fonologies gestimuleer. 'n Skootrekenaar is ook aan te beveel om 'n inleiding vir 'n les soos *Ysbeer* aan te bied. Internetprente van *Ysland* het die leerders nuwe kennis besorg, sodat hulle meer begrip vir die storie gehad het. Ritme-patrone kon op die data-projektor en skootrekenaar getoon word tydens hierdie aktiwiteite. Hierdie materiaal is in hoofstuk 3 volledig uiteengesit.

6.3.3.2 Musiek-inhoud

'n Verskeidenheid van liedjies sorg vir die jaar se liedjie-repertoire en hul fonologiese ontwikkeling in Graad 1. 'n Liedboek met die notasie en toniese solfa van elke liedjie kan dit baie maklik maak indien 'n onderwyser self klavierbegeleiding wil speel (sien elektroniese

bylaag Lêer 9). Die toniese solfa kan nuttig wees vir onderwysers wat nie notasie kan lees nie. Sonder die kompakskywe waarop al die liedjies met begeleiding en sonder begeleiding verskyn het, sou dit vir die onderwyser onmoontlik gewees het om die leerders met die intervensieprogram te onderrig. 'n Kompakskyfspeler is noodsaaklik in elke klas, waarop nie net die kompakskywe van die *KKK*-program gespeel word nie, maar ook ander musiek gedurende die dag.

Verskillende musiekaktiwiteite van die *KKK*-program sorg vir goeie afwisseling en die nodige vaardigheidsontwikkeling. Musiekaktiwiteite soos sang, musiek en beweging, dramatisering, rolspel, instrumentespel en beluistering het gesorg vir goeie variasie en dit het verveling voorkom.

Musiekkonsepte soos tempo, toonhoogte, ritme en melodie het luistervaardighede ontwikkel, wat noodsaaklik is vir leerders se leesgeletterdheidsvaardighede. 'n Goeie fonologiese musiekprogram vereis dus 'n sterk been van fonologiese bewustheidsaktiwiteite en musiekaktiwiteite wat beide leerders se leesgeletterdheids-vaardighede ontwikkel, deur gebruik te maak van die kinestetiese, linguistiese en musiek-intelligensies.

Navorsers beklemtoon die waarde van fonologiese bewustheid vir leessukses en vind dat leerders wat aan sulke fonologiese bewustheidsaktiwiteite blootgestel is se leesvaardighede baie beter is as dié wat nie daaraan blootgestel is nie (soos in hoofstuk 2 (2.2) aangetoon). Hiermee stem ek uit eie ervaring ook saam.

Ek het Gardner (1983) se Multi-Intelligensie-teorie onderskryf en het self in hierdie navorsing ondervind dat musiek 'n groot rol kan speel by die aanleer van fonologie, en dat dit aangevul kan word deur dramatisering, rolspel, instrumentespel en die aanleer van liedjies.

6.4 DIE BEANTWOORDING VAN DIE HOOFNAVORSINGSVRAAG

Ek beantwoord die hoofnavorsingsvraag van hierdie studie in die volgende afdeling.

Tot watter mate sal 'n Afrikaanse fonologiese musiekprogram 'n rol speel op Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid hê?

Fonologiese bewustheid is bevestigend vir leesgeletterdheidsvaardighede (Torgesen 2000:5; Hallam 2011; Winner 2008; Treiman 2000:5). Die effektiewe onderrig daarvan in Graad 1 is noodsaaklik vir die leerders se latere geletterdheidsvaardighede. Die fonologiese bewustheidsaktiwiteite en die musikale aktiwiteite van die *KKK*-program het leerders se

belangstelling in leesvaardighede geprikkel. Leerders is visueel, ouditief, kinesteties en kognitief gestimuleer deur die fonologiese bewustheidsaktiwiteite en die musiekaktiwiteite. Leerders is bewus gemaak van die verskillend Afrikaanse foneme, die foneme is aangeleer en foneme is saamgevoeg om woorde en sinne te vorm. Leerders lees reeds aan die einde van die eerste kwartaal hul eerste leesboeke.

Afrikaanse leerders het hulle eie kultuur en die stories en liedjies uit hul eie ervaringsveld het daartoe bygedra dat die leerders die stories verstaan het, dit aangenaam kon ervaar en die foneme in die stories of liedjies dadelik kon identifiseer. Dit is duidelik dat die musiekaktiwiteite leerders se ouditiewe persepsie en fonologiese bewustheid, asook metakognitiewe en metalinguistiese vaardighede bevorder het. Tydens die intervensie van die *KKK*-program is daar ondervind dat die aktiewe deelname met musiek die leerders se vroeë kodering van linguistiese klanke opgeskerp het. Die musiekaktiwiteite bevorder leerders se persoonlike sosiale en emosionele ontwikkeling. Spanwerk, selfdissipline, samewerking, verantwoordelikheid, “bonding” met maats en die onderwyser, uitgebreide konsentrasie, ontspanning en prestasie is tydens die intervensie waargeneem. Die *KKK*-program het die oorgang van Graad R-onderdig na die meer formele onderdig in Graad 1 vergemaklik. Leerders het gou hulle maats en die onderwyser in die nuwe klas in die begin van die jaar aanvaar en hulle het gou aangepas in die “grootskool”.

Wanneer daar na bostaande inligting verwys word, kan ek dus verklaar dat fonologiese bewuswording ‘n waardevolle rol in leerders se leesgeletterdheidsvaardighede speel. Die onderdig daarvan is noodsaaklik en elke Graad 1-onderwyser mag dit nie onvoorsiens laat verbyglip nie.

6.5 BESONDERE BYDRAE VAN STUDIE TOT VAKGEBIED

Gillon (2004:133) noteer dat ‘n fonologiese bewustheidsintervensie ‘n sterk wetenskaplike basis het en dat dit al nagevors is in klinieke en in die klaspraktyk met positiewe voordele vir leesgeletterdheidsvaardighede. Daar is in hierdie navorsing gepoog om onderdig in fonologie vir die onderwyser te versterk en meer verrykend te maak deur die aanleer van ‘n liedjie en ander fonologiese en musiekaktiwiteite.

6.5.1 AANBEVELINGS AAN GRAAD 1-ONDERWYSERS

Vandag se Graad 1-onderwysers het ‘n groot verantwoordelikheid om leerders tot die beste van hul vermoë in leesgeletterdheidsvaardighede te onderdig. Uit ervaring het ek geleer dat

hierdie onderwysers die belangrikste onderwyser in 'n leerder se lewe is en dat die kwaliteit van onderrig in hierdie graad 'n deurslaggewende rol speel in die leerder se skoolloopbaan.

Min Graad 1-onderwysers is bewus van wat fonologiese bewuswording werklik is en laat hierdie leesgeletterdheidsvaardigheid ongesiens verbygegaan omdat hulle nie die waarde daarvan besef nie. In die praktyk vind ek dat foneme aangeleer word, maar die belangrike fasette van fonologiese bewuswording word nie onderrig nie. Hierdie geletterdheidsvaardigheid dien as 'n noodsaaklike gereedmakingsproses gedurende die onderrig van verskeie leesvaardighede, soos die herkenning van foneme, lees van woorde, uitspraak van woorde en so meer. Die onderrig van fonologiese bewuswording is noodsaaklik, want sonder hierdie geletterdheidsvaardighede kan leerders lees- en spelprobleme ontwikkel. Vroeë herkenning van leesprobleme, soos visuele en auditiewe persepsies, kan in hierdie fase waargeneem word en leesprobleme kan uitgeskakel word deur daaraan te werk.

Indien 'n onderwyser onsekerhede oor enige onderwerp in die praktyk het, soos in hierdie geval fonologiese bewuswording, moet sy eerder self daarvoor lees op die internet of in boeke en nie vir iemand wag om haar te kom onderrig nie.

Die onderrig van musiek vereis soms musiekvaardighede. Onderwysers wat bang is om musiek te onderrig, kan gebruik maak van kompakskyfspelers en dit waarvoor hulle kans sien onderrig. By die onderrig van moeilike musiekvaardighede, soos die ritmekaarte in hierdie navorsing, kan hulle 'n ander onderwyser of moontlik 'n ouer se hulp inroep. Hierdie metode van onderrig moet nie van leerders weerhou word as gevolg van 'n individuele onderwyser se gebrek aan musiekvaardighede nie.

Baie leerders kom uit 'n omgewing waar hulle van kleins af deur vermaak op die televisie gestimuleer is. Dus het die onderwyser kompetisie om hierdie leerders te stimuleer en hul aandag te behou. Daarom beveel ek die volgende aan:

- Die onderrig van enige vak, maar meer spesifiek die leesgeletterdheidsvaardighede, moet geïntegreer word met musiek. Die rol van musiek het, soos in hierdie navorsing ook bewys is, 'n positiewe uitwerking op elke leerder se holistiese ontwikkeling;
- 'n Musieksentrum vir elke klas, met genoegsame kwaliteit musiek;
- Die gebruik van eenvoudige, goedkoop leermateriaal in elke les, om dit vir die leerders interessant te maak;
- Lesse moet lewendig en interessant aangebied word sodat leerders kinesteties kan deelneem;

- Noue samewerking met die Graad R-onderwyser om moontlik van die onderrigmetodologie wat in die Graad R-klas gebruik word, vroeg in Graad 1 te gebruik, om die leerders van die bekende na die onbekende en meer formele leersituasie te lei;
- Gevestigde Graad 1-onderwysers om nuwe uitdagings en ander metodologieë te gebruik in die onderrig van leerders en nie te stagneer in hul eie metodologie nie.
- Verdere algemene aanbevelings is soos volg:
- Die onderrig van praktiese fonologiese bewuswordingsaktiwiteite en nie geskrewe aktiwiteite nie;
- 'n Ryk leesgeletterdheids- (visuele) en musiekomgewing (ouditiewe);
- Deeglike waarneming en kennis van elke leerder se vordering.

6.5.2 AANBEVELINGS AAN GRAAD 1-OUERS

Die ouer se algehele ondersteuning in die leerder se ontwikkeling van kleins af, word belangrik geag. Die gesindheid van ouers in alle omstandighede blyk gewis 'n bepalende faktor in leerders se prestasie en vordering op skool te wees.

Die volgende aktiwiteite behoort tuis gedoen te word:

- Praat so veel as moontlik met u kind. Skep 'n leesvriendelike atmosfeer tuis en moedig kinders van kleins af aan om te lees.
- Lees voor u kind boeke, tydskrifte en koerante en lees ook hardop vir die kind.
- Sing liedjies saam met die kind.
- Ouers word versoek om elke dag na hul kind se tuiswerk om te sien. Hierdie tuiswerk is nie nuwe werk vir die kind nie, maar die kind kry net weer geleentheid om die werk wat in die klas aangeleer is, in 'n ander omgewing en by die ouers oor te gaan. Hierdie tyd is 'n aangename geleentheid waar die kind met hul vaardighede by die ouers kan spog. Dit laat kinders goed oor hulself voel. Dit is dus nie die taak van die ouer om hul kind te onderrig nie, maar wel net die werk te hersien.
- Ouers moet dadelik reageer op onderwysers se aanbevelings ten opsigte van hulp.
- Ouerbywoning van hul kind se skool-aangeleenthede het 'n positiewe invloed op die kind. Ouers bekom oor meer kennis oor die onderrig van hul kinders en toon meer begrip vir hul kinders se probleme op skool.

6.5.3 AANBEVELINGS AAN DIE DEPARTEMENT VAN BASIESE ONDERWYS

Internasionale en nasionale navorsers is dit eens dat musiek 'n waardevolle rol vertolk met fonologiese bewuswording. Leerders geniet die integrasie van musiek en hulle beleef pret en

sukses terwyl hulle leer lees. 'n Liefde vir lees word gekweek wat daartoe lei dat leerders makliker sal leer.

In die huidige kurrikulum wat gebruik word om leerders te leer lees, kan die volgende gedoen word om die kennisgaping te verminder:

- Bied addisionele inligting om terminologieë te verduidelik;
- Bied 'n addisionele handleiding vir onderwysers;
- Bied 'n nuusbrieff of tydskrif kwartaalliks vir die grondslagfase om fyner detail te gee;
- Die moontlikheid van 'n aktiewe webtuiste op die internet moet sterk oorweeg word.
- Publisierders en skrywers kan aangemoedig word deur die Basiese Onderwysdepartement om meer fonologiese musiekprogramme te skryf en in hul boeke te publiseer.
- 'n Behoefte bestaan in skole vir die spesialisvaardighede van 'n musiekonderwyser en daarom noodsaaklik dit die aanstelling van musiekonderwysers.
- Die herinstelling van onderwyskolleges, waar toekomstige onderwysers meer in praktykgerigte onderwys opgelei word, word sterk aanbeveel.

6.5.4 AANBEVELING AAN TERSIËRE INRIGTINGS

Afstandsonderrig-opleidingskursusse waar studente nie die nodige onderrig van byvoorbeeld die korrekte Afrikaanse uitspraak van die foneme aanleer nie, kan 'n probleem wees. Hier word dit ten sterkste aanbeveel dat dosente, tydens 'n paar kontakssessies, studente hieroor moet onderrig.

Die verpligting van basiese musiekopvoeding (voorgraads) gedurende die opleiding van al die Grondslagfase-onderwysers op universiteit sal 'n pluspunt wees. Uit my navorsing is dit duidelik dat musiek 'n groot rol speel in leerders se taalvaardighede asook die bevordering van die multi-intelligensies. Ek beveel ten sterkste aan dat die integrasie van musiek in alle vakke in die grondslagfase reeds op voorgraadse vlak aan die studente uitgewys word.

Verpligte geakkrediteerde kort indiensopleidingskursusse oor lees en musiek, met die nodige erkenning vir die opleiding deur die universiteite en die Basiese Onderwysdepartement, behoort tydens vakansies aan grondslagfase-onderwysers aangebied word.

6.6 TEKORTKOMINGE EN LEEMTES TEN OPSIGTE VAN DIE STUDIE

Hierdie studie is alleenlik in 'n Afrikaanse privaatskool op 'n klein plattelandse dorpie met sewe Graad 1-leerders uitgevoer. Dit het tot die volgende tekortkominge gelei:

- Daar was nie tyd om video-opnames van die laaste lesse van die navorsing te maak nie.
- Elektriese krag in die klas was 'n probleem en die kompakskyf kon dus soms nie gespeel word vir begeleiding nie.
- Die verandering van die navorsingsmetodologie van aksie-navorsing na gevallestudie. Ek het eers met die onderrig gehelp, maar later het ek net waargeneem en my rol as waarnemer is duidelik te sien in die video-opnames.
- Uitspraak van foneme in die lesse was soms nie korrek nie, byvoorbeeld *tuh*, *duh*, *buh* en *huh*.

My navorsing kan volgens Mouton (2006:150) nie veralgemeen word nie, aangesien ek net van een skool gebruik gemaak het. Ek het myself ten doel gestel om die bevindings nie te veralgemeen nie, maar om 'n in-diepte beskrywing van die fenomeen te gee. Dit kon ek doen deur van 'n gevallestudie en die interpretivistiese paradigma gebruik te maak. Deur die in-diepte beskrywing van my navorsing sal dit dus moontlik wees dat skole en onderwysers met soortgelyke leerders die program kan gebruik. Dit sal ook moontlik wees dat groter klasse in Suid-Afrikaanse skole die program kan gebruik.

6.7 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIES

Die volgende moontlike studies spruit uit hierdie navorsing:

- 'n Kwantitatiewe navorsing oor die rol van die *Klanke Klinkers en Klawers*-fonologiese musiekprogram in groter Graad 1-klasse.
- Die rol van die *Klanke Klinkers en Klawers* fonologiese musiekprogram in 'n Graad R-klas.
- Die rol van die *Klanke Klinkers en Klawers* fonologiese musiekprogram in 'n Afrikaanse Eerste Addisionele taal Graad 1- en 2-klas.
- Die rol van die *Klanke Klinker en Klawers* fonologiese musiekprogram in 'n nie-Afrikaanse multi-kulturele Graad R-, 1- of 2-klas.

6.8 FINALE GEDAGTES

Die wêreld van navorsing wat ek leer ken tydens hierdie studie was baie interessant en insiggewend. Daar was verskeie geleenthede waar ek met nasionale en internasionale navorsers, akademici, kollegas en onderwysers en, die belangrikste, met Graad 1-leerders kon kommunikeer en werk.

In hierdie navorsing het ek inligting en kennis versamel deur van 'n kwalitatiewe navorsing (Merriam & Associates 2002:3, 4) gebruik te maak om antwoorde vir my vrae in die werklike wêreld (Graad 1-klas) te verkry. Verbeterde begrippe en insigte oor die fenomeen van leesgeletterdheid en die rol van musiek daarin, is verkry (Creedy 2008:9, 10; Rossman & Rallis 2003:3). 'n Ryk versameling van data is ingesamel, die data is vertolk en ek het in-diepte insig bekom. Gedurende die *KKK*-program het ek waargeneem dat musiek 'n waardevolle rol in leerders se fonologiese bewuswording gespeel het en dat leesgeletterdheid effektief, dog op 'n fassinerende manier, plaasgevind het.

Verandering het by my as navorser ingetree: Eerstens het ekself nie 'n goeie begrip van fonologiese bewuswording gehad nie. Die verskillende literatuur oor die onderwerp het my kennis verbreed, asook my belangstelling en kreatiewe denke geprikkel. Gedurende die literatuurstudie is daar duidelikheid oor fonologie, fonologiese bewustheid, die mens se multi-intelligensies en die integrering van musiek verkry. Tweedens het ek tydens die *KKK*-program bevind dat daar meer as net liedjies en musiekaktiwiteite nodig is in so 'n program. Aanpassings is gemaak, fonologiese bewuswordingsaktiwiteite is bygevoeg en ek het gevind dat leerders hierdie fonologiese bewuswordingsaktiwiteite net so waardevol gevind het as die musiekaktiwiteite. 'n Kollega beskryf die intervensie as:

Dis iets anders; dis nie so stereotipe soos skool-skool-skool nie. Dit maak kinders opgewonde om skool toe te kom (Analise van onderhoude GS).

Vir my as navorser het hierdie studie beklemtoon dat skool en die onderwys 'n waardevolle beroep is:

- Dit is 'n beroep waarin ek jare lank vreugde kon ervaar as 'n onderwyser en kurrikulum-implementeerder, maar nou ook 'n positiewe verandering in 'n onderwyser (moontlik baie ander in die toekoms) se onderrig kon bring.
- Gedurende die navorsing is vele lekkerkry- en breë glimlagte op jong leerders se gesiggies waargeneem tydens die onderrig van leesgeletterdheidsvaardighede. Dit was groot pret om te leer lees. Daar is geleer lees in 'n ontspanne atmosfeer. Die verskeidenheid van aktiwiteite het gesorg dat daar op verskillende soorte maniere geleer lees is.
- Ek het ook meer insig bekom oor die wonder van die Allerhoogste Heer se skepping van die mens, die ontwikkelingsfases en die verskillende tipes intelligensies van die mens en spesifiek, die jong leerder.

---oOo---

Afrikaans Forum. 2013. Toegang verkry: 6 Mei 2013, by <http://forum.afrikaanseforum.co.za/index.php?topic=153.0>

Alvermann, D.E. & Phelps, S.F. 2005. *Content reading and literacy. Succeeding in today's diverse classroom*, 4th ed. Boston: Pearson.

Anker, J. & Van Heerden, C. 1986. *Afrikaans vir vandag. Eerste Taal, Graad 9*. Kaapstad: Juta & Kie.

Anker, J., Helm, C., Hugo, D., Klopper, A., Verhoef, G.M. & Van Heerden, C. 1987. *Afrikaans vir vandag*. Kaapstad: Juta & Kie.

Anker, W., Bloemhof, E., Bloemhof, F., Brink, T., Du Toit, S., Luttig, L. & Van Lill, J. 2007. *Trefkrag. Afrikaanse Huistaal leerderboek Graad 11*. Kaapstad: Nasou Via Afrika.

Australian National Department of Education. 2010. *NAPLAN Summary Report*. Retrieved: 10 February 2011, from [http://www.naplan.edu.au/verve/resources/NAPLAN 2010 Summary Report.pdf](http://www.naplan.edu.au/verve/resources/NAPLAN%2010%20Summary%20Report.pdf)

Babbie, E. & Mouton, J. 2006. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.

Baer, J. 1997. *Creative teachers, creative students*. London: Allyn & Bacon.

Barret-Pugh, C. & Rohl, M. 2000. *Literacy learning in the early years*. Buckingham: Open University Press.

Bassey, M. 1999. *Case study research in education settings*. Buckingham: open University Press.

Bell, J. 2010. *Doing your research project*, 5th ed. London: Open University Press.

Berg, B.L. 2001. *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.

Bester, E.D. 2001. *The potential link between brain dominance and temperament, and personality styles: A personal and professional style*. M.Ed. Dissertation. Johannesburg: University of Johannesburg.

Beth, M. 2006. *The effects of phonemic-based music on letter-sound recognition in a kindergarten classroom*. Retrieved: 8 March 2010, from <http://blogs.ksuettc.org/ttts/wpcontent/uploads/2010/10/Molley-Beth.pdf>

Birkenshaw, L. 1994. *Music for fun, music for learning*, 3rd ed. Saint Louis: MMB Music.

Bischoff, S.C. 2009. *Music, Growth, and Wisdom: The Educational Thought Of Carl Orff and Alfred North Whitehead*. M.Ed. Dissertation. Saskatchewan: University of Saskatchewan.

Blaikie, N. 2003. *Analyzing Quantitative Data*. London: Sage.

Bless, C., Higson-Smith, C. & Kagee, A. 2006. *Social research methods. An African perspective*. Cape Town: Juta.

Blom, S. 1993. *The role of music in the auditory perceptual development of children from birth to ten years of age: A psychopedagogical investigation*. M.Ed. Dissertation. Bloemfontein: University of the Free State.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2003. *Qualitative Research for education. An introduction to theories and methods*, 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.

Bolduc, J. 2009. Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*, 27: 37.

Bolduc, J. & Lefebvre, P. 2012. Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in kindergartners. *Creative Education*, 3(4): 495-502.

Bosch, L. 2008. *Klankpaleis*. Toegang verkry: 16 November 2012, by <http://www.klankpaleis.co.za/>

Botha, M. 2008. *Die effek van twee gedeelte voorlees metodes op drukbewustheid van 'n groep Graad R leerders*. M.-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Bowey, J.A. 2005. Predicting individual differences in learning to read. In: Snowling, M. & Hulme, C. *The science of reading. Handbooks of developmental Psychology*. Oxford: Blackwell.

Brand, S.T. 2006. Facilitating Emergent Literacy Skills: A Literature-Based Multi- Intelligent approach. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2). Retrieved: 7 May 2012, from <http://www.tandfonline.com/loi/ujrc20>

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.

Bruce, T. 2010. *Early childhood. A guide for students*, 2nd ed. London: Sage.

Bryant, P.E. 1990. Phonological Development and Reading. In: Pumphrey, P.D. & Elliott, C.D. *Children's difficulties in reading, spelling and writing. Challenges and responses*. London: Falmer Press.

Bryman, A. 2004. *Social Research Methods*, 2nd ed. New York: Oxford University Press.

Campbell, D.G. 1984. *Introduction to the musical brain*. Saint Louis: MMB Music.

Campbell, L., Campbell, B. & Dickson, D. 1999. *Teaching and learning through multiple intelligence*, 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.

Campbell, L., Campbell B. & Dickinson, D. 2004. *Teaching and learning through multiple intelligences*, 3rd ed. Boston: Pearson.

Campbell, P.S. 2008. *Musician & teacher. An orientation to music education*, 1st ed. New York: W.W. Norton & Company.

Campbell, P.S. 1995. *Music in childhood*. New York: Schirmer.

Campbell, P.S. 2010. *Music in childhood*, 3rd ed. Boston: Schirmer Cengage Learning.

Campos, K. 2009. *Phonemic awareness and the English language learner*. La Verne: University of La Verne.

- Carcary, M. 2009. The research audit trial – enhancing trustworthiness in qualitative inquiry. *ECRM*, 7(1):11-24 Retrieved: 2 June 2012, from <http://www.ejbrm.com/search/index.html?name=keywords&value=interpretivist%20paradigm>.
- Carstens, C.J., Strydom, W.M.L. & Troskie, A.J. 2001. *Liedboek van die Kerk*. Pretoria: NG Kerk-uitgewers.
- Chard, D.J. & Dickson, S.V. 1999. *Phonological awareness: Instructional and Assessment guideline*. Retrieved: 7 May 2012, from File:///C:/Documents%20and %20Settings/User/Desktop/Phonological%20Awareness%20%20Instructional%20and%20Assessment.
- Charles, B., Discher, A. & Chang, H. 2011. The critical importance of attendance in the early grades. A problem hidden in plain sight. *A Research brief from attendance works and child & family policy center*. Retrieved: 17 February 2012, from <http://www.attendanceworks.org/wordpress/wpcontent/uploads/2010/04/Chronic/Absence.pdf>
- Christians, C.G. 2011. Ethics and politics in qualitative research. In: Norman, K., Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative research*. London: Sage.
- Choksy, L. 1991. *Teaching music effectively in the elementary school*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Citron, S. 1989. *Song writing*. London: Hodder & Stoughton.
- Cloete, D.J. 2004. *'n Ondersoek na die fasilitering van verskillende leerstyle en meervoudige intelligensies tydens koöperatiewe leer en groepaktiwiteite in hoër onderwys*. M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Coates, D. & Thomson, W. 2010. Using learning stories in the early years foundation stage. In: Palaiologou, L. *The Early Years Foundation Stage Theory and Practice*. London: Sage.
- Coetzee, A.E. 1981. *Fonetiek*, 3^{de} uitgawe. Pretoria: Academica.
- Colin, R. & Malcolm, J.M. 1997. *Accelerated learning for the 21st Century: The six-step plan to unlock your master-mind*. New York: Dell.
- Coltheart, M. 2005. Modeling reading: the dual-route approach. In: Snowling, M. & Hulme, C. *The science of reading. Handbooks of Developmental Psychology*. Oxford: Blackwell.

- Colombo, M. & Furbush, D. 2009. *Teaching English language learners. Content and language in middle and secondary mainstream classrooms*. London: Sage.
- Combrink, J.G.H. 1987. *Afrikaanse Fonologie*, 1^{ste} uitgawe. Johannesburg: Macmillan.
- Combrinck, M.H.A. & Coetzee, I.E. 2003. 'n Teoretiese besinning oor die invloed van kultuur op leerders se intelligensie-, leerstyl- en kommunikasie-ontwikkeling: implikasies vir assessering. *South African Journal of Education*, 23(4)344-348.
- Condy, J., Chigona, A., Chetty, R. & Thornhill, C. 2010. Final-year teacher training students' perceptions of THRASS. *South African Journal of Education*, 30:261-275. Retrieved: 20 December 2012, from [http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view File/55485/43958](http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/File/55485/43958)
- Conner, M. & Hodgins, W. 2000. *Learning styles*. Retrieved: 7 June 2012, from <http://www.learnativity.com/learningstyles.html>
- Corbin, J. & Strauss, A. 2008. *Basics of Qualitative Research*. 3rd ed. London: Sage.
- Craft, A. 2002. *Creativity and Early Years Education*. London: Continuum.
- Creedy, J. 2008. *Research without tears*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Cremin, T. 2009. *Teaching English Creatively*. London: Routledge.
- Creswell, J.W. 2007. *Qualitative inquiry & Research design. Choosing among five approaches*, 2nd ed. London: Sage.
- Creswell, J.W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Davies, A. 2006. *Teaching THRASS Whole-Picture Keyword Phonics: The essential guide to progression and assessment for all teachers of English*. Chester: THRASS (UK).
- Davin, R. & Van Staden, C. 2004. *The reception year*, 2nd ed. Johannesburg: Heinemann.
- David, D., Wade-Woolley, L., Kirby, J.R. & Smithrim, K. 2007. Rhythm and reading development in school-age children: A longitudinal study. *Journal of Research in Reading*, 30(2):169-183.

- De Jager, M. 2010. *Skoolgereed of nie?* Toegang verkry: 10 Desember 2011, by <http://www.edunews.com.na/content/skoolgereed-nie>.
- De Kock, D. 1989. *Music for learning*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Degé, F. & Schwarzer, G. 2011. The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2:124.
- Denscombe, M. 2010. *Ground rules for social research. Guidelines for good practice*. Berkshire: Open University Press.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Los Angeles: Sage.
- Divljan, S. 2012. Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Teaching English to Young Learners. *Conference Proceedings 11*. Jagodina: University of Kragujevac. Retrieved 24 September 2012, from http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Tempus/Content_and_Language_Integrated_Learning.pdf
- Driscoll, A. & Nagel, N.G. 2008. *Early Childhood Education, Birth-8. The world of children, families and Educator*, 4th ed. Boston: Pearson.
- Du Plessis, P. 2007. *Teaching and learning in South African Schools*, 1st ed. Pretoria: Van Schaik.
- Du Toit, P.J. 1988. *Teorie en Praktyk. 'n Handleiding by die onderrig van poësie in die primêre skool*. Pretoria: Academica.
- Du Toit, P. & Smith Muller, W. 2003. *Stylboek vir paslike skryf*. Pretoria: Van Schaik
- Du Toit, P.H., De Boer, A.L., Bothma, T. & Scheepers, S. 2012. Multidissiplinêre samewerking: 'n Noodsaaklikheid vir onderwysinnovering. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 52(2).
- Dunhill, A. 2010. Working in Partnership. In: Palaiologou, L. *The Early Years Foundation Stage Theory and Practice*. London: Sage.

Dunst, C.J., Meter, D. & Hamby, D.W. 2011. Relationship between Young Children's Nursery Rhyme Experiences and Knowledge and Phonological and Print-Related *Abilities*. *Center for Early Literacy Learning*, 4(1).

Ebersöhn, L., Eloff, I. & Ferreira, R. 2007. First steps in action research. In: Maree, K. *First steps in research*, 1st ed. Pretoria: Van Schaik.

Edwards, P.A. 2007. Home literacy Environments. What we know and what we need to know. In: Pressley, M., Billman, A.K., Perry, K.H., Reffitt, K.E. & Reynolds, J.M. *Shaping literacy achievement. Research we have, research we need*. New York: Guilford Press.

Ehri, L.C. 2005. Development of sight word reading: Phases and findings. In: Snowling, M. & Hulme, C. *The science of reading. Handbooks of developmental Psychology*. Oxford: Blackwell.

Escalda, J., Lemos, S.M.A. & Franca, C.C. 2011. Auditory processing and phonological awareness skills of five-year-old children with and without musical experience. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. 23(3). Retrieved: 12 March 2012, from <http://dx.doi.org/10.1590/S2179-64912011000300012>

Essa, E.L. 2011. *Introduction to early childhood education*, 6th ed. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Excell, L.A. & Linington, V.M. 2012. *Playing to learn: exploring the role of play in South African early childhood education*. ECD Conference. Pretoria: Unisa, 10-12 October 2012.

Farstrup, A.E. & Samuels, S. 2002. *What research has to say about reading instruction*, 3rd ed. Delaware: Publisher Newark.

Fauconnier, J. 2005. *Developing indicators of emotional school readiness of South African children and possible theoretical use thereof*. M. Dissertation. Pretoria: University of Pretoria.

Fink, A. 2010. *Conducting research literature reviews*. Los Angeles: Sage.

Fleming, N. & Baume, D. (2006) Learning Styles Again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*, 7(4):4-7.

Flick, U. 2005. Triangulation in Qualitative Research. In: Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. *Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. 2000. What is Qualitative Research? An introduction to the field. In: Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. *Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

Flohr, J.W. 2005. *The musical lives of young children*. Upper Saddle River: Pearson.

Flohr, J.W. & Trollinger, V.L. 2010. *Music in elementary education*. Boston: Prentice Hall.

Flyvbjerg, B. 2011. Case Study. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative research*. London: Sage.

Fouché, J.H. 1981. *Liriese digsoorte*. Pretoria: Daan Retief.

Foley, J. & Thompson, L. 2003. *Language learning. A lifelong process*. London: Arnold.

Follari, L.M. 2011. *Foundations and best practices in early childhood education. History, theory and approaches to learning*, 2nd ed. Boston: Pearson.

Forrai, K. 1990. *Music in preschool*, 2nd ed. Budapest: Franklin Printing House.

Foster-Cohen, S.H. 1999. *An introduction to child language development*, 1st ed. Upper Saddle River: Pearson.

Gardner, H. 1983. *Frames of mind: Theory of multiple intelligences*. Retrieved: 6 June 2010, from <http://www.businessballs.com/howardgardnermultipleintelligences.htm>

Gardner, H. 1991. *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.

Gates, B. 2004. *Learning disabilities toward inclusion*, 4th ed. Philadelphia: Churchill Livingstone.

Gillon, G.T. 2004. *Phonological awareness: from research to practice*. New York: Guilford Press.

- Gobo, G. 2004. Sampling, representativeness and generalizability. In: Seale, C., Gobo, G., Jaber, F.G. & Silverman, D. *Qualitative research practice*. London: Sage.
- Goh, C. 2009. Listening as process: learning activities for self-appraisal and self-regulation. In: Harwood, N. *English language teaching materials: theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Gonzalez-Mena, J. 2011. *Foundations of early childhood education. Teaching children in a diverse setting*, 5th ed. New York: McGraw Hill.
- Goough, K. & Lambirth, A. 2011. *Teaching early reading and phonics*. Los Angeles: Sage.
- Gravetter, F.J. & Forzano, L.B. 2009. *Research for the behavioral sciences*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Gray, D.E. 2009. *Doing research in the real world*, 2nd ed. London: Sage.
- Green, E. & Del Negro, J.M. 2010. *Storytelling art and technique*, 4th ed. Santa Barbara: Libraries.
- Gregory, A.E. 2005. What's phonetics got to do with language about phonetics and phonology? In: Bartels, N. Applied linguistics and language teacher education. *Educational Linguistics*, 4:201-220.
- Grobler, H.M. 1984. *Musiek vir die Pre-primêre skool*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Gromko, J.E. 2005. The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal in Research in Music Education*, 53(3):199-209. Retrieved: 3 May 2012, from <http://jrm.sagepub.cpm/content>.
- Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. 1975. *Perseptuele ontwikkeling: 'n Handleiding*. Pretoria: De Jager-HAUM.
- Grové, M.C. 1978. *Volgende jaar skool toe*, 1^{ste} uitgawe. Pretoria: HAUM-Daan Retief.
- Grové, M.C. 1982. *Op die drumpel: 'n program vir skoolgereedheid (Onderwyshandleiding)*. Pretoria: De Jager-HAUM.

Hallam, S. 2011. *The power of music: the impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: University of London.

Harp, B. (1988). Why are your kids singing during reading time? *The Reading Teacher*, 41, 454-456.

Hefer, E. 2005. *Die vroeë identifisering van neurosielkundige leerversteurings by graad 1-leerders*. Ph.D.-thesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Hempenstall, K. 2004. International trends in enhancing literacy attainment. *From Thomastown East Primary School*. Retrieved: 2 February 2012, from http://www.rmit.edu.au/staff/kerry_hempenstall

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Herrmann International, 2007. *HBDI® Validation*. Retrieved: 12 February 2013, from <http://www.hbdi.com/Resources/Research/index.php>

Heroman, C. & Jones, C. 2004. *Literacy. The creative curriculum approach*. Washington: Teaching Strategies.

Hesse-Biber, S.N. 2006. *The practice of qualitative research*. London: Sage.

Hiatt, K. 2007. *Drama play. Bring books to life through drama for 4-7 year olds*, 2nd ed. New York: Routledge.

Hoffer, C.R. 1982. *Teaching music in the elementary classroom*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Hoover, W.A. 2002. The importance of phonemic awareness in learning to read. XIV(3), *Putting reading first*. Retrieved: 3 December 2011, from <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v14n03/3.html>

Horn, C. 2009. *Music as an intervention strategy to address reading difficulties of grade 2 learners*. Ph.D. Thesis. Pretoria: University of South Africa.

Howie, S., Venter, E., Van Staden, S., Zimmerman, L., Long, C., Du Toit, C., Scherman, V. & Archer, E. 2007. *PIRLS 2006 Summary report. South African children's reading achievements*. Pretoria: University of Pretoria.

Howie, S., Van Staden, S., Tshele, M., Dowse, C. & Zimmerman, L. 2012. *PIRLS 2011, South African Children's Reading Literacy Achievement. Summary Report*. Centre for Evaluation and Assessment. Pretoria: University of Pretoria.

Hughes, J.M. 2007. *Teaching Language and Literacy, K-6*. Retrieved: 27 July 2013, from <http://faculty.uoit.ca/hughes/Contexts/MultipleLiteracies.html>

Hugo, A. 2012. *Grade 1 English second language speakers and the difficult it poses to acquire reading skills: what teachers have to say*. Early Childhood Education International Conference. Pretoria: Unisa, 10-12 October 2012.

Human-Vogel, S. 2007. *Beleidsriglyne oor die insluiting van minderjarige kinders navorsingsondersoeke*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Isbell, R.T. & Raines, S.C. 2003. *Creativity and the arts with young children*. Australia: Thomson Delmar Learning.

Jackman, H.L. 2012. *Early education curriculum a child's connection to the world*, 5th ed. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Jalongo, M.R. 2000. *Early childhood language arts*, 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.

Jalongo, M.R. 2007. *Early childhood language arts*, 4th ed. Boston: Pearson.

Janse van Rensburg, O. 2011. *Die belangrikheid van musiek in die voorskoolse jare*. Toegang verkry: 9 Desember 2011, by http://www.saou.co.za/images/stories/library/POD/SAOU_PP_Inligtingstuk_8_1.pdf

Jensen, E. 2005. *Teaching with the brain in mind*, 2nd ed. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, B. & Christensen, L. 2012. *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*, 4th ed. London: Sage.

- Jolly Phonics. 1992. Retrieved: 16 November 2012, from <http://jollylearning.co.uk/overview-about-jolly-phonics/>
- Joubert, I. Bester, M. & Meyer, E. 2006. *Geletterdheid in die Grondslagfase*. Eerste uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Joubert, M. 1984. *Evaluering van skoolgereedheid: 'n psigometriese model*. Ph.D.-tesis. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys,
- Kaltman, G.S. 2009. *Hands-on learning! More than 1000 activities for young children using everyday objects*. London: Sage.
- Kenney, S. 2005. Nursery rhymes: Foundations for learning. *General Music Today*, 19(1).
- Koen, M. 2008. Bemagtig opvoeders vir onmiddellike mobilisasie van grondslagfase-leerders se geletterdheid. *LitNet Akademies*, 5(2).
- Koen, M.P. 2003. *Die opstel en evaluering van 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders*. Ph.D.-tesis. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Lacina, J. & Silva, C. 2011. *Cases of successful literacy teachers*. London: Sage.
- Lancy, F.D. 2001. Studying children and schools. *Qualitative research traditions*. Illinois: Waveland Press.
- Le Cordeur, M. 2004. *Die bevordering van lees met behulp van media-onderrigstrategieë vir Afrikaans (Graad 7)*. Ph.D.-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Le Cordeur, M. 2010. Die interaktiewe leesbenadering: 'n Alternatief vir tradisionele maniere van leesonderrig. *Tydskrif van Geesteswetenskappe*, 50(1):104-118. Toegang verkry: 24 Februarie 2012, by http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S0041-47512010000100007&script=sci_arttext.
- Le Roux, S.G. 2004. *Fonologiese bewustheid by graad 0-leerders as 'n moontlike kriterium vir die voorspelling vir latere leessukses*. M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Le Roux, A. 2005. *Music in Early Childhood Development and the Foundation Phase (0-9 years)*. Pretoria: Le Roux Publisher.

Le Roux, A.R. 2011. *Onderwysers se ervarings van die diverse voorskoolse agtergronde van graad 1-leerders*. M.Ed.-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Leedy, D.L. 2001. *Practical research: planning and design*, 7th ed. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Leedy, D.L. 2005. *Practical research: planning and design*, 8th ed. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Letterland. 1992. Retrieved: 6 March 2012, from <http://www.letterland.com.au>.

Lincoln, Y.S. 2002. Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *The Qualitative Inquiry Reader*. Thousand Oaks: Sage.

Lodato, S. & Urrows, D.F. 2005. *Word and music studies. Essays on music and the spoken word and on surveying the field*. Amsterdam: Rodopi.

Loedolff, J.C. 2005. *'n Hanteringsriglyn vir nie-verbale leergestremdheid in die middelkinderjare: 'n Gestaltterapeutiese perspektief*. M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Mac Naughton, G. & Williams, G. 2009. *Teaching young children: Choices in theory and practice*, 2nd ed. Berkshire: Open University Press.

Macmillan, B. 2011. *Synthetic phonics. The scientific research evidence*. Retrieved: 7 May 2012, from <http://jollylearning.co.uk/2011/04/04/synthetic-phonics-the-scientific-research-evidence/>

Madaule, P. 2001. Listening training and music education. *South African Music Teacher*, 138:10-13.

Maguire, M.H. 2005. *Identity and Agency in Primary Trilingual Children's Multiple Cultural Worlds: Third Space and Heritage Languages*. Retrieved: 29 July 2013, from <http://www.lingref.com/isb/4/113ISB4.PDF>

Makin, L. & Diaz, C.J. 2003. *Literacies in early childhood. Changing views challenging practice*. Sydney: MacLennan & Petty.

Manis, F.R., Doi, L.M. & Bhadha, B. 2000. Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 5(33):325-334.

Manning, E.M. 1992. *Musiek en die menslike brein, met spesifieke verwysing na Gardner se teorie van veelvuldige intelligensies*. M.Mus.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Maree, K. 2007. *First steps in research*, 1st ed. Pretoria: Van Schaik.

Marfo, K. & Biersteker, L. 2011. Exploring culture, play, and early childhood education practice in African contexts. In: Rogers, S. *Rethinking play pedagogy in early childhood education: Contexts, concepts and cultures*. London: Routledge.

Marthinussen, P.J. 2011. *Die belangrikheid van fonologiese en fonemiese bewustheid in aanvangslees by graad 1-leerders in 'n taalarm omgewing*. M.Ed.-verhandeling. Wellington: Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie.

Martin, T., Lovat, C. & Purnell, G. 2007. *The really useful literacy book. Being creative with literacy in the primary classroom*, 2nd ed. London: Routledge.

Mason, J. 2000. *Qualitative researching*, 2nd ed. London: Sage.

Marshall, C. & Rossman G.B. 2011. *Designing qualitative research*, 5th ed. Los Angeles: Sage.

Mayeske, M. 2002. *How to foster creativity in all children*, 1st ed. Albany: Delmar.

McCardle, P. 2004. *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H. Brookes.

McGee, L.M. & Richgels, D 2003. *Design early literacy programs*. New York: Guilford Press.

McGuinness, D. 2005. *Language development and learning to read*. London: MIT Press.

McKay, P. 2006. *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

McLachlan, P. 1983. *Klasonderrig in musiek. 'n Handleiding vir onderwysers*. Goodwood: Nasou.

McNiff, J. & Whitehead, J. 2006. *Action Research Living Theory*. London: Sage.

Meier, D.R. 2004. *The young child's memory for words*. New York: Teachers College Press.

Meier, C. 2012. *Approaches in the foundation phase to promote effective literacy teaching*. . Early Childhood Education International Conference. Pretoria: Unisa, 10-12 October 2012.

Meij, K. 1985. *Vakdidaktiek: Afrikaanse moedertaal in die sekondêre skool*, 1^{ste} uitgawe. Pretoria: De Jager-HAUM.

Menkveld, H. & Pepler, A. 2004. Geletterdheidsontwikkeling by graad R-Leerders: 'n gevallestudie. Universiteit van Stellenbosch. *Per Linguam. Tydskrif vir Taal Aanleer*, 20(2):46-61. Toegang verkry: 7 Mei 2012, by <http://dx.doi.org/10.5785/20-2-84>.

Merriam, S.B. & Associates. 2002. *Qualitative Research in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miché, M. 2002. *Weaving music into young minds*. Albany: Delmar Thomas Learning.

Milroy, E. 1982. *Role-play. A practical guide*. Aberdeen: University Press.

Monro, F. 2011. *Nursery rhymes, songs and early language development. Interior*.

Health Authority. (Senior Speech-Language Pathologist). Retrieved: 22 September 2012, from <http://www.kbyutv.org/kidsandfamily/readytolearn/file.axd?file=2011%2F3%2F2+Rhymers+are+Readers-Why+Important.pdf>

Morrison, G.R., Ross, S.M. & Kemp, J.E. 2001. *Designing effective instruction*, 3rd ed. New York: John Wiley & Sons.

Morrow, V. & Richards, M. 1996. The Ethics of Social research with Children: An Overview. *Children & Society*, 10:90-105.

Mouton, J. 1985. Contemporary philosophy of science and the qualitative paradigma in the social sciences. *South African Journal of Sociology*, 16(3):81-89.

- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Mullen, E. & Saffran, J.R. 2004. Music and language: A developmental Comparison. *Music Perception*, 21(3):289-313.
- Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Education.
- Nel, Z. 2005. Gert Sibande Music Course Notes: *The integration of the Arts in ECD*.
- Nel, Z. 2007. *Implementation of Western classical music for teacher training through integrated arts in Early Childhood Development*. D.Mus. Thesis. Pretoria: University of Pretoria.
- Nel, Z. 2012. The development of listening skills in the pre-school through the integration of arts. *Early Childhood International Conferense*. Pretoria: Unisa, 10-12 October 2012.
- Nicolson, T. 2005. *Phonic Handbook*. London: Whurr.
- Niewenhuis, J. 2007. Introducing qualitative research. In: Maree, K. 2007. *First steps in research*, 1st ed. Pretoria: Van Schaik.
- Nye, V. 1979. *Music for young Children*, 2nd ed. Dubuque: Wm.C. Brown Company.
- Nye, R.E. & Nye, V.T. 1985. *Music in the Elementary School*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Padgett, D. 2008. *Qualitative research in social work research*. Los Angeles: Sage.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*, 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Payne, G. & Payne, J. 2004. *Key concepts in Social Research*. London: Sage.
- Parkinson, B. & Thomas, H.R. 2000. *Teaching literature in a Second Language*. Edinburgh: University Press.
- Parkinson, R. 2011. *Storytelling and imagination*, 1st ed. London: Routledge.

Petty, G. 2009. *Teaching today: A practical guide*, 4th ed. Cheltenham: Nelson Thornes.

Phaladi, T.J. 2007. Woordeskataanleer in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal (Afrikaans). M.A.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Potgieter-Groot, L.C. 2010. *Strategieë vir opvoeders van leerders met emosionele en gedragsbehoefte binne insluitende onderwys, ontwikkel deur 'n aksie-navorsingsproses*. Ph.D.-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Pound, L. 2003. *Supporting Musical Development in the early years*. Buckingham: Open University Press.

Power, C. & Hertzman, C. 1999. *Health and wealth of nations: Social, biological and educational dynamics*. New York: Guilford Press.

Prashnig, B. 2005. *Learning Styles vs Multiple Intelligences*. Retrieved: 12 March 2012, from http://www.creativelearningcentre.com/downloads/LS%20vs%20MI%20TEX9_p8_9.pdf

Prozesky, H. 2005. *The principles and characteristics of participatory action research: a critical evaluation*. Retrieved: 9 February 2011, from <http://academic.sun.ac.za/crest/nagr/grad/hepa.htm>

Ranger, L. 1995. *Improving Reading Comprehension through a Multi-Faceted Approach Utilizing Drama*. M.A. Project, New Jersey: Kean College of New Jersey.

Republic of South Africa. Department of Basic Education, 2010. *Guideline to the Administration of Annual National Assessment*. Pretoria: Government Printer.

Republic of South Africa. Department of Basic Education. 2011a. *Report on the Annual National Assessments of 2011*. Pretoria: Government Printer.

Republic of South Africa. Department of Basic Education. 2011b. Action Plan 2014. *Towards the realisation of Schooling 2025*. Full Version. Pretoria: Government Printer.

Republic of South Africa. Department of Basic Education. 2011c. *National Protocol on Assessment*. Pretoria: Government Printer.

Republic of South Africa. Department of Basic Education. 2012. *Report on the Annual National Assessments of 2011*. Pretoria: Government Printer.

Republic of South Africa. Department of Education, 2002. *Assessment guidelines for foundation phase Grade R-3*. Retrieved 21 January 2012, from <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=hywgY5oz4M4%3D&tabid=166&mid=717>

Republic of South Africa. Department of Education. 2007. *National Policy on Assessment and Qualifications for school in the General Education and Training Band*. Pretoria: Government Printer.

Republic of South Africa. Department of Education. Gazette. 2008. *Foundations for learning campaign*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Republiek van Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 1996. *Die Suid-Afrikaanse Skolewet*. Pretoria: Regerings Drukkers.

Republiek van Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 1998. *Toelatingsbeleid*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Republiek van Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2002a. *Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring graad R-9 Beleid. Oorsig*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Republiek van Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2002b. *Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring graad R-9 Beleid. Tale: Huistaal Afrikaans*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Republiek van Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2002c. *Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring graad R-9 Beleid. Kuns en Kultuur*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Republiek van Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011a. *NKV vir die Grondslagfase, Afrikaanse Huistaal, Graad R-3*. Kaapstad: Departement van Basiese Onderwys.

Republiek van Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011b. *NKV vir die Grondslagfase, Lewensvaardigheid, Graad R-3*. Kaapstad: Departement van Basiese Onderwys.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 2001. *Approaches and methods in language teaching*, 2nd ed. New York: Cambridge University Press.

Richardson, J.S., Morgan R.F. & Fleener, C.E. 2012. *Reading to learn in the content areas*, 8th ed. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Richter, L. 2012. *The First 1000 Days – Why they are so important*. Early Childhood Education Conference, Pretoria: Unisa 10-12 October 2012.

Ripley, K. & Barret, J. *Supporting speech, language and communication needs*. London: Sage.

Roberts, C.M. 2004. *The dissertation journey*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Roberts-Holmes, G. 2010. *Doing your early years research project – a step-by-step guide*. London: Paul Chapman.

Rogers, S. 2011. *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*, 1st ed. London: Routledge.

Rose, J. 2006. *Independent review of the teaching of early reading*. Final Report. Department of Education and Skills. Nottingham: DfES Publications.

Rossmann, G.B. & Rallis, S.F. 2003. *Learning in the field, an introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Rudolph, M. & Cohen, D.H. 1984. *Kindergarten and early schooling*, 2nd ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Russell-Bowie, D. 1988. *Music is alive! A collection of ideas to teach the musical concepts of duration, pitch, dynamics, tone colour, and structure, using singing, listening, moving, playing instruments and organising sound activities*. Campbell Town Australia: Macarthur Institute of Higher Education, School of Education and Language Studies.

Russell-Bowie, D. 1997. *The Creative Arts Handbook*. Milleara: Karibuni Press.

Russell-Bowie, D. 2006. *MMADD about the arts. An introduction to primary art education*. Frenchs Forest NSW Australia: Prentice Hall.

Saliba, K. 1991. *Accent on Orff: An introductory approach*. Memphis: Memphis State University.

Sanchez, A. 2006. *How to choose your participants to a research project*. Retrieved: 19 March 2010, from <http://e-articles.info/e/a/title/How-to-Choose-Your-Participants-to-a-Research-Project/>

Savage, J.F. 2011. *Sound it out! Phonics in a comprehensive reading program*, 4th ed. New York: McGraw-Hill.

Savage, R. & Stuart, M. 2006. A developmental model of reading acquisition based upon early scaffolding errors and subsequent vowel inferences. *Educational Psychology*, 26(1):33-53.

Schwandt, T.A. 2007. *The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry*, 3rd ed. New Delhi: Sage.

Schulz, J.D. 2012. *Whole brain learning theory in education*. Bloomington: Author House.

Schutte, R.B. 1991. *Musiekopvoeding in die Junior Primêre Skoofase: Riglyne vir die musiekopgeleide onderwyseres*. M.Mus.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Scott, V.G. 2009. *Phonemic awareness*, 2nd ed. London: Sage.

Seale, C. 1999. *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.

Shaywitz, S.E. 2003. *Overcoming Dyslexia*. New York: Vintage Books.

Sheppard, P. 2005. *Music makes your child smarter*. New York: Schirmer Trade Books.

Silverman, D. 2010. *Doing qualitative research. A Practical Handbook*, 3rd ed. London: Sage.

Saliba, K. 1991. *Accent on Orff: An introductory approach*. Memphis State University.

Simmons, D.C. & Kameenui, E.J. 1998. *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Snow, D. 2007. *From language learner to language teacher: an introduction to teaching English as a foreign language*. Alexandria: TESOL.

- Smith, S.B., Simmons, D.C. & Edward, J.K. 1998. Phonological awareness: Research bases. In: Simmons, D.C. & Kameenui, E.J. *What reading research tells us about children with diverse learning needs*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Alexandria: TESOL.
- Stark, R.J.A. 2009. *The influence of teaching handwriting, reading and spelling skills on the accuracy of word level reading*. M.Ed. Dissertation. Pretoria: University of Pretoria.
- Stanley, N. & Dillingham B. 2010. *Performance literacy through storytelling*. Gainesville: FL. Maupin House.
- Steyn, H.J. 2005. Standpunte: Minimum voorwaardes vir basiese onderwys. *SA Akademie vir Wetenskap en Kuns*,11(19).
- Stuart, M. 1999. Getting ready for reading: Early phoneme awareness and phonic teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners. *British Journal of Educational Psychology*, 69: 587-605.
- Svensson, C. 2008. Dyslexia and Reading. In: Graham, J. & Kelly, A. *Reading under control: Teaching reading in the primary school*. London: Routledge.
- Tafari, J. 2008. *Infant musicality. New research for educators and parents*. Surrey: Ashgate.
- Taylor, B.M. 2008. *What Does excellent reading instruction look like in elementary classrooms?* Minnesota: Center for Reading Research.
- Taylor, D. 1990. *DRAMA: Successful strategies for teachers*. Victoria: Collins Dove.
- Tharess, S.K. 2010. *Using music to teach reading in the elementary classroom*. Menomonie: University of Wisconsin-Stout.
- Thomas, G. 2009. *How to do your research project: a guide for students in education and applied social sciences*. Los Angeles: Sage.
- Thomas, I. & Dyer, B. 2007. *The problem of poor listening skills*. Utah: Weber State University.

Thraves, B. & Williamson, D. 1994. *Now for a dance. Integrating dance and movement in primary and early childhood learning*. Albert Park: Phoenix Education.

Thorne, M.M.G. 2007. *’n Ondersoekende studie na die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering van Graad 10 leerders*. M.Ed.-verhandeling. Kaapstad: Universiteit van Wes-Kaapland.

Tolmie, S.J. 2008. *Remediërende intervensiestrategieë vir Afrikaanssprekende, Intermediêre Leerders met disleksie*. Bloemfontein: Universiteit

Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C.A. 1999. Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4):579-593.

Torgesen, J.K. 2000. *A Basic Guide to Understanding, Assessing and Teaching Phonological Awareness*. Austin: Pro-Ed.

Travers, M. 2001. *Qualitative research through case studies*. London: Sage.

Trawick-Smith, J. 2003. *Early childhood development: A multicultural perspective*, 3rd ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Treiman, R. 2000. The foundation of literacy. *Current Direction in Psychological Science*, 9:89–92. Retrieved: 17 September 2012, from www.atsci.wustl.edu/rtreiman/Selected_papers/Treiman_Psychological_Science_2000.pdf

Troia, G.A. 1999. Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*, 34(1)34: 28–52.

United States of America (U.S.A). Department of Education. 2007. *The reading literacy of U.S. fourth grade students in an international context. (PIRLS)*. Jessup.

Van Blerk, M.E. 1994. *Afrikaanse Verklarende Musiekwoordeboek*. Kaapstad: Vlaeberg.

Van den Berg, G. 2004. Taalonderrig en die teorie van meervoudige intelligensie. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 36(3&4): 233. www.ajol.info/index.php/jlt/article//13000

Vanderstoep, S.W. & Johnston D.D. 2009. *Research methods for everyday life. Blending Qualitative and Quantitative approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

Van Heerden, E. 2005. *Life Skills . My journey, my destiny*. Pretoria: Van Schaik.

Van Niekerk, T. 2007. *Toepasbare aspekte uit breinnavorsingsliteratuur op klavieronderrig vir beginners met spesifieke verwysing na die Heelbreinmodel van Ned Herrmann*. D.Mus.-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Van Papendorp, J. & Friedman, S. 1997. *Teaching Creative Dance. A handbook*. Cape Town: Kwela Books.

Van Wyk, E.B. 1981. *Praktiese fonetiek vir taalstudente: 'n inleiding*. Durban: Butterworth.

Van Wyk, M.M. 2012. *'n Intervensieprogram vir Graad 1-leerders uit 'n lae sosiale-ekonomiese omgewing*. M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Venter, A. 2007. *Die ontwerp, implementering en evaluering van 'n multisensoriese leesprogram vir graad 3-leerders in Heidedal*. Ph.D.-tesis. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

Venter, A. 2012. *'n Leesgeletterdheidsprofiel van Graad 3 leerders*. M.Ed.-verhandeling. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

Viljoen, J.M.M. 2009. *Die invloed van 'n motoriekprogram op die leespeil van graad 2-leerders*. Wellington: Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie.

Visser, S. 1998. *Die Ontwikkeling en die Stimulering van Musikale Intelligensie by die jong kind*. B.Mus. Hons.-skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Von Kardorff, E. 2004. *Qualitative evaluation research*. In: Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. *Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

Vosloo, R., Viljoen, H., Malan, H., Janisch, R., Ras, B. & Scholtz, H. 2007. *Piekfyn Afrikaans. Geïntegreerde taalteks. Graad 12. Huistaal*. Pretoria: Best Books.

- Wagaman, J. 2008. *Teaching to different learning styles. How to make learning happen more effectively*. Retrieved: 27 February 2012, from <http://jenniferwagaman.suite101.com/teaching-to-the-learning-styles-a46133>
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K. & Rashotte, C.A. 1999. *Comprehensive test of phonological processing*. Austin, TX: PRO-ED.
- Walliman, N. 2005. *Your undergraduate dissertation*. London: Sage.
- Wellington, J. 2000. *Educational research. Contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.
- Wessels, M. & Van den Berg, R. 1999. *Practical guide to facilitating Language Learning. Methods, activities and techniques for OBE*. New York: Oxford University Press.
- Wessels, E. 2011. *Teacher's knowledge and implementation of phonological awareness in Grade R learners*. Ph.D. Thesis. Potchefstroom: North West University.
- Western Cape Department of Education. 2006. *WCED Literacy and Numeracy strategy 2006–2016*. Cape Town: Western Cape Department of Education.
- Winkler, G. 1999. *All children can learn*, 2nd ed. Cape Town: Francolin Publishers.
- Winner, E. 2008. The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception*, 25(4):383-390. Retrieved: 12 March 2012 from <https://www2.bc.edu/~winner/pdf/phonologicalprocessing.pdf>
- Winston, J. & Tandy, M. 2008. *Beginning drama 4-11*, 2nd ed. London: Routledge.
- Wright, A. 1995. *Storytelling with children*, 1st ed. New York: Oxford University Press.
- Wright, R.J. 2008. *Educational assessment. Tests and measurements in the age of accountability*. Los Angeles: Sage.
- Wolff, S. 2004. Ways into the field and their variants. In: Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. *Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

Yopp, H.K. & Yopp, R.H. 2009. *Phonological awareness is child play. Young children on the Web. Retrieved: 3 March 2012, from [http://www.naeyc.org/files/yc/file/200901/BTJPhonological Awareness.pdf](http://www.naeyc.org/files/yc/file/200901/BTJPhonological%20Awareness.pdf)*

Young, S. 1998. *Music in the early years*, 1st ed. London: Falmer Press.

Zwiegers, M. 2011. *Speel-speel van Leesbot tot leesversot*. Ph.D.-tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Zimmerman, L. 2010. *The influence of schooling conditions and teaching practices on curriculum implementation for Grade 4 reading literacy development*. Ph.D. Thesis. Pretoria: University of Pretoria.

---oOo---

ANDER BRONNE GERAADPLEEG

Telefoongesprekke:

Bosch, L. 2012. Telefoongesprek. 3 Oktober 2012.

Gesprekke:

Bergman, M. 2012. Persoonlike onderhoud. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Leerder C se ouers, 2012. Gesprek. 22 Julie 2012.

Maharaj, C. 2012. Gesprek. Adjunkhoofopvoedkundige. Grondslagfase. Departement van Basiese Onderwys.

Schutte, S. 2012. Gesprek. Augustus 2012.

Epos

Van Niekerk, C. 2010. Epos ontvang.

Illustrasies

Prent 1: Gert Sibande-distrik van die Mpumalanga Departement van Onderwys:



Retrieved: 24 September 2012, from [http://www.google.co.za/imgres?imgurl= http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/22/Map_of_South_Africa_with_Gert_Sibande_highlighted_\(2011\).svg/250pxMap_of_South_Africa_with_Gert_Sibande_highlighted_\(2011\).svg.png&imgrefurl=http://en.wikipedia.org/wiki/Gert_Sibande_District_Municipality&h=219&w=250&sz=29&tbnid=Xc3gf6vfvfU9qEM:&tbnh=85&tbnw=97&prev=/search%3Fq%3DImages%2B%2Bof%2Bgert%2Bsibande%2Bdistrict%26tbm%3Disch%26tbo%3Du&zooom=1&q=Images++of+gert+sibande+district&usg=__zGAqAD933m07qktbSVacdSPFqY=&hl=enZA&sa=X&ei=QQMpUeudNcfDhAftyoHQCg&ved=0CBwQ9QEwAA](http://www.google.co.za/imgres?imgurl=http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/22/Map_of_South_Africa_with_Gert_Sibande_highlighted_(2011).svg/250pxMap_of_South_Africa_with_Gert_Sibande_highlighted_(2011).svg.png&imgrefurl=http://en.wikipedia.org/wiki/Gert_Sibande_District_Municipality&h=219&w=250&sz=29&tbnid=Xc3gf6vfvfU9qEM:&tbnh=85&tbnw=97&prev=/search%3Fq%3DImages%2B%2Bof%2Bgert%2Bsibande%2Bdistrict%26tbm%3Disch%26tbo%3Du&zooom=1&q=Images++of+gert+sibande+district&usg=__zGAqAD933m07qktbSVacdSPFqY=&hl=enZA&sa=X&ei=QQMpUeudNcfDhAftyoHQCg&ved=0CBwQ9QEwAA)

Prent 2: Jolly phonics-program



Retrieved: 16 November 2012, from <http://jollylearning.co.uk/shop/software/>

Prent 3: Thrass-program



Retrieved: 22 March 2013, from <http://www.englishphonicschart.com/s-50-english-phonics-book-58-p.asp> and <http://www.thrass.co.uk/>

---ooOoo---

BYLAE

BYLAAG A: RELEVANT TOT HOOFSTUK 2

- 2.1 Afrikaanse fonetiese klanke 219
- 2.2 NKV inhoud, begrippe en vaardighede
- 2.3 'n Opsomming van klankvaardighede wat in die *Letterland*-program aangebied word

BYLAAG B: RELEVANT TOT HOOFSTUK 3

- 3.1 Fonologiese bewusteheidsaktiwiteite
- 3.2 Die tabel wat die verskillende liedere se toonaarde aantoon
- 3.3 Die lirieke en poëtiese verbindings
- 3.4 Assessering
- 3.5 Die NKV informele en formele klankassessering vir graad

BYLAAG C: RELEVANT TOT HOOFSTUK 4

- 4.1 Waarnemingsvorm vir die onderwyser
- 4.2 Brief aan die Mpumalanga Departement van Onderwys
- 4.3 Brief aan die Beweging vir Christelike Volkseie Onderwys
- 4.4 Brief aan die skoolhoof waar die navorsing gaan plaasvind
- 4.5 Brief aan die onderwyser
- 4.6 Brief aan ander skoolhoofde
- 4.7 Brief aan die ouers
- 4.8 Brief aan die leerders
- 4.9 Oopvrae vraelys oor fonologie-onderrig aan Afrikaanse graad 1- onderwysers

BYLAAG D: RELEVANT TOT HOOFSTUK 5

- 5.1 Fonologiese bewusteheidsaktiwiteite
- 5.2 Fonologiese musiekaktiwiteite
- 5.3 Die reaksie van die leerders op die fonologiese musiekaktiwiteite en hul ontwikkelingsvaardighede in hierdie aktiwiteit
- 5.4 Die onderwyser se reaksie op die liedere
- 5.5 Die *KKK*-program-intervensie se formele assesseringsresultate
- 5.6 Musiekaktiwiteite en leermateriaal van die *KKK*-program

BYLAAG E: RELEVANT TOT HOOFSTUK 6

- 6.1 Register Januarie/Februarie 2012
- 6.2 Register Februarie/Maart 2012
- 6.3 Register van oueraand 13 Januarie 2012

BYLAAG RELEVANT TOT HOOFSTUK 2

2.1 Afrikaanse fonetiese klanke

Vokale								
[i]	byvoorbeeld	si <u>en</u> , riet	[i:]	byvoorbeeld	mi <u>er</u>	[y]	byvoorbeeld	ru <u>sie</u>
[y:]	byvoorbeeld	vu <u>ur</u>	[e]	byvoorbeeld	el <u>ek</u> tries, spelling	[e:]	byvoorbeeld	be <u>en</u> , lees
[Φ]	byvoorbeeld	de <u>ur</u> , ge <u>ut</u>	[ε]	byvoorbeeld	me <u>s</u> , fel	[ε:]	byvoorbeeld	bl <u>êr</u>
[œ]	byvoorbeeld	br <u>ug</u> , Ru <u>t</u>	[œ:]	byvoorbeeld	br <u>ûe</u>	[u]	byvoorbeeld	so <u>ek</u> , swo <u>eg</u>
u:]	byvoorbeeld	vo <u>er</u>	[o]	byvoorbeeld	mo <u>tor</u>	[o:]	byvoorbeeld	ho <u>op</u> , bo <u>om</u>
[]	byvoorbeeld	so <u>t</u> , bo <u>ttel</u>	[:]	byvoorbeeld	m <u>ôre</u>	[a]	byvoorbeeld	la <u>g</u> , la <u>t</u>
[a:]	byvoorbeeld	ma <u>ag</u> , sla <u>ap</u>	[θ]	byvoorbeeld	si <u>t</u> of e in latte	[θ:]	byvoorbeeld	w <u>ie</u>

Diftonge								
[a:i]	byvoorbeeld	ha <u>ai</u>	[ai]	byvoorbeeld	ba <u>ie</u>	[o:i]	byvoorbeeld	mo <u>oi</u>
[i]	byvoorbeeld	o <u>tjie</u>	[ui]	byvoorbeeld	gro <u>ei</u>	[θi]	byvoorbeeld	by <u>t</u>
[εi]	byvoorbeeld	be <u>djie</u>	[e:u]	byvoorbeeld	lee <u>u</u>	[œu]	byvoorbeeld	go <u>ud</u>
[œi]	byvoorbeeld	hu <u>is</u>						

Konsonante								
[b]	byvoorbeeld	be <u>d</u> , be <u>s</u>	[p]	byvoorbeeld	pe <u>t</u>	[d]	byvoorbeeld	da <u>g</u> , do <u>m</u>
[t]	byvoorbeeld	to <u>l</u> , ta <u>k</u>	[c]	byvoorbeeld	Ke <u>s</u> , kie <u>lie</u>	[k]	byvoorbeeld	ka <u>as</u> , ko <u>s</u> ko <u>ol</u>
[g]	byvoorbeeld	be <u>rg</u> e, gho <u>en</u>	[ǃ]	byvoorbeeld	ge <u>el</u> gi <u>t</u>	[X]	byvoorbeeld	ga <u>ar</u>
[f]	byvoorbeeld	va <u>al</u> , vonk fi <u>er</u> , fi <u>ets</u>	[v]	byvoorbeeld	wa <u>l</u> , wi <u>l</u>	[s]	byvoorbeeld	sa <u>l</u> , sle <u>g</u>
[]	byvoorbeeld	sjie <u>ling</u>	[z]	byvoorbeeld	zo <u>em</u>	[]	byvoorbeeld	sjar <u>me</u>
[j]	byvoorbeeld	ja <u>s</u>	[m]	byvoorbeeld	me <u>el</u> , me <u>rk</u>	[n]	byvoorbeeld	ne <u>s</u> , na <u>am</u>
[n]	byvoorbeeld	ma <u>ndjie</u>	[ŋ]	byvoorbeeld	ba <u>ng</u>	[p]	byvoorbeeld	pe <u>rd</u>
[l]	byvoorbeeld	lo <u>s</u>	[r]	byvoorbeeld	ra <u>as</u> , re <u>g</u>	[R]	byvoorbeeld	bry-r
[h]	byvoorbeeld	ho <u>nd</u>	[w]	byvoorbeeld	tw <u>ee</u> tw <u>ak</u>	[tʃ]	byvoorbeeld	tj <u>ek</u>
[ts]	byvoorbeeld	tse <u>tse</u>	[ʒ]	byvoorbeeld	gi <u>eter</u> ge <u>nie</u>	[Ç]	byvoorbeeld	ga <u>ns</u>

Fonetiese klanke (Uit: Afrikaanse Handboek BCVO skole, graad 8)


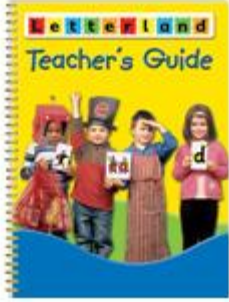
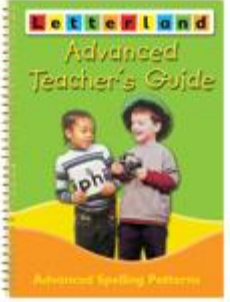
2.2 NKABV inhoud, begrippe en vaardighede

Die inhoud, begrippe en vaardighede van die KABV (KABV vir die Grondslagfase, Afrikaanse Huistaal, Graad R-3, 2011:55-56, 61-62, 67-68, 73-74) word per kwartaal voorgestel.

Kwartaal	Inhoud/begrippe/vaardighede
1	<p>Daaglikse fonemiese / fonologiese bewustheidsaktiwiteite van 15 minute elk</p> <p>Begin met fonemiese bewustheidsaktiwiteite, onderrig een tot twee nuwe letters elke week en stel woordbou-aktiwiteite bekend deur klanke wat reeds aangeleer is, te gebruik.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onderskei ouditief tussen die verskillende beginklanke van woorde • Neem as 'n klas deel aan fonemiese bewustheidsaktiwiteite: samevloeiing van klanke [<i>k-a-t na kat</i>]; verdeling van woorde in klankgrepe [<i>kat na k-a-t</i>], woordspeletjie waar konsonante en vokale vervang word [vervang die k in <i>kat</i> met 'n m om <i>mat</i> te vorm] • Identifiseer die letter-klank-verhouding van sommige enkelletters, byvoorbeeld, l, o, h, m, a, b, t. Daar moet ten minste twee vokale en ses konsonante wees • Herken en benoem sommige letters van die alfabet: twee vokale en ten minste ses konsonante • Vorm kort woorde met die klanke wat alreeds geleer is byvoorbeeld m-a-t - mat • Begin die saamvloei van klanke te gebruik om woorde te vorm. Byvoorbeeld, at- k-at, m-at en identifiseer rym.
2	<p>Daaglikse fonemiese / klankbewustheidsaktiwiteite van 15 minute elk</p> <p>Onderrig die res van die enkelkonsonante (13) en vokale (drie) teen die einde van die kwartaal. Gaan voort met fonemiese bewustheid en woordbou-aktiwiteite.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onderskei op gehoor tussen verskillende aanvangs- en eindklanke van woorde • Identifiseer letter-klank-verhouding van die meeste enkelklanke • Neem in klasverband deel aan fonemiese bewustheidsaktiwiteite: saamvloei van klanke [<i>k-op na kop</i>], verdeling van woorde in klankgrepe [<i>kop na k-o-p</i>], woordspeletjie waar konsonante en vokale vervang word [vervang die k in <i>kop</i> met 'n s om <i>sop</i> te vorm] • Bou woorde uit aangeleerde klanke (-<i>ad</i>, -<i>at</i>, -<i>ak</i>, -<i>ed</i>, -<i>et</i>, <i>ek</i>, -<i>ot</i>, -<i>op</i>, -<i>ok</i>, -<i>ut</i>, -<i>ug</i>, -<i>uk</i>, -<i>it</i>, -<i>ik</i>, -<i>is</i>); minstens twee woordfamilies per week • Bou eenvoudige woorde wat met 'n enkelkonsonant begin en breek dit op in die beginklank en die rymklank (laaste deel van die lettergreep), soos <i>h-en</i>, <i>p-en</i>, <i>v-in</i>, <i>s-in</i> en identifiseer die rymklank • Groepeer woorde in klankfamilies, soos <i>kat</i>, <i>mat</i>, <i>gat</i>, <i>vat</i> • Lees woorde in sinne en ander tekste deur klankkennis te gebruik.
3	<p>Hersien die enkelklanke en stel dubbelklanke bekend. Gaan voort met woordbou-aktiwiteite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifiseer letter-klank-verhouding van alle enkelklanke in woorde • Hersien woorde in klankfamilies van kort vokale wat aangeleer is • Bou drieletterwoorde met enkelkonsonante en kort vokale

	<ul style="list-style-type: none">• Voeg konsonante saam om woorde te bou, byvoorbeeld sl-ag, st-op, bl-es, ensevoorts• Herken en gebruik dubbelklanke soos aa - kaas, oo - loop, ee - beer, uu - vuur• Groepeer woorde in klankfamilies• Lees die aangeleerde woorde in sinne en ander tekste.
4	<p><i>Stel nuwe klanke bekend. Gaan voort met woordbou- en klankherkenningsvaardighede</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Hersien alle enkel- en dubbelklanke wat reeds onderrig is• Herken en gebruik klanke wat uit twee vokale bestaan, soos ie - mier, ou - kous, eu - seun, ei - seil, oe - koek, ui - huis• Vorm woorde met aangeleerde klanke• Groepeer bekende woorde in klankfamilies• Herken meervoude (-s, -e)• Lees die aangeleerde woorde in sinne en ander tekste• Leer om tien woorde per week te spel, uit klanklesse.

2.3 'n Opsomming van die klankvaardighede wat in die Letterland-program aangebied word

Early years (2-5 age)	Primary years (4-7 age)	Advanced (6-8 age)
		
<p>Phonemic awareness Alphabet immersion Aa-Zz shapes and sounds Things to talk about Actions for each letter</p>	<p>Fast track Blending Segmenting Long Vowels Digraphs and trigraphs Frequent words</p>	<p>Word building Irregular vowels More digraphs and trigraphs Advanced spelling patterns</p>
<p>Letterland characters a-z Letter shapes a-z Capital shapes A-Z Letter sounds a-z Long vowels a, e, i, o, u Alliterative words</p>	<p>Fast track (6 weeks or less!) a-z, A-Z Word building: beginnings, middles & endings a, e, i, o, u, ch, sh, -ng, -ff, -ll, -ss Consonant blends bl, sl, br, cr, pr, tr, sc, sk, sp, spr, squ, str, shr, thr Long vowels a-e, ai, ay, ee, ea, i-e, ie, y, igh, o-e, oa, ow, u-e, oo, ew More digraphs & trigraphs ar, or, ow, ou, oy, oi, er, ur, ir, oo, u, aw, u, air, ear</p>	<p>a (as in America/half) able/ible (suffixes) are (as in scare) al/el (as in musical/angel) ce/ci/cy (soft c stories) ch (as in school) ed/ing (magic sounds) e (silent), e (they) ei (receive/height/eight) en/est (magic endings) er (sometimes magic) ere (here/there) full/ful (as in useful) ge/gi/gy (soft g stories) gh (as in brought/laugh) ie (as in lie/field) kn (as in knee) le (table), ly (lovely) less/ness (suffixes) mb/mn (as in thumb/autumn) o (as in love/one/who) ous (as in famous) ph (as in photographs) que (as in antique) tion (as in auction) wh (as in when/who) wr (as in write) y to i (as in cry/cries) y (very/bicycle)</p>

Aangepas uit Letterland (1999)

BYLAAG RELEVANT TOT HOOFSTUK 3

3.1 Fonologiese bewustheidsaktiwiteite

Fonologiese bewustheidsaktiwiteite is ook by die lesse ingesluit.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 1

Fonemiese identifikasie

Die onderwyseres speel 'n reëlmatige vierslagmaat op 'n tamboeryn. Leerders lees die klanke op 'n gekleurde klankkaart ritmies, soos:

l	h	b	k
l	h	b	k
l	h	b	k
l	h	b	k
l	h	b	k
l	h	b	k
l	h	b	k
l	h	b	k

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 2

Klanksamesmelting: Musikale ballonne

Gebruik twee kleure opgeblaasde ballonne. Wanneer enige vrolike musiek speel, slaan leerders die ballonne in die lug. Wanneer die musiek stop, word die twee ballonne gevang. Elke kleur ballon verteenwoordig verskillende klanke wat aangeleer is naamlik *l*, *h*, *b*, *k*. Die onderwyseres hou die nuwe klank o by haar. Die twee leerders wat elkeen 'n ballon in die hand het, haal 'n klankie uit 'n houer en kyk of hulle 'n woordjie kan vorm, byvoorbeeld: *lok*, *bok*.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 3

Fonemiese identifikasie

Sing die volgende liedjie op *Happy Birthday* se wysie, terwyl die leerders 'n houer met klanke in die kring omstuur. Sodra die lied klaar gesing is, haal die leerder wat die houer het, 'n klankie uit en gee 'n woord waarmee die klankie begin.

Ken jy jou klankies?

Ken jy jou klankies?

Ken jy al jou klankies?

Sê my watter klankie is dit die?

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 4

Lettergrepe

Leerders klap die volgende woorde: *tak, nar, appels, piesangs, lemoene*.

Leerders word gevra om hul eie name te klap.

Speel die woorde en name op 'n twee-toonblok, terwyl die leerders die woorde en hul name klap.

Gee leerders die geleentheid om self op die twee-toonblok te speel en hul name en woorde te sê.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 5

Fonemiese identifikasie

Onderwyser deel flitskaarte van klanke wat die leerders reeds aangeleer het uit aan die leerders wat op hul stoeltjies sit. Elke leerder kry 'n aantal flitskaarte en hou die kaarte toe sodat die ander nie die kaarte sien nie. Die onderwyser wys haar flitskaart en sê die klank. Leerders wat 'n flitskaart van daardie klank het, hardloop na haar en gee dit vir haar. Die leerder wie se kaarte eerste klaar is, ontvang 'n prys.

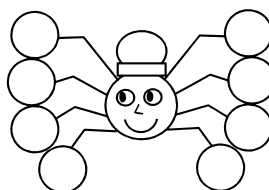
Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 6

Fonemiese identifikasie

Leerders luister na 'n liedjie met die klanke, byvoorbeeld die *g*. Leerders word gevra om mooi na die liedjie te luister en wanneer hulle die *g* aan die begin van die woord hoor, moet elkeen aan sy kop raak. Later kan die middelklanke ook geïdentifiseer word en die leerders raak aan hulle tone.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 7

Woordsamesmelting: Spinnekopkaarte:



Leerders ontvang spinnekopkaarte en bou drieklank-woorde met die klank wat in die spinnekop se hoed is: byvoorbeeld *e: hen, pen, den, ren, pet, mes, ens.*

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 8

Lettergrepe

Leerders spring op en af saam met 'n bal wat hop op lettergrepe van woorde.

Een keer spring op *kat, mat, mot, pot, lok, kos, trein, toer*

Twee keer spring op *ta-fel, le-pel, hoen-der, trein-spoor*

Drie keer spring op *ta-fel-poot, skoen-lap-per*

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 9

Lettergrepe

Leerders gebruik 'n slaginstrument om hul naam en van te speel, byvoorbeeld: *Hendrik, Jan van Rens-burg.*

Leerders gebruik 'n metalfoon en speel hul name van laag na hoog en hoog na laag, byvoorbeeld:

Ri a na Ri a na

Do Me So So Me Do

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 10

Fonemiese identifikasie

Gee twee kleure kaarte aan leerders, byvoorbeeld rooi en geel.

Rooi beteken "nee" en geel beteken "ja".

Onderwyseres flits aan leerders klanke en sê die klanke.

Klanke wat korrek gesê word, steek leerders die geel in die lug.

Vir "nee" steek hulle die rooi in die lug.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 11

Segmentasie op veelvuldige fonologiese vlakke

Deel woorde op in segmente, byvoorbeeld leerders se name en woorde *Vollie, volstruis, vlermuis.*

Eenvoudig rympies soos *Wielie Wielie Walie* en *Wie weet waar Willem Wouter woon?*

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 12

Fonemiese identifikasie: Bordspeletjie: *Bingo*

Leerders ontvang elkeen 'n bordspeletjie met klanke op. Losstaande kaarte word op die groot bord geplaas. Die speletjie kan in pare of in 'n groep gespeel word. Die losstaande kaartjies word in die middel geplaas en elke leerder kry geleentheid om 'n kaartjie op te tel, die klankie te benoem en dan op die groot bord te plaas. Indien die leerder die klank verkeerd het, word die kaartjie weer teruggeplaas op die stapel kaartjies in die middel van die tafel. Die wenner van die speletjie ontvang 'n prys.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 13

Fonemiese identifikasie: Speletjie: *Snap*

Twee leerders kry elkeen 'n stel klankkaarte. Elke een kry 'n beurt om 'n kaart neer te sit. Wanneer 2 kaarte dieselfde lyk, word daar "snap" geskreeu. Die een wat eerste "snap" skreeu, kry die pak kaarte. Die een wat al die kaarte op die einde besit, is die wenner.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 14

Vandag maak ons potjiekos. Al die bestanddele wat ons in die potjie gooi, begin met 'n sekere klank. Om dit nog lekkerder te maak, word daar nie net kos ingegooi nie maar enige iets wat met die betrokke klank begin, byvoorbeeld die klankie *s*: *sampioene, stampmielies, sojabone, springmielies, spinasie, saagsels, slange, skoene, spelde en spoke*.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 15

Gebruik sinne en knip die woorde op. Vra leerders om ander sinne te maak.

Koen en Boet lees 'n boek op die stoep.

Die skaap en aap slaap en gaap op Daan se plaas.

Koos droom hy klim in die boom en stamp sy toon.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 16

Onderwyser gebruik 3 kleure (rooi, geel, blou) ballonne wat opgeblaas is. Wanneer die musiek speel, slaan die leerders die ballonne in die lug. Wanneer die musiek stop, vang die leerders 'n ballon:

Gee die beginklank (rooi), middelklank (geel) of eindklank (blou) van woorde.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 17

Musikale sinsbou.

Plaas 'n paar woorde op die vloer. Speel musiek en wanneer die musiek stop, tel die leerders die woorde op en bou 'n sin.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 18

Foneem-weglating

Vervang die eerste letter van die leerders se naam met 'n ander letter. *Johan* vervang die eerste letter met *m*. Vervang items in die klas met 'n ander begin- of eindklank, byvoorbeeld *tafel* met *l*.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 19

Foneem-weglating

Vra leerders om saamgestelde woorde soos volg te sê:

Potlood sonder die *lood*, *skoenveter* sonder die *veter*, *broodboom* sonder *brood*, ens.

Vra leerders om hul name sonder die eerste letter uit te spreek. Ook die naam sonder die laaste letter.

Fonologiese bewustheidsaktiwiteit 20

Bou van sinne

Onderwyser begin met 'n woord, gooi 'n bal na 'n leerder en die leerder gee die volgende woord van 'n sin

Onderwyseres: *Die*

Leerder 1: *kat*, leerder 2: *wil*, leerder 3: *nie*, leerder 4: *sy*, leerder 5: *kos*, leerder 6: *eet*, leerder 7: *nie*.

Leerders word gevra hoeveel woorde in die sin is.

3.2 Die tabel wat die verskillende liedere se toonaarde en tydmaatsoorte aantoon

Snit	Naam van lied	Toonaard	Maatsoort	Verskil van kompakskyf se toonaard
1	Groet: Klanke, Klinkers en Klawers	D majeur	4/4	
2	Lenie Lepeltjie	E mol majeur	4/4	
3	Hansie Haas	C majeur	4/4	
4	Bennie Brand	C majeur	3/4	
5	Die kerksaal	C majeur	4/4	
6	Die kok lok die bok	C majeur	4/4	
7	Instrumente	C majeur	2/4	
8	Rina Roos	C majeur	4/4	
9	Nardus Nel	F majeur	4/4	
10	Manie Muis	F majeur	6/8	Kompakskyf – C majeur
11	Cora en Chris	C majeur	2/4	
12	Appels aan die tak	E mol majeur	4/4	
13	Dawie die dwergie	F majeur	4/4	
14	Quintin	C majeur	4/4	
15	Grietjie Gans	C majeur	4/4	
16	Jong juffrou Jansen	C majeur	4/4	
17	Ken het 'n hen	F majeur	6/8	
18	Sannie Slang	F majeur	4/4	
19	Tes toer graag	C majeur	4/4	
20	Die P-familie	D majeur	6/8	Kompakskyf – C majeur
21	Fransie die feetjie	E mol majeur	4/4	
22	Rut en haar mus	C majeur	6/8	
23	Ysbeer en Ystervark	C majeur	4/4	
24	Vollie, Vinnie en Vlermuis	C majeur	4/4	
25	Wikus Woelwater van Wakkerstroom	C majeur	4/4	
26	Mnr. Xaba en sy xilofoon	F majeur	4/4	
27	Zef is 'n Zoeloe	C majeur	4/4	
28	Oom Daan se plaas	D majeur	4/4	Kompakskyf – C majeur
29	Leen en Peet by die see	C majeur	4/4	
30	Oom Koos se droom	F majeur	4/4	
31	Die groot vuur by die skuur	C majeur	4/4	
32	Mier en Tier vier fees	C majeur	4/4	
33	Koen en Boet	F majeur	4/4	




Snit	Naam van lied	Toonaard	Maatsoort	Verskil van kompakskyf se toonaard
34	Uil en die muise	D majeur	4/4	Kompakskyf – C majeur
35	Gouws en juffrou Louw	F majeur	3/4	
36	Hein se partytjie	F majeur	6/8	
37	Theunsie se deuntjie	F majeur	4/4	
38	Meraai en die braai	D majeur	4/4	Kompakskyf – C majeur
39	Koos van Rooi en die vlooi		4/4	
40	Jannie roei die balie	F majeur	6/8	Kompakskyf – C majeur
41	Spreeu, Meeu en Leeu	F majeur	4/4	
42	Totsiens Klanke, Klinkers en Klawers	C majeur	4/4	

3.3 Die lirieke en poëtiese verbindings

Foneem	Alliterasie	Assonansie	Woordeskat	Herhaling	Storieverhaal
A	*	*	*	*	
B	*			*	
C	*		*	*	
D	*		*	*	
E		*			
F	*		*	*	
G	*		*	*	
H	*	*		*	
I	*	*		*	
J	*		*	*	
K			*		
L	*				
M	*			*	
N			*	*	*
O		*		*	
P	*			*	
Q				*	
R	*	*		*	
S	*			*	
T	*	*		*	
U		*	*	*	
V	*		*	*	*
W	*			*	
X				*	
Y	*			*	
Z	*			*	
Aa		*		*	
Ee				*	
Oo		*			
Uu		*		*	
Eu		*	*	*	
Ei	*		*	*	
Ie		*		*	
Oe					
Ou		*			
Ui		*		*	

Tabel 3.4

3.4 Lirieke en voorbeelde van verskillende soorte rym

<p>Paarrym</p> <p>Haan staan daar op die paal en <u>raas</u>. Die aap eet sy saad en <u>kaas</u> Faan Skaap lê op sy maag en <u>gaap</u>. Almal gaap en wil gaan <u>slaap</u>.</p>	<p style="text-align: center;">Oom Daan se plaas</p> <p style="text-align: right;">Heidi Faber</p> 
<p>Eindrym</p> <p>Gouws wou <u>trou</u> met juffrou <u>Louw</u> Arme <u>ou</u> is nou in <u>rou</u> Ai, die <u>stoute</u> juffrou <u>Louw</u> wil nie meer <u>trou</u> wil nie meer <u>trou</u></p>	<p style="text-align: center;">Grouws en juffrou Louw</p> <p style="text-align: right;">Heidi Faber</p> 
<p>Alliterasie Halfrym (konsonantrym)</p> <p>Lenie Lepeltjie lê in die laai. Lenie Lepeltjie lag en lawaai.</p>	<p style="text-align: center;">Lenie Lepeltjie</p> <p style="text-align: right;">Heidi Faber</p> 
<p>Assonansie Halfrym (vokaalrym):</p> <p>Ken het 'n hen Sy hen lê in die nes Met sy pet en mes, stap hy na die nes.</p>	<p style="text-align: center;">Ken het 'n hen</p> <p style="text-align: right;">Heidi Faber</p> 

Tabel 3.5 Lirieke en voorbeelde van verskillende soorte rym

3.5 Assessering

Bewustheidsassesseringsaktiwiteite	Doel van die aktiwiteit
Fonologiese segmentasie	Die vermoë om elke foneem in die woord te sê.
Samevoeging van letters om 'n woord te vorm (binding)	Die vermoë om saamgestelde foneme in die woord stadig te sê.
Weglating van die eerste foneem in 'n woord	Die vermoë om die eerste foneem in die woord af te breek.
Weglating van die laaste foneem van 'n woord	Die vermoë om die laaste foneem in die woord af te breek.
Eerste-foneemvervanging	Die vermoë om die eerste foneem in die woord af te breek en dit te vervang met 'n ander foneem.
Laaste-foneemweglating van 'n woord	Die vermoë om die laaste foneem in die woord af te breek en dit te vervang met 'n ander foneem

Tabel 3:6 Bewustheidsassesseringsaktiwiteite saamgestel uit Nicolson (2005:15).

3.6 Die KABV informele en formele klankassessering vir graad 1 (KABV vir die Grondslagfase, Afrikaanse Huistaal graad R-3, 2011:64-65, 73-75, 79-80, 82, 83, 90)

	Kwartaal Een	Kwartaal Twee	Kwartaal Drie	Kwartaal Vier
I N F O R M E L E	<ul style="list-style-type: none"> • Identifiseer ouditief verskillende beginklanke van woorde. • Neem as 'n klas deel aan fonemiese bewustheidsaktiwiteite: samevloeiing van klanke [k-a-tna <i>kat</i>], verdeling van woorde in klankgrepe [<i>kat</i> na k-a-t], woordspeletjie waar konsonante en vokale vervang word [vervang die k in <i>kat</i> met 'n m om <i>mat</i> te vorm]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifiseer letter-klank-verhouding van die meeste enkelklanke. • Neem in klasverband deel aan fonemiese bewustheidsaktiwiteite: saamvloei van klanke [<i>k-op</i> na <i>kop</i>], verdeling van woorde in klankgrepe [<i>kop</i> na <i>k-o-p</i>], woordspeletjie waar konsonante en vokale vervang word [vervang die k in <i>kop</i> met 'n s om <i>sop</i> te vorm]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifiseer letter-klank-verhouding van alle enkelklanke. • Voeg konsonante saam om woorde te bou, bv. sl-ag, st-op, bl-es, ens. • Herken en gebruik dubbelklanke soos aa-kaas, oo-loop, ee-beer, uu-vuur. • Vorm woorde met klanke wat aangeleer is. • Lees die aangeleerde woorde in sinne en ander tekste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Herken meervoude (-s, -e) • Herkenning en toepassing van klanke wat uit twee vokale bestaan soos ie-mier, ou-kous, eu-seun, ei-seil, oe-koek, ui-huis. • Lees die aangeleerde woorde in sinne en ander tekste.
A S S E S S E r i n g	<ul style="list-style-type: none"> • Herken en benoem sommige letters van die alfabet: twee vokale en ten minste ses konsonante. • Vorm kort woorde met die klanke wat alreeds geleer is, soos m-a-t <i>mat</i>. • Begin die saamvloei van klanke te gebruik om woorde te vorm, bv. <i>at</i>: k-at, m-at. Identifiseer of dit rym. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bou woorde van aangeleerde klanke (-<i>ad</i>, -<i>at</i>, -<i>ak</i>, -<i>ed</i>, -<i>et</i>, <i>ek</i>, -<i>ot</i>, -<i>op</i>, -<i>ok</i>, -<i>ut</i>, -<i>ug</i>, -<i>uk</i>, -<i>it</i>, -<i>ik</i>, -<i>is</i>); minstens twee woordfamilies per week. • Bou eenvoudige woorde wat met 'n enkelkonsonant begin en breek dit op in die beginklank en die rym (laaste deel van die lettergreep) soos <i>h-en</i>, <i>p-en</i>; <i>v-in</i>, <i>s-in</i> en identifiseer die rym. • Groepeer woorde in klankfamilies soos <i>kat</i>, <i>mat</i>, <i>gat</i>, <i>vat</i>. • Lees woorde in sinne en ander teks deur klankkennis te gebruik. 		

F O R M E L E A S S E S S E R I N G	<p>Aktiwiteit 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifiseer die letterklank-verhouding van sommige enkelklanke, byvoorbeeld, <i>l, o, h, m, a, b, t</i>. Daar moet ten minste twee vokale en ses konsonante wees. • Vorm kort woorde met die aangeleerde klanke, soos <i>m-a-t-mat</i>. 	<p>Aktiwiteit 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onderskei op gehoor tussen verskillende aanvangs- en eindklanke van woorde. • Identifiseer letterklank-verhouding van die meeste enkelklanke. • Bou woorde van aangeleerde klanke (<i>-ad, -at, -ak, -ed, -et, ek, -ot, -op, -ok, -ut, -ug, -uk, -it, -ik, -is</i>); minstens twee woordfamilies per week. 	<p>Aktiwiteit 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifiseer letterklank-verhouding van alle enkelklanke in woorde. • Hersien woorde in klankfamilies van kort vokale wat aangeleer is, soos <i>bus, kat, ses, pot, lys, in</i>. • Bou drieletterwoorde met alle aangeleerde klanke. • Voeg konsonante saam om woorde te bou, bv. <i>sl-ag, st-op, bl-es</i>, ens. 	<p>Aktiwiteit 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herkenning en toepassing van klanke wat uit twee vokale bestaan soos <i>ie - mier, ou - kous</i>, <i>eu - seun, ei - seil, oe - koek, ui - huis</i>. • Vorm woorde met aangeleerde klanke. • Groepeer bekende woorde in klankfamilies.
	<p>Aktiwiteit 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifiseer letterklank-verhouding van die meeste enkelklanke wat aangeleer is. • Bou woorde van aangeleerde klanke (<i>-ad, -at, -ak, -ed, -et, ek, -ot, -op, -ok, -ut, -ug, -uk, -it, -ik, -is</i>); minstens twee woordfamilies per week. • Groepeer woorde in klankfamilies soos <i>kat, mat, gat, vat</i>. 	<p>Aktiwiteit 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorm drieletterwoorde met aangeleerde klanke. • Voeg konsonante saam om woorde te bou, bv. <i>sl-ag, st-op, bl-es</i>, ens. • Herken en gebruik dubbelklanke soos <i>aa - kaas, oo - loop, ee - beer, uu - vuur</i>. • Groepeer woorde in klankfamilies. 		

BYLAAG RELEVANT TOT HOOFSTUK 3

4.1 Waarnemingsvorm vir die *Klanke, Klinkers en Klawers* onderwyser
Waarnemingsvorm

Datum: _____ Klank _____

Naam van die storie: _____

1. Leerders se reaksie op die storie:

Baie goed	Gemiddeld	Verbeteringe nodig
-----------	-----------	--------------------

2. Leerders se reaksie op die musiekaktiwiteit:

Baie goed	Gemiddeld	Verbeteringe nodig
-----------	-----------	--------------------

3. Leerders se reaksie op liedjie

Baie goed	Gemiddeld	Verbeteringe nodig
-----------	-----------	--------------------

4. Leerders se reaksie op leeskaart

Baie goed	Gemiddeld	Verbeteringe nodig
-----------	-----------	--------------------

5. Leerder se reaksie op ritmekaart

Baie goed	Gemiddeld	Verbeteringe nodig
-----------	-----------	--------------------

Algemene kommentaar: _____

4.2 Brief aan die Mpumalanga Departement van Onderwys



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Department of Early Childhood Education
Faculty: Education

12 August 2011

Head: Mpumalanga Department of Education

Head Office

Nelspruit

Mr. M.r. Twyakadi

SUBJECT: REQUEST TO CONDUCT EDUCATION RESEARCH IN THE GERT
SIBANDE DISTRICT

I am presently enrolled for my PhD studies at the Department of Early Childhood Development at the University of Pretoria. The title of my thesis is: *The role of the Klanke, Klinkers en Klawers programme in building Grade 1 learners' awareness of phonology as reading literacy skill*).

I hereby request permission from the Mpumalanga Department of Education to test this phonic music programme as part of an action research process at the Carolina CVO private school. I have already discussed this research project with the principal and she has promised her full co-operation.

Current research indicates that there is a reading crisis nationwide and that learners find it very difficult to gain the skills of reading (PIRLS, 2006, Horn, 2009: 29). It is imperative to investigate the reasons for the poor literacy skills of learners, in particular reading skills. Educationists are very concerned about the situation, which stems from the foundation phase; it hampers learners' progress considerably throughout their school career (Venter: 2007). Through personal experience, I have found that learners battle to read and spell after Grade 1.

A possible cause for this could be a weak grounding in phonics and phonological awareness. Over the last couple of years, it appears that the teaching of phonics has been problematic in some schools. From my personal observations over the past two

years during school visits as district representative of the Department of Education of Mpumalanga, I have gained the impression that one of the many problems is the fact that the majority of teachers do not use a variety of teaching strategies to meet different learning styles.

The envisaged phonic music research project, (*Klanke, Klinkers en Klawers*) is aimed at and designed for use in an Afrikaans-medium school. The programme will be used to improve the Grade 1 learners' phonic reading and literacy skills and the influence of this programme on learners will be documented. During the programme, its influence on the learners' phonic skills will be monitored continuously. Possible shortcomings can also be identified, so that recommendations on how to improve the programme can be made. The aim is to strengthen and enrich the teaching of phonics through different songs. These songs are designed for Grade 1 learners and for their level of experience. They are very short and easy to learn and memorise. From my own experience, I have discovered that when learners hear music, their attention and interest is caught immediately. The uniqueness of this programme is that I myself have composed new songs and stories for each Afrikaans phoneme (sound) that is used in the Grade 1 curriculum.

My research will begin on the first school day in 2012. I will be spending 15 minutes in the class during the phonic period, when the different sounds are taught. The complete *Klanke, Klinkers en Klawers* programme will be supplied to the school and will remain the property of the said school after completion.

Pre-testing and assessment of the learners' phonological literacy skills will take place within the first week on the new school year before the phonemes are taught. The teachers that are involved with the research will receive training during the fourth term of 2011. Training will not be longer than one day. I will meet weekly with the teachers to implement and monitor the programme. After completion of the programme, the learners will again be assessed to determine how effective the intervention was.

Eight schools in the Gert Sibande district will participate in e-mail interviews where the grade one teachers will complete focus group questions. The following schools will participate:

Amsterdam Laerskool

Badplaas Laerskool

Breyten Laerskool

Carolina Akademie

Chrissiesmeer Laerskool

JJ van der Merwe Laerskool

Piet Retief Laerskool

I have undertaken to comply with the ethical requirements of the University of Pretoria at all times. A high standard of ethical practice in the conceptualisation and implementation of the educational research is expected from the participants and the researcher (University of Pretoria, Ethical Clearing 2011). Head Office will be informed at all times about the nature of the research and what it entails (Walliman, 2005:149). The participants will be participating of their own free will and may at any time withdraw from the research project without prejudice. The privacy of the participants will be respected and their identity will not be revealed.

I undertake to keep all participants informed of my findings and the results of the research.

I trust that this application will be favourably considered.

Thank you.

Me Heidi Faber

Student number: 28656304

Cell number: 0827482453

Supervisor: Dr I.Joubert

Cell number: 0844481200

4.3 Brief aan die Beweging vir Christelike Volkseie Onderwys



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Departement Vroeë Kinderonderwys
Fakulteit Opvoedkunde

28 Julie 2011

Beweging vir Christelik Volkseie Onderwys

Hoofkantoor

Posbus 74544

Lynwoodrif

Pretoria

0040

Geagte Mev

Toestemming vir die uitvoering van 'n navorsingsprojek by die Christelik Volkseie Onderwyskool (CVO) te Carolina

Ek is tans 'n ingeskrewe PhD student aan die Departement Vroeë Kinderonderwys van die Universiteit van Pretoria en die titel van my proefskrif is: *DIE ROL VAN DIE KLANKE, KLINKERS EN KLAWERSPROGRAM IN GRAAD EEN LEERDERS SE FONOLOGIEBEWUSWORDING AS LEESGELETTERHEIDSVAAARDIGHEID.*

Ek vra graag toestemming van die Beweging vir Christelik Volkseie Onderwys om hierdie fonologiemusiekprogram te gebruik as deel van 'n aksienavorsingsproses uit te toets by Carolina CVO. Daar is ook reeds 'nindiepte gesprek gevoer met die hoof en sy het reeds haar volle samewerking belowe, sou die Beweging vir Christelik Volkseie Onderwys toestemming verleen.

Verskeie studies wat reeds onderneem is, het aangetoon dat daar landwyd 'n leeskrisis is en dat leerders dit uiters moeilik vind om die vaardigheid van lees te bemeester (PIRLS 2006, Horn: 2009: 29). Daar sal indringend gekyk moet word na die oorsake van leerders se swak bemeestering van onder andere leesvaardighede. Selfs opvoedkundiges is bekommerd oor die leerders se gebrekkige leesvaardighede, veral in die grondslagfase, aangesien skoolvordering beduidend daardeur beïnvloed word (Venter:2007).

Die afgelope paar jaar blyk dit dat fonologie (klankonderrig) ook problematies is in sommige skole en het ek ondervind dat leerders na graad een sukkel om te lees en te spel. 'n Moontlike oorsaak daarvoor kan wees, dat leerders met fonemiesebewuswording en fonologie sukkel. Volgens persoonlike waarneming gedurende die afgelope twee jaar tydens skoolbesoeke as distriksvertegenwoordiger van die onderwysdepartement van Mpumalanga het ek bevind dat een van die vele probleme waarskynlik is dat die meerderheid onderwysers nie 'n verskeidenheid van onderrigstrategieë gebruik om leerders se uiteenlopende leerstyle te bevredig nie.

Die doel van hierdie navorsingsprojek is om 'n fonologiesemusiekprogram (*Klanke, Klinkers en Klawers*) te ontwerp en dit by 'n Afrikaanse skool toe te pas. Die invloed van die program op die graad een leerders se fonologiese leesgeletterdheidsvaardigheid sal beskryf word. Deur die intervensie van die program, kan daar 'n aanduiding gekry word van die program se invloed op leerders se klankvaardighede. Moontlike tekortkominge kan ook geïdentifiseer word, sodat aanbevelings ter verbetering van die program gemaak kan word. Daar is gepoog om onderrig in fonologie te versterk en meer verrykend te maak deur die aanleer van 'n liedjies. Hierdie liederes is kindgerig, in die Afrikaanse graadeenleerder se ervaringsveld, baie kort en vinnig om aan te leer. Uit ondervinding is daar gevind dat wanneer leerders musiek hoor, die aandag en belangstelling reeds daar is. Die uniekheid van hierdie program lê daarin, dat ek self nuwe liedjies gekomponeer en self stories geskryf het, vir elke Afrikaanse foneem (klank), wat in graadeenkurrikulum gebruik word.

Die navorsing begin op die eerste skooldag in 2012 en sal daaglik vir vyftien minute in die klas gebruik word tydens die geletterdheidsperiode wat aan klank gewy word. Die volledige *Klanke Klinkers en Klawers*program sal deur my verskaf word aan die skool en na voltooiing van die program, sal dit die eiendom van die skool bly.

Die voortoetsing van die leerders se fonologiese geletterdheidsvaardighede sal binne die eerste week van die nuwe skooljaar geskied voordat daar met die klankonderrig begin word. Die onderwyseres betrokke by die navorsing sal opleiding ontvang gedurende die vierde kwartaal van 2011. Opleiding sal nie langer as 'n dag duur nie. Ek sal weekliks met die onderwyseres vergader en sodoende die program se

implementering monitor. Na afloop van die program sal daar weer 'n natoetsing op die leerders gedoen word om die intervensie van die program te bepaal.

Dit is vir my baie belangrik dat die etiese beskouings van die Universiteit van Pretoria deurgaans in aanmerking geneem moet word. 'n Hoë standaard van etiese praktyk in die konseptualisering en in die implementering van die opvoedkundige navorsing word verlang deur die deelnemers en die navorser (Universiteit van Pretoria: Etieseklaring 2011). Die hoofkantoor sal te alle tye ingelig word oor die aard van die navorsing en oor wat dit behels (Walliman: 2005:149). Die deelnemers neem vrywillig deel en mag enige tyd aan die navorsing onttrek, sonder dat hul te na gekom sal word. Die privaatheid van die deelnemers sal gerespekteer word en hul identiteite word nie bekend gemaak nie. Ek onderneem om vir die betrokke deelnemers op hoogte te hou van die resultate verkry uit die navorsing.

Ek vertrou dat u hierdie aansoek gunstig sal oorweeg.

Met dank

Heidi Faber
Studentenommer: 28656304
Selnommer: 0827482453

Studieleier: Dr. I. Joubert
Selnommer: 0844481200

4.4 Brief aan die skoolhoof waar die navorsing gaan plaas vind



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Departement Vroeë Kinderonderwys
Fakulteit Opvoedkunde

28 Julie 2011

Die Hoof
CVO -skool Carolina
Posbus 765
Carolina
1185

Geagte me. Odendaal

Toestemming vir die uitvoering van 'n PhD-navorsing in Carolina CVO skool

Ek is tans 'n ingeskrewe doktorale student in die aan die Departement Vroeë Kinderonderwys van die Universiteit van Pretoria en die titel van my proefskrif is: *DIE ROL VAN DIE KLANKE KLINKERS EN KLAWERS IN GRAAD EEN LEERDERS SE FONOLOGIEBEWUSWORDING AS LEESGELETTERHEIDSVAAARDIGHEID.*

Ek verwys na my besoek in Julie 2011 rakende my navorsing waarin ek aan u verduidelik het waarom my navorsing handel en ook dat ek dit graag in u skool wil uitvoer. Soos reeds bespreek, sal ek graag in die eerste kwartaal van 2012 hierdie fonologiemusiekprogram wil implementeer in die graad een klas.

Die program begin op die eerste skooldag en word daagliks vir vyftien minute in die klas gebruik tydens die geletterdheidsperiode wat aan klank gewy word. Die volledige *Klanke Klinkers en Klawersprogram* sal deur my verskaf word aan die skool en na voltooiing van die program sal dit die eiendom van die skool bly.

Die voortoetsing van die leerders se fonologiese geletterdheidsvaardighede sal binne die eerste week van die nuwe skooljaar geskied voordat die klankonderrig begin.

Die onderwyseres betrokke by die navorsing sal opleiding ontvang gedurende die vierde kwartaal van 2011. Opleiding sal nie langer as 'n dag duur nie.

Ek sal ook op 'n weeklikse basis met die onderwyseres vergader en sodoende die program se implementering monitor.

Na afloop van die program sal daar weer 'n natoets op die leerders gedoen word en dan sal die navorsing eindig.

Dit is vir my baie belangrik die etiese beskouings van die Universiteit van Pretoria deurgaans in aanmerking geneem moet word. 'n Hoë standaard van etiese praktyk in die konseptualisering en in die implementering van die opvoedkundige navorsing word verlang deur die deelnemers en die navorser (Universiteit van Pretoria: Etieseklaring 2011). U sal te alle tye ingelig word oor die aard van die navorsing en oor wat dit behels (Walliman: 2005:149). Die deelnemers neem vrywillig deel en mag enige tyd aan die navorsing ontrek, sonder dat hul te na gekom sal word. U, die onderwyseres en leerders se privaatheid sal gerespekteer word en identiteite word nie bekend gemaak nie. Ek onderneem om ook vir u as skool op hoogte te hou van die resultate verkry uit die navorsing.

Ek vertrou dat u hierdie projek met groot entoesiasme sal ondersteun aangesien die leerders daarby kan baat.

Met opregte dank en waardering

Die uwe

Heidi Faber
Studentenommer: 28656304
Selnommer: 0827482453

Studieleier: Dr. I. Joubert
Selnommer: 0844481200

4.5 Brief aan die onderwyser



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Departement Vroeë Kinderonderwys
Fakulteit Opvoedkunde

28 Julie 2011

Die Graad 1-onderwyseres
CVO-skool Carolina
Posbus 765
Carolina
1185

Geagte me. Kempen

Toestemming vir deelname aan 'n PhD-navorsing in Carolina CVO-skool

Ek is tans 'n ingeskrewe doktorsale student in die aan die Departement Vroeë Kinderonderwys van die Universiteit van Pretoria en die titel van my proefskrif is: *DIE ROL VAN DIE KLANKE KLINKERS EN KLAVERS IN GRAAD EEN LEERDERS SE FONOLOGIEBEWUSWORDING AS LEESGELETTERHEIDSVAAARDIGHEID.*

Ek verwys na my besoek in Julie 2011 rakende my navorsing waarin ek aan u verduidelik het waarom my navorsing handel en ook dat ek graag wil hê dat u die program moet implementeer. Soos reeds bespreek, sal die navorsing in die eerste kwartaal van 2012 begin en eindig wanneer die leerders al die klanke ken.

Die program begin op die eerste skooldag en word daaglik vir vyftien minute in die klas gebruik word tydens die geletterdheidsperiode wat aan klank gewy word. Die volledige *Klanke, Klinkers en Klaversprogram* sal deur my verskaf word aan die skool en na voltooiing van die program, sal dit die eiendom van die skool bly.

Die voortoetsing van die leerders se fonologiese geletterdsheidvaardighede sal binne die eerste week van die nuwe skooljaar geskied voordat die klankonderrig begin.

U opleiding sal gedurende die vierde kwartaal van 2011 geskied. Opleiding sal nie langer as 'n dag duur nie.

Ek sal soos dit vir my moontlik is u lesaanbiedings bywoon en ook weekliks met u vergader om sodoende die program se implementering te monitor. Na afloop van die program sal daar weer 'n natoets op die leerders gedoen word en dan sal die navorsing eindig.

Dit is vir my baie belangrik die etiese beskouings van die Universiteit van Pretoria deurgaans in aanmerking geneem moet word. 'n Hoë standaard van etiese praktyk in die konseptualisering en in die implementering van die opvoedkundige navorsing word verlang deur die deelnemers en die navorser (Universiteit van Pretoria: Etieseklaring 2011). U sal te alle tye ingelig word oor die aard van die navorsing en oor wat dit behels (Walliman: 2005:149). U privaatheid sal gerespekteer word en u identiteite word nie bekend gemaak nie. U neem vrywillig deel en mag enige tyd aan die navorsing onttrek, sonder dat u te na gekom sal word. Data sal ingesamel en geanaliseer word en met u en die skoolhoof gekontroleer word.

Ek vertrou dat u hierdie met groot entoesiasme sal ondersteun aangesien die leerders daarby kan baat.

Met opregte dank en waardering

Die uwe

Heidi Faber

Studentenommer: 28656304

Selnummer: 0827482453

Studieleier: Dr. I. Joubert

Selnummer: 0844481200

4.6 Brief aan ander skoolhoofde wie se Graad 1-onderwysers vraelyste gaan voltooi



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Departement Vroeë Kinderonderwys
Fakulteit Opvoedkunde

Januarie 2012

Laerskool Piet Retief

Piet Retief

Die Skoolhoof, die Departementshoof en die Graad 1-onderwyseresse.

Geagte Meneer

Toestemming vir deelname aan 'n PhD-navorsing in Laerskool Piet Retief

Ek is tans 'n ingeskrewe doktrale student aan die Departement Vroeë Kinderonderwys van die Universiteit van Pretoria en die titel van my proefskrif is: *DIE ROL VAN DIE KLANKE KLINKERS EN KLAVERS IN GRAADEENLEERDERS SE FONOLOGIEBEWUSWORDING AS LEESGELETTERHEIDSVAAARDIGHEID.*

Na verskeie klasbesoeke en waarnemings van leeslesse het ek ondervind dat goed gekwalifiseerde Afrikaanse onderwyseresse lees daaglik onderrig, maar dat sommige leerders geen baat vind by van die leesbenaderings nie, aangesien dit nie leerders se leerstyle aanspreek nie. 'n Behoefte vir 'n Afrikaanse fonologie-musiekprogram in graad een klasse in die Gert Sibande-distrik van Mpumalanga, is geïdentifiseer

In hierdie navorsing gaan daar aandag geskenk word aan die onderrig van fonologie bewuswording deur middel van musiek. Deur musiek kan fonologieleer vasgelê word; musiek kan deur dramatisering van die liedjies en stories geïnspireer word; goeie uitspraak en diksie van woorde kan in die liedjies oorgedra en aangeleer word. Die Klanke, Klinkers en Klavers fonologiemusiekprogram is so ontwerp om leerders se fonologie bewuswording deur musiekaktiwiteite te bevorder. Nuut geskrewe stories en liedjies lei leerders om klanke (foneme) te kan identifiseer. Musiekaktiwiteite soos

sang, rolspel dramatisering, instrumente spel, beweging en luisteraktiwiteite komplimenter die program. Hierdie musiekaktiwiteite sorg vir 'n genotvolle, interaktiewe onderrigstrategie en inskerping van fonologie (Gromko 2004) deur die rym van woorde ritme en musikale klanke. Die fonologie word geïdentifiseer deur na die stories soos *Lenie Lepeltjie* en *Vollie, Vinnie en Vlermuis* te luister. Om die musiekaktiwiteit van die spesifieke storie en liedjies uit te voer, die lieder aan te leer en herhaaldelik te sing, sal die leerders die fonologie makliker assosieer, onthou en aanleer (Weinberger 1998). Die flitskaarte van die foneme en die woorde, ritmekaarte en storiekaarte wat leerders kan lees ontwikkel die leerders se leesgeletterdheidsvaardighede.

Hiermee versoek ek die graad een onderwyseres om die onderstaande fokusgroepvrae te beantwoord en terug te e-pos voor 28 Januarie 2012. Die vrae sal hul nie langer as ongeveer 20 minute neem om dit te voltooi nie.

Dit is vir my baie belangrik dat die etiese beskouings van die Universiteit van Pretoria deurgaans in aanmerking geneem moet word. 'n Hoë standaard van etiese praktyk in die konseptualisering en in die implementering van die opvoedkundige navorsing word verlang deur die deelnemers en die navorser (Universiteit van Pretoria: Etieseklaring 2011). Die betrokke onderwyseres se privaatheid sal gerespekteer word en haar identiteite word nie bekend gemaak nie. Sy neem vrywillig deel en mag enige tyd aan die navorsing onttrek, sonder dat sy te na gekom sal word.

Ek vertrou dat u hierdie met groot entoesiasme sal ondersteun aangesien die leerders daarby kan baat.

Met opregte dank en waardering

Die uwe

Heidi Faber

Studentenommer: 28656304

Selnummer: 0827482453

Studieleier: Dr. I. Joubert

Selnummer: 0844481200

4.7 Brief aan die ouers



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Departement Vroeë Kinderonderwys
Fakulteit Opvoedkunde

Januarie 2012

Carolina CVO-skool
Posbus 765
Carolina
1185

Geagte Ouers

Toestemming vir die uitvoering van 'n PhD-navorsingsprojek met u kind in graad een.

Ek is tans 'n ingeskrewe doktrale student aan die Departement Vroeë Kinderonderwys van die Universiteit van Pretoria en die titel van my proefskrif is: *DIE ROL VAN DIE KLANKE KLINKERS EN KLAWERS IN GRAAD 1-LEERDERS SE FONOLOGIEBEWUSWORDING AS LEESGELETTERHEIDSVAARDIGHEID.*

Die navorsing behels dat al die graad een leerders van 2012 en hul onderwyseres in Carolina CVO betrek word. Vir die navorsingsprojek is daar 'n fonologiese (klankleer) musiekprogram vir graad een leerders ontwerp wat geïmplimenteer moet word. Die program sal vanaf die eerste skooldag in aanvang neem en daaglik vir vyftien minute in die klas gebruik word tydens die geletterheidsperiode wat aan klank gewy word. Daar sal deurentyd foto's en video-opnames geneem word om die leerders se reaksie op die program te monitor. Die leerders sal voor en na die aanvang van die program getoets word om die effektiwiteit van program te bepaal.

Die leerders se privaatheid word gerespekteer en hul identiteite sal nie bekend gemaak word nie - nommers of skuilname sal gebruik word. Die navorsing sal in die saal of hul klaskamer geskied waar leerders veilig kan voel. Hierdie navorsing geskied in 'n werklike wêreldsituasie. Oop kommunikasie en betrokkenheid word tussen die deelnemers bewerk en daarom sal al die werk, vordering en uitslae altyd beskikbaar gestel word. U is welkom om my te kontak by 082 748 2453 of 017 843

1576. U betrokkenheid as ouers sal ook waardeer word deur op te let of u kind die liedjies tuis sing en die stories vir u oorvertel.

Voltooi asseblief meegaande skeurstrokie oor die aangeleentheid en stuur dit terug na u kind se klasonderwyseres.

By voorbaat dankie vir u bereidwilligheid en samewerking.

Vriendelike groete

Heidi Faber
Studentenommer: 28656304
Selnommer: 0827482453

Studieleier: Dr. I. Joubert
Selnommer: 0844481200

Voltooi asseblief en stuur terug na die klasonderwyseres

Ek, _____ ouer van _____ in
graad een gee hiermee toestemming en goedkeuring dat my kind aan die navorsingsprojek
van die Universiteit van Pretoria mag deel neem en afgeneem mag word.

HANDTEKENING VAN OUER

KONTAKNUMMER

Of

Ek, _____ ouer van _____ in
graad een gee hiermee nie toestemming en goedkeuring dat my kind aan die
navorsingsprojek van die Universiteit van Pretoria mag deel neem nie.

HANDTEKENING VAN OUER

KONTAKNUMMER

4.8 Brief aan die leerders



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Departement Vroeë Kinderonderwys
Fakulteit Opvoedkunde

Januarie 2012

Liewe



Juffrou Heidi  leer by 'n groot skool. Die skool se naam is die Universiteit van Pretoria. 

Ek het jou  en jou klasmaats  nodig om my te help. Ons gaan lekker speel en sing. 

As jy  nie meer lus het om my  te help nie sal ek nie vir jou  kwaad  wees nie, maar jy  moet net vir my  of jou juffrou sê. 


Pappa  en mamma  weet dat jy  my gaan help. Hulle weet dat jy  gaan afgeneem word.

Ek  sal vir niemand vertel wie jy  is nie.

Kleur  asb hier onder **blou** in as jy  ja ☺ sê of **groen** by nee X as jy  nie wil nie.
Baie dankie

Juffrou Heidi



Ek  _____ sê

Ja	😊
Nee	X

4.9 Oopvrae vraelys oor fonologie-onderrig aan Afrikaanse Graad 1- onderwysers

Voltooi asb die onderstaande vrae.

1. Het u vir die afgelope 3 jaar klanke formeel onderrig?
Ja ___ Nee___. Indien nie, waarom nie?

2. Watter metode gebruik u om klanke te onderrig?

3. Met watter klanke begin u u klankonderrig?

4. Vind u dat leerders al kennis van klanke het as hul in graad een kom? Indien Ja tot watter mate?

5. Gebruik u 'n spesifieke klankprogram? Indien wel, watter program?

6. Hoeveel klanke onderrig u gedurende 'n week?

7. Gebruik u die volgende om klanke by u leerders tuis te bring?

	JA	NEE
Stories		
Gediggyes		
Liedjies		

8. Watter van die volgende hulpmiddels gebruik u om klanke mee aan te leer?

	JA	NEE
Klankvries		
Klank flitskaart		

Noem ander hulpmiddels:

9. Hoe lank neem u leerders om die enkelklanke en die dubbelklanke in graad een aan te leer?

10. Hoe voel u oor die klanke wat vanaf volgende jaar weer in die Nasionale Kurrikulum Assesserings Verklaring Beleid ingesluit is?

11. Enige kommentaar oor klankonderrig?

Baie dankie vir u samewerking.


H Faber

BYLAAG RELEVANT TOT HOOFSTUK 5

5.1 Fonologiese bewustheidsaktiwiteite

Aktiwiteit nommer	Klank/les	Fonologiese bewustheids- vaardigheid	Opsomming van die aktiwiteite	Ontwikkelings- vaardigheid en reaksie van die leerders
5		Fonemiese identifikasie	Onderwyser deel die flitskaarte uit aan die leerders wat op hul stoeltjies sit. Leerders hou die kaarte toe sodat die ander nie die kaarte sien nie. Die onderwyser wys haar flitskaart en sê die klank. Leerders wat daardie klankie het, hardloop na haar en gee dit vir haar. Die leerder wie se kaarte eerste klaar is, ontvang 'n prys.	Leerders moes hul kognitiewe vaardighede gebruik om met die speletjie te kon presteer en om eerste klaar te kon kry.
		Fonemiese identifikasie	Gebruik speelgoedgholfstokke, plaas flitskaarte op die vloer, slaan 'n plastiese gholfballetjie tot by die flitskaarte en benoem die foneme.	'n Speletjie wat die leerders geniet het en oor en oor wou speel.
10		Fonemiese identifikasie	Gee twee kleure kaarte aan leerders, byvoorbeeld rooi en geel. Rooi beteken "nee" en geel beteken "ja". Onderwyser flits aan leerders klanke en sê die klanke. Met die klanke wat korrek gesê word, steek leerders die geel kaart in die lug. As dit verkeerd is, steek hulle die rooi kaart in die lug.	'n Aktiwiteit wat denkvaardighede ontwikkel het deur foneme te identifiseer.
12		Fonemiese identifikasie bord- speletjie: Bingo 	Leerders ontvang elkeen 'n bordspeletjie met klanke op. Losstaande kaarte word op die groot bord geplaas. Die speletjie kan in pare of in 'n groep gespeel word. Die losstaande kaartjies word in die middel geplaas en elke leerder kry geleentheid om 'n kaartjie op te tel, die klankie te benoem en dan op die groot bord te plaas. Indien die leerder die klank verkeerd het, word die kaartjie weer teruggeplaas op die hoop kaartjies in die middel van die tafel. Die leerder wie se bord eerste voltooi is, is die wenner. Die	'n Speletjie wat leerders se fonemiese identifikasie, sosiale en emosionele vaardighede, asook kognitiewe vaardighede op 'n genotvolle manier ontwikkel het.

			wenner van die speletjie ontvang 'n prys.	
13	<p>Fonemiese identifikasie: speletjie Snap</p> 	<p>Twee leerders kry elkeen 'n stel klankkaarte. Elkeen kry 'n beurt om 'n kaart neer te sit. Wanneer 2 kaarte dieselfde lyk, word daar "Snap" geskreeu. Die een wat eerste "Snap" uitroep, kry die pak kaarte. Die een wat al die kaarte op die einde besit, is die wenner.</p>	<p>Die kompetisie van hierdie speletjie het druk op die fonemiese identifikasie geplaas en die wenners het dit baie geniet om te wen. Hulle het baie goed oor hulself gevoel.</p>	
18	<p>Foneemweglating</p>	<p>Vervang die beginklanke van leerders se name met 'n ander klank. Byvoorbeeld: in die naam <i>Johan</i> word die eerste klank met <i>m</i> vervang. Vervang name van items in die klas met 'n ander begin- of eindklank, byvoorbeeld <i>tafel</i> se <i>-t</i> word vervang met <i>l</i>.</p>	<p>Leerders se denkvaardighede is ontwikkel, die naam is uitgespreek en dan het almal gelag vir die snaakse naam.</p>	
19	<p>Foneemweglating</p>	<p>Vra leerders om saamgestelde woorde soos volg te sê: <i>Potlood</i> sonder die <i>lood</i>, <i>skoenveter</i> sonder die <i>veter</i>, <i>broodboom</i> sonder <i>brood</i>, ens. Vra leerders om hul name sonder die eerste letter uit te spreek. Ook name sonder die laaste letter.</p>	<p>Denkvaardighede en genot het in hierdie aktiwiteit voorgekom.</p>	
14	<p>Identifikasie van foneme en woorde</p> <p>Potjiekos</p> 	<p>Vandag maak ons potjiekos. Al die bestanddele wat ons in die potjie gooi, begin met 'n sekere klank. Om dit nog lekkerder te maak, word daar nie net kos ingegooi nie, maar enigiets wat met die betrokke klank begin, byvoorbeeld die klankie <i>s</i>: <i>sampioene</i>, <i>stampmielies</i>, <i>sojabone</i>, <i>springmielies</i>, <i>spinassie</i>, <i>saagsels</i>, <i>slange</i>, <i>skoene</i>, <i>spelde</i> en <i>spoke</i>.</p>	<p>Genot, kognitiewe vaardighede is ontwikkel. 'n Vrolike manier om fonologiese bewuswording te ervaar.</p>	
8	<p>Lettergrepe</p> 	<p>Leerders spring op en af saam met 'n bal wat hop op maat van lettergrepe van woorde wat ritmies uitgespreek word. Een keer spring op <i>kat</i>, <i>mat</i>, <i>mot</i>, <i>pot</i>, <i>lok</i>, <i>kos</i>, <i>trein</i>, <i>toer</i>. Twee keer spring op <i>ta-fel</i>, <i>le-pel</i>, <i>hoen-der</i>, <i>trein-spoor</i>. Drie keer spring op <i>ta-fel-poot</i>, <i>skoen-lap-per</i>.</p>	<p>Die kinestetiese leerstyl verskaf genot en motoriese ontwikkeling en almal neem spontaan deel.</p>	
11	<p>Segmentasie op veelvuldige</p>	<p>Deel woorde op in segmente sodat leerders verskillende lettergrepe kan ervaar, byvoorbeeld name <i>Vol-</i></p>	<p>Genotvolle geleentheid wat leerders laat konsentreer.</p>	

		fonologiese vlakke	<i>lie</i> en <i>Grie-tjie</i> en woorde <i>vol-struis</i> en <i>vler-muis</i> .																	
		Segmentasie op veelvuldige fonologiese vlakke 	Gebruik sinne op papier en knip die woorde uit. Vra leerders om ander sinne met die woorde te maak. <i>Koen en Boet lees 'n boek op die stoep.</i> <i>Die skaap en aap slaap en gaap op Daan se plaas.</i> <i>Koos droom hy klim in die boom en stamp sy toon.</i>	Genot. Selfbeeld – ek kan lees en sinne maak.																
20		Bou van sinne	Onderwyseres begin met 'n woord, gooi 'n bal na 'n leerder en die leerder gee die volgende woord van 'n sin. Onderwyseres: <i>Die</i> , leerder 1: <i>kat</i> , leerder 2: <i>wil</i> , leerder 3: <i>nie</i> , leerder 4: <i>sy</i> , leerder 5: <i>kos</i> , leerder 6: <i>eet</i> , leerder 7: <i>nie</i> . Leerders word gevra hoeveel woorde in die sin is:	Genot en denke is gestimuleer. Leerders moes ook hul beurte afwag om 'n woord te kon gee.																
			<table border="1"> <tr><td>Die</td><td></td></tr> <tr><td>kat</td><td></td></tr> <tr><td>wil</td><td></td></tr> <tr><td>nie</td><td></td></tr> <tr><td>sy</td><td></td></tr> <tr><td>kos</td><td></td></tr> <tr><td>eet</td><td></td></tr> <tr><td>nie</td><td></td></tr> </table>	Die		kat		wil		nie		sy		kos		eet		nie		
Die																				
kat																				
wil																				
nie																				
sy																				
kos																				
eet																				
nie																				

Sommige aktiwiteite is saamgestel uit Wessels (2011) en Horn (2009).

5.2 Fonologiese musiekaktiwiteite

Aktiwiteit 1. Luister: Raak aan jou ... speletjie. Leerders luister na 'n liedjie met die klanke, byvoorbeeld die *g*. In die *KKK*-program is die liedjie van *Grietjie Gans* gebruik. Leerders word gevra om mooi na die liedjie te luister en wanneer hulle die *g* aan die begin van die woord hoor, moet die leerders aan 'n sekere liggaamsdeel raak. Later is die middelklanke ook geïdentifiseer en die leerders raak aan hulle tone (Video: *Grietjie Gans* herkenning van begin- en middelklanke).

Musiekstuk: 5.2.

Foto: 5.1. Herkenning van

klanke

Grietjie Gans

Heidi Faber



Hierdie aktiwiteit het konsentrasie geverg en die leerders met musiek-intelligensie het nie 'n probleem met hierdie aktiwiteit ondervind nie. Leerders met konsentrasieprobleme kon nie met hierdie aktiwiteit byhou nie, maar dit wat hulle kon regkry, het hul geniet.

Aktiwiteit 2. Ritmekaart: Foneme. Die onderwyseres speel 'n reëlmatige vierslag pols op 'n tamboeryn of met 'n stokkie op 'n tafel. Leerders lees die klanke op 'n gekleurde klankkaart ritmies vanaf die boonste ry. Elke ry met vier blokkies.

l		h	
l	h	b	
l	h	b	k
l	k	b	h
h	l	h	b
k	b	h	l

Hierdie aktiwiteit was baie moeilik vir die leerders en die onderwyseres wanneer ek as navorser nie daar was nie. Die leerders kon die aktiwiteit makliker uitvoer as die ritmekaart se ritme gegee is met 'n slaginstrument soos 'n tamboeryn. Hieruit kan daar afgelei word dat die reëlmatige vierslagmaat die probleem veroorsaak het. Indien die ritme nie reëlmatig gegee is nie, was dit vir die leerders moeilik om die klanke ritmies te kon lees. Aan die begin van die intervensieprogram is die aktiwiteit baie stadig uitgevoer. Later is die polslag aangepas sodat die aanbieder se stadige tempo aanduiding vervang kon word en later met die stadige ritmepatrone op die kompakskyf.

Aktiwiteit 3. Klanksamesmelting: Musikale ballonne. Hierdie aktiwiteit is 'n variasie op *Musical Chairs*. Gekleurde, opgeblaaide ballonne is gebruik. Terwyl enige vrolike musiek speel, slaan leerders die ballonne in die lug en wanneer die musiek stop word die ballonne gevang. Elke kleur ballon verteenwoordig verskillende klanke wat aangeleer is, naamlik *l, h, b, k*. Die leerders wat 'n ballon in die hand het, haal 'n vokaal soos *o* uit 'n houer en kyk of hulle 'n woordjie kan vorm, byvoorbeeld: *lok, bok*.

Aktiwiteit 4. Fonemiese identifikasie deur middel van sang.

Sing die volgende liedjie op *Vader Jakob* se wysie terwyl die leerders 'n houer met klanke in die sirkel omstuur. Sodra die lied klaar gesing is, haal die leerder wat die houer het 'n klankie uit en gee 'n woord wat met die klankie begin.

Ken jy jou klankies?

Ken jy jou klankies?

Ken jy al jou klankies?

Sê my watter klankie is dit die?

Hierdie aktiwiteit was maklik en vinnig. Die leerders kon almal saam deelneem en hulle het dit geniet.

Aktiwiteit 5. Lettergrepe en musiek. Leerders klap die lettergrepe van die volgende woorde: *tak, nar, appels, piesangs, lemoene*. Leerders word gevra om hul eie name te klap.



Speel die woorde en name op 'n twee-toonblok, terwyl die leerders die woorde en hul name klap. Gee leerders geleentheid om self op die twee-toonblok te speel en hul name en woorde te sê.

Leerders gebruik 'n slaginstrument om hul name en vanne te speel, byvoorbeeld: *Hen-drik, Da-wid van Rens-burg*.

Leerders gebruik 'n metallofoon en speel hul name van laag na hoog en van hoog na laag, byvoorbeeld:

Ri a na Ri a na

Do Me So So Me Do



Al die leerders kon hierdie aktiwiteite met gemak uitvoer. Daar is met oorgawe gekonsentreer en gedink. Verskeie musiek konsepte soos hoog, laag, vinnig en stadig het voorgekom.


Aktiwiteit 6. Woord-identifikasie deur middel van ritmekaarte. Weereens 'n gevorderde aktiwiteit wat musikale intelligensie vereis het. Die onderwyseres speel ritmepatrone teen 'n stadige tempo soos snit 42 op die kompakskyf (Kompakskyf 42). Leerders lees die woorde op die gekleurde woordkaarte ritmies, soos:

uil	vuil	huil	
ruil	vuil	muil	
muis	kluis	vuis	druis
suip	gruis	kruis	druip

Aktiwiteit 7. Musikale sinsbou. Plaas 'n paar woorde wat op flitskaarte gedruk is op die vloer. Speel musiek soos in “musical chars” en wanneer die musiek stop, tel die leerders die woorde op en bou 'n individuele mondelingse sin daarmee.

5.3 Die reaksie van die leerders op die fonologiese musiekaktiwiteite en hul ontwikkelingsvaardighede in hierdie aktiwiteit.

Fonologiese musiekaktiwiteit	Die reaksie van die leerders	Ontwikkelingsvaardighede
Luister: Raak aan jou ... speletjie	Genot Spontaniteit Belangstelling	Fonologiese vaardighede: Fonemiese identifikasie Musiek vaardighede: Ritme en tempo Kognitiewe vaardighede: Denke, konsentrasie- vaardighede, ouditiewe bewustheidsvaardighede,

		<p>diskriminasie vaardighede en geheue Sosiale en emosionele vaardighede: Genot en selfbeeld</p>
<p>Ritmekaart: Foneme.</p>	<p>Musikale leeders geniet die aktiwiteit, maar vir nie-musikale leeders is dit 'n uitdagende aktiwiteit.</p>	<p>Fonologiese vaardighede: Fonemiese identifikasie Musikale konsepte: Ritme, maat, tempo Kognitiewe vaardighede: Denke, konsentrasie, ouditiewe geheue, diskriminasie, bewustheid</p>
<p>Klanksamesmelting: Musikale ballonne</p>	<p>Genot Samewerking Spontaniteit Belangstelling</p>	<p>Fonologiese vaardighede: Fonemiese identifikasie Musiek vaardighede: Musiek en stilte, luistervaardighede. Kognitiewe vaardighede: Konsentrasie, denke, ouditiewe en visuele geheue, bewustheid, diskriminasie Sosiale vaardighede: beurt afwag, groepwerk Emosionele vaardighede: selfvertroue, respek vir ander</p>
<p>Fonemiese identifikasie deur middel van sang</p>	<p>Spontane deelname Genot</p>	<p>Fonologiese vaardighede: Fonemiese identifikasie Musiek vaardighede: Sang, ritme, tempo Kognitiewe vaardighede: Denke, konsentrasie, ouditiewe geheue, diskriminasie, bewustheid Sosiale vaardighede: Groepwerk, beurt afwag Emosionele vaardighede: selfvertroue.</p>
<p>Lettergrepe en musiek.</p>	<p>Aktiewe deelname Spontaniteit Belangstelling</p>	<p>Fonologiese vaardighede: Fonemiese identifikasie Musiek vaardighede: ritme, tempo, timber, toonhoogte Kognitiewe vaardighede: Konsentrasie, geheue</p>
<p>Woord identifikasie deur middel van ritmekaarte</p>	<p>Musikale leeders geniet die aktiwiteit maar vir nie-musikale leeders is dit 'n uitdagende aktiwiteit</p>	<p>Fonologiese vaardighede: Woord identifikasie Musiek vaardighede: ritme, tempo Kognitiewe vaardighede: denke</p>
<p>Musikale sinsbou</p>	<p>Genot Spontane aktiewe deelname Belangstellend</p>	<p>Fonologiese vaardighede: Woord-identifikasie Musiek vaardighede: Musiek en stilte, ritme</p>

		<p>Kognitiewe vaardighede: Konsentrasie, denke</p> <p>Sosiale vaardighede: Groepwerk</p> <p>Emosionele vaardighede: Selfvertroue en selfbeeld</p>
--	--	--

5.4 Die onderwyser se reaksie op die liedere van die *KKK*-program

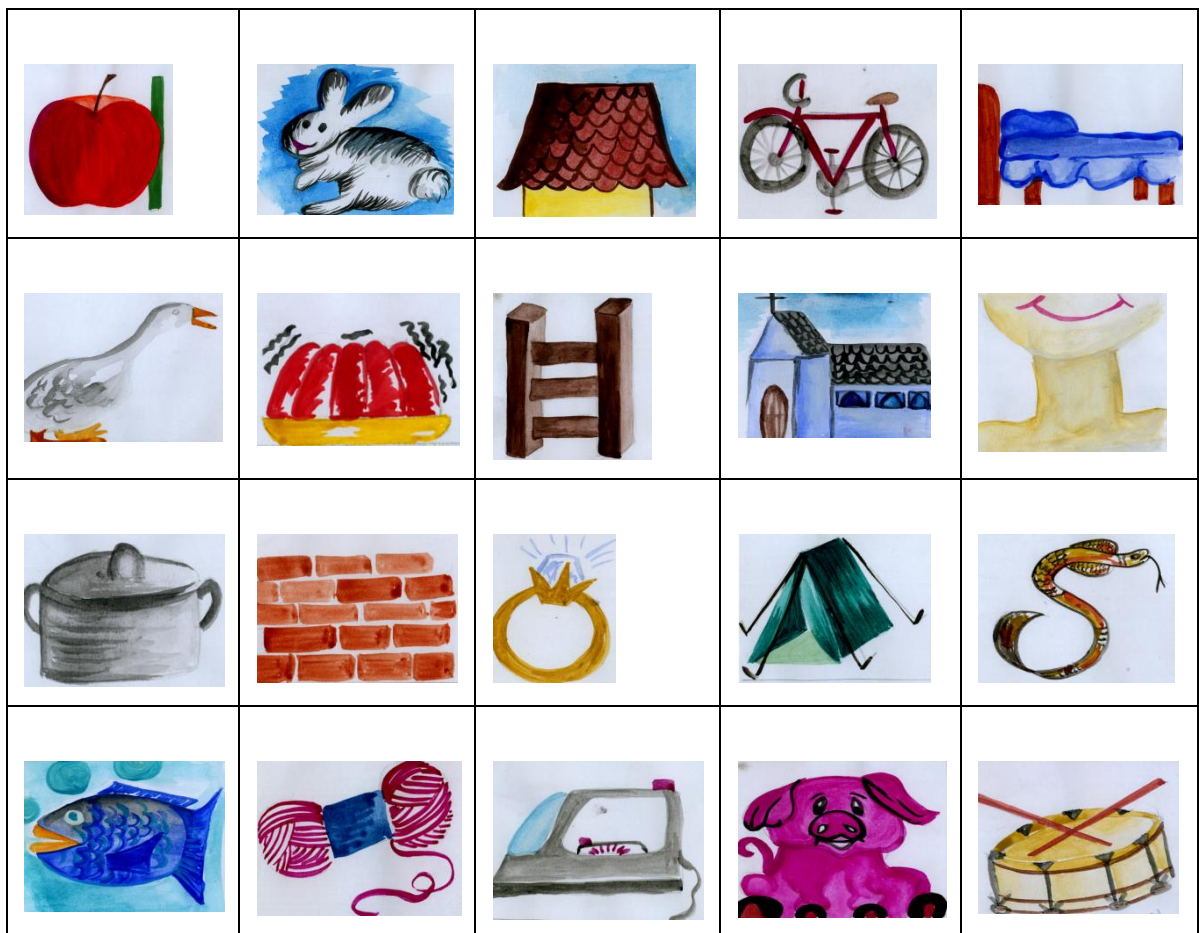
Naam van storie	Opmerking van onderwyser	Ervaring van die leerders
Lenie Lepeltjie	Hierdie liedjie is 'n treffer en die leerders het dit baie geniet. Dit is vinnig aangeleer en die leerders het dit oor en oor gesing.	Gou aangeleer. Sing graag saam met die CD met sang en almal wou graag Lenie Lepeltjie wees.
Hansie Haas	Die leerders het die hulpmiddels en die bewegings van hierdie liedjie aangenaam ervaar. Die liedjie is tot op die speelgrond gehoor.	Aansteeklike liedjie, baie gewild onder die leerders en almal sing dit op die speelgrond.
Die kok lok die bok	Leerders het genot geput uit die dramatisering van die storie. Die liedjie is gou aangeleer.	Maklik aangeleer en dit is ook 'n treffer.
Instrumente	Leerders geniet die instrumentespel en beurtsang saam met kompakskyf 2.	Leerders het wel die liedjie bemeester, maar dit het langer geneem om aan te leer as die ander liedere.
Rina Roos	Die leerders het die dramatisering van die operasie en die rolstoel-“draery” gate uit geniet. Rina Roos se liedjie het baie herhaling van die <i>r</i> -klank en die leerders het die <i>r</i> 'e tydens die sang van die lied gerol.	Die melodie van die liedjie is moeilik aan die begin, maar die leerders het dit later baas geraak.
Uil en die muis	Met die CD waarop slegs begeleiding voorkom, kon hulle nie die woorde goed saamsing nie.	Leerders het veral die gedeelte baie geniet waar woorde herhaal, byvoorbeeld 'uit, uit, uit'.
Koen en Boet	Die leerders het die liedjie gesing terwyl die storie gedramatiseer is. Dit was 'n baie gewilde liedjie want dit het hulle aan die gebeure tydens die dramatisering herinner.	Liedjie gesing en met groot pret partytjie gehou. Geniet die deel waar die koek in die hoek val. Eet lekker aan koek. Het partytjiehoede opgehad en krone van diere.
Leen en Peet	Twee leerders sit by die see op kampstoeltjies, elkeen met 'n sonhoed op. Leen drink tee uit haar teekoppie terwyl Peet	Spontaan, al was dit nie heeltemal suiwer gesing nie.

	koffie uit sy beker drink. Die leerdere wou graag Peet en Leen wees.	
--	--	--

5.5 Die KKK-intervensie se formele assesseringsresultate






Voor die aanvang van die intervensieprogram is al die leerdere individueel geassesseer. Met hierdie navorsing is grondlynassessering gebruik om te bepaal of leerdere enige klanke ouditief en visueel kon identifiseer. Eerstens is leerdere gevra om 20 gekleurde prente te identifiseer. Die prente was soos volg:




5.5.1 Die grondlynassessering



Interpretasie van sommige prente deur die leerdere was soos volg:

Interpretasie van die prente

Prent	Woord	Interpretasie van die prent deur die leerders
	Dak	Die dak-prentjie is slegs deur een leerder geïdentifiseer en die ander leerders het dit as 'n huis geïnterpreteer.
	Bed	Die bed het drie leerders as wolke beskryf. Hierdie interpretasie van die leerders kan dit as 'n swak prent identifiseer.
	Kerk	Vyf leerders het die kerk geassosieer met 'n huis.
	Nek	Drie leerders het die nek-prent met 'n mens geïdentifiseer en een leerder het dit as die lyf geïdentifiseer.
	muur	Slegs een leerder het die muur geïdentifiseer en die ander ses het dit as bakstene bewoord, wat ook korrek is.
	ring	Die ring het ook verwarring meegebring. Drie leerders het die ring as 'n kroon beskryf en ander leerders het dit as 'n sirkel beskryf. Hierdie interpretasie kan ook as gedeeltelik korrek geag word.
	tent	Een leerder beskryf die tent as 'n hondehok se dak.

	yster	Die strykyster is deur een leerder as 'n telefoon beskryf.
	ot	Ses leerders beskryf die ot as 'n vark wat ook korrek is en een leerder beskryf die ot as 'n beer.
	instrument	Die instrument is as 'n trom beskryf deur al die leerders, wat wel korrek is.

Die redes waarom die leerders nie al die prente korrek kan identifiseer nie, laat die vraag ontstaan: tot watter mate is leerders in graad R blootgestel aan visuele persepsie?

Nadat die prente geïdentifiseer is, moes die leerders die beginklank van die volgende woorde herken en benoem:

Leeu	hok	bal	kas	ot	kat	os	hand	lap	Beer	huis	onder	by	kos	leer	Boom	lamp	ons	koor	Hond
------	-----	-----	-----	----	-----	----	------	-----	------	------	-------	----	-----	------	------	------	-----	------	------

Drie van die leerders kon glad nie die beginklanke identifiseer nie. Drie leerders het besonder goed gevaar en het elkeen net een woord se beginklanke nie kon sê nie. Dit was egter nie dieselfde woord nie. Al drie hierdie leerders het sekere van die beginklanke verkeerd uitgespreek, byvoorbeeld: *be (buh)* vir *b*, *he (huh)* vir *h*, *de (duh)* vir *d*, *fe (fuh)* vir *f*, *pe (puh)* vir *p* en *te (tuh)* vir *t*.

Met die laaste grondlynassesseringsaktiwiteit het die leerders die klanke visueel herken. Die klanke is vir die leerders geflits en leerders moes die klank sê. Die volgende klanke is gebruik vir die visuele herkening: *a, h, d, f, b, g, j, l, k, n, p, m, r, t, s, v, w, y, o* en *i*.

5.5.2 Formele assessering

Die formele assessering het elke keer individueel geskied oor 'n tydperk van agt maande. 'n Opsomming daarvan volg in tabel 5.5. wat bestaan uit die hoeveelheid formele assesseringsaktiwiteite, die tipe assessering, die instrument wat gebruik is vir die assessering en die datum waarop dit plaasgevind het

Tabel 5.5 Formele fonologiese assesseringsaktiwiteite van die KKK-program.

Formele assesserings-aktiwiteit	Tipe assessering	Instrument	Datum
Aktiwiteit 1:	Ouditiewe persepsie: Herkenning die beginklank van die woord.	Waarnemingsvorm	07/02/2012
Aktiwiteit 2:	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Kleinletters	Klaslys	19/03/2012
Aktiwiteit 3:	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Hoofletters	Klaslys	19/03/2012
Aktiwiteit 4:	Ouditiewe persepsie Luister mooi na die woordjies wat dieselfde klink. Sê watter klankies jy die meeste hoor. Luister na die middelste klankie in die woordjie en sê watter klankie jy nou die meeste hoor	Waarnemingsvorm	19/04/2012
Aktiwiteit 5:	Visuele persepsie Die onderwyseres wys vir leerders klankflitskaarte. Sê vir juffrou twee woordjies wat met die volgende klankies begin.	Klaslys	18/07/2012
Aktiwiteit 6:	Visueel en ouditief Herkenning van lang en kort klanke	Waarnemingsvorm Video	26/07/2012
Aktiwiteit 7:	Ouditiewe persepsie Luister eers na al die woordjies en gee die middelste klanke wat jy hoor.	Klaslys	01/08/2012

5.5.3 Individuele vordering van die leerders se fonologiese musiekintervensie

Alhoewel ek gebruik maak van kwalitatiewe navorsing, het ek elke leerder se formele prestasie ten opsigte van hul fonologiese bewuswording op grafieke verwerk om hul vordering visueel aan te toon. Vervolgens 'n opsomming van elke leerder se prestasie:

Leerder C

Algemene inligting

Leerder	Geboortedatum	Geslag	Huistaal	Graad R
C	2005/10/24	Dogter	Afrikaans	Ja

Die leergeleentheidsvaardighede van die leerder:

Tydens die intervensieprogram het leerder C haar beste gelewer en baie goed presteer. Sy het geen probleme ondervind nie en elke les terdeë geniet.

Leesgeletterdheidsvaardigheid

Die voortoetsing het plaasgevind op die eerste Vrydag van die nuwe skooljaar. Dit het bestaan uit drie aktiwiteite waar die leerders gevra is om prente op 'n skyfievertoning te identifiseer, om die beginklank van die prentjies te identifiseer en om visuele lettername te identifiseer.

Leerder C identifiseer die volgende prente soos volg: *jellie* vir *poeding*, die *kerk* as 'n *huis*, die *ring* as 'n *kroon*, die *muur* as 'n *baksteen* en die *ot* as 'n *sak*. Met die beginklanke van die prente het sy probleme ondervind. Sy identifiseer die beginklanke van die volgende woorde soos volg: *h* in *dak*, *p* in *jellie*, *h* in *kerk*, *b* in *muur*, *k* in *ring*, *s* in *yster*, *v* in *ot* en *t* in *instrument*. Dit is egter duidelik dat sy nie al die beginklanke kon hoor en identifiseer nie en dat ouditiewe vaardighede nie goed ontwikkel is nie. Met die visuele lettername aktiwiteit het sy beter gevaar en is *g* en *j* nie geïdentifiseer nie. Letter *t* is verkeerd uitgespreek, naamlik *te*.

Gedurende die tydperk van die intervensie het leerder C in al die aktiwiteite baie goed gevorder. Die onderstaande tabel toon haar vordering.

Datum	Aktiwiteit	Assessering	Leerder se prestasie
07/02/2012	1	Ouditiewe persepsie: Herkenning van die beginklanke van die woorde.	Uit die 20 woorde het sy net <i>ot</i> se beginklank nie kon identifiseer nie. Haar antwoord was <i>k</i> .
19/03/2012	2	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Kleinletters	Sy vaar uitstekend en herken al die kleinletters.
19/03/2012	3	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Hoofletters	Al die hoofletters kon sy korrek identifiseer.
19/04/2012	4	Ouditiewe persepsie Luister mooi na die woordjies wat dieselfde klink. Sê watter klankies jy die meeste hoor. Luister na die middelste klankie in die woordjie en sê watter klankie jy nou die meeste hoor.	Slaag met 100%.
18/07/2012	5	Visuele persepsie Die onderwyseres wys vir leerders klankflitskaarte. Sê vir juffrou twee woordjies wat met die volgende klankies begin.	Die <i>y</i> -klank het probleme veroorsaak en sy kan twee woorde nie verskaf nie.
26/07/2012	6	Visueel en ouditief. Herkenning van lang en kort klanke.	Herken al die lang en kort klanke.
01/08/2012	7	Ouditiewe persepsie Luister eers na al die woordjies en gee die middelste klanke wat jy hoor.	Geen probleme met die identifikasie van die middelklanke nie.

Musiek leergeleentede

Leerder C was baie opgewonde oor die musiekaktiwiteite. Sy het met afwagting na die aktiwiteite uitgesien en spontaan daaraan deelgeneem. Leerder C het 'n goeie

selfbeeld. Tydens die aanvangsfase begin van die intervensieprogram het sy baie hard gesing, want soos die onderwyseres sê, sy dink hoe harder sy sing, hoe mooier sing sy. Silab (2004) beskryf dit as 'n teken van liefde vir musiek. Met die tyd het haar intonasie ook mooi verbeter (sien video 4 les).

Die musiekkonsepte is nie formeel aangeleer nie, maar konsepte soos maatslag, tempo, ritme, toonhoogte en melodie is informeel goed ervaar. Sy kon ritmies op die instrumente speel, gou die liedjies aanleer en sy het dit tuis vir haar ouers gesing.

Kognitiewe leergeleenthede

Leerder C is leergierig en het elke geleentheid om te leer, aangegryp en geniet. As gevolg van haar uitbundige geaardheid was sy een van die voorbokke om vragies te beantwoord.

Taalgebruik

Leerder C gebruik 'n suiwer Afrikaanse taal. Geniet dit om te praat en toon goeie vordering.

Konsentrasie en geheue

Konsentrasie fluktueer soms, maar haar geheue is baie goed. Sy kon liedjies se woorde onthou, sodat sy dit ook tuis kon sing.

Intelligensie

Uit my persoonlike waarneming toon leerder C musikale intelligensie. Sy verkies instrumentale spel en sang.

Sosiale en emosionele vaardighede

Leerder C het maklik in die grootskoolsituasie aangepas. Sy het gou met haar onderwyser en met my as navorser gesosialiseer. Sy kon inligting meedeel en deelneem aan besluitneming in groepverband. Leerder C het spontaan en natuurlik

met die onderwyseres 'n gesprek gevoer. Sy is deur haar klasmaats aanvaar en was mededeelsaam en hulpvaardig teenoor die ander leerders in die klas.

Leerder C is 'n gelukkige leerder in die klas. Gedurende komiese geleenthede het sy saam met haar maats gelag. Met die aanbieding van elke les het sy haar volle samewerking gegee. Sy het met oorgawe deelgeneem en die aktiwiteite geniet.

Leerder D

Algemene inligting

Leerder	Geboortedatum	Geslag	Huistaal	Graad R
D	2004/11/27	Seun	Afrikaans	Ja

Die leergeleentheidsvaardighede van die leerder:

Tydens die intervensieprogram het leerder D baie goed presteer. Hy was die oudste leerder in die klas.

Leesgeletterdheidsvaardigheid

Die voortoetsing het plaasgevind op die eerste Vrydag van die nuwe skooljaar. Dit het bestaan uit drie aktiwiteite waar die leerders gevra is om prente op 'n skyfievertoning te identifiseer, om die beginklank van die prentjies te identifiseer en om visuele lettername te identifiseer.

Leerder D identifiseer die volgende prente soos volg: die *kerk*, soos byna al die leerders, as 'n *huis*, die *nek* as 'n *mens*, die *muur* as *bakstene*, die *trommetjie* as 'n *koek*. Hy kon die *jellie-*, *wol-* en *yster-*prente nie benoem nie. Leerder D het nie geweet wat die *yster* is nie en kon ook nie die *y-*beginklank identifiseer nie. Leerder D spreek die volgende klanke verkeerd uit: *h* as *he*, *d* as *de*, *b* as *be*, *j* as *je*, *p* as *pe* en *t* as *te*. Dit is duidelik dat die graad R-onderwyseres wat hom onderrig het, nie die klanke korrek uitgespreek en korrek aangeleer het nie. In hoofstuk 2 is hierdie punt aangespreek. Met die visuele lettername aktiwiteit het hy nie die *y-*klank kon identifiseer nie. Letter *t* en *p* is verkeerd uitgespreek, naamlik *te* en *pe*.

Formele Assessering

Gedurende die tydperk van die intervensie het leerder D in al die aktiwiteite baie goed gevorder. Die onderstaande tabel toon sy goeie vordering.

Datum	Aktiwiteit	Assessering	Leerder se prestasie
07/02/2012	1	Ouditiewe persepsie: Herkenning van die beginklank van die woord.	Uit die 20 woorde het hy almal korrek.
19/03/2012	2	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Kleinletters	Hy vaar uitstekend en herken al die kleinletters.
19/03/2012	3	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Hoofletters	Die <i>T</i> kon hy nie herken nie.
19/04/2012	4	Ouditiewe persepsie Luister mooi na die woordjies wat dieselfde klink. Sê watter klankies jy die meeste hoor. Luister na die middelste klankie in die woordjie en sê watter klankie jy nou die meeste hoor.	Hy kon nie die <i>d</i> -klankies in die begin herken nie. Moontlik was hy onseker en het dit nie beantwoord nie. <i>D</i> - en <i>t</i> - verwarring kan moontlik voorkom.
18/07/2012	5	Visuele persepsie Die onderwyseres wys vir leerders klankflitskaarte. Sê vir juffrou twee woordjies wat met die volgende klankies begin.	Die <i>t</i> -klank het probleme veroorzaak en kon hy net een woord verskaf.
26/07/2012	6	Visueel en ouditief Herkenning van lang en kort klanke	Leerder D herken al die lang en kort klanke.
01/08/2012	7	Ouditiewe persepsie Luister eers na al die woordjies en gee die middelste klanke wat jy hoor.	Geen probleme met die identifikasie van die middelklanke nie.

Leerder D kon op 30 Maart 2012 vlot uit sy klasleesboek lees (sien video 2: leerders lees).

Musikale leergeleenthede

Leerder D was baie opgewonde oor die musiekaktiwiteite. Hy het met afwagting na die aktiwiteite uitgesien en spontaan daaraan deelgeneem. Leerder D het 'n goeie selfbeeld en kon met selfvertroue aan al die musiekaktiwiteite deelneem.

Leerder D ervaar die musiekkonsepte informeel. Hy neem musieklesse en kon ritmies op die instrumente speel. Die liedjies is gou aangeleer. Hy het 'n waardevolle rol in die klassituasie gespeel. Hy sing nootvas en die onderwyseres kon op hom staatmaak om tydens sang met die liedjie op die regte noot in te val.

Kognitiewe leergeleenthede

Leerder D het geleentheid gehad om sy kognitiewe vaardighede te ontwikkel. Na stories is hy gevra om vrae te beantwoord. Hy is ook met sy denke gestimuleer en kon byna elke vragie goed beantwoord. Hierdie leerder is ook die oudste in die klas en was gereed vir die formele leersituasie.

Taalgebruik

Leerder D gebruik suiwer Afrikaanse taal. Alhoewel sy moeder Portugees is en sy vader Afrikaans, toon hy geen probleme met sy woordeskat en uitspraak nie.

Konsentrasie en geheue

Goeie konsentrasie en geheue.

Intelligensie

Leerder D het musikale intelligensie getoon. Hy hou goed ritme en reageer maklik op die ritmiese patrone. Sy musiekbelewenis is natuurlik en hy ervaar dit gemaklik en met genot.

Sosiale en emosionele vaardighede

Leerder D het maklik in die grootskoolsituasie aangepas. Hy het goed gebind met sy onderwyseres en met my as navorser. Hy is 'n stil leerder, maar kon inligting meedeel en deelneem aan besluitnemings in die groepverband. Hy is deur sy klasmaats aanvaar en was mededeelsaam en hulpvaardig teenoor die ander leerders in die klas. Hy het gereeld met opgewondenheid gereageer.

Leerder D is 'n gelukkige leerder in die klas. Gedurende komiese geleenthede het hy saam met sy maats gelag. Hy kon hom ook uitleef gedurende die musiekaktiwiteite.

Leerder DC

Algemene inligting

Leerder	Geboortedatum	Geslag	Huistaal	Graad R
DC	2005/03/08	Seun	Portugees	Ja

Die leergeleentheidsvaardighede van die leerder:

Tydens die intervensieprogram het leerder DC baie goed presteer. Leerder DC se huistaal is Portugees. Hy was in 'n Afrikaanse kleuterskool.

Leesgeletterdheidsvaardigheid

Die voortoetsing het plaasgevind op die eerste Vrydag van die nuwe skooljaar. Dit het bestaan uit drie aktiwiteite waar die leerders gevra is om prente op 'n skyfievertoning te identifiseer, om die beginklank van die prentjies te identifiseer en om visuele lettername te identifiseer.

Leerder DC het nie goed in die grondlynassessering getoets nie. Hy identifiseer die volgende prente soos volg: die *kerk*, soos byna al die leerders, as 'n *huis*, die *bed* as *wolke*, die *muur* as *bakstene*, die *ring* as 'n *kroon*, die *instrument* as 'n *trommetjie* en die *ot* as 'n *vark*, wat korrek is. Hy kon die *jellie*-, *gans*-, *wol*- en *yster*-prente nie benoem nie. Leerder DC spreek die volgende klanke verkeerd uit: *h* as *he*, *d* as *de*, *f* as *fe*, *b* as *be*, *j* as *je*, *p* as *pe* en *t* as *te*. Leerder DC was nie in dieselfde kleuterskool

as D nie. Dit is duidelik dat hierdie graad R-onderwyseres die klanke ook verkeerd uitgespreek het.

Met die visuele lettername aktiwiteit het hy nie die *j*, *l*, *n*, *p* en *t*-klanke kon identifiseer nie. Dit is duidelik dat hierdie leerder, wat in 'n eerste addisionele taal skoolgaan, die fonologiese bewuswording moeiliker ervaar as die ander leerders.

Formele Assessering

Gedurende die tydperk van die intervensie het leerder DC in al die aktiwiteite sy beste gelewer. Die onderstaande tabel toon sy vordering.

Datum	Aktiwiteit	Assessering	Leerder se prestasie
07/02/2012	1	Ouditiewe persepsie: Herkenning van die beginklanke van die woorde.	Hy spreek die volgende klanke verkeerd uit naamlik: <i>he</i> vir <i>h</i> , <i>ke</i> vir <i>k</i> . Al drie die <i>b</i> -woorde word as <i>pe</i> uitgespreek.
19/03/2012	2	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Kleinletters	Hy herken al die kleinletters behalwe die <i>j</i> .
19/03/2012	3	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Hoofletters	Die <i>F</i> , <i>T</i> en <i>W</i> kon hy nie herken nie.
19/04/2012	4	Ouditiewe persepsie Luister mooi na die woordjies wat dieselfde klink. Sê watter klankies jy die meeste hoor. Luister na die middelste klankie in die woordjie en sê watter klankie jy nou die meeste hoor.	Hy slaag 100% in hierdie aktiwiteit.
18/07/2012	5	Visuele persepsie Die onderwyseres wys vir leerders klankflitskaarte. Sê vir juffrou twee woordjies wat met die volgende klankies begin.	Die <i>y</i> -klank het probleme veroorsaak en hy kon geen woord verskaf nie. Met die <i>f</i> en <i>y</i> -klanke kon hy slegs een woord verskaf.
26/07/2012	6	Visueel en ouditief Herkenning van lang en kort klanke	Leerder DC herken al die lang en kort klanke, behalwe die woord <i>kos</i> .

01/08/2012	7	Ouditiewe persepsie Luister eers na al die woordjies en gee die middelste klanke wat jy hoor.	Hy ondervind geen probleme met die identifikasie van die middelklanke nie.
------------	---	---	--

Leerder DC kon ook op 30 Maart 2012 vlot uit sy leesboek lees.

Musikale leergeleenthede

Leerder DC het die musiekaktiwiteite geniet. Hy het met afwagting na die aktiwiteite uitgesien en spontaan daaraan deelgeneem. Hy het daarvan gehou om te dramatiseer. Leerder DC het 'n goeie selfbeeld en kon met selfvertroue aan al die musiekaktiwiteite deelneem.

Die musiekkonsepte is nie formeel aangeleer nie, maar al die konsepte is informeel goed ervaar. Hy kon ritmies op die instrumente speel. Die liedjies is gou aangeleer. Hy het saam met leerder D 'n waardevolle rol in die klassituasie gespeel. Hy sing ook nootvas en die onderwyseres kon op hom staatmaak om tydens sang met die liedjie op die regte noot in te val.

Kognitiewe leergeleenthede

Leerder DC se kognitiewe vaardighede het goed ontwikkel. Na stories is hy gevra om vrae te beantwoord. Hy is ook met sy denke gestimuleer en kon byna elke vraagie goed beantwoord.

Taalgebruik

Leerder DC gebruik 'n suiwer Afrikaanse taal. Alhoewel hy Portugese ouers het, word hy in 'n Afrikaanse gemeenskap groot. Al sy maats in die kleuterskool was Afrikaans en dit het hom baie gehelp.

Konsentrasie en geheue

Konsentrasie en geheue is baie goed.

Intelligensie

Leerder DC het ook musikale intelligensie getoon. Hou hou goed ritme en reageer maklik op die ritmiese patrone. Sy musiekbelewenis is natuurlik en hy ervaar dit gemaklik.

Sosiale en emosionele vaardighede

Leerder DC het maklik in die grootskoolsituasie aangepas. Hy het goed gebind met sy onderwyseres en met my as navorser. Hy is 'n voorbeeldige leerder en kon inligting mededeel en deelneem aan besluitnemings in die groepverband. Hy is deur sy klasmaats aanvaar en was mededeelsaam en hulpvaardig teenoor die ander leerders in die klas. Hy het gereeld met opgewondenheid gereageer.

Leerder DC is 'n stil en gelukkige leerder in die klas. Gedurende komiese geleenthede het hy saam met sy maats gelag. Hy kon hom ook uitleef gedurende die musiekaktiwiteite.

Leerder E

Algemene inligting

Leerder	Geboortedatum	Geslag	Huistaal	Graad R
E	2005/06/28	Dogter	Afrikaans	Ja

Die leergeleentheidsvaardighede van die leerder:

Leerder E het gedurende die jaar baie op en af presteer as gevolg van haar emosionele omstandighede by die huis. Haar fonologiese bewuswordingsvlak het gemiddeld getoets gedurende die voortoetsing van die program. Vervolgens leerder E se holistiese ontwikkelingsvaardighede:

Leesgeletterdheidsvaardigheid

Die voortoetsing het plaasgevind op die eerste Vrydag van die nuwe skooljaar. Dit het bestaan uit drie aktiwiteite waar die leerders gevra is om prente op 'n skyfievertoning te identifiseer, om die beginklank van die prentjies te identifiseer en om visuele lettername te identifiseer.

Leerder E het die *dak* as 'n *huis*, die *bed* as 'n *boom*, die *kerk* as 'n *huis* die *nek* as 'n *lyf*, die *muur* as *bakstene*, die *ring* as 'n *kroon* die *ot* as 'n *vark* en 'n *trom* as die *instrument* beskryf. Sy kon slegs een beginklank, naamlik *r* in *ring* nie weergee nie. Sy ondervind meer probleme om die klanke se lettername te identifiseer. Sy kon slegs die helfte van die lettername wat aan haar getoon is, herken.

Formele Assessering

Gedurende die tydperk van die intervensie het leerder E ontwikkeling getoon, soos dit in die onderstaande tabel aangetoon word.

Datum	Aktiwiteit	Assessering	Leerder se prestasie
07/02/2012	1	Ouditiewe persepsie: Herkenning van die beginklanke van die woorde.	Sy ondervind 'n probleem met die <i>o</i> -foneem. Sy kon beide woorde wat met hierdie foneem begin nie weergee nie, naamlik <i>ot</i> en <i>onder</i> .
19/03/2012	2	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Kleinletters	Sy presteer baie goed en het al die kleinletters herken en benoem.
19/03/2012	3	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Hoofletters	Die hoofletters verskaf probleme en sy kon nie die volgende foneme herken en benoem nie: <i>L, J, N, T, U, V</i> .
19/04/2012	4	Ouditiewe persepsie Luister mooi na die woordjies wat dieselfde klink. Sê watter klankies jy die meeste hoor. Luister na die middelste klankie in die woordjie en sê watter klankie jy nou die meeste hoor	Geen probleme en slaag met 100%.

18/07/2012	5	Visuele persepsie Die onderwyseres wys vir leerders klankflitskaarte. Sê vir juffrou twee woordjies wat met die volgende klankies begin.	<i>B-</i> en <i>p-</i> , <i>v-</i> en <i>f-</i> , en <i>y-</i> en <i>g-</i> verwarring kom voor.
26/07/2012	6	Visueel en ouditief Herkenning van lang en kort klanke	Volpunte vir hierdie aktiwiteit.
01/08/2012	7	Ouditiewe persepsie Luister eers na al die woordjies en gee die middelste klanke wat jy hoor.	Slaag met 100%.

Leerder E was ook een van die leerders wat op 30 Maart kon uit haar leesboek kon lees.

Musiek leergeleenthede

Leerder E is 'n stil, introverte dogtertjie, maar sy het die musiekaktiwiteite baie geniet. Sy het met afgagting na die aktiwiteite uitgesien en spontaan daaraan deelgeneem. Haar selfbeeld en selfvertroue het nie so sterk na vore getree nie, maar is deur die aktiwiteite versterk. Die musikale konsepte is nie formeel aangeleer nie, maar al die konsepte is informeel goed ervaar.

Kognitiewe leergeleenthede

Leerder E gryp elke oomblik aan om te wil leer en vorder goed met haar fonologiese bewuswording.

Taalgebruik

Leerder E gebruik 'n suiwer Afrikaanse taal, praat soms sag.

Konsentrasie

Leerder E konsentreer goed.

Geheue

Leerder E ondervind geen probleme met haar geheue nie.

Intelligensie

Uit my persoonlike waarneming toon Leerder E musikale intelligensie en het sy dit geniet om deur musiek te kon leer.

Sosiale en emosionele vaardighede

Leerder E het goed in die grootskoolsituasie aangepas. Sy het maklik met haar onderwyseres en met my as navorser gebind. Leerder E is deur haar klasmaats aanvaar. Sy het egter sommige dae emosioneel gesukkel; alhoewel sy nie gehuil het nie, kon 'n mens sien dat sy 'n ongelukkige dogtertjie is. Die musiekaktiwiteite het haar soms laat vergeet wat by die huis gebeur. *Fransie die feetjie* en *Lenie Lepeltjie* was die karaktertjies waarin sy haar ten volle kon uitleef. *Hansie Haas* se gehop en *Lenie Lepeltjie* het haar goed laat voel.

Leerder G

Algemene inligting

Leerder	Geboortedatum	Geslag	Huistaal	Graad R
G	2005/08/07	Dogter	Afrikaans	Ja

Die leergeleentheidsvaardighede van die leerder:

Leerder G het holistiese vordering gedurende die afgelope ses maande getoon. Haar fonologiese bewuswordingsvlak het swak getoets gedurende die voortoetsing van die program. Vervolgens leerder G se holistiese ontwikkelingsvaardighede:

Leesgeletterdheidsvaardigheid

Die voortoetsing het plaasgevind op die eerste Vrydag van die nuwe skooljaar. Dit het bestaan uit drie aktiwiteite waar die leerders gevra is om prente op 'n skyfievertoning te identifiseer, om die beginklank van die prentjies te identifiseer en om visuele lettername te identifiseer.

Leerder G het die *dak* as 'n *huis*, die *bed* as 'n *boom*, die *jellie* as *poeding*, die *leer* as *trappies*, die *kerk* as 'n *huis* in die *sneeu* en die *strykyster* as 'n *telefoon* beskryf. Sy kon geen beginklank weergee nie en sy kon net een klank se letternaam identifiseer. Uit die bostaande inligting kan ons dus aflei dat leerder G se fonologiese bewuswordingsvlak nie goed ontwikkel was nie.

Formele Assessering

Gedurende die tydperk van die intervensie het leerder G ontwikkeling getoon, soos dit in die onderstaande tabel aangetoon word.

Datum	Aktiwiteit	Assessering	Leerder se prestasie
07/02/2012	1	Ouditiewe persepsie: Herkenning van die beginklanke van die woorde.	Drie van die woorde word net so herhaal naamlik: <i>hok, bal, kas</i> . Die volgende woorde se beginklanke kon nie geïdentifiseer word nie: <i>hand, lap, kos, ons, koor, hond</i> .
19/03/2012	2	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Kleinletters	Die volgende letters kon sy nie herken nie: <i>f, s, u, v, w</i> .
19/03/2012	3	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Hoofletters	Die hoofletters skep probleme en die volgende het sy nie kon herken nie: <i>A, B, F, H, I, J, L, P, R, T, U, V, W, Y</i> .
19/04/2012	4	Ouditiewe persepsie Luister mooi na die woordjies wat dieselfde klink. Sê watter klankies jy die meeste hoor. Luister na die middelste klankie in die woordjie en sê watter klankie jy nou die meeste hoor	Leerder G sukkel met die begin- en middelklanke en kon die een sin se beginklanke onderskei asook die o-middelklank in een van die sinne.

18/07/2012	5	Visuele persepsie Die onderwyseres wys vir leerders klankflitskaarte. Sê vir juffrou twee woordjies wat met die volgende klankies begin.	Leerder G konsentreer glad nie vandag nie. Die aandag is afleibaar, sy sit ook nie stil en luister nie. Sy sê enige woord wat voorkom.
26/07/2012	6	Visueel en ouditief Herkenning van lang en kort klanke	Vier van die twintig woorde kon sy nie identifiseer nie, naamlik: <i>been, roos, vet</i> en <i>muur</i> .
01/08/2012	7	Ouditiewe persepsie Luister eers na al die woordjies en gee die middelste klanke wat jy hoor.	Drie uit die tien woorde kon sy weer nie die middelklanke identifiseer nie naamlik: <i>kous, muis</i> en <i>boek</i> .

Leerder G het gesukkel om op 30 Maart vlot te lees. Sy lees in September met gemak. Daar is 'n ouditiewe probleem vroeg in die jaar geïdentifiseer, waaraan daar nie aandag geskenk is nie. Heel waarskynlik kan die probleme tot verdere probleme met leesgeletterdheidsvaardighede in haar latere skoolloopbaan lei.

Musiek leergeleenthede

Leerder G het die musiekaktiwiteite baie geniet. Sy het met afwagting na die aktiwiteite uitgesien en spontaan daaraan deelgeneem. Haar selfbeeld en selfvertroue is deur die aktiwiteite versterk. Sy het die aktiwiteite van *Fransie die feetjie* en *Gouws en juffrou Louw*, waar die volle aandag op haar gevestig was, baie geniet.



Die musiekkonsepte is nie formeel aangeleer nie, maar al die konsepte is informeel goed ervaar. Haar ritmiese vaardighede was in die begin nie baie goed ontwikkel nie. Sy het gesukkel om ritmiese patrone te klap. Leerder G sukkel met

luistervaardighede en konsentrasie en het aanmoediging nodig gehad om mooi te luister.



Kognitiewe leergeleenthede

Leerder G het die geleentheid gehad om haar kognitiewe vaardighede te ontwikkel. Na stories is sy gevra om vrae te beantwoord. Sy is ook met haar denke gestimuleer deur vragies te beantwoord waar sy moes dink en redeneer.

Taalgebruik

Leerder G gebruik 'n suiwer Afrikaanse taal. Sy sukkel om die *r* uit te spreek aan die begin van die jaar, maar in April kon sy die *r* reg uitspreek. Mamma het haar by die huis baie gehelp.

Konsentrasie

Haar aandagspan in die begin van die jaar was baie swak, soos in die video's waargeneem kan word. Later het dit mooi verbeter en kon sy makliker stilsit en vir langer tye luister.

Geheue

Leerder G ondervind probleme met haar geheue. Tydens die speletjies sal daar 'n sekere flitskaart aan haar geflits word en na 'n paar sekondes sal sy dieselfde flitskaart nie herken nie.

Intelligensie

Uit my persoonlike waarneming toon leerder G min musikale intelligensie en is haar leerstylvaardigheid meer op die kinestetiese intelligensie gevestig.

Sosiale- en emosionele vaardighede

Leerder G het gou in die grootskoolsituasie aangepas. Sy het maklik met haar onderwyseres en met my as navorser gebind. Sy het graag met my geselsies aangeknop. Leerder G is gou deur haar klasmaats aanvaar. Sy het 'n goeie sin vir humor en sy is emosioneel stabiel.

Leerder J

Algemene inligting

Leerder	Geboortedatum	Geslag	Huistaal	Graad R
J	2005/08/10	Seun	Afrikaans	Ja

Die leergeleentheidsvaardighede van die leerder:

Tydens die intervensieprogram het leerder J mooi vordering getoon. Leerder J is die boerseun in die klas "wat regtig nou nie tyd het vir skool nie". Dit is vir hom baie beter op die plaas. Die derde week van die jaar het hy vir die hoof en sy ma vertel dat hy nou genoeg skoolgegaan het en dat daar baie werk op die plaas is wat hy moet gaan doen.

Leesgeletterdheidsvaardigheid

Die voortoetsing het plaasgevind op die eerste Vrydag van die nuwe skooljaar. Dit het bestaan uit drie aktiwiteite waar die leerders gevra is om prente op 'n skyfievertoning te identifiseer, om die begin klank van die prentjies te identifiseer en om visuele lettername te identifiseer.

Leerder J identifiseer die volgende prente soos volg: die *leer* as *trappies*, die *nek* as 'n *lyf*, die *muur* as *bakstene*, die *ot* as 'n *vark* en die *instrument*, soos al die ander leerders as 'n *trom*. Die *gans* en *strykyster* kon hy glad nie herken nie. Leerder J kon geen beginklank identifiseer nie en hy herken slegs die *s-* en *a-*lettername.

Formele Assessering

Gedurende die tydperk van die intervensie het leerder D in al die aktiwiteite baie goed gevorder. Die onderstaande tabel toon sy goeie vordering.

Datum	Aktiwiteit	Assessering	Leerder se prestasie
07/02/2012	1	Ouditiewe persepsie: Herkenning van die beginklanke van die woorde.	Hy gee die volgende klanke vir die beginklanke: <i>k</i> in <i>hok</i> , <i>s</i> in <i>ons</i> en <i>koo</i> in <i>koor</i> . Die res kon hy herken.
19/03/2012	2	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Kleinletters	Die volgende enkelklanke is problematies: <i>c, l, j, p</i> en <i>u</i> .
19/03/2012	3	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Hoofletters	Die volgende hoofletters kon hy nie herken nie: <i>E, G, I, J, P</i> .
19/04/2012	4	Ouditiewe persepsie Luister mooi na die woordjies wat dieselfde klink. Sê watter klankies jy die meeste hoor. Luister na die middelste klankie in die woordjie en sê watter klankie jy nou die meeste hoor	Die <i>d, j, a</i> en <i>i</i> het probleme veroorsaak.
18/07/2012	5	Visuele persepsie Die onderwyseres wys vir leerders klankflitskaarte. Sê vir juffrou twee woordjies wat met die volgende klankies begin.	Leerder J vorder baie mooi in hierdie aktiwiteit. Hy kon slegs een woordjie verskaf met foneem <i>t</i> en <i>y</i> .
26/07/2012	6	Visueel en ouditief Herkenning van lang en kort klanke	<i>Bus, pan</i> en <i>kol</i> verskaf probleme en hy kon dus nie kort klanke herken nie.
01/08/2012	7	Ouditiewe persepsie Luister eers na al die	Die <i>ei-</i> dubbelklank was die enigste klank wat hy nie kon

		woordjies en gee die middelste klanke wat jy hoor.	weergee nie.
--	--	--	--------------

Leerder J kon op 30 Maart 2012 nog nie goed uit sy leesboek lees nie. Gedurende September lees leerder J uit sy leesboek.

Musiek leergeleenthede

Leerder J was baie opgewonde oor die musiekaktiwiteite. Hy het met afwagting op die aktiwiteite gewag en spontaan daaraan deelgeneem. Leerder J het 'n goeie selfbeeld en kon met selfvertroue aan al die musiekaktiwiteite deelneem. Die musiekkonsepte is nie formeel aangeleer nie, maar al die konsepte is informeel goed ervaar. Die liedjies is gou aangeleer en hy het die ritmiese aktiwiteite geniet.

Kognitiewe leergeleenthede

Leerder J het geleentheid gehad om sy kognitiewe vaardighede te kon ontwikkel. Na stories is hy gevra om vrae te beantwoord. Hy is ook met sy denke gestimuleer deur vragies te beantwoord waar hy moes dink en redeneer.

Taalgebruik

Leerder J gebruik 'n suiwer Afrikaanse taal. Praat soms onduidelik,

Konsentrasie

Sy konsentrasie in die begin van die jaar het gefluktueer. Later het dit mooi verbeter en kon hy makliker stilsit en vir langer tye luister.

Geheue

Leerder J ondervind soms probleme met sy geheue en kon van die foneme nie onthou nie.

Intelligensie

Leerder J het musikale intelligensie getoon. Hy hou goed polsslag en reageer maklik op die ritmiese patrone. Sy musiekbelewenis is natuurlik en hy ervaar dit gemaklik en met genot. Leerder J kan ook baat vind by die kinestetiese leerstyl.

Sosiale en emosionele vaardighede

Leerder J het maklik in die grootskoolsituasie aangepas. Hy het goed gebind met sy onderwyseres en met my as navorser. Hy is deur sy klasmaats aanvaar en was mededeelsaam en hulpvaardig teenoor die ander leerders in die klas. Leerder J het sy onderwyseres en klasmaats gerespekteer. Hy het gereeld met opgewondenheid gereageer.

Leerder J is 'n gelukkige leerder in die klas. Gedurende komiese geleenthede het hy saam met sy maats gelag. Hy kon hom ook uitleef gedurende die musiekaktiwiteite en het dit geniet om al die aandag op hom te kon hê met die storie oor *Die vuur by die skuur*.



Leerder W

Algemene inligting

Leerder	Geboortedatum	Geslag	Huistaal	Graad R
W	2005/12/30	Seun	Afrikaans	Ja

Die leergeleentheidsvaardighede van die leerder:

Tydens die intervensieprogram het leerder W mooi vordering getoon. Leerder W is die jongste leerder in die klas en is nog baie jonk. Sy ouers het in die begin getwyfel oor sy toelating tot die skool. Schiller (2009:20) skryf dat daar 'n verband is tussen 'n leerder se sosiale en emosionele intelligensie en die leerder se gereedheid om te leer. Hierdie gereedheid hang van sewe sleutelemente af, naamlik: selfvertroue, nuuskierigheid, selfbeheersing, doelgerigtheid, vermoë om te kommunikeer, samewerking en verhoudings. Hierdie elemente is ook die sleutel vir 'n leerder se skoolsukses.

Leesgeletterdheidsvaardigheid

Die voortoetsing het plaasgevind op die eerste Vrydag van die nuwe skooljaar. Dit het bestaan uit drie aktiwiteite waar die leerders gevra is om prente op 'n skyfievertoning te identifiseer, om die beginklank van die prentjies te identifiseer en om visuele lettername te identifiseer.

Leerder W identifiseer die volgende prente soos volg: *dak* as *huis*, die *kerk* as 'n *huis*, die *bakstene* as 'n *muur*, die *ring* as 'n *sirkel*, die *tent* as 'n *hondehok*, die *ot* as 'n *beer* en die *instrument*, soos al die ander leerders, as 'n *trom*. Die *bed*, *jellie*, *leer*, en *strykyster* kon hy glad nie herken nie. Leerder W kon geen beginklank identifiseer nie en hy herken slegs die s-letternaam.

Formele assessering

Gedurende die tydperk van die intervensie het leerder D in al die aktiwiteite baie goed gevorder. Die onderstaande tabel toon sy duidelike vordering.

Datum	Aktiwiteit	Assessering	Leerder se prestasie
07/02/2012	1	Ouditiewe persepsie: Herkenning van die beginklanke van die woorde.	Leerder W herken slegs 6 van die 20 beginklanke.
19/03/2012	2	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Kleinletters	Hy ondervind probleme met <i>c, j,</i> <i>s</i> en <i>u</i> .
19/03/2012	3	Visuele persepsie: Herkenning van enkelklanke: Hoofletters	Hy herken slegs 9 van die 20 hoofletters.
19/04/2012	4	Ouditiewe persepsie Luister mooi na die woordjies wat dieselfde klink. Sê watter klankies jy die meeste hoor. Luister na die middelste klankie in die woordjie en sê watter klankie jy nou die meeste hoor	Hy kon geen van die middelklanke herken en beantwoord nie. Die <i>d-</i> , <i>j-</i> en <i>g-</i> beginklanke gee probleme.
18/07/2012	5	Visuele persepsie Die onderwyseres wys vir leerders klankflitskaarte. Sê vir juffrou twee woordjies wat met die volgende klankies begin.	By die volgende klanke kon hy nie twee woorde verskaf nie: <i>p, f,</i> <i>v, w, y, g, j.</i>
26/07/2012	6	Visueel en ouditief Herkenning van lang en kort klanke	Hy vorder baie goed in hierdie aktiwiteit: <i>pen, vet, seer</i> en <i>room</i> kon hy nie identifiseer nie.
01/08/2012	7	Ouditiewe persepsie Luister eers na al die woordjies en gee die middelste klanke wat jy hoor.	Presteer baie goed met 100%.

Teen 30 Maart 2012 kon hierdie leerder nie vlot uit sy leesboek lees nie. Hierdie leerders is baie jonk vir sy graad, maar tog skoolpligtig. Hierdie leerder sou meer baat gevind het in sy skoolloopbaan as hy hierdie jaar nog in graad R kon bly, omdat hy nie skoolryp is nie. Gedurende September lees leerder W uit sy leesboek.

Musiek leergeleenthede

Leerder W was baie opgewonde oor die musiekaktiwiteite. Hy het met afgagting op die aktiwiteite gewag en spontaan daaraan deelgeneem. Leerder W het 'n goeie selfbeeld en kon met selfvertroue aan al die musiekaktiwiteite deelneem.

Die musiekkonsepte is nie formeel aangeleer nie, maar al die konsepte is informeel goed ervaar. Die liedjies is gou aangeleer.

Kognitiewe leergeleenthede

Leerder W het die geleentheid gehad om sy kognitiewe vaardighede te ontwikkel. Na stories is hy gevra om vrae te beantwoord. Hy is ook met sy denke gestimuleer deur vragies te beantwoord waar hy moes dink en redeneer.

Taalgebruik

Leerder W praat soms baie onduidelik en sag.

Konsentrasie

Konsentrasie in die begin van die jaar was beperk, maar met die verloop van die jaar het dit beter ontwikkel.

Geheue

Leerder W ondervind probleme met sy geheue aan die begin van die intervensie, maar na mate hy ryper geword het, kon hy die klanke onthou.

Intelligensie

Leerder W is ook op die kinestetiese intelligensie ingestel. Sy musiekbelewenis is natuurlik en hy ervaar dit gemaklik met genot.

Sosiale en emosionele vaardighede

Leerder W het maklik in die grootskoolsituasie aangepas. Hy het goed gebind met sy onderwyseres en met my as navorser. Hy is deur sy klasmaats aanvaar en was mededeelsaam en hulpvaardig teenoor die ander leerders in die klas. Hy het gereeld met opgewondenheid gereageer.

Leerder W is 'n gelukkige leerder in die klas. Gedurende komiese geleenthede het hy saam met sy maats gelag. Hy kon hom ook uitleef gedurende die musiekaktiwiteite en het dit geniet om al die aandag op hom te kon hê.

5.5 Musiekaktiwiteite en leermateriaal van die KKK-program

Klan k	Naam van die liedjie	Sn it	Voorgestelde metode	Leerdermateriaal benodig	Werkboek aktiwiteit
lL	Lenie Lepeltjie	2	Dramatisering rolspel van die storie en sang.	'n Kombers wat 'n eetgereihouer voorstel. 'n Paar leerders wat die eetgerei voorstel op die kombers 'n Hoed vir Lenie Lepeltjie.	Kleur die leeu in.
hH	Hansie Haas	3	Rolspel of musiek en beweging	'n Groot doos wat die haas se hok voorstel vir rolspel. Musiek en beweging voer leerders haasspronge uit.	Voltooi die stippellyne. Teken Hansie Haas wat na sy huis spring
bB	Bennie Brand	4	Rolspel Musiekbeluistering	Rolspel: Maak 'n bed op van 'n leerdertafel vir Bennie Brand. Gooi 'n kombers oor Bennie. Bennie lees 'n boek. Musiekbeluistering: Werkboek vir leerders: Bladsy 3.	Musiekbeluistering Sing die liedjie van Bennie Brand. Teken die prentjie op die lyn om by die sinne te pas.
kk	Die kerksaal	5	Rolspel	Leerder kniel en bid – handjies saamgevou terwyl leerders na liedjie luister. Kerkklere kan aangetrek word.	Kleur al die prentjies in wat met 'n k-klank begin
oO	Die kok lok die bok	6	Rolspel Dramatisering van storie en	'n Hoed en speel geweer vir die kok. Maskers vir die bok	Kleur die o-klank woorde in. Skryf 3 ander o-

			liedjie	en ot. Leerder tafels om hok en kamp voor te stel.	klank worde neer
il	Instrumente	7	Instrumente- spel	Vier verskillende slaginstrumente soos bv. stokkies, blokkies klokkies en klappers.	Musiekbeluistering Luister na die <i>i</i> -klank en omkring die <i>i</i> -klankie as jy dit hoor
rR	Rina Roos	8	Rolspel	Rolstoel indien moontlik	Skryf oor die stippellyne en teken Rina Roos.
nN	Nardus Nel	9	Rolspel	'n Seun en die res van die klas	Kleur al die prentjies in en skryf die woord langs die prentjie.
mM	Manie Muis	10	Rolspel Dramatisering	Muis-maskers	Kleur Manie Muis in. Skryf nog 6 ander <i>m</i> -woorde.
cC	Cora en Chris	11	Dramatisering	Klere wat die karakters voorstel.	Teken vir Chris en Cora.
aA	Appels aan die tak	12	Dramatisering	'n Narpak en hoed met polistireenballe onder 'n groot tak met prente van appels.	Teken die nar onder die boom en die appels in die boom. Maak 2 woordjies in die boonste blok, maar gebruik die 3 onderste klankies.
dD	Dawie die dwergie	13	Dramatisering	Die kleinste leerder in die klas, 'n donkie-masker en 'n duif-masker.	Skryf die <i>d</i> -klankie op die lyntjie. Teken die dak waarop Dawie staan.
qQ	Quintin	14	Sang	Storie prent	Teken vir Quintin.
gG	Grietjie Gans	15	Musiek en beweging Rolspel in pare	Beweging op maat van liedjie Maskers van gans en wolf	Maak 'n kringetjie om die <i>g</i> -prentjie en kleur die prentjies in. Kleur die prentjie in wat gevaarlik is.
jJ	Jong juffrou Jansen	16	Dramatisering	'n Leerder op 'n fiets en 'n Juffrou	Teken die prentjie langs die woord. Skryf die sinne.
eE	Ken het 'n hen	17	Rolspel Dramatisering	Ken met pet en knipmes	
sS	Sannie Slang	18	Rolspel	Slang-masker	Kleur Sannie Slang in. Skryf 3 ander <i>s</i> -woorde in die sirkels.
tT	Tes toer graag	19	Dramatisering	Tas Leerders staan in 'n ry	Musiekbeluistering Kleur die prentjie in.

				en vorm 'n trein. Tes met haar tas klim in en ry saam.	Luister na die <i>t</i> -liedjie en maak 'n kringetjie om <i>t</i> -klank wanneer jy dit hoor.
pP	Die P-familie	20	Dramatisering	Leerders wat die verskillende karakters uitbeeld.	Musiekbeluistering Voltooi die woord. Luister na die <i>p</i> -liedjie en voltooi die sinne.
fF	Fransie die feetjie	21	Rolspel	Fransie met feetjieklerke wat ballet dans.	Musiekbeluistering Luister na die liedjie. Gebruik die volgende woorde en voltooi die sinne: <i>fyn, feetjie, flikker, fladder en fraai</i> .
uU	Rut en haar mus	22	Dramatisering	Rut en haar sus, elkeen met 'n mus	Skryf die regte woord onder die prentjie. Gee nog 2 <i>u</i> -klank woorde. Maak 'n sinnetjie met die Volgende gegewe woorde.
yY	Ysbeer en Ystervark	23	Dramatisering	Masker van ysbeer	Skryf die woorde onder die prentjie. Lees die liedjie en antwoord die vrae.
vV	Vollie, Vinnie en Vlermuis	24	Dramatisering	Maskers van Vollie, Vinnie en Vlermuis	Verbind die kolletjies deur die nommers te gebruik.
wW	Wikus Woelwater van Wakkerstrom	25	Dramatisering	Visstok en 'n seun	Soek <i>w</i> -klank woorde in boeke en skryf die woorde in die wiele. Skryf 'n <i>w</i> -woord in die wiel en maak 'n sin.
xX	Mnr. Xaba en sy Xilofoon	26	Dramatisering	Mnr. Xaba as 'n leerder en xilofoon	Verbind die getalle met mekaar en tel in 10. Skryf die <i>x</i> -klanke op die lyn.
zZ	Zef is 'n Zoeloe	27	Dramatisering	Zef, 'n leerder	Teken Zef se pa tussen die bye.
aa	Oom Daan se plaas	28	Dramatisering	Oom Daan, aapmasker, skaapmasker	Bou <i>aa</i> -klank woorde in die blokkies met die volgende klanke.

					Skryf 4 sinne met die woorde.
ee	Leen en Peet by die see	29	Dramatisering	Twee kampstoele, Leen en Peet	Bou ee-woorde met die volgende klanke. Skryf hulle in die bene. Maak 2 sinne.
oo	Oom Koos se droom	30	Dramatisering	Kampstoel en oom Koos met 'n hoed op	Voltooi die oo-woorde met die volgende klanke en teken 'n prentjie langs die woord.
uu	Die groot vuur by die skuur	31	Dramatisering	'n Trapkar en die boer	Voltooi die muur met <i>uu</i> -woorde. Skryf 3 sinne en gebruik enige <i>uu</i> -woorde wat jy op die muur geskryf het
ie	Tier en Mier vier fees	32	Dramatisering	Partytjietafel, krone en lekkernye. Maskers vir Tier en Mier	Versier Tier se strepe en kleur Mier in. Skryf die woord langs die prentjie en kleur hulle in. Skryf 3 sinne.
oe	Koen en Boet	33	Dramatisering	Boek, koekblik	Skryf die <i>oe</i> -klank in die middel van die koek. Skryf 10 <i>oe</i> -woorde in die koek.
ui	Uil en die Muis	34	Dramatisering	Muis- en uil-maskers	Kleur die prentjie in. Omkring al die <i>ui</i> -klanke. Maak een sin van die gegewe woorde.
ou	Gouws en juffrou Louw	35	Dramatisering	'n Dogter met trouklere en Gouws, 'n seun met 'n trouring	Kleur die prent in. Maak jou sinne met die volgende woorde: <i>Gouws, trou, rou, wou, ou</i> en <i>juffrou</i> .
ei	Hein se partytjie	36	Dramatisering	Hein en 'n paar van sy maats in 'n paar kartondose wat 'n trein vorm	Skryf die <i>ei</i> -klank in die vlinder se lyf. Maak <i>ei</i> -woorde met die volgende klanke en skryf hulle in die vlerke. Omkring die <i>ei</i> -klank.
eu	Theunsie se deuntjie	37	Dramatisering	'n Seun wat Theunsie voorstel	Skryf die <i>eu</i> -klanke in die vierkant. Skryf die gegewe klanke

					weerskante van die vierkant en bou woorde.
aai	Meraai en die braai	38	Dramatisering	Stuurwiel van karton, braaiier, braairooster	Lees die liedjie se woorde en antwoord die volgende vrae.
ooi	Koos van Rooi en die vlooi	39	Dramatisering	Bed	Lees die liedjie se woorde en beantwoord die volgende vrae.
oei	Jannie roei die balie	40	Dramatisering	'n Groot doos wat die bootjie voorstel met 'n leerder	Vul die volgende woorde in die liedjie in. Teken jou eie prentjie van die liedjie.
eeu	Spreeu, Meeu en Leeu	41	Dramatisering	Maskers van die spreeu en leeu	Lees die liedjie se woorde en antwoord die vrae.

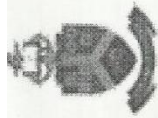
BYLAAG RELEVANT TOT HOOFSTUK 6

6.1 Register Januarie/Februarie 2012

		Week eindigend op:		20/01		27/01		03/02		10/02		17/02														
N	Van	Voornaam en vanterde voorletters	Gedoopte datum	M	D	W	D	V	T	M	D	W	D	V	T	M	D	W	D	V	T					
1	Canada	Daniel	05-03-08																							
2	Meolman	Messel H	05-12-30																							
3	Nel	Johannes A	05-06-10																							
4	Pretorius	Dawid A	04-11-27																							
5																										
6																										
7																										
8																										
9																										
10																										
11	Riederhans	Elgabé S C	05-10-04																							
12	de Clercq	Eleonore	05-06-28																							
13	Kuhn	Susanna C	05-06-07																							
14																										
15																										
16																										
17																										
18																										
19																										
20																										
	Werklike skoolbesoek																									
	Afwesig																									
	Moontlike skoolbesoek																									
	Handtekening van klasonderwyser:	su. sic. Kempson																								

20/11 ✓
21/11 ✓
2/12 ✓
10/12 ✓
17/12 ✓


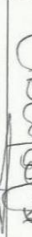
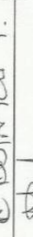

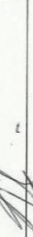



6.3 Register van oueraand 13 Januarie 2012



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
 UNIVERSITY OF PRETORIA
 YUNIBESITHI YA PRETORIA

**Klanke Klinkers en Klawers
 Graad 1
 Oueraand**

13 Januarie 2012

	Naam van ouer	Naam van leerder	Handtekening
1	D. Modina	Wessie	
2	C. Poolman	Wessel	
3	M. Pretorius	David	
4	H. Pretorius	Daniel	
5	Irene & Robert	Gerdie	
6	Jurieba Kuhn	CHRISTEN	
7	Anors Breidenmann	onderwysers	
8	Rita Kempfen		
9			
10			
11			
12			