

# Uitkoms van 'n intervensie ten opsigte van Engelse geletterdheid op die niemoedertaal-onderrigpraktyke van onderwysers in plattelandse skole

*Outcomes of an English literacy intervention on non-mother tongue teaching practices of teachers in rural schools*

## LIESEL EBERSÖHN

Departement Opvoedkundige Sielkunde,  
Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria  
E-pos: liesel.ebersohn@up.ac.za



Liesel Ebersöhn



Ina Joubert

## INA JOUBERT

Departement Vroeë Kinderonderwys,  
Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria  
E-pos: ina.joubert@up.ac.za

## YOLANDA PRINSLOO

Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria  
E-pos: yolanda@jolisma.za.net



Yolanda Prinsloo



Susan Krieglér

## SUSAN KRIEGLER

Departement Opvoedkundige Sielkunde,  
Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria  
E-pos: smk@yebo.co.za

**LIESEL EBERSÖHN**, direkteur van die Eenheid vir Opvoedkunde Navorsing in VIGS, Universiteit van Pretoria, is bekend vir haar werk op veerkragtigheid in gemeenskappe van hoë ongelukheid en veral ten opsigte van plattelandse skoolomgewings. In dié verband word sy dikwels genooi as hoofspreker by internasionale kongresse om kennis rakende die generatiewe teorie wat sy ontwikkel het, Verhoudingsverrykte Veerkragtigheid (VVG), bekend te stel. Sy het al tientalle kollegas en nagraadse studente begelei deur hulle in 'n verskeidenheid befondsde projekte in te sluit. Alle projekte het ten doel om insig in veerkragtigheid, eerder as patologie, te ondersoek as alternatiewe respons op grootskaalse risiko. Haar navorsing is bekend gestel in 45 artikels, vyf boeke, veelvuldige hoofstukke in vakwetenskaplike boeke; en het ook neerslag gevind in die suksesvolle aflewering van 58 nagraadse studente – van wie vele tans hul plek volstaan as akademici.

**LIESEL EBERSÖHN**, director of the Unit for Education Research in AIDS, University of Pretoria, is known for her work on the resilience in societies with high levels of inequality and most of all with respect to rural school environments. In this regard she is often invited as main speaker at international congresses to disseminate knowledge on the generative theory, Relationship Resourced Resilience (RRR), she has developed. She mentored numerous colleagues and students by including them in a variety of funded projects – all projects aimed at investigating insight into resilience, rather than pathology, as alternative response to large-scale risk. Her research is disseminated in 45 articles, five books, multiple chapters in scientific books and her successful deliverance of 58 post-graduate students, of whom most are successful academics.

<p><b>INA JOUBERT</b> is 'n senior dosent by die Departement van Vroeë Kinderonderwys waar sy in geletterdheid en demokratiese burgerskap-opvoeding spesialiseer. Sy het verskeie artikels oor hierdie onderwerpe asook 'n vakkundige boek oor die kinders se ervarings van hul burgerskap in demokratiese Suid-Afrika gepubliseer. Sy is die redakteur van handboeke oor geletterdheid wat deur die meeste Institute vir Hoër Onderwys in Suid-Afrika voorgeskryf word. Verskeie studente het hul studies in die vakrigtings onder haar toesig voltooi.</p>	<p><b>INA JOUBERT</b> is a senior lecturer in the Department of Early Childhood Education where she specialises in literacy and democratic citizenship education. She has published several articles in these fields as well as a scholarly book on children's experiences of their citizenship in democratic South Africa. She has edited text books in literacy which are prescribed by most of the Higher Education Institutions in South Africa. She has supervised students in these fields.</p>
<p><b>YOLANDA PRINSLOO</b> is 'n opgeleide grondslagfase onderwyseres en het haar loopbaan in 2008 begin. Sy onderrig tans laerskoolleerders met spesiale opvoedkundige behoeftes. Sy het in 2012 haar Meestersgraad in Leerderondersteuning, Voorligting en Berading voltooi, met die fokus op tweede-taalonderrig.</p>	<p><b>YOLANDA PRINSLOO</b> is a trained foundation phase teacher who started her career in 2008. She is currently teaching primary school learners with special educational needs. In 2012 she completed her Masters degree in Learner support, Guidance and Counselling, with the focus on second language education.</p>
<p><b>SUSAN KRIEGLER</b> het twee doktorsale grade verwerf (DEd en PhD Psych) en het tot 1995 by die Universiteit van Zoeloeland en Pretoria as medeprofessor klas gegee, waarna sy 'n privaat praktyk geopen het. Tydens haar akademiese jare was sy 'n produktiewe skrywer en gewilde spreker by plaaslike en internasionale konferensies. Tans spesialiseer sy in hipnose, transpersoonlike terapie en salutogeniese benaderings soos gedagtiggebaseerde kognitiewe gedragsterapie en opmerksame leierskap in korporatiewe omgewings. Sy is in 2004 tot lid van die Professionele Raad vir Sielkunde verkies en het op die uitvoerende komitee van die raad, asook as voorsitter van die raad se komitee van voorlopige navrae gedien. Sy het op die Raad vir Gesondheidsberoepe van Suid-Afrika se komitee vir voortgesette professionele ontwikkeling gedien.</p>	<p><b>SUSAN KRIEGLER</b> holds two doctorates (DEd and PhD Psych) and has taught at the Universities of Zululand and Pretoria as associate professor until 1995, when she entered private practice. While in academia, she was a prolific author and frequent speaker at conferences locally and abroad. Current interests are hypnosis, transpersonal therapy, and salutogenic approaches such as mindfulness based cognitive behaviour therapy and mindful leadership in corporate settings.</p> <p>She was elected to the Professional Board for Psychology in 2004 and has served on the executive committee of the board as well as being former chairperson of the board's Committee of Preliminary Inquiry. She represented Psychology on the Health Professional Council of South Africa's (HPCSA) Committee for Continuing Professional Development.</p>

## ABSTRACT

### ***Outcomes of an English literacy intervention on non-mother tongue teaching practices of teachers in rural schools***

*In South Africa teachers' and learners' mother tongues are often different from the language of learning and teaching, which is mostly English. Non-mother tongue teaching and learning in high schools are impeded by learners' limited proficiency in English as a cognitive academic language. In addition, secondary school English language teachers lack competency to support learners who have failed to acquire core literacy skills in English during their primary school years, because they have been trained to teach English as a school subject rather than to use English as language of teaching and learning. A request to assist six English language teachers regarding this problem in a rural high school initiated this qualitative case study. Data were obtained by way of focus groups, observation and participant observation and were recorded in field notes and photographs.*

*Pre-intervention thematic analysis of the problem of teachers' experiences and emotional state regarding their language of teaching practices revealed themes of 1) inadequate training; 2) scarce resources; 3) learners' passivity and 4) extremely limited core literacy skills. These limitations were reflected in 1) teachers' feelings of incompetency; 2) powerlessness; 3) confusion and 4) despair regarding learners' inability to read English. We designed and implemented a literacy intervention framed by theories of social learning and social development and based on phonetic principles. In designing the literacy intervention, we took teachers' and learners' previous knowledge of phonics as the baseline of their zone of proximal development. Vygotsky's emancipatory concepts of a more knowledgeable other, as well as teaching by way of instruction and modelling conceptualised as scaffolding, were guiding principles. In addition, we incorporated Bandura's ideas about the value of motivation and self-efficacy expectations into our facilitation of the programme. The fluidity of our participatory action research design, framed by a constructivist paradigm, allowed our sample to snowball by way of participant-driven selection and thus to include five additional teachers from two neighbouring primary schools. Our expanded focus revealed a deeper root of the problem we were attempting to address, namely that the primary school teachers were not adequately trained for the challenges of non-mother tongue literacy education in a rural area either. Post-intervention thematic analysis of the data revealed that both secondary and primary school teachers were able to successfully adjust their non-mother tongue teaching practices, with positive outcomes in terms of learners' participation and achievement. Teachers' new experiences were manifested in 1) their utilisation of new techniques; 2) new resources, 3) learners' more confident participation and 4) academic improvement. Learners' changed interaction with teachers in turn seemed to have a positive effect on teachers' attitudes towards them. Teachers' new emotional state was expressed in 1) feelings of excitement; 2) empowerment; 3) inspiration and 4) pride. There exists a reciprocal interaction between teachers' perceptions of self-efficacy, motivation and pride on the one hand and learners' enthusiasm and success on the other. Pursuant to the results of this study, we recommend that all teachers should be better trained to implement the best strategies for teaching non-mother tongue literacy. In-service training could be provided by way of distance learning. Because cognitive academic language proficiency is inseparable from successful learning in school, all teachers are in fact language teachers. The challenge to provide the circumstances and practices for acquiring core literacy skills in English is particularly daunting in rural schools. Support of teachers and learners should be ecologically sensitive and should build on existing competencies; such as knowledge of the phonetic foundations of English, as a useful basis for a literacy intervention. Adequate resources, empowerment of teachers, strategies that enhance learners' participation and guaranteed success for both teachers and learners by way of simple incremental objectives are important considerations. Our purpose with this study was exploratory. In action research, a new cycle would be initiated at this point. However, we hope that this report serves as a point of departure for further discussion and research. The far-reaching implications of the disadvantage faced by rural learners whose language of learning and teaching is not their mother tongue should be urgently addressed.*

**KEY CONCEPTS:** Cognitive academic language; core literacy skills; English as language of learning and teaching; literacy intervention; non-mother tongue literacy; non-mother tongue teaching practices; participatory action research; rural schools

**TREFWOORDE:** Deelnemende aksienavorsing; Engels as taal van leer en onderrig; geletterdheidsintervensie; kerngeletterdheidsvaardighede; kognitiewe akademiese taal; niemoedertaalgeletterdheid; niemoedertaal-onderrigpraktyke; plattelandske skole

## OPSOMMING

In Suid-Afrika word niemoedertaalonderrig op hoërskoolvlak bemoeilik deur leerders se beperkte vaardigheid in Engels as kognitiewe akademiese taal. Taalonderwysers aan hoërskole beskik nie oor die kundigheid om leerders by te staan wat nie op laerskoolvlak voldoende kerneletterdheidsvaardighede in Engels verwerf het nie, omdat hulle opgelei is om Engels as skoolvak te onderrig eerder as om Engels as onderrigtaal te gebruik. Hierdie verkennende studie se aanvanklike doel was om hoërskoolonderwysers met dié probleem by te staan. Die versoek van ses taalonderwysers in 'n plattelandse hoërskool om hulle te help om leerders meer effektief te ondersteun het tot hierdie kwalitatiewe gevallestudie aanleiding gegee. Ons het 'n geletterdheidsintervensie gegrond op die teorieë van sosiale leer en sosiale ontwikkeling en gebaseer op fonetiese beginsels ontwikkel en geïmplementeer. Die vloeibaarheid van ons deelnemende aksienavorsingsontwerp binne 'n konstruktivistiese paradigma het ruimte vir uitbreiding gedurende die intervensie gebied. Die groep het deur deelnemergeleide sneeubalseleksie uitgebrei met vyf onderwysers van twee naburige laerskole. Deur die uitgebreide fokus kon ons die aandag vestig op 'n moontlike dieperliggende wortel van die probleem, naamlik dat laerskoolonderwysers eweneens nie toereikend opgelei word vir die uitdagings van niemoedertaal-geletterdheids- onderrig in 'n landelike gebied nie. Tematiese analise voor en na die intervensie van data wat deur fokusgroepe, observasie en deelnemende observasie bekom is, het getoon dat beide hoër- en laerskoolonderwysers hul niemoedertaal-onderrigpraktyke suksesvol kon aanpas, met goeie gevolge vir leerlingdeelname en verbeterde prestasie. Daar bestaan 'n wederkerige interaksie tussen onderwysers se sienings van hulle eie effektiwiteit, motivering en trots enersyds en leerders se entoesiasme en sukses andersyds.

## DIE TAALONDERWYSUITDAGING IN SUID-AFRIKA

Die moedertaal optimaliseer kognitiewe resepsie, uitdrukking en ontwikkeling; dit is 'n instrument vir identifisering en integrasie met die persoon se eie kultuur; dit vorm die basis vir geletterdheidsverwerwing asook begripsdenke en logiese geheue (Brown 1994; Cakir 2000; Heugh, Siegrühn & Plüddemann 1995; Louwrens 2003). Nietemin word meertaligheid beskou as 'n noodsaaklike bousteen vir 'n internasionale standaard van opvoeding, insluitend interkulturele respek ("Linguistic Diversity Management in Urban Areas" – LIMA 2011; Walls 2010).

Wêreldwyd, ook in post-koloniale Suid-Afrika, is die taal van onderwys as vraagstuk ingebed in kwessies rakende fundamentele menseregte, demokrasie, maatskaplike regverdigheid, etnisiteit en oorheersing (Farrell & Kun 2008; Buchanan-Smit & Rohde 2002; Sua 2013). Die bevordering van kommunikasie oor kleur-, taal- en geloofsgrense heen is 'n kernaspek van die Grondwet van Suid-Afrika (*Republic of South Africa* 1996), maar terselfdertyd verskans die Grondwet die reg tot basiese onderrig in die taal van die individu se keuse. Die Taalbeleid vir Nasionale Onderwys (*The South African National Educational System Language Policy* 2006) stipuleer dat leerders se huistaal behoue moet bly, terwyl daar effektiewe voorsiening gemaak moet word vir die aanleer van 'n addisionele taal.

Engels as taal van leer en onderrig (LoLT) word gebruik wanneer Engels nie die leerder se moedertaal is nie, maar slegs gebruik word vir leer en onderrig (Broom 2004). Die vraag na onderrig in Engels neem steeds in ontwikkelende lande toe (Du Plessis & Louw 2008; Kachru 1992; Lamb 2013; Mutassa 2000). In die meerderheid Suid-Afrikaanse skole word Engels tans as taal van leer en onderrig gebruik (Beukes 1992; Louwrens 2003; Nel & Swanepoel 2010). Die voorkeur vir Engels veroorsaak egter dat leerders onderrig ontvang in hul tweede of selfs derde taal; boonop is Engels merendeels nie die onderwysers se moedertaal nie (Calitz 2006; Kgosana 2006).

Grondslagfase-onderwysers word intensief in die geletterdheidsprogram opgelei (Joubert, Bester & Meyer 2008). Volgens Dawber en Jordaan (1999), asook Nel & Swanepoel (2010) ontvang laerskoolonderwysers egter onvoldoende opleiding in niemoedertaalonderrig. Daar bestaan byvoorbeeld 'n wanopvatting dat die leerder 'n tweede taal kan aanleer deur slegs daaraan blootgestel te word (Phatudi 2007). Die gemiddelde leesbegrip van graad 3-leerders (dws 9-jarige leerders) was in 2003 slegs 39% (UNESCO *Institute for Lifelong Learning*, 2013). Die feit dat Suid-Afrika in 2006 in 'n uitgebreide ondersoek uit veertig lande die swakste gevaar het (Howie, Venter, Van Staden, Zimmerman, Long, Scherman & Archer 2008), staan stellig ook in verband met die skatting dat een miljoen kinders in Suid-Afrika in gesinne grootword waar geen volwassene kan lees nie en waar die helfte van alle huishoudings geen boeke besit nie (UNESCO *Institute for Lifelong Learning* 2013).

Die aanname word soms (verkeerdelik) gemaak dat hoërskoolleerders wat in Graad 4 begin het om onderrig in Engels te kry, reeds Engels kan praat in 'n skool waar die taal van leer en onderrig Engels is. (Hierdie situasie het egter verander met die inwerkingtreding van die nuwe/huidige kurrikulum in 2011, wat voorsiening maak vir onderrig in Engels vanaf Graad 1 (*Departement van Basiese Onderwys* 2011). Die kompleksiteit van die verhouding tussen taal en leer word duideliker as ons onderskei tussen die aanleer van 'n taal, leer deur taal en leer oor taal (*International Baccalaureate Organization* 2008). Hoërskoolonderwysers is nie in staat om die talle leerlinge wat met gebrekkige geletterdheidsvaardighede in Engels van die primêre na sekondêre skool vorder, by te staan nie omdat hulle opgelei is om Engels as taal te onderrig, eerder as hoe om Engels as onderrigtaal te gebruik. Geletterdheid in die taal van leer en onderrig word egter toenemend belangrik namate meer abstrakte kennis verwerf moet word (Holliday, Yore & Alvermann 2006). As leerders se kognitiewe akademiese taal van hul moedertaal verskil, veroorsaak dit 'n kumulatiewe agterstand, onder meer omdat hulle nie die akademiese linguïstiese genres van die verskillende vakke, byvoorbeeld wiskunde of wetenskap, kan verstaan of gebruik nie (*International Baccalaureate Organization* 2008).

Benewens hierdie didaktiese tekortkomings word veral plattelandse skole dikwels gekenmerk deur 'n tekort aan menslike, fisiese en tegnologiese hulpbronne (Freeman & Anderman 2005; Hudson & Hudson 2008). Verdere, breër strekkende faktore wat tot verskraalde blootstelling aan Engels lei is dat plattelandse leerders selde buite skoolure aan Engels blootgestel word (Fleisch 2008).

## TEORETIESE RAAMWERK

Ons teoretiese raamwerk was 'n samevoeging van die teorieë van sosiale leer en sosiale ontwikkeling. In teenstelling met tradisionele onderrigmodelle bevorder die teorie van Vygotsky (1978), wat 'n gerespekterde posisie in navorsing oor taal- en geletterdheidsonderrig beklee (Atwater 1998; Spivey 1987), die skep van kontekste waarin leer 'n wederkerige ervaring van betekenisopbou is (Sanders & Welk 2005). Die metafoer van steierwerk verwys na 'n onderrigstrategie waarin 'n meer kundige ander persoon tydelike steunpunte binne die leerder se sone van onmiddellike ontwikkeling verskaf.

In aansluiting by Vygotsky beklemtoon Bandura (1977, 1986) se sosialeleerteorie affektiewe faktore soos motivering, trots en 'n gevoel van sukses (Baron, Branscombe & Byrne 2008). Die leerder se emosionele status affekteer selfeffektiwiteitsverwagtings, wat as 'n belangrike stel onmiddellike bepalers vir motivering, gevoel en gedrag funksioneer. Onderrig, demonstrasie en aanmoediging is ook belangrik, waar sukses gewaarborg word deur eenvoudige inkrementele doelwitte.

## AGTERGRONDINLIGTING

Hierdie gevallestudie vorm deel van 'n aantal longitudinale aksienavorsingsprojekte by plattelandse skole in Mpumalanga. In die twee betrokke laerskole ontvang leerders moedertaalonderrig asook onderrig in Engels tot en met graad 6. Die probleem wat tot die intervensieversoenk aanleiding gegee het, was dat die taal van leer en onderrig in die hoërskool (vanaf graad 7) Engels is en leerders probleme met Engels ondervind. Die leerders en onderwysers praat oorwegend siSwati en isiZulu, hoewel die onderwysers ook 'n aantal ander tale praat, naamlik Setswana, Pedi, Shona en Shangaan (sien tabel 1).

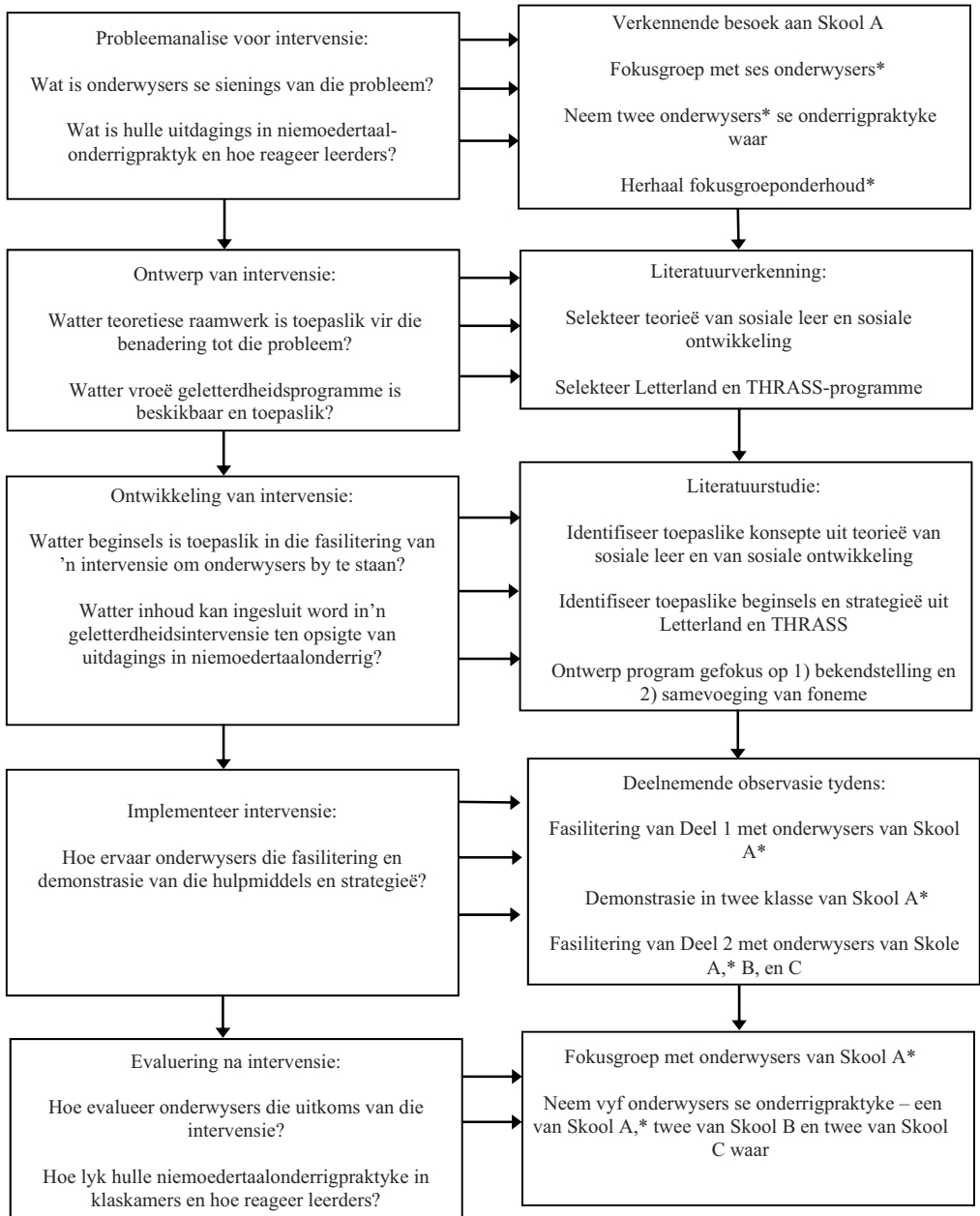
## NAVORSINGSONTWERP EN -METODE

### Intervensienavorsingsontwerp

Ons het deelnemende aksienavorsing in 'n konstruktivistiese epistemologiese paradigma gebruik (Jason, Keys, Suarez-Balcazar, Taylor, Davis, Durlak & Isenberg 2004; O'Brien 1998). Laasgenoemde is gewortel in hermeneutiek en fenomenologie en rig die navorsing op die deelnemers se leefwêreld vanuit 'n emiese perspektief (Corrie & Calahan 2000; Van Wynsberghe & Khan 2007). Intervensienavorsing is 'n teoriegebaseerde en sistematiese benadering (Fraser, Richman, Galinsky & Day 2009; Strydom in De Vos, Strydom, Fouché & Delpont 2002) met die doel om 'n bydrae te lewer tot beide 'n onmiddellike probleemsituasie en tot die wetenskap. Dit verg aktiewe samewerking tussen navorsers en deelnemers, waar laasgenoemde inderwaarheid die projekbeplanners is. 'n Implikasie is dat die navorser openlik subjektief betrokke is (O'Brien 1998) en verskeie rolle kan speel: dié van leier, beplanner, katalisator, fasiliteerder, onderwyser, ontwerper, luisteraar, waarnemer, sintetiseerder en verslaggewer. Volgens Rothman & Thomas (1994) sluit die fases van intervensienavorsing onder meer in: probleemanalise, ontwerp, ontwikkeling, implementering en evaluering. Figuur 1 toon dat elke fase 'n eie probleemstelling asook data-insameling en data-analise behels.

Probleemanalise en projekbeplanning het plaasgevind gedurende ons eerste besoek aan Skool A. Data-insameling vir hierdie doel het plaasgevind gedurende fokusgroeponderhoude met ses taalonderwysers en klaskamerwaarnemings van twee van hulle se onderrigpraktyke. Vir die ontwerp en ontwikkeling van die intervensie het ons op literatuur oor toepaslike teoretiese raamwerke en bestaande fonetiese programme gesteun. Nadat ons deel een van die program met Skool A se onderwysers gefasiliteer het en die toepassing daarvan met twee klasse gedemonstreer het, het nog vyf onderwysers van Skole B en C bygekom vir die fasilitering van deel twee van die program. Na drie maande het ons 'n opvolgbesoek gedoen. Deur 'n fokusgroep met onderwysers van Skool A en waarneming van vyf onderwysers se onderrigtaalpraktyke – een van Skool A, twee van Skool B en twee van Skool C – het ons die effek van ons geletterdheidsintervensie geëvalueer.

Hier was dus 'n klemverskuiwing in die fokus van die intervensie vanaf hoërskoolonderwysers na laerskoolonderwysers. Een onderwyser (Deelnemer 2) en die veertig graad 7-leerders in haar klas was egter by elke fase van die projek betrokke (soos aangedui deur 'n asterisk in figuur 1). Die totale aantal leerders wat betrokke was, was 80 hoërskoolleerlinge (twee klasse met 40 leerders elk) en ongeveer 140 laerskoolleerlinge (vier klasse met 35 leerders elk).



**Figuur 1:** *Skematiese oorsig van die intervensienavorsingsontwerp*

Nota: \* = Deelnemer 2 en / of haar graad 7-klas was hier betrokke.

## Sneebalseleksie van deelnemers

Omdat aksienavorsing gewoonlik op uitnodiging onderneem word, is dit die deelnemers wat die navorsers kies eerder as andersom. In 'n intrinsieke kwalitatiewe gevallestudie soos dié, waar die geval en die navorsingsprobleem nie deur 'n a priori teoretiese raamwerk nie, maar eerder deur die deelnemers se versoek gerig word, is daar spesifieke dilemmas ten opsigte van die keuse van deelnemers (Curtis, Gesler, Smith & Washburn 2000). Die deelnemers is byvoorbeeld nie vooraf spesifiseerbaar nie, aangesien die seleksie sekvensieel of opvolgend deur 'n sneeubalproses plaasvind en met kodering en analise verweef is.

Noy (2008) wys tereg op die belangrikheid van hermeneutiese kontekstualisering van deelnemenseleksie. John Dewey se rigtinggewende bydrae tot die konstruktivistiese paradigma was juis gemik op aksienavorsing waar universiteitsgebaseerde akademici met skoolonderwysers saamwerk (O'Brien 1998). Die akkumulatiewe, diachroniese en interaktiewe dimensies van sneeubalseleksie lei tot belangrike kontekstuele insigte ten opsigte van die dinamika van natuurlike netwerke. 'n Sneeubalontwerp reflekteer die aanname dat inligting deur ontvouende prosesse gegenerer word en behels dus eiesoortige uitkomst (Noy 2008; Vanderstraeten & Biesta n.d.). Uitkomst word holisties saam met verskillende fasette van die ontwerp self geïnterpreteer en word sinergisties of medewerkend deel van die gestalt van die digte beskrywing. Om Glaser (2002) se dictum ietwat buite konteks aan te haal: "Alles is data".

Magsverhoudings was ter sprake – nie net tussen die navorsers en die deelnemers nie, maar ook tussen die deelnemers self. Uit 'n postmodernistiese (Fahy & Harrison 2005) en krities-refleksiewe oogpunt (O'Brien 1998) is die navorsingsproses self gesien as 'n ontvouende dialoog waartydens interaksies, momente, netwerke, gedeeltelike perspektiewe en vloeibaarheid gerespekteer is.

**TABEL 1:** Deelnemers aan die studie

Deelnemer	Moedertaal	Geslag	Skool	Graad	Kwalifikasies
1	Tswana	Vroulik	A	10 & 12	HOD (sekondêr)
2	Pedi	Vroulik	A	7	HOD
3	Shona	Vroulik	A	7, 10, 11	BA Engels
4	Pedi	Manlik	A	8, 10, 11	Diploma
5	Shangaan	Vroulik	A	7, 9	Diploma
6	Swazi	Vroulik	A	10-12	Diploma en ACE
7	Swazi	Vroulik	B	2	Graad 12
8	Swazi	Vroulik	B	3	Graad 12
9	Swazi	Vroulik	C	4-6	Graad 12
10	Swazi	Vroulik	C	2	Diploma
11	Pedi	Manlik	C	4-6	Graad 12



In Tabel 1 word die elf deelnemers aan die studie beskryf. Ses taalonderwysers van Hoërskool A (n=6, vyf vroulik en een manlik) is deur die departementshoof vir tale aangewys om aan die studie deel te neem. Tydens die verkennende fokusgroeponderhoud het ons saam met die deelnemers besluit om Deelnemer 2 se taalleerles met haar graad 7-groep waar te neem. Deelnemer 1 het ons ook genooi om haar graad 12-taalleerles waar te neem. 'n Tweede fokusgroeponderhoud was gemik op kontrole van die voorlopige bevindings (Murdoch, Poland & Salter 2010). Daarna is deel een van die program met Skool A se onderwysers gefasiliteer en die toepassing daarvan met dieselfde twee klasse wat waargeneem is, gedemonstreer. Al ses die hoërskoolonderwysers het die demonstrasies bygewoon.

Tydens die fasilitering van die program het die onderwysers van Skool A genoem dat dit noodsaaklik is om laerskoolonderwysers van die voedingskole óók te betrek. Die spesifieke vyf onderwysers van Laerskool B (twee vroulik) en Laerskool C (twee vroulik en een manlik) is deur middel van sneeubalseksie gekies. Die onderwysers van Skole B en C het dus bygekom vir die fasilitering van deel twee van die program. Die post-intervensie-evaluering het 'n fokusgroep met die ses onderwysers van Skool A en observasie van vyf onderwysers se onderrigpraktieke behels. Die klasse wat waargeneem is, was dieselfde graad 7-groep (Deelnemer 2) wat aanvanklik waargeneem is, plus, op versoek van die fokusgroepe deelnemers, twee van Skool B (Deelnemers 7 en 8 met onderskeidelik graad 2- en 3-leerders), en twee van Skool C (Deelnemers 9 en 10 met onderskeidelik graad 4- en 2-leerders).

Die deelnemereleksieproses was dus evolusionêr en buigsaam genoeg om voorsiening te maak vir toevallige ontwikkelings. In die praktyk werk sneeubalseksie dikwels soos om Pandora se kistie oop te sluit, want velerlei verrassings kan daaruit voortkom (Curtis, Gesler, Smith & Washburn 2000).

### **Data-insameling en dokumentering**

Ons het op verskeie data-insamelingsmetodes gesteun, soos uiteengesit in Figuur 1. Observasie is gebruik om vas te stel hoe onderwysers se klaskamerpraktyke gelyk het voor en na die afloop van die intervensie. Waarnemings is in veldnotas en 'n navorsingsjoernaal vasgelê (Creswell 2009; Denzin & Lincoln 2005; Hay 2005). Ons het ook foto's geneem van die klaskamers en die skoolomgewings, asook tydens die fokusgroeponderhoude (Bogdan & Biklen 2003; Burns 2010; De Lange, Mitchell & Stuart 2007).

Daarbenewens het ons gebruik gemaak van deelnemende observasie. Volgens Kawulich (2005) impliseer dit dat die navorser in die beginstadia sonder vooropgestelde kategorieë waarneem. Daarna word die observasies deur die navorser se heuristiese raamwerk gefiltreer en deur formatiewe teoretiese uitgangspunte gestruktureer, maar steeds met nougesette agting vir die data.

Ons het drie fokusgroeponderhoude gefasiliteer, wat veral nuttig is indien die mikpunt is om meervoudige perspektiewe op 'n spesifieke onderwerp te verkry (Greeff in De Vos, Strydom, Fouché & Delpont 2002). Die fokusgroepe is opgeneem en verbatim getranskribeer vir data-analise.

Alle deelnemers het vooraf skriftelik toestemming gegee dat hulle geïdentifiseer mag word; in alle ander opsigte het die studie voldoen aan die gebruikelike etiese vereistes. Die studie is deur die beginsel van goedwilligheid gerig (Strydom in De Vos, Strydom, Fouché & Delpont 2002), aangesien ons gehoop het onderwysers sou voordeel put uit hul deelname.

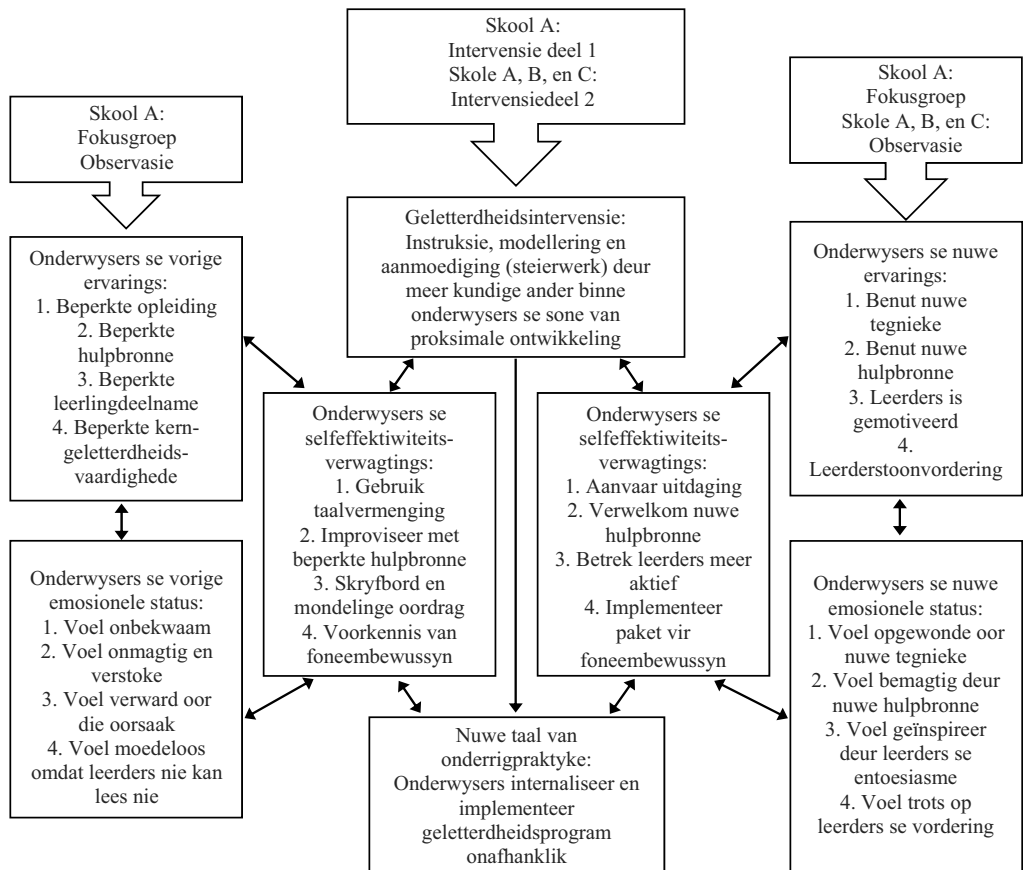
### **Data-analise**

Ons het gebruik gemaak van tematiese analise en kristallisering (Braun & Clarke 2006). Data is na afloop van kodering en sortering in kategorieë geplaas; só kon sleutelwoorde, betekenis, temas en subtemas geïdentifiseer word (Cohen, Manion & Morrison 2007). Analise was 'n iteratiewe

proses waar die spanlede tentatiewe kategorieë onder mekaar gekontroleer het deur gebruik te maak van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe kriteria (Sagor 2010).

Vanweë die deelnemergeleide sneeubalseleksie en die gevolglike klemverskuiwing ten opsigte van die deelnemers, was die bevindings voor en na die intervensie nie ten volle vergelykbaar nie. Ons het nietemin gepoog om in die interpretasie van die temas hiervoor voorsiening te maak, deur byvoorbeeld meer prominensie te verleen aan die data wat verkry is van Deelnemer 2 en haar graad 7-leerders, wat by elke fase van die navorsing betrokke was.

Veralgemenings vanuit gevallestudies is nie statisties nie, maar eerder analities en word op drie beginsels van redenering gebaseer: deduktief, induktief en abduktief (Johansson 2003). Die hoofrigting in ons konseptualisering was induktief. Vir die finale analise is die induktief verkreeë bevindings as die basis vir abduktiewe veralgemening gebruik. Ons het veralgemenings vanuit die geval toegepas op die probleem wat aangespreek is deur 'n vergelyking met soortgelyke gevalle en deur integrasie met bestaande teorieë. Figuur 2 is 'n skematiese samevatting van die temas binne die raamwerk van geselekteerde konsepte uit die teorieë van sosiale leer en sosiale ontwikkeling.



**Figuur 2:** Samevatting van die effek van 'n geletterdheidsintervensie op onderwysers se niemoedertaalonderrigpraktyke met verwysing na die teorieë van sosiale leer en sosiale ontwikkeling

## PRE-INTERVENSIEBEVINDINGS

Voor die intervensie is inligting verkry in 'n fokusgroeponderhoud met die ses onderwysers en waarneming van Deelnemers 2 en 4 van Skool A se klaskamerpraktjke, sowel as hulle leerders se deelname aan die lesse (sien tabel 1). Deelnemer 2 was besig met 'n Engelse taalleerles vir 'n groep van veertig graad 7-leerders, en Deelnemer 1 met 'n Engelse taalleerles vir 'n ewe groot groep leerders in graad 12.

### **Tema 1: Onderwysers ervaar hulle opleiding as onvoldoende en voel onbekwaam om Engels te onderrig en gebruik taalvermenging waar nodig: “If you want somebody to help you, you must be honest”**

Al was al die onderwysers voldoende gekwalifiseer (sien Tabel 1), het hulle 'n behoefte aan meer indiensopleiding uitgespreek. Hulle was nie opgelei om basiese geletterdheidsvaardighede (soos lees, skryf, spel) te onderrig nie: “We were trained to teach secondary school.” Omdat die leerders Engels nie voldoende kon verstaan nie, het die Engelsonderwysers se taak egter vanaf leer oor Engels (taalleer en letterkunde) na die onderrig van basiese geletterdheid in Engels verskuif.

Een strategie wat deur Deelnemers 1 en 2 gebruik is, was taalvermenging (“code-switching”). Hoewel beide onderwysers se moedertaal Pedi is en hulle volgens waarneming gemaklik met leerders in hul moedertaal gepraat het, het hulle ewe gemaklik na Engels oorgeslaan om vakbegrippe te verduidelik. Uit die veldnotas blyk: “Onderwysers praat goeie Engels.”

### **Tema 2: Onderwysers ervaar beperkte hulpbronne, voel magteloos en verstoke van middele, maar improviseer tog met wat daar is: “We do not have a lot...”**

Daar was bitter min handboeke of storieboeke in die skool. Waarneming het bevestig daar was slegs een taalleerhandboek vir Engels vir veertig graad 7-leerlinge in Deelnemer 2 se klas. Onderwysers het handboeke by buurskole geleen en dele daaruit gefotostateer. Die fotostaatmasjien het egter beperkte nut, want: “...the photocopier is out of order.”

Die meeste klaskamers in Skool A was opvallend leeg, met slegs skoolbanke en stoele. Daar was geen plakkate teen die mure nie. Met beperkte hulpbronne het onderwysers nietemin geïmpviseer. Hulle het byvoorbeeld hul eie koerante van die huis af gebring en dié is sorgvuldig in die biblioteek bewaar. Die leerders het egter selde van die biblioteek gebruik gemaak.

### **Tema 3: Onderwysers ervaar beperkte leerlingdeelname, voel verward oor die oorsaak, maar gebruik die skryfbord of dra inhoud mondelings oor: “Is the problem with me or with the learners?”**

Tydens die klasobservasies was dit opvallend dat beide die graad 7- en die graad 12-leerders tydens die les uiters passief was. Die veldnotas vermeld: “Die leerders gee min of geen reaksie nie.” Die navorsingsjoernaal bevat die volgende opmerking: “Leerders sit en slaap in die klasse. Dit is duidelik dat die meerderheid van hulle min of geen Engels verstaan nie.” Deelnemer 2 vra: “Is the problem with me or with the learners?”

Die leerders was blykbaar ongemotiveerd om te leer, maar die onderwysers het ook nie geweet hoe om die situasie te verbeter nie. Hulle het hoofsaaklik voor in die klas gestaan en die vakinhoud mondelings oorgedra. Daar was wel 'n skryfbord in elke klaskamer, en onderwysers het sterk op dié medium gesteun.

#### **Tema 4: Onderwysers ervaar leerders se beperkte kerneletterdheidsvaardighede en voel moedeloos, maar weet tog waar om te begin met lees: “I think we can start with phonics”**

Onderwysers het gerapporteer dat leerders in die sekondêre skool (Skool A) nie oor die basiese geletterdheidsvaardighede in Engels beskik nie. Hulle houding het van moedeloosheid gespreek: “The learners cannot speak or write English; how are they supposed to read it?” Deelnemer 3 meld: “We must translate all the work for the learners.” Waarneming het bevestig dat die leerders onderling slegs in hul moedertaal praat, en dat die meeste skynbaar glad nie Engels verstaan nie, selfs nie die graad 12-leerders nie.

Onderwysers het lees as die belangrikste ontbrekende vaardigheid beskou: “We have to start with reading...” (Deelnemer 4). Onderwysers het met voldoende teoretiese kennis gepraat en saamgestem oor die belang van foneembewussyn as voorwaarde vir lees: “I think we can start with phonics” (Deelnemer 1).

#### **ONTWIKKELING VAN DIE GELETTERDHEIDSINTERVENSIE**

Met die gedagte van “phonics” komende uit die fokusgroeponderhoude, het ons besluit die geletterdheidsintervensie sou op foneem-grafeemooreenkomste fokus. Solity (2003) bevestig dat leerders se vermoë om woorde in foneme te segmenteer ’n bousteen is vir lees. Dit geld ook vir leer lees in ’n tweede taal (Muter & Diethelm 2001). Hierdie fokus sou by die onderwysers, en ook die leerders, se bestaande kennis aansluit.

Deel een van die intervensie het gefokus op die bekendstelling van die 26 Engelse foneme soos gereflekteer in die alfabet. Deel twee het gefokus op die letterkombinasies (byvoorbeeld “sh”). Alhoewel Letterland (Wendon 2013) en *Teaching Handwriting Reading and Spelling Skills* [THRASS] (Davies & Ritchie 2003) tydens die ontwikkeling van die intervensie bestudeer is, het ons slegs gesteun op sommige van die toepaslike beginsels van hierdie programme. Ons het ’n pakket vir elke onderwyser saamgestel bestaande uit die volgende:

1. ’n Alfabetplakkaat met illustrasies uit leerders se verwysingsraamwerk;
2. Alfabetflitskaarte;
3. ’n Alfabettafelkaart wat vir elke leerling gefotostateer is;
4. Alfabet “snap”-kaarte en ander klank- en letterspeletjies;
5. ’n Tydskrif;
6. ’n Onderwysersgids met duidelike riglyne vir aktiwiteite.

#### **POST-INTERVENSIEBEVINDINGS**

Die post-intervensiebevindings is gebaseer op tematiese analise van inligting verkry uit:

1. Deelnemende waarneming tydens fokusgroeponderhoude en fasilitering van deel een van die intervensie met Skool A se onderwysers;
2. Demonstrasie van die program in twee klasse van Skool A (Deelnemers 2 en 4);
3. Fasilitering van deel twee van die program met al elf onderwysers;
4. Waarneming van vyf onderwysers se implementering van die program (Deelnemer 2 van Skool A, Deelnemers 7 en 8 van Skool B, en Deelnemers 9 en 10 van Skool C) (sien tabel 1) sowel as observasie van leerders se deelname aan die lesse.

**Tema 1: Onderwysers aanvaar die uitdaging en voel opgewonde om vorige kennis met nuwe tegnieke te benut: “We will be challenged to come up with something similar”**

Ofskoon hulle gretig was om addisionele tegnieke aan te leer, het hoërskoolonderwysers laat blyk hulle was huiwerig om die intervensie toe te pas, aangesien hulle gevoel het leerders sal verwag dat hulle soortgelyke aktiwiteite moes uitwerk. Hulle het ook gevrees implementering van die intervensie sou ekstra werk behels: “It is not linked with the formal programme from the DOE [Department of Education]” (Deelnemer 1).

Volgens veldnotas het die demonstrasie van die program in die klaskamers egter onderwysers se houdings positief verander: “Na vandag se demonstrasie in die klasse het hulle genoem dat hulle beter verstaan.” Ten spyte van ’n reeds stampvol kurrikulum was hulle bereid om die geletterdheidsintervensie deel te maak van die leerders se daaglikse werk. Die laerskoolonderwysers wat later bygekom het, was ook opgewonde om nuwe tegnieke aan te leer. Al die onderwysers wie se onderrigpraktyke waargeneem is, het klaarblyklik die geletterdheidsprogram in hulle klaskamers met oorgawe toegepas.

**Tema 2: Onderwysers verwelkom en benut nuwe hulpbronne, en voel bemagtig om leerders te help: “They will even come to the library”**

Tydens die veldbesoeke na die intervensie was die alfabetkaarte wat ons voorsien het telkens sigbaar. Deelnemer 2 het gerapporteer: “They enjoy reading the posters with the pictures.” Onderwysers het ook heelwat meer afdrukwerk uit die onmiddellike omgewing gebruik. ’n Onderwyser van Skool A het byvoorbeeld ’n versameling etikette, kennisgewings, brosjures, ensovoorts, teen die mediasentrum se muur opgeplak.

Weldoeners vanuit die gemeenskap het tydens die intervensie ’n groot aantal boeke aan Skool A geskenk. Verder is addisionele boeke deur die Departement aan die skool verskaf. Dit het ’n merkbaar positiewe uitwerking op die leerders gehad. Na aanleiding van ’n omsendbrief van die Departement van Onderwys (*DoE Circular 16/2010*), is daarbenewens ’n daaglikse Engelse leesperiode vir alle hoërskoolleerders ingestel.

**Tema 3: Onderwysers betrek leerders, ervaar leerders as meer gemotiveerd en voel geïnspireer deur leerders se entoesiasme: “There was a change in their attitude”**

Waarneming het die onderwysers se kommentaar bevestig dat leerders meer aktief betrek is by die onderrig, soos vermeld in veldnotas: “Sy [Deelnemer 2] gebruik leerlinge om nuwe woorde te verduidelik.” Onderwysers het leerders betrek om nuwe Engelse woorde op die skryfbord te skryf. Nog ’n strategie was om hulle deur dramatisering van die lesinhoud aan die les te laat deelneem.

Dit het verder geblyk dat leerders met meer selfvertroue gewaag het om gedurende klastye met mekaar in Engels te kommunikeer. Deelnemer 1 het dit só opgesom: “There was a change in their attitude.” Die leerders se betrokkenheid het onderwysers met entoesiasme vervul en hulle wou vir mede-onderwysers daarvan vertel.

**Tema 4: Onderwysers benut nuwe tegnieke, ervaar leerders se vordering en voel trots op die verbetering: “I was so impressed with their progress”**

Soos reeds vermeld, het onderwysers plakkate en alfabetkaarte gebruik om nuwe klanke aan die leerders bekend te stel en nuwe woorde met hierdie klanke te bou. Graad 7-leerders se pogings om Engels meer gereeld te gebruik is soos volg in die veldnotas opgesom: “Die leerders is soveel

meer bereid om 'n kans te waag." Hulle selfvertroue het ook verbeter. Deelnemer 2 het opgemerk: "Learners have a lot of confidence." Deelnemer 1 het dit bevestig: "Learners try their best to use English a lot in the classes."

Volgens die onderwysers het leerders se akademiese prestasies in verskeie vakke soos geskiedenis na afloop van die intervensie verbeter: "I was so impressed with their progress" (Deelnemer 2). Hierdie verbetering kon uiteraard nie gekwantifiseer word nie, onder andere omdat dit nie moontlik is om die effek van die intervensie kwantitatief te onderskei van ander faktore wat tot beter prestasie sou kan lei nie. Nogtans het hierdie positiewe veranderings 'n waarneembare effek gehad op die onderwysers se ingesteldheid teenoor die leerders en op hulle gevoel van bekwaamheid om die leerders te kan help.

## BESPREKING VAN BEVINDINGS

Die ideaal van basiese onderrig in die moedertaal terwyl leerders terselfdertyd effektief voorberei word vir Engelsmediumonderrig en leer op hoërskoolvlak word nie altyd in die praktyk gerealiseer nie. Teen hierdie agtergrond ervaar onderwysers in plattelandse skole met Engels as taal van leer en onderrig 'n groot behoefte om leerders meer effektief te kan ondersteun tydens die aanleer van Engels as kognitiewe akademiese taal. Niemoedertaalonderrig op hoërskoolvlak word bemoeilik deur leerders se uiters beperkte kerneletterheidsvaardighede in Engels asook deur leerders se passiwiteit en ongemotiveerdheid, en dit onderstreep sowel onderwysers se ervarings en gevoelens rakende hulle ontoereikende opleiding as 'n skreiende tekort aan die mees basiese hulpbronne. Onderwysers voel verward oor die oorsaak van die probleem, magteloos en verstoke van middele, maar improviseer tog met wat daar is. Onderwysers se taal van leer- en onderrigpraktyke is eger hoofsaaklik beperk tot taalvermenging, gebruik van die skryfbord en mondelinge oordrag.

Ondersteuning van onderwysers moet ekologies sensitief wees en voortbou op hulle bestaande kundigheid en oortuigings. Onderwysers (en leerders) se bestaande kennis van die fonemiese boustene van Engels is 'n nuttige basis vir die ontwikkeling van 'n geletterheidsintervensie. Hoërskoolonderwysers se aandrag dat naburige laerskoolonderwysers ook betrek word dui op, onder andere, tekorte in die geletterheidsprogram in die grondslagfase wat nie tydens die oorgang na Engels as onderrigmedium in die intermediêre fase reggestel word nie. Die kern van die probleem wat ons probeer aanspreek het, mag wees dat laerskoolonderwysers eweneens nie toereikend opgelei word vir die uitdagings van onderrig in niemoedertaalgeletterdheid in 'n landelike gebied nie, maar is waarskynlik ook ingebed in plattelandse sosio-ekonomiese realiteite.

Ten einde moedlose onderwysers te help om hul selfeffektiwiteitsverwagtings te verwesenlik, kan staatgemaak word op onderrig en modellering, waar 'n meer kundige ander persoon hulle binne hul sone van proksimale of onmiddellike ontwikkeling rugsteun terwyl hulle nuwe tegnieke internaliseer. Onderwysers aanvaar dan die uitdaging en voel opgewonde om hul vorige kennis met nuwe tegnieke uit te brei, veral tegnieke wat leerders meer aktief betrek. Onderwysers verwelkom en benut ook broodnodige nuwe hulpbronne en voel bemagtig om leerders te help, veral as sukses gewaarborg word deur eenvoudige inkrementele of toenemende doelwitte. Beide hoër- en laerskoolonderwysers is wel daartoe in staat om hul niemoedertaalonderrigpraktyke suksesvol aan te pas, met goeie gevolge vir leerlingdeelname en verbeterde prestasie. Daar bestaan 'n duidelike wederkerige interaksie tussen onderwysers se sienings van hulle eie effektiwiteit, motivering en trots, en leerders se sukses. Dit geld vir beide onderwysers en leerders dat ervarings van sukses as belangrike onmiddellike bepalers vir motivering, gevoel en gedrag funksioneer.

Kwalitatiewe navorsing kan nie-lineêr, onnet, kompleks en onvoorspelbaar wees, veral in die konteks van betekenis-konstruksie wat die grense tussen tale of kulture oorkruis (Rubinstein-Ávila

2012). Navorsers behoort meer openhartig te wees oor die wanordelikheid van die proses sowel as oor die inherente dubbelsinnighede in die navorsingsbevindings. 'n Vraag wat byvoorbeeld onbeantwoord gebly het in die studie, is hoe onderrig in ander vakke kan vlot sonder dat die leerders oor naastenby toereikende kognitiewe akademiese taalvaardighede beskik, en hoe dit moontlik is dat sulke leerders tot in die hoër grade in 'n Engelsmediumskool kan vorder. Die omvang van die problematiek word weerspieël in Suid-Afrika se reeds vermelde uiters swak prestasie in vergelyking met ander lande wanneer leesbegrip en geletterdheid objektief geëvalueer word.

## OOREENKOMSTE TUSSEN BEVINDINGS EN BESTAANDE KENNIS

Benewens ons gevolgtrekking dat basiese konsepte uit die teorieë van sosiale leer en sosiale ontwikkeling as 'n nuttige raamwerk vir die ontwikkeling en evaluering van 'n geletterdheidsintervensie kan dien, het deelnemende onderwysers se menings bevestig dat lees een van die belangrikste geletterdheidsvaardighede is. Die kerneletterdheidsvaardighede wat deur onderwysers belangrik geag is, sluit in praat (Bishop & Clarkson 2003), klankherkenning (Calitz 2006), spel (Wessels & Van den Berg 1999) en skryf (Navsaria, Pascoe & Kathard 2011). Soos Hendricks (2008), het ons bevind dat onderwysers bewus is van die *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring* (HNKV) (*Departement van Onderwys* 2002) en dit as vertrekpunt vir hul lesbeplanning implementeer.

Ons het Balfour, Mitchell en Moletsane (2008) se bevinding dat voldoende hulpbronne in plattelandse skole 'n groot uitdaging is, bevestig. Soos Mulkeen (2006) het ons bevind dat indiensopleidingsgeleenthede 'n verdere beperking is. De Klerk (2002) en Mutassa (2000) het ook bevind dat plattelandse onderwysers en leerders genoodsaak is om in 'n taal wat nie hul moedertaal is nie, met mekaar te kommunikeer. Soos Abdi en Cleghorn (2005), het ons bevind taalvermenging is 'n bruikbare strategie, maar De Klerk (2002) se bevinding dat onderwysers onseker is hoe om leerders bykomend te ondersteun is ook bevestig. Ons het Fleisch (2008) se bevinding bevestig dat niemoedertaalleerders nie selfvertroue het om in Engels te kommunikeer nie.

Ons het, soos Uys, Van der Walt, Van den Berg en Botha (2007) en O'Conner en Geiger (2009), bevind dat onderwysers na afloop van 'n geletterdheidsintervensie gewillig is om nuwe tegnieke te gebruik. In ooreenstemming met Dörnyei (2001), asook Legkoko en Winskel (2008), het ons bevind dat leerders se selfvertroue en vaardigheid in Engels toeneem namate onderwysers verbeterde onderrigstrategieë en hulpbronne gebruik. Soos Du Plessis en Louw (2008) het ons bevind dat onderwysers hul leerders se akademiese prestasies op die hart dra.

Hudson en Hudson (2008) het bevind dat daar min gekwalifiseerde onderwysers in plattelandse skole is. Daarenteen het ons bevind dat die onderwysers van die deelnemende hoërskool almal wel as hoërskoolonderwysers gekwalifiseer was (sien Tabel 1).

## BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Vanweë die verkennende aard daarvan kan hierdie slegs as 'n voorlopige studie beskou word (Janesick in Denzin & Lincoln 1998). By die punt waar die studie afgesluit is, word in aksienavorsing gewoonlik 'n nuwe siklus geïnisieer en herhaal. Een doel van die verslag is om te dien as 'n vertrekpunt vir voortgesette bespreking (O'Brien 1998).

As gevolg van die beperkte aantal deelnemers was veralgemening nie ons hoofdoel nie. Uit 'n kontekstueel gebonde gevallestudie kan daar egter inligting wat op ander soortgelyke gevalle betrekking het, na vore kom (Van Wynsberghe & Khan 2007; Zucker 2009). Ons het gepoog om aan soveel van die kriteria vir ooreenstemmende kwalitatiewe navorsing as moontlik te voldoen, naamlik betroubaarheid van die metode, samehangendheid van die resultate, verteenwoordigend-

heid van die data ten opsigte van die deelnemers, geldigheid van getuienis en toepasbaarheid van die bevindings (Hill, Thompson & Williams 1997).

Indien al drie die skole reeds aan die begin van die projek betrokke was, kon al die skole se data uit die staanspoor ingesluit gewees het in die studie. Merriam (1998) noem 'n nadeel van sneebalseleksie, naamlik dat die navorsers min beheer het oor die seleksieproses.

'n Verdere beperking was die moontlike subjektiewe invloed van Afrikaanse, stedelike navorsers (Maree & Van der Westhuizen 2009). Deelname aan bestaande projekte en hul vertrouensverhouding met die navorsingspan kon ook 'n invloed gehad het op hoe deelnemers met die span gekommunikeer het (McMillan & Schumacher 2001).

'n Daaglikse Engelse leesperiode is ingestel en bykomende leesmateriaal is aan Skool A verskaf. Afgesien van die intervensie het hierdie veranderings stellig ook 'n positiewe bydrae gelever.

Die program was beperk tot die onderrig van foneem-grafeemooreenkomste. 'n Omvattende geletterheidsintervensie sou ook ander komponente insluit, byvoorbeeld die lees van hoëkwaliteitstories vir en met leerders, gereelde luister na leerders se individuele lees pogings, sistematiese onderrig van spelling, daaglikse skryfoefening, die aanleer van nuwe woorde en gereelde evaluering van leerders se vordering (Soly 2003).

## **SLOTSOM EN AANBEVELINGS**

Ons beveel aan dat alle onderwysers (nie slegs grondslagfaseonderwysers nie) meer intensiewe opleiding ontvang oor hoe om niemoedertaalleerders in Engels te ondersteun. Aangesien vaardigheid in die kognitiewe akademiese taal onskeibaar is van suksesvolle leer, is dit logies om aan alle onderwysers as taalonderwysers te dink en behoort geletterdheid- en taalstrategieë dwarsdeur die kurrikulum geïntegreer te word (Lacina & Block 2011).

Ondersteuning van onderwysers en leerders moet ekologies sensitief wees en voortbou op bestaande kundighede; kennis van die fonemiese boustene van Engels is 'n nuttige basis vir geletterdheidsintervensies. Voldoende hulpbronne, bemagtiging van onderwysers, strategieë wat leerlingdeelname bevorder en gewaarborgde sukses vir beide onderwysers en leerders deur eenvoudige inkrementele doelwitte is noodsaaklik. Meer kennis oor die beste metodes om niemoedertaalonderrig te optimaliseer, asook hulpbronne en tydverdeling hiervoor in skole verg dringende aandag. Beter begrip van die voorwaardes vir die vestiging van niemoedertaalgeletterdheid is noodsaaklik ten einde die omstandighede en praktyke in skole te skep waar alle leerders suksesvol kan wees sonder om hul kulturele identiteit prys te gee.

Laasgenoemde is veral 'n uitdaging in plattelandse skole en behoort in beleid vervat te word. Indiensopleiding kan deur afstandonderrig of kort kursusse gedoen word. Die verreikende implikasies van die agterstand waarmee plattelandse leerders worstel behoort aangespreek te word, onder meer by wyse van hersiene assesseringsbeleid, kurrikulumbeplanning, modelle en programme vir niemoedertaalondersteuning en, waar enigsins moontlik, oerbetrokkenheid.

## **OPSOMMING**

Temas van ontoereikende opleiding, skaars hulpbronne asook leerders se beperkte deelname en ontbrekende kerngeletterdheidsvaardighede het uit die pre-intervensie-analise na vore gekom. Hierdie beperkings is weerspieël in hoërskoolonderwysers se gevoelens van onbekwaamheid en magteloosheid asook in hul verwarring en moedeloosheid oor leerders se passiwiteit en onvermoë om Engels te lees. Onderwysers en leerders se bestaande kennis van foneme is as die basislyn vir



'n geletterdheidsintervensie beskou. Die hoërskoolonderwysers se voorstel dat naburige laerskoolonderwysers ook betrek word, het gedui op die moontlikheid dat laasgenoemdes eweneens nie toereikend vir niemoedertaalonderrig opgelei is nie.

Evaluering na die intervensie het getoon dat beide hoër- en laerskoolonderwysers ons geletterdheidsprogram met entoesiasme geïmplementeer het. Verhoogde selfeffektieweitiesverwagtings het geblyk uit hoërskoolonderwysers se aanvaarding van addisionele werk, hul waardering vir die nuwe hulpbronne en tegnieke, asook hul trots op leerders se vordering. Onderwysers se nuwe ervarings van sukses is weerspieël in gevoelens van opgewondenheid, bemagtiging en trots. In beide die hoërskool en die laerskole het leerders se verbeterde motivering en entoesiastiese deelname blykbaar weer 'n effek op onderwysers se inspirasie en ingesteldheid jeens die leerders gehad. Ons bevindings het Solity (2003) se stelling bevestig dat ongeag die tegnieke wat gebruik word, kinders verkieslik deur positiewe en entoesiastiese onderwysers geleer moet word om te lees.

## BIBLIOGRAFIE

- Abdi, A.A. & Cleghorn, A. 2005. *Issues in African education: Sociological perspectives*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Arnold, M.L., Newman, J.H., Gaddy, B.B. & Dean, C.B. 2005. A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20(6):1-25.
- Atwater, M.M. 1998. Social constructivism: Infusion into the multicultural science education research agenda. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(8):821-837. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/%28SICI%291098-2736%28199610%2933:8%3C821::AID-TEA1%3E3.0.CO;2-Y/abstract> [17 May 2013].
- Balfour, R.J., Mitchell, C. & Moletsane, R. 2008. Troubling contexts: Toward a generative theory of rurality as education research. *Journal of Rural and Community Development*, 3(3):95-107.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. New York, N.Y.: General Learning Press.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Barley, Z.A. & Beesley, A.D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22(1):1-16. <http://www.psu.edu/dept/jrre/articles/22-1.htm> [17 May 2013].
- Baron, R.A., Branscombe, N.R. & Byrne, D. 2008. *Social psychology* (12th ed). Boston, M.A.: Pearson/Allyn & Bacon.
- Beukes, A. 1992. Moedertaalonderrig in 'n demokratiese Suid-Afrika. *A Journal of Language Learning*, 8(1):42-49. <http://perlinguam.journals.ac.za/pub/article/view/333/370> [17 May 2013].
- Bishop, D.V. & Clarkson, B. 2003. Written Language as a window into residual language deficits: A study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex*, 39(2):215-237.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2003. *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston, M.A.: Pearson.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77-101. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa#>.UZZCIHnz\_cc [17 May 2013].
- Broom, Y. 2004. Reading English in multilingual South African primary schools. *Bilingual Education in Bilingualism*, 7(6):506-528. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13670050408667828> [17 May 2013].
- Brown, H.D. 1994. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Buchanan-Smit, M. & Rohde, U.S. 2002. Danida's international humanitarian assistance programme: A case study of accountability mechanisms. [www.odi.org/resources/docs/4852.pdf](http://www.odi.org/resources/docs/4852.pdf) [8 September 2011].
- Burns, A. 2010. *Doing action research in English language teaching*. New York, N.J.: Routledge.
- Cakir, I. 2000. *Developing cultural awareness in foreign language teaching*. Turkey: Kirikkale University.
- Calitz, E. 2006. Learning in a second language. *Kleuterklanke*, 31(2):1-17.

- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education* (6<sup>th</sup>ed). London: RoutledgeFalmer.
- Corrie, S. & Callahan, M.M. 2000. A review of the scientist–practitioner model: Reflections on its potential contribution to counselling psychology within the context of current health care trends. *British Journal of Medical Psychology*, 73:413-427. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000711200160507/full> [17 May 2013].
- Creswell, J.W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (6th ed). Los Angeles: Sage.
- Curtis, S., Gesler, W., Smith, G. & Washburn, S. 2000. Approaches to sampling and case selection in qualitative research: Examples in the geography of health. *Social Science and Medicine*, 50:1001-1014.
- Davies, A. & Ritchie, D. 2003. *THRASS. Teaching handwriting, reading and spelling skills*. Australia: THRASS Pty Ltd. <http://www.thrass.com> [12 February 2013].
- Dawber, A. & Jordaan, H. 1999. *Second language learners in the classroom*. Southdale, M.N.: Aneene Dawber & Heila Jordaan.
- De Klerk, V. 2002. Language issues in our schools: Whose voice counts? Part 2: The teachers speak: Many Languages in education: Issues of implementation. *Perspectives in Education*, Special issue, 20(1):15-27.
- De Lange, N., Mitchell, C. & Stuart, J. (eds). 2007. *Putting people in the picture: Visual methodologies for social change*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds). 2005. *The Sage Handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup>ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Departement van Onderwys. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9. Onderwysersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV). Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring. Engels Eerste Addisionele Taal. Grondslagfase. Graad 1-3*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Department of Education. Circular 16/2010.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Du Plessis, S. & Louw, B. 2008. Challenges to preschool teachers in learners' acquisition of English as language of learning and teaching. *South African Journal of Education*, 28(1):53-75.
- Fahy, K. & Harrison, K. 2005. Constructivist research: Methodology and practice. In Tenenbaum & Driscoll (eds). *Methods of research in sports science: Quantitative and qualitative approaches*. Oxford, U.K.: Meyer & Meyer Sport.
- Farrell, T.S.C. & Kun, S.T.K. 2008. Language policy, language teachers' beliefs, and classroom practices. *Applied Linguistics*, 29(3):381-403. <http://applied.oxfordjournals.org/content/29/3/381.full> [20 May 2013].
- Fleisch, B. 2008. *Primary education in crisis: Why South African schoolchildren underachieve in reading and mathematics*. Cape Town: Juta.
- Fraser, M.W., Richman, R.J., Galinsky, M.J. & Day, S.H. 2009. *Intervention research developing social programs*. New York: Oxford University Press.
- Freeman, T.M. & Anderman, L.H. 2005. Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 20(1):1-13. <http://www.jrre.psu.edu/articles/20-1.pdf> [4 June 2013].
- Glaser, B.G. 2002. Constructivist grounded theory? *Forum: Qualitative Social Research*, 3(3):Art. 12. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0203125> [10 February 2013].
- Greeff, M. 2002. Information collection: Interviewing. In De Vos, Strydom, Fouche & Delport (eds). *Research at grass roots: For the social science and human service professions 291-320* (2<sup>nd</sup>ed). Pretoria: Van Schaik.
- Hay, I. (ed.). 2005. *Qualitative research methods in human geography* (2<sup>nd</sup>ed). Melbourne: Oxford University Press.
- Hendricks, C.N. 2008. *Teachers' perceptions of their ability to implement the National Curriculum Statement in the GET Band*. MEd dissertation. Port Elizabeth: Nelson Mandela Metropolitan University. <http://dspace.nmmu.ac.za:8080/jspui/bitstream/10948/969/1/Clarence%20Nowellin%20Hendricks.pdf> [4 June 2013].

- Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (eds). 1995. *Multilingual education for South Africa*. Isando: Heinemann.
- Hill, C.E., Thompson, B.J. & Williams, E. N. 1997. A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25(4):517-572. <http://tcp.sagepub.com/content/25/4/517.abstract> [4 June 2013].
- Holliday, W.G., Yore, L.D. & Alvermann, D.E. 2006. The reading–science learning–writing connection: Breakthroughs, barriers, and promises. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9):877–893. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660310905/abstract> [4 June 2013].
- Howie, S.J., Venter, E., Van Staden, S., Zimmerman, L., Long, C., Scherman, V. & Archer, E. 2008. *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006 summary report: South-African children's reading literacy achievement*. Pretoria: University of Pretoria. <http://web.up.ac.za/sitefiles/file/43/314/SA%20PIRLS%202006%20SUMMARY%20REPORT.pdf> [4 June 2013].
- Hudson, P.B. & Hudson, S.M. 2008. Changing preservice teachers' attitudes for teaching in rural schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4):67-77. <http://eprints.qut.edu.au/14465/> [4 June 2013].
- Hugo, A. 2008. Foreword. In Joubert, Bester & Meyer (eds). *Literacy in the foundation phase*. Pretoria: Van Schaik.
- International Baccalaureate Organization. 2008. *Learning in a language other than mother tongue in IB programmes*. UK: International Baccalaureate. [http://www.asd.edu.qa/uploaded/about/PDF\\_files/Lang\\_other\\_than\\_mother\\_tongue.pdf](http://www.asd.edu.qa/uploaded/about/PDF_files/Lang_other_than_mother_tongue.pdf) [10 February 2013].
- Janesick, V.J. 1998. The dance of research design: Metaphor, methodolatry and meaning. In Denzin & Lincoln (eds). *Strategies of qualitative inquiry* 35-55. USA: SAGE Publications Inc.
- Jason, L.A., Keys, C.B., Suarez-Balcazar, Y., Taylor, R.R., Davis, M.I., Durlak, J.A. & Isenberg, D. (eds). 2004. *Participatory community research: Theories and methods in action*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Johansson, R. 2003. Case study methodology. A key note speech at the International Conference "Methodologies in Housing Research" organised by the Royal Institute of Technology in cooperation with the International Association of People–Environment Studies, Stockholm, 22-24 September. <http://www.infra.kth.se/bba/IAPS%20PDF/paper%20Rol%20Johansson%20ver%202.pdf> [13 February 2013].
- Joubert, I., Bester, M. & Meyer, E. 2008. *Literacy in the foundation phase*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Kachru, B.B. (ed.). 1992. *The other tongue: English across cultures* (2<sup>nd</sup>ed). Illinois: University of Illinois Press.
- Kawulich, B.B. 2005. Participant observation as a data collection method. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2):Art. 43. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430> [10 February 2013].
- Kgosana, C. 2006. Stille revolusie in Afrika se skole. *Beeld*, 6 April, p. 19.
- Lacina, J. & Block, C.C. 2011. What matters most in distinguished literacy teacher education programs? *Journal of Literacy Research*, 43(4):319-351. <http://jlr.sagepub.com/content/43/4/319.abstract> [4 June 2013].
- Lamb, M. 2013. 'Your mum and dad can't teach you!': Constraints on agency among rural learners of English in the developing world. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(1):14-29. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01434632.2012.697467> [4 June 2013].
- Lekgoko, O. & Winskel, H. 2008. Learning to read Setswana and English: Cross- language transference of letter knowledge, phonological awareness and reading skills: Research article. *Perspectives in Education*, 26(4):57-73.
- Linguistic Diversity Management in Urban Areas – LIMA. 2011. Intyds. <http://www.lima.uni-hamburg.de/index.php/en> [8 September 2011].
- Louwrens, L. 2003. Moedertaalonderrig as moderator by die verband tussen intelligensiekwosiënt en akademiese prestasie. M.A. verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. <http://etd.uovs.ac.za/ETD-db/theses/submitted/etd-08262004-170956/unrestricted/02Louwrens.pdf> [4 Junie 2013].
- Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2009. *Head start in designing research proposals in the social sciences*. Cape Town: Juta.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: A conceptual introduction* (5<sup>th</sup>ed). New York, N.Y.: Addison Wesley Longman.

- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass.
- Mulkeen, A. 2006. Teachers for rural schools: A challenge for Africa. Paper prepared for the ministerial seminar on education for rural people in Africa: Policy lessons, options and priorities which was held in Addis Ababa, Ethiopia, 7-9 September. [http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/B2\\_2\\_mulkeen\\_en.pdf](http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/B2_2_mulkeen_en.pdf) [5 June 2013].
- Murdoch, J., Poland, F. & Salter, C. 2010. Analyzing interactional contexts in a data-sharing focus group. *Qualitative Health Research*, 20(5):582-594. <http://qhr.sagepub.com/content/20/5/582.long> [5 June 2013].
- Mutassa, D.E. 2000. Language policy and language use in South Africa: An uneasy marriage. *South African Journal of African Languages*, 20(3):217-224. [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02572117.2000.10587429#.Ua9PyHnz\\_cc](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02572117.2000.10587429#.Ua9PyHnz_cc) [5 June 2013].
- Muter, V. & Diethelm, K. 2001. The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning*, 51(2):187-219. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9922.00153/abstract> [5 June 2013].
- Navsaria, I., Pascoe, M. & Kathard, H. 2011. 'It's not just the learner, it's the system!' Teachers' perspectives on written language difficulties: Implications for speech-language therapy. *South African Journal of Communication Disorders*, 58:95-104. <http://www.mendeley.com/profiles/michelle-pascoe/> [5 June 2013].
- Nel, N. & Swanepoel, E. 2010. Do the language errors of ESL teachers affect their learners? *Per Linguam*, 26(1):47-60.
- Noy, C. 2008. Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4):327-344.
- O'Brien, R. 1998. An Overview of the methodological approach of action research. Citation: O'Brien, R. (2001). Um exame da abordagem metodológica da pesquisa-ação [An overview of the methodological approach of action research]. In Richardson (ed.). *Teoria e prática da pesquisa-ação [Theory and practice of action research]*. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba. (English version) <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfina.html> [20 January 2002].
- O'Conner, J. & Geiger, M. 2009. Challenges facing primary school educators of English second (or other) language learners in the Western Cape. *South African Journal of Education*, 29(2):253-269.
- Phatudi, N. 2007. *First additional language learning and teaching*. Unpublished class notes JGL 451. Pretoria: University of Pretoria.
- Republic of South Africa. 1996. The Constitution of the Republic of South Africa. Act No. 108 of 1996. *Government Gazette*, Vol. 378 No. 17678. Cape Town: Government Printer.
- Rothman, J. & Thomas, E.J. 1994. *Intervention research: Design and development for human service*. New York, N.Y.: Haworth.
- Rubinstein-Ávila, E. 2012. Accounting for – and owning up to – the messiness in cross-cultural/linguistic qualitative research: Toward methodological reflexivity in South America's Internet cafés. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2012.736642#.Ua9blnzz\\_cc](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2012.736642#.Ua9blnzz_cc) [5 June 2013].
- Sagor, R.S. 2010. Collaborative action research for professional learning communities. *Inquiry in Education*, 2(1):Article 7. [http://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=ie&seid=1&referer=http%3A%2F%2Fwww.google.co.za%2Furl%3Fsa%3D%26rct%3Dj%26q%3DSagor%2C%2BR.%2B2010.%2BCollaborative%2BAction%2BResearch%2Bfor%2BProfessional%2BLearning%2BCommunities.%2BBloomington%3A%2BSolution%2BTree%2BPress.%26source%3Dweb%26cd%3D1%26ved%3D0CC4QFjAA%26url%3Dhttp%253A%252F%252Fdigitalcommons.nl.edu%252Fcgi%252Fviewcontent.cgi%253Farticle%253D1039%2526context%253Die%26ei%3D7FyvUa-SL\\_Ho7AbF9oDocw%26usg%3DAFQjCNH-qCstpeIhuRpvheEZu8O5zpQ9zA#search=%22Sagor%2C%20R.%202010.%20Collaborative%20Action%20Research%20Professional%20Learning%20Communities.%20Bloomington%3A%20Solution%20Tree%20Press.%22](http://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=ie&seid=1&referer=http%3A%2F%2Fwww.google.co.za%2Furl%3Fsa%3D%26rct%3Dj%26q%3DSagor%2C%2BR.%2B2010.%2BCollaborative%2BAction%2BResearch%2Bfor%2BProfessional%2BLearning%2BCommunities.%2BBloomington%3A%2BSolution%2BTree%2BPress.%26source%3Dweb%26cd%3D1%26ved%3D0CC4QFjAA%26url%3Dhttp%253A%252F%252Fdigitalcommons.nl.edu%252Fcgi%252Fviewcontent.cgi%253Farticle%253D1039%2526context%253Die%26ei%3D7FyvUa-SL_Ho7AbF9oDocw%26usg%3DAFQjCNH-qCstpeIhuRpvheEZu8O5zpQ9zA#search=%22Sagor%2C%20R.%202010.%20Collaborative%20Action%20Research%20Professional%20Learning%20Communities.%20Bloomington%3A%20Solution%20Tree%20Press.%22) [5 June 2013].
- Sanders, D. & Welk, D.S. 2005. Strategies to scaffold student learning: Applying Vygotsky's zone of proximal development. *Nurse Educator*, 30(5):203-207.
- Solity, J. 2003. *Teaching phonics in context: A critique of the National Literacy Strategy*. Paper Presented

- to DfES Seminar Teaching Phonics in the National Literacy Strategy. <http://core.roehampton.ac.uk/digital/general/critique.pdf> [15 March 2003].
- Spivey, N.N. 1987. Construing constructivism: Reading research in the United States. *Poetics*, 16(2):169–192. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0304422X87900246> [6 June 2013].
- Strydom, H. 2002. Participatory action research. In De Vos, Strydom, Fouche & Delport (eds). *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions* (3<sup>rd</sup>ed). Pretoria: Van Schaik.
- Sua, T.Y. 2013. Decolonization, educational language policy and nation building in plural societies: The development of Chinese education in Malaysia, 1950-1970. *International Journal of Educational Development*, 33(1):25-36. [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ976887&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ976887](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ976887&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ976887) [10 February 2013].
- The South African National Educational System Language Policy Document 2006*. [www.education.gov.za](http://www.education.gov.za) [26 September 2006].
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2013. *The Family Literacy Project*. <http://www.unesco.org/uiil/litbase/?menu=4&programme=43> [10 February 2013].
- Uys, M., Van der Walt, J., Van den Berg, R. & Botha, S. 2007. English as medium of instruction: A situation analysis. *South African Journal of Education*, 27(1):69-82.
- Vanderstraeten, R. & Biesta, G. n.d. Constructivism, educational research, and John Dewey. <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Amer/AmerVand.htm> [10 February 2013].
- Van Wynsberghe, R. & Khan, S. 2007. Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2):Article 6. [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6\\_2/vanwynsberghe.htm](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vanwynsberghe.htm) [10 February 2013].
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Walls, N.M. 2010. Where language is made: Language planning at the intersections of national and international literacy and language work. PhD dissertation. USA:University of Illinois. <http://hdl.handle.net/2142/16532> [29 June 2006].
- Wendon, L. 2013. *Letterland*. Buddina, Qld: Edsource. <http://www.letterland.com.au/about/letterland> [10 February 2013].
- Wessels, M. & Van den Berg, R. 1999. *Practical guide to facilitating language learning: methods, activities and techniques for OBE*. Cape Town: Oxford University Press.
- Wium, A.M., Louw, B. & Eloff, I. 2011. Evaluation of a programme to support foundation-phase teachers to facilitate literacy. *The South African Journal of Communication Disorders*, 58(2):72. <http://www.sajcd.org.za/index.php/SAJCD/article/view/68/42> [29 July 2013].
- Zucker, D.M. 2009. How to do case study research. *School of Nursing Faculty Publication Series*. Paper 2. [http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=nursing\\_faculty\\_pubs](http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=nursing_faculty_pubs) [20 February 2013].