

Geletterdheidsintervensie en onderwysers se taal van onderrigpraktyke: aksienavorsing in plattelandse skole

Yolanda Prinsloo

2012

**Geletterdheidsintervensie en onderwysers se taal
van onderrigpraktyke: aksienavorsing
in plattelandse skole**

deur

Yolanda Prinsloo

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS
(Leerondersteuning, Voorligting en Berading)

Departement Opvoedkundige Sielkunde
Fakulteit Opvoedkunde
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

SUPERVISOR

Prof. Liesel Ebersöhn

MEDE-SUPERVISOR

Dr. Ina Joubert

Augustus 2012

PRETORIA

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering word hiermee uitgespreek teenoor:

- ✚ My Hemelse Pappa – “Ek is tot alles in staat deur Hom wat my krag gee” (Fil. 4:13)
- ✚ Riaan, my man, vir al jou ondersteuning, trane afdroog, koffie aandra en drukke. Jy is my lewe!
- ✚ Aan my ouers, vir al julle liefde, ondersteuning en bystand! Julle is wonderlik!
- ✚ Amanda, waar in die wêreld kan mens ‘n beter sussie kry? Dankie dat jy die heel beste sussie is en dat jy altyd my moed inpraat en my troos en my help.
- ✚ Tiané, in jou het ek oornag ‘n vriendin gekry.
- ✚ Aan my studieleier, Prof Liesel Ebershön, dankie vir al u, leiding, kennis en ondersteuning.
- ✚ Dr Ina Joubert, my mede-studieleier, vir u leiding.
- ✚ Die skoolhoof, Mnr. J van der Poel, en my kollegas by Laerskool Meyerspark, dankie aan elkeen van julle vir raad, ondersteuning en begrip.
- ✚ Aan die res van my familie en vriende, dankie vir elkeen se ondersteuning!

---oOo---

VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID

Ek, Yolanda Prinsloo, (s24073823) verklaar hiermee dat die verhandeling/skripsie getiteld: *Geletterdheidsintervensie en onderwysers se taal van onderrigpraktyke: aksienavorsing in plattelandse skole*. my eie werk is en dat alle bronne wat ek geraadpleeg het ten volle aangedui en by wyse van 'n Bronnelys ingesluit is.

Handtekening: _____

Datum: _____

---oOo---

ABSTRAK

Geletterdheidsintervensie en onderwysers se taal van onderrigpraktyke: aksienavorsing in plattelandse skole

STUDIELEIER: Prof. Liesel Ebersöhn
MEDE-STUDIELEIER: Dr. Ina Joubert
DEPARTEMENT: Opvoedkundige Sielkunde
GRAAD: MEd(Leerderondersteuning, Voorligting & Berading)

In Suid-Afrika verskil onderwysers en leerders se moedertaal dikwels van die taal van leer en onderrig (Engels in dié studie). Aangesien hoërskoolonderwysers as vakspesialiste opgelei is, het hulle onvoldoende kundigheid om leerders by te staan om kernegeletterdheidsvaardighede in Engels te verwerf. Hierdie verkennende studie by 'n plattelandse hoërskool het ten doel gehad om te bepaal wat die invloed van 'n geletterdheidsintervensie op onderwysers in 'n plattelandse skool se taal van onderrigpraktyke is. Die deelnemende aksienavorsingstudie het 'n konstruktivistiese paradigma gevolg en is teoreties gerig deur die sosiale leerteorie. 'n Geletterdheidsintervensie is ontwikkel vanuit die fonetiese beginsel en is geïmplementeer met ses doelgerig geselekteerde hoërskoolonderwysers (n=6, mans=1, vroue=5) in 'n gerieflikheidsgeselekteerde plattelandse hoërskool wat al geruime tyd deel vorm van 'n langtermyn studie oor veerkragtigheid in plattelandse skole.

Data van onderwysers se taal van onderrigpraktyke is voor en na afloop van die geletterdheidsintervensie ingesamel aan die hand van twee fokusgroeponderhoude met die deelnemende onderwysers, asook observasies in twee klaskamers. Observasiedata is gedokumenteer as veldnotas, visuele data en oudio-opnames. Fokusgroeponderhoude is verbatim getranskribeer. Al hierdie databronne is tematies geanaliseer en die volgende temas is geïdentifiseer: onderwysers se persepsie van Engelse geletterdheid as kernvaardigheid vir leerders, die plek van hulpbronne in niemoedertaalonderrigpraktyke (in Engels) in plattelandse skole, die effek van 'n geletterdheidsintervensie op onderwysers se

niemoedertaalonderrigpraktyke (in Engels) en die profiel van deelnemende plattelandse onderwysers.

Leer en onderrig in 'n plattelandse hoërskool word bemoeilik deur hoërskoolleerders se onvermoë om te lees, die leerplanvereiste vir die gebruik van 'n addisionele taal (soos Engels) as taal van leer en onderrig, gebrekkige opleiding van hoërskoolonderwysers rakende die aanleer van kerneletterdheidvaardighede, beperkte hulpbronne en geografiese isolasie wat dit moeilik maak om indiensopleidingsgeleenthede te benut, Alhoewel die deelnemende plattelandse hoërskool se onderwysers nie opgelei was om leerders geletterdheidsvaardighede te leer nie, het dit geblyk dat hierdie onderwysers wel (i) weet welke kerneletterdheidskernvaardighede deur leerders benodig word, (ii) gretig is om opgelei te word en positief is oor geletterdheidsintervensies, en (iii) naburige skole en onderwysers betrek in sulke kapasiteitsontwikkeling. Verder het dit geblyk dat die deelnemende plattelandse hoërskoolonderwysers hulle taal van onderrig en leerpraktyke kon aanpas nadat hulle aan 'n geletterdheidsintervensie deelgeneem het. In dié verband het die onderwysers die volgende spesifieke strategieë gebruik, naamlik fisiese hulpbronne as ondersteuning vir die aanleer van nuwe klanke; taalvermenging; betrek leerders by die aanbieding van lesse, byvoorbeeld deur dramatisering; die implementering van 'n leesperiode; en ook die benutting van die skool se mediasentrum. Hierdie gewysigde taal van onderrig en leerpraktyke het moontlik 'n positiewe effek gehad op leerders se selfvertroue om in Engels betrokke te wees tydens leersituasies; hulle akademiese persentasies (in Engels) het ook verbeter. Onderwysers se ingesteldheid jeens leerders se motivering om te leer het ook verander.

SLEUTELKONSEPTE

- Geletterdheidsintervensie
- Taal van onderrigpraktyke
- Aksienavorsing
- Plattelandse skole
- Tweede taal onderrig

- Engels as taal van leer en onderrig
- Bandura se sosiale leerteorie
- Onderwysers

---oOo---

INHOUDSOPGAWE

	Bls
HOOFSTUK 1	
Inleidende oriëntering en probleemstelling	
1.1 RASIONAAL EN AGTERGROND VAN DIE STUDIE	1
1.2 DOEL VAN DIE STUDIE	5
1.3 NAVORSINGSVRAE	5
1.4 KONSEPTUALISERING	5
1.4.1 GELETTERDHEIDSINTERVENSIE	5
1.4.2 TAAL VAN ONDERRIG	6
1.4.3 TAAL VAN ONDERRIGPRAKTYKE	6
1.4.4 EERSTE ADDISIONELE TAAL / TWEDE TAAL	7
1.4.5 ENGELS AS TAAL VAN LEER EN ONDERRIG	7
1.5 PARADIGMATIESE AANNAMES	7
1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE	8
1.7 SELEKSIE VAN SKOLE EN ONDERWYSERS AS DEELNEMERS	10
1.8 ONTWIKKELING VAN DIE INTERVENSIE	11
1.9 DATAINSAMELINGSMETODES	13
1.9.1 OBSERVASIES GEDOKUMENTEER AS VELDNOTAS EN VISUELE DATA	13
1.9.2 FOKUSGROEPONDERHOUDE	14
1.10 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE	14
1.11 ETIESE OORWEGINGS	14
1.12 KWALITEITSKRITERIA	
1.13 OORSIG VAN DIE STUDIE	15
1.14 SAMEVATTING	16

HOOFSTUK 2 LITERATUURSTUDIE

2.1	INLEIDING	17
2.2	MEERTALIGHEID	18
2.3	SUID-AFRIKAANSE TAALBELEID	19
2.4	DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL	22
2.4.1	KURRIKULUMASPEKTE.....	22
2.4.2	ENGELS AS VOORKEURTAAL.....	24
2.5	EERSTE ADDISIONELE TAAL (ENGELS) AS TAAL VAN LEER EN ONDERRIG	27
2.5.1	VOORDELE VAN EERSTE ADDISIONELE TAAL (ENGELS) AS TAAL VAN LEER EN ONDERRIG.....	27
2.5.2	NADELE VAN EERSTE ADDISIONELE TAAL (ENGELS) AS TAAL VAN LEER EN ONDERRIG.....	28
2.6	AANLEER VAN 'n TWEEDE TAAL	30
2.6.1	INLEIDING.....	30
2.6.2	DIE NOODSAAKLIKHEID VIR DIE AANLEER VAN 'N TWEEDE TAAL.....	31
2.6.3	PROSESSE WAT VERBAND HOU MET DIE AANLEER VAN 'N TWEEDE TAAL.....	31
2.6.4	DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER TYDENS DIE AANLEER VAN 'N TWEEDE TAAL.....	33
2.6.5	DIE UITDAGING VIR HOËRSKOOLONDERWYSERS TEN OPSIGTE VAN DIE AANLEER VAN 'N TWEEDE TAAL.....	34
2.7	UITDAGINGS VIR PLATTELANDSE SKOLE	35
2.8	DIE ONTWIKKELING VAN 'N GELETTERDHEIDSINTERVENSIE	37
2.8.1	THRASS.....	38
2.8.2	LETTERLAND.....	38
2.8.3	DIE ONTWERP VAN DIE INTERVENSIE.....	38
2.9	TEORETIESE RAAMWERK	40
2.10	SAMEVATTING	41

HOOFSTUK 3 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1	INLEIDING	42
3.2	PARADIGMATIESE AANNAMES	42
3.2.1	METODOLOGIESE PARADIGMA	42
3.2.2	METATEORETIESE PARADIGMA	45
3.3	NAVORSINGSMETODOLOGIE	47
3.3.1	INLEIDING	47
3.3.2	NAVORSINGSPROSES	47
3.3.3	NAVORSINGSONTWERP	48
3.3.4	SELEKSIE VAN SKOLE EN DEELNEMERS	49
3.3.5	DATA-INSAMELINGSMETODES	51
3.3.5.1	Observasie	51
3.3.5.2	Observasies gedokumenteer as veldnotas en visuele data	53
3.3.5.4	Fokusgroeponderhoude: oudio-opnames en verbatim transkripsies	56
3.3.5.5	Navorsingsjoernaal en rol van die navorser	58
3.3.3	Data-analise en –interpretasie	59
3.4	ETIESE OORWEGINGS	61
3.4.1	VRYWILLIGE DEELNAME	61
3.4.2	INGELIGTE TOESTEMMING	61
3.3.4	VEILIGHEID IN DEELNAME	61
3.3.5	DIE AFWESIGHEID VAN DEELNEMER ANONIMITEIT	62
3.5	KWALITEITSKRITERIA	62
3.5.1	GELOOFWAARDIGHEID	62
3.5.2	OORDRAAGBAARHEID EN VERALGEMENING	63
3.3.6	BEVESTIGBAARHEID	63
3.3.7	OUTENTIEKHEID	64
3.3.8	BETROUBAARHEID	64
3.6	SAMEVATTING	65

HOOFSTUK 4 NAVORSINGSRESULTATE EN BEVINDINGE

4.1	INLEIDING	66
4.2	RESULTATE VAN DIE STUDIE	66
4.2.1	TEMA 1: ONDERWYSERS SE PERSEPSIE VAN ENGELSE GELETTEDHEID AS KERNVAARDIGHEID VIR LEERDERS	68
4.2.1.1	Subtema 1.1: Engelse geletterdheidsvaardighede wat Leerdere benodig	68
4.2.1.2	Subtema 1.2: Die invloed van Engelse geletterdheid op leerdere se akademiese prestasie	70
4.2.2	TEMA 2: DIE PLEK VAN HULPBRONNE IN NIE-MOEDERTAAL- ONDERRIGPRAKTYKE (ENGELS) IN PLATTELANDSE SKOLE	70
4.2.2.1	Subtema 2.1: Beperkte hulpbronne in plattelandse skole	71
4.2.2.2	Subtema 2.2: Effektiewe gebruik van beskikbare hulpbronne in onderrigpraktyke in plattelandse skole	73
4.2.3	TEMA 3: DIE EFFEK VAN 'n GELETTEDHEIDSINTERVENSIË OP ONDERWYSERS SE NIEMOEDERTAAL-ONDERRIGPRAKTYKE (ENGELS)	76
4.2.3.1	Subtema 3.1: Nie-moedertaalleer- en -onderrigstrategieë van onderwysers voor en na die afloop van die geletterdheidsintervensie	76
4.2.3.2	Subtema 3.2: Kennis van kurrikulum en die gebruik daarvan in klaskamers	81
4.2.4	TEMA 4: PROFIEL VAN DIE DEELNEMENDE PLATTELANDSE ONDERWYSERS	82
4.2.4.1	Subtema 4.1: Plattelandse onderwysers se opleiding	82
4.2.4.2	Subtema 4.2: Bekwaamheid van plattelandse onderwysers in die gebruik van Engels	83
4.2.4.3	Subtema 4.3: Plattelandse onderwysers se houding jeens jeens die geletterdheidsintervensie	83
4.3	SAMEVATTING	85

---oOo---

HOOFSTUK 5 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDING	86
5.2	LITERATUURKONTROLE	86
5.2.1	BESPREKING VAN OOREENKOMSTE TUSSEN RESULTATE EN BESTAANDE KENNIS	91
5.2.2	TEENSTRYDIGHEDE VAN RESULTATE MET BESTAANDE LITERATUUR	92
5.3	BEVINDINGE EN BEANTWOORDING VAN NAVORSINGSVRAE	93
5.3.1	SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 1	93
5.3.2	SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 2	95
5.3.2	SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 3	96
5.3.4	SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 4	98
5.3.4	BEANTWOORDING VAN DIE HOOFNAVORSINGSVRAAG	99
5.4	MOONTLIKE BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	102
5.5	AANBEVELINGS	104
5.5.1	AANBEVELINGS VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING	104
5.5.2	AANBEVELINGS VIR OPLEIDING VAN ONDERWYSERS	104
5.6	SAMEVATTING	105
---oOo---		
BRONNELYS		107
BYLAES		124

LYS VAN FOTOS

	Bls
FOTO 1.1: Skoolgeboue van skool A, Mei 2009.....	1
FOTO 1.2: Skoolgebou van skool B, Augustus 2010.....	1
FOTO 1.3: Skoolterrein en geboue, skool C, Augustus 2010.....	1
FOTO 1.4: Alfabetkaart wat deelnemers ontvang as deel van intervensie, April 2010.....	12
FOTO 1.5: Onderwysersgids as deel van intervensie, April 2010.....	12
FOTO 1.6: Flitskaarte wat onderwysers ontvang as deel van intervensie, April 2010.....	12
FOTO 1.7: Aanbieding van intervensie in klaskamer by skool A, April 2010.....	12
FOTO 1.8: Observasie in skool B in graad 2-klaskamer, Augustus 2010.....	13
FOTO 3.1: Skool B se Graad 3 klaskamer.....	52
FOTO 3.2: Skool A se Graad 10 klaskamer.....	52
FOTO 3.3: Deel 1 van die intervensie.....	55
FOTO 3.4: Deel 2 van die intervensie.....	55
FOTO 4.1: Die leë graad 8-klaskamer by skool A, Mei 2009.....	73
FOTO 4.2: Koerante as 'n beskikbare hulpbron in die mediasentrum van skool A, Augustus 2010.....	74
FOTO 4.3: Die onderwyser in skool A gebruik die skryfbord om graad 7-leerders te onderrig, Augustus 2009.....	75
FOTO 4.4: Graad 2-onderwyser gebruik die skryfbord om nuwe woorde vir die leerders te leer. Skool B, Augustus 2010.....	76
FOTO 4.5: Die mediasentrum met beperkte aantal boeke. Skool A, Mei 2009.....	77
FOTO 4.6: Graad 2-leerders moet Engelse woorde op die skryfbord skryf wat by die Engelse alfabetklank pas. Skool B, Augustus 2010.....	78
FOTO 4.7: Plakkaat teen die muur van graad 4-klas by skool C wat die onderwysers gebruik het om Engelse alfabetklanke vir die leerders te leer, Augustus 2010.....	78
FOTO 4.8: Die drukwerk uit die omgewing wat 'n onderwyser in skool A teen die muur van die mediasentrum aangebring het, Augustus 2010.....	79
FOTO 4.9: Die mediasentrum van skool A met aansienlik meer beskikbare boeke in 2010 as in 2009.....	79
FOTO 4.10: Navorser wys hoe die program in die graad 12-klaskamer aangewend kan word. Skool A, April 2010.....	84

FOTO 5.1: By skool A, April 2010. Leerders neem aktief deel aan lesse en is nie meer passief nie. In die foto geniet die navorser en leerders die Engelse les	106
---	-----

LYS VAN FIGURE

	Bls
FIGUUR 1.1: Navorsingsmetodologie	9
FIGUUR 3.1: Die siklus van aksienavorsing	44
FIGUUR 5.2: Skematiese voorstelling van die Sosiale Leerteorie	100
FIGUUR 5.3: Skematiese voorstelling van die sosiale leerteorie op hierdie navorsingstudie	101

LYS VAN TABELLE

	Bls
TABEL 2.1: Verskille tussen inhoudgedrewe en uitkomsgebaseerde kurrikulum	23
TABEL 2.2: Moedertaalsprekers van 11 amptelike tale in Suid-Afrika	25
TABEL 3.1: Deelnemers aan die studie	50
TABEL 4.1: Temas, subtemas en kategorieë	67
TABEL 4.2: Insluitings- en uitsluitingskriteria van tema 1	68
TABEL 4.3: Insluitings- en uitsluitingskriteria van tema 2	71
TABEL 4.4: Insluitings- en uitsluitingskriteria vir tema 3	76
TABEL 4.5: Insluitings- en uitsluitingskriteria vir tema 4	82
TABEL 5.1: Ooreenkomste tussen resultate en bestaande kennis	86
TABEL 5.2: Teenstrydighede van resultate met bestaande literatuur	93

---ooOoo---

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 RASIONAAL EN AGTERGROND VAN DIE STUDIE

Hierdie intervensiestudie vorm deel van 'n aantal longitudinale deelnemende aksienavorsingsprojekte¹ by plattelandse skole. Die projekte is 'n vennootskap met onderwysers en leerders van drie skole in 'n afgeleë deel van Mpumalanga. Die projekte¹ ondersoek verskillende onderwysvraagstukke. My studie is deel daarvan en fokus op onderwysers se taal van onderrigpraktyke in Engels. Foto 1.1 tot 1.3 bied 'n oorsig van die geboue en omgewing van die drie deelnemende skole.

In Foto 1.1 kan die skoolgeboue van skool A (die deelnemende hoërskool) gesien word. Op die agtergrond is die berge van Swaziland wat die skool omring. In Foto 1.2 is die skoolgebou van skool B ('n nabygeleë laerskool) sigbaar. Foto 1.3 verskaf 'n beeld van die speelterrein van skool C ('n ander nabygeleë laerskool) met skoolgeboue aan weerskante van die speelterrein.



Foto 1.1: Skoolgeboue Van skool A, Mei 2009



Foto 1.2: Skoolgebou van skool B, Augustus 2010



Foto 1.3: Skoolterrein en geboue, skool, C, Augustus 2010

¹ Reeds bestaande projekte: FLY: Flourishing Learning Youth; en STAR: Supportive Teachers, Assets and Resilience.

In 'n verkennende fokusgroeponderhoud (Mei 2009 – sien navorsingskediule in bylaag A) het vyf onderwysers van die betrokke hoërskool (skool A) gevra vir 'n geletterdheidsintervensie sodat hulle vaardighede kan aanleer om leerders by te staan (sien bylaag B vir die intervensieprogram). Volgens die onderwysers het die hoërskoolleerders verskeie probleme met die taal van onderrig en leer (in dié geval Engels) ondervind. Die leerders en onderwysers praat oorwegend siSwati en isiZulu. Aangesien Engels nie die leerders se moedertaal is nie, sukkel hulle om in Engels te lees, te skryf en te praat. Die feit dat die leerders sukkel om die taal van onderrig te verstaan, het natuurlik gevolge vir die onderwysers. Soos Cook (1991:1) dit stel: “Most teachers have been trained to teach, not to think about second language learning.” Die onderwysers van die betrokke skole was nie seker hoe om leerders met nie-moedertaalonderrig te ondersteun nie. Die intervensieversoeek was dus gerig op die probleem wat die onderwysers ondervind, naamlik om leerders by te staan wat sukkel om Engels te praat, lees en skryf. Grondliggende oorsake van die probleem is dat die onderwysers meestal nie Engelssprekend is nie, en as hoërskoolonderwysers nie opgelei is om lees, spel en skryf te onderrig nie.

Dit is 'n internasionale onderwysrealiteit dat talle onderwysers te kampe het met die probleem dat leerders nie in hul moedertaal onderrig ontvang regdeur hulle skoolloopbaan nie. Dié stelling word ondersteun deur Muter en Diethelm (2001:188): “Bilingualism or even multilingualism is a cultural and educational reality for children in many parts of the world.” Talle leerders wêreldwyd begin hulle skoolloopbaan in 'n ander taal as hulle moedertaal (Calitz, 2006:5). Hierdie internasionale tendens kom ook in Suid-Afrika voor.

Suid-Afrika het in 2006 deelgeneem aan die Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Nadat die resultate van die studie bekend gemaak is, is besef dat 'n groot persentasie Suid-Afrikaanse kinders nie kan lees nie. Uit 40 deelnemende lande het Suid-Afrika die swakste gevaar ten opsigte van leesvaardighede by leerders. Suid-Afrika het 'n punt van 302 bereik, wat onder die mediaan van 500 is. Die resultate het getoon dat leerders wat die toets in Engels afgelê het, beter gevaar het as leerders wat dit in 'n Afrikataal afgelê het.

Die aanvraag onder leerders en hul ouers om in Engels onderrig te ontvang, het aansienlik verhoog (Du Plessis & Louw, 2008:53). Daar is verskeie moontlike redes

vir hierdie aanvraag. Een is moontlik dat Engels as 'n internasionale taal beskou word (Kachru,1992:xi). Volgens die Nasionale Taalbeleid van Suid-Afrika (1997) kon die ouer of versorger van 'n minderjarige leerder kies in watter taal die leerder onderrig moet ontvang². Ouers of versorgers verkies dikwels dat hulle kinders op skool aan 'n tweede taal blootgestel word (Peirce & Ridge, 1997:181). Talle leerders begin egter eers in graad 4 om hulle tweede taal as taal van onderrig te gebruik. Vir die meeste Suid-Afrikaanse leerders is Engels die taal van leer en onderrig (Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, 2011). As gevolg hiervan is dit noodsaaklik dat leerders Engels teen graad 4 reeds goed onder die knie moet hê.

Hierdie voorkeur vir Engels bo moedertaalonderrig kan probleme meebring aangesien leerders dan onderrig ontvang in hul tweede of selfs derde taal (Kgosana, 2006:19). Die vraag ontstaan of ouers en versorgers wat hulle kinders in 'n tweede taal laat onderrig, nie dalk die kinders benadeel nie. 'n Antwoord op hierdie vraag lê moontlik opgesluit in die volgende stelling: "Many children in South Africa remain disadvantaged when it comes to the classroom situation, often as a result of a lack of language skills" (Hugo in Joubert, Bester & Meyer, 2008:xii).

Onderrig wat nie in die moedertaal geskied nie is derhalwe 'n uitdaging vir talle onderwysers. Onderwysers is een van die belangrikste skakels in leerders se aanpassing by Engels as taal van onderrig. Leerders moet Engels as onderrigtaal bemeester, asook die taal op sigself. (NAEYC³, 1996:7). Onderwysers by plattelandse skole gee dikwels onderrig in 'n taal wat nie hul moedertaal is nie.

Die Nasionale Sentrum vir Onderwysstatistiek (2012) definieer plattelandse skole as skole in gebiede wat uit kleiner populasies bestaan, maar afhanklik is van geografiese aspekte. Vir die doeleindes van hierdie studie is onderwysers persone wat by plattelandse skole werk. Plattelandse skole word dikwels gekenmerk deur lang afstande tussen dorpe, 'n tekort aan menslike hulpbronne, 'n tekort aan fisiese en tegnologiese hulbronne en isolasie (Hudson & Hudson, 2008). Arnold, Newman, Gaddy en Dean (2005) sluit hierby aan deur te noem dat onderwysers in

² Volgens die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV/CAPS) van 2011 het ouers of versorgers nie meer dié keuse nie, maar word Engels as addisionele taal vanaf graad 1 by alle skole onderrig.

³ National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

plattelandse skole groter uitdagings in die gesig staar as onderwysers in stedelike gebiede. Volgens Barley en Beesley (2007) is dit 'n groot uitdaging om gekwalifiseerde onderwysers in plattelandse dele aan te stel en te behou.

Beperkte hulpbronne het 'n invloed op onderwysers se taal van onderrigpraktyke. Soos genoem deur Hudson en Hudson (2008) is daar dikwels 'n tekort aan tegnologiese en fisiese hulpbronne in plattelandse dele. Volgens Freeman en Anderman (2005) word daar ook min fondse deur die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys aan skole in plattelandse dele verskaf, wat die aankoop van hulpmiddels beperk.

Die Departement van Onderwys (2003) beskou 'n geletterdheidsprogram as 'n program wat kognitiewe vaardighede rakende lees en skryf omvat. Joubert, Bester & Meyer (2008) is van mening dat ongeveer 40% van onderrigtyd in die grondslagfase (graad R-3) aan geletterdheid toegewys word. Die Nasionale Kurrikulum is gegrond op vaardighede wat in die geletterdheidsprogram aangeleer word. Grondslagfase-onderwysers word intensief opgelei in die geletterdheidsprogram aangesien geletterdheid die grondslag van leerders se skoolloopbaan vorm. Hoërskoolonderwysers word egter as vakspesialiste opgelei met die aanname dat leerders reeds al die geletterdheidsvaardighede aangeleer het. Die vaardighede wat die hoërskoolonderwysers vir taalonderrig benodig, word aangebied tydens die opleiding van grondslagfase-onderwysers.

1.2 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie was om die invloed van 'n geletterdheidsintervensie op onderwysers in plattelandse skole se taal van onderrigpraktyke te verken en te beskryf. Verkennende en beskrywende navorsing verskaf 'n volledige prentjie oor 'n spesifieke onderwerp en vra vrae soos "hoe?" en "hoekom?" (Strydom 2002:109). Verder meen Strydom, Fouché en Delport (2002:19) dat die onderwerp in beskrywende navorsing só intensief bestudeer word dat dit lei na 'n duidelike en omvattende beskrywing van 'n fenomeen.

Die doelwitte wat my studie gerig het, was:

- Om 'n geletterdheidsintervensie vir onderwysers in plattelandse skole te ontwikkel en te implementeer om geletterdheidsuitdagings in hul taal van onderrigpraktyke (Engels) die hoof te bied
- Om die uitdagings van onderwysers in 'n plattelandse hoërskool rakende hul taal van onderrigpraktyke voor 'n geletterdheidsintervensie te bepaal
- Om die aard en effek van onderwysers in 'n plattelandse hoërskool se taal van onderrigpraktyke na 'n geletterdheidsintervensie te bepaal
- Om te bepaal welke insigte gegenereer kan word rakende taal van onderrigpraktyke in 'n addisionele taal in 'n plattelandse hoërskool.

1.3 NAVORSINGSVRAE

Die navorsingsvraag wat hierdie studie gerig het, was: Tot watter mate het 'n geletterdheidsintervensie met onderwysers in 'n plattelandse skool 'n invloed op hulle taal van onderrigpraktyke? Die volgende sekondêre navorsingsvrae is geformuleer om datainsameling te rig en die spesifieke doelwitte van die studie te verwesenlik:

- 1) Watter geletterdheidsintervensie kan ontwikkel en implimenteer word om onderwysers in 'n plattelandse hoërskool by te staan ten opsigte van taal van onderrigpraktyke uitdagings?
- 2) Wat is die uitdagings vir onderwysers in 'n plattelandse hoërskool rakende hul taal van onderrigpraktyke voor die geletterdheidsintervensie?
- 3) Wat is die aard en effek van onderwysers in 'n plattelandse hoërskool se taal van onderrigpraktyke na die geletterdheidsintervensie?
- 4) Welke insigte kan gegenereer word rakende taal van onderrigpraktyke in 'n addisionele taal in 'n plattelandse hoërskool?

1.4 KONSEPTUALISERING

In die volgende afdeling bespreek ek sleutelkonsepte wat van toepassing is op die studie. My doel hiermee is om die betekenis van die konsepte duidelik te maak.

1.4.1 GELETTERDHEIDSINTERVENSIE

Rothman en Thomas (1994) beskryf 'n intervensie as die ontwikkeling van kennis en 'n wyse waarop hierdie kennis in 'n sosiale opset toegepas kan word. My studie handel oor 'n geletterdheidsintervensie gerig op fonetiese beginsels van fonologie of klankleer (Joubert *et al.* 2008), en meer spesifiek aktiwiteite om onderwysers se kennis van fonologie te versterk sodat dit in hul taal van onderrigpraktyke toegepas kan word. Volgens Joubert *et al.* (2008) is fonetiek die vorming en die uitspraak van klanke. Fonologie of klankleer is die klankwaarde wat aan letters geheg word en die en die naam van elke letter.

1.4.2 TAAL VAN ONDERRIG

Elke skool het 'n spesifieke taal vir formele kommunikasie en onderrig. Taal van onderrig verwys na die amptelike taal wat onderwysers gebruik om inligting aan leerders oor te dra (Heugh, Siegrühn & Plüddemann, 1995:viii). Volgens die Nasionale Taalbeleid van 14 Julie 1997 (gevind by www.capegateway.gov.za) het elke skool se beheerliggaam die reg om te bepaal wat dié skool se taal van onderrig en leer gaan wees. Die taal van leer en onderrig word bepaal deur die voorkeur van die meerderheid van die leerders in 'n skool⁴. Dit kan dus gebeur dat die taal van leer en onderrig nie die moedertaal van die leerders is nie. Vir die beoogde studie verwys taal van onderrig na Engels.

1.4.3 TAAL VAN ONDERRIGPRAKTYKE

Volgens Owens (2001:7) is taal die sosiale kode of sisteem wat gebruik word om simbole met mekaar te verbind sodat kommunikasie kan plaasvind. Smith (2001) definieer 'n onderwyser as 'n persoon wat opgelei is om te onderrig. Vogt (1984) definieer onderrig as die vaardigheid om instruksies aan verskillende studente oor te dra sodat leer effektief kan plaasvind. Onderrig is die werk wat die onderwysers doen. Dit vind veral in die klaskamer plaas waar onderwysers hulle gedagtes oorskakel na aksies (Coetzee & Jansen, 2007). Onderrigpraktyke sluit die onderwyser se liggaamstaal, taalgebruik, gedrag en houding teenoor leerders in (Coetzee & Jansen, 2007). Die taal waarin die onderrigpraktyk plaasvind, hang af van die skool se taal van onderrig en leer. In die geval van die skole wat ek by my studie betrek het, is dit Engels.

⁴ Tydens hierdie studie was KABV/CAPS nog nie by skole geïmplementeer nie

1.4.4 EERSTE ADDISIONELE TAAL/ TWEDE TAAL

Verwys na 'n taal wat nie die spreker se moedertaal is nie (Naudé, 2005). Die taal word bloot gebruik as die spreker se addisionele taal. Die tweede taal word aangeleer nadat die moedertaal reeds vasgelê is (Kingwell & Clarke, 2002:12).

1.4.5 ENGELS AS TAAL VAN LEER EN ONDERRIG

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 (Naudé, 2005; Broom, 2004).

1.5 PARADIGMATIESE AANNAMES

Om die studie te ondersteun, verduidelik ek kortliks die verskillende paradigmas wat gebruik is. In hoofstuk 3 brei ek uit oor die paradigmas wat verband hou met my studie. 'n Paradigma is volgens Guba en Lincoln (1998:195) belangrik omdat dit die basiese beginsels voorsien wat die navorser na sekere keuses lei.

Vir die doeleindes van my studie het ek deelnemende aksienavorsing as 'n **metodologiese raamwerk** gevolg. Cohen, Manion en Morrison (2000:226) voer aan dat aksienavorsing gebruik kan word op byna enige plek waar 'n probleem ontstaan, byvoorbeeld waar mense, opdragte en prosedures oplossings vereis. Denscombe (2003) sluit aan deur te noem dat prakties van aard is en veral daarop gerig is om oplossings vir praktiese probleme te vind. Volgens hierdie definisie is daar goeie redes hoekom aksienavorsing geskik was vir die beoogde studie. 'n Probleem is vir hierdie studie geïdentifiseer, naamlik die leerders wat sukkel om Engels te praat, lees en skryf en klanke te herken, en die onderwysers wat nie toepaslike leerondersteuning kan gee nie. My studie het gefokus op die onderwysers en hul strategieë om leerders in Engels te onderrig. Die navorsingspan en onderwysers het 'n vennootskap gevorm om 'n oplossing te vind vir die probleem.

Volgens Maree (2007:126) is een van die aspekte van deelnemende aksienavorsing om 'n plan van aksie te ontwerp. Vir die beoogde studie is 'n geletterdheidsintervensie beplan, wat in die studie as 'n plan van aksie vir die

probleem toegepas is. Nog 'n kenmerk van aksienavorsing is dat dit 'n deelnemende proses is, waar mense werk om hul praktyke te verbeter (Cohen *et al.*, 2000:229). Hierdie kenmerk het ook betrekking op hierdie navorsing. Die navorsingspan⁵ en die onderwysers van die skole het 'n vennootskap gevorm wat gestreef het om die onderwysers se onderrigpraktyke saam te verbeter.

In die studie het ek 'n konstruktivistiese **metateoretiese paradigma** gevolg. Volgens Schwandt (1998:221) in Denzin en Lincoln is hierdie paradigma daarop ingestel om die komplekse wêreld te kan verstaan deur die ervaringe wat ander beleef het. Weens die aard van die deelnemende aksienavorsing was ek subjektief betrokke by die beoogde studie. Tydens die navorsing het ek op 'n navorsingsjoernaal (sien bylaag C) gesteun om my idees en gedagtes op te teken. 'n Navorsingsjoernaal kan beskryf word as 'n dagboek wat deur navorsers gebruik word om professionele aktiwiteite wat inligting verskaf, aan te teken (Burns, 2004). Die joernaal het my ook in staat gestel om te reflekteer oor my gevoelens en emosies. Dit het gehelp om my sieninge, opinies en indrukke van gebeure wat tydens die besoeke by die betrokke skole plaasgevind het, te dokumenteer.

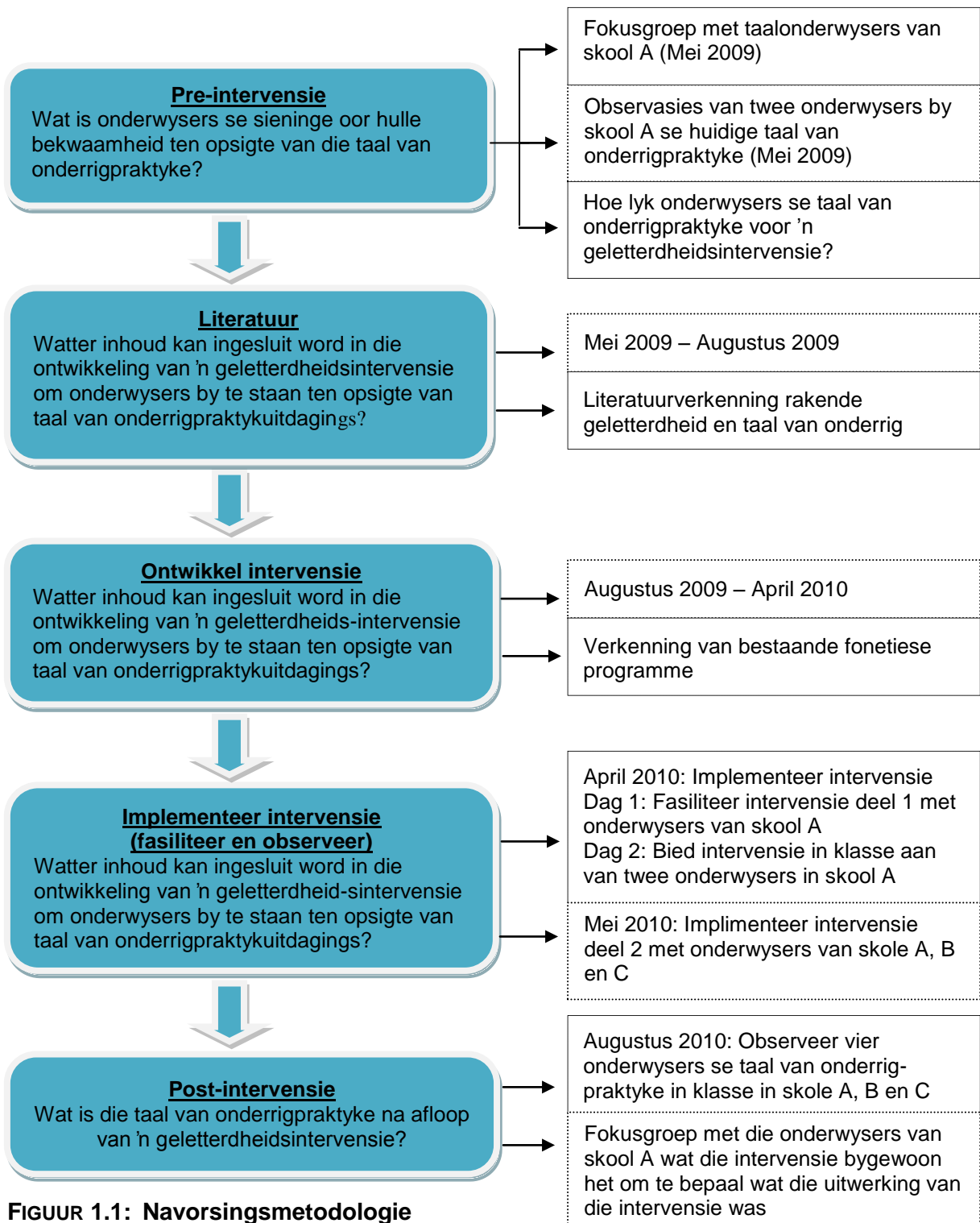
Verder het ek gesteun op Bandura se Sosiale Leerteorie as **teoretiese paradigma**. Volgens Bandura se teorie (1977) word mense se gedrag deur omgewingsfaktore beïnvloed. Bandura beklemtoon verder dat mense nuwe gedrag aanleer deur ander mense te observeer. Bandura (1977) verduidelik dat eksterne faktore nie die enigste faktore is wat 'n persoon se gedrag beïnvloed nie, maar dat interne faktore ook 'n rol speel. Hierdie interne faktore sluit onder andere motivering, trots en die gevoel van sukses in. Die sosiale leerteorie word in hoofstuk 2 volledig bespreek.

1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Ek het intervensienavorsing (Schilling, 1997 in De Vos *et al.*, 2002) as navorsingsontwerp gekies aangesien ek insig wou bekom oor die mate waarin 'n geletterdheidsintervensie 'n uitwerking kan hê op onderwysers se praktyke ten opsigte van die aanleer en onderrig. Tydens die ontwikkeling van die intervensie het

⁵ Die navorsingspan bestaan uit my (Yolanda Prinsloo, die navorser), Lorraine du Plessis (medenavorser) en twee studieleiers, prof L Ebersöhn en dr I Joubert.

ek gesteun op bestaande Engelse fonetiese programme⁶. In Hoofstuk 3 bespreek ek die intervensienavorsing volledig as navorsingsontwerp. Figuur 1.1 verskaf 'n oorsig van die navorsingsproses.



FIGUUR 1.1: Navorsingsmetodologie

⁶ Engelse fonetiese programme waarop gesteun is: Thrass (Davis 2003) en Letterland (Wendon 2008)

Soos in Figuur 1.1 bespreek is daar tydens die pre-intervensiefase vasgestel wat onderwysers se taal van onderrigpraktyke was voor die geletterdheidsintervensie. Tydens hierdie fase is 'n fokusgroep met taalonderwysers van skool A gehou om vas te stel hoe hulle huidige taal van onderrigpraktyke lyk. Ek het die taal van onderrigpraktyke ook in twee onderwysers van skool A (deelnemer 2 en deelnemer 4) se klasse geobserveer. Na die observasies is daar weer 'n fokusgroeponderhoud gehou met die doel om moontlike misverstande te bespreek en klaarheid te verkry oor die probleem wat die onderwysers geïdentifiseer het. Op hierdie stadium van die studie was slegs onderwysers (n=6, vyf vroulik en een manlik) van skool A (die hoërskool) betrokke. In hoofstuk 3 (3.3.4) verskaf ek meer inligting oor die deelnemers.

Die volgende fase het 'n diepgaande literatuurstudie ingesluit. Hoofstuk 2 is 'n uiteensetting van die gepaste literatuur wat ek verken het ten opsigte van 'n geletterdheidsintervensie, Engels as taal van onderrig en leerpraktyke om 'n geletterdheidsintervensie te ontwikkel (sien bylaag B).

In April 2010 het die volgende fase plaasgevind, naamlik die implementering van die intervensie. Die doel van hierdie fase was om verskillende metodes van taalonderrig met die onderwysers te deel. Die onderwysers van skool A het onderwysers van die nabygeleë laerskole, skool B (twee onderwysers, beide vroulik) en C (drie onderwysers, twee vroulik en een manlik), genooi om deel te neem aan hierdie tweede deel van die intervensie. Die onderwysers van skool A het gevoel dat dit noodsaaklik was dat skool A se voedingskole (skool B en C) dieselfde geleentheid moet kry vir deelname aan die geletterdheidsprogram. Die verwagting was dat leerders wat hul hoërskoolloopbaan begin, reeds in die laerskool 'n geletterdheidsgrondslag met betrekking tot Engels sou kon vaslê. Nadat die intervensie plaasgevind het, het die navorsingspan in Augustus 2010 die onderwysers se taal van onderrigpraktyke verken. Tydens hierdie besoek het ek die taal van onderrigmetodes geobserveer in klaskamers van een onderwyser by skool A (Deelnemer 2), twee by skool B (deelnemers 7 en 8) en twee by skool C (deelnemers 9 en 10)⁷.

⁷ Basislyninligting (voor die geletterdheidsintervensie) is slegs by skool A ingesamel.

1.7 SELEKSIE VAN SKOLE EN ONDERWYSERS AS DEELNEMERS

Skool A is deur middel van gerieflikheidselektering (McMillan & Schumacher, 2001) geselekteer. Skool A was reeds betrokke by bestaande projekte en die navorsingsprobleem het vanuit hierdie betrokke skool na vore gekom. McMillan en Schumacher (2001) beskryf hierdie metode as geskik wanneer elemente wat geselekteer word, gebaseer is op die feit dat dit maklik beskikbaar is. Skole B en C (en die onderwysers van die skole) het deel gevorm van my studie deur middel van sneeubalselektering. Soos bespreek deur Nieuwenhuis (2007:80) in Maree *et al.* (2007) is die beginpunt van sneeubalselektering gewoonlik wanneer daar kontak gemaak word met een of meer persone by dieselfde populasie (in dié geval skool A). Soos wat die studie gevorder het, het hierdie deelnemers nog deelnemers vir die studie benoem. Die hoof van die departement van tale by skool A het gevoel dat dit noodsaaklik is om die hoërskool se voedingskole ook te betrek. Só het die intervensie uitgebrei om onderwysers van skool B en C te betrek.

Die betrokke deelnemers van die skole is doelgerig geselekteer (Maree, 2007:178). Doelgerigte seleksie geskied wanneer deelnemers gekies word met 'n spesifieke doel in gedagte (Maree, 2007:178). Die seleksie van onderwysers in skool A het plaasgevind gedurende die eerste besoek aan die skool (Mei 2009). Die deelnemers is deur die departementshoof van tale geselekteer om deel te vorm van die studie. Die deelnemers van skole B en C is ook doelgerig deur die departementshoof van tale van skool A geselekteer. Vir die beoogde studie het die seleksiekriteria dus taalonderwysers by skool A en Grondslagfaseonderwysers by skole B en C ingesluit.

1.8 ONTWIKKELING VAN DIE GELETTERDHEIDSINTERVENSIË

In hoofstuk 2 bespreek ek breedvoerig hoe ek die geletterdheidsintervensie ontwikkel het. Thomas en Rothman (1994) se intervensiemodel, met ses verskillende fases, het die intervensieontwikkeling in die studie gerig. Die fases is soos volg: probleemanalise en projekbeplanning, datainsameling, ontwerp, vroeë ontwikkeling en toetsing, evaluering en gevorderde toetsing en disseminering. De Vos (De Vos *et al.*, 2002:397) meen dat die fases van intervensienavorsing nie altyd sistematies plaasvind nie, maar dat intervensienavorsing nogtans 'n dinamiese proses is.

Die fases van intervensieontwikkeling (Thomas & Rothman, 1994) is soos volg toegepas tydens die ontwikkeling van die intervensie: probleemanalise en die projekbeplanning het plaasgevind gedurende eerste besoek aan skool A in Mei 2009. Datainsameling het plaasgevind gedurende die fokusgroeponderhoude en die observasies in Mei en Augustus 2009. Vir die ontwerp van die intervensie het ek gesteun op literatuur (uiteengesit in hoofstuk 2) en bestaande fonetiese programme gedurende Augustus 2009 – April 2010. In Augustus 2010 is daar 'n opvolgbesoek gedoen om die taal van onderrigpraktyke te verken en die geletterdheidsintervensie te evalueer.

Foto 1.4 wys die alfabetkaart wat deel gevorm het van die pakkette wat vir die onderwysers saamgestel is as deel van die geletterdheidsintervensie. Foto 1.5 wys die voorblad van die onderwysersgids wat elke deelnemer ontvang het. In die pakkette wat die deelnemers ontvang het tydens die aanbieding van die intervensie was daar ook alfabetflitskaarte ingesluit soos gesien kan word in Foto 1.6. Foto 1.7 beeld 'n oomblik uit tydens die aanbieding van die intervensie.



FOTO 1.4: Alfabetkaart wat deelnemers ontvang as deel van intervensie, April 2010



FOTO 1.5: Onderwysersgids as deel van intervensie, April 2010



FOTO 1.6: Flitskaarte wat onderwysers ontvang as deel van intervensie, April 2010



FOTO 1.7: Aanbieding van intervensie in klaskamer by skool A, April 2010

1.9 DATA-INSAMELINGSMETODES

'n Kort oorsig van die data-insamelingsmetodes word hier gegee. In hoofstuk 3 word elke metode in diepte bespreek.

1.9.1 OBSERVASIES GEDOKUMENTEER AS VELDNOTAS EN VISUELE DATA

Vir die studie het ek gebruik gemaak van deelnemer-observasie. Deelnemer-observasie kan beskryf word as die navorser wat deelneem en inskakel by die deelnemers (Strydom in De Vos et al., 2002:280). Ek het gebruik gemaak van hierdie tipe observasie aangesien die studie daarop gerig was om my as navorser in te skakel by deelnemers. Die doel van die observasies was om (i) vas te stel hoe die onderwysers se taal van onderrigpraktyke in klassituasies verloop voor en na die intervensie; (ii) waar te neem hoe taal van onderrigpraktyke in klaskamers daarna uitsien tydens die implementering van die intervensie; en (iii) die skoolomgewings te verken, soos vasgevang in Foto 1.1, 1.2 en 1.3. Ek het besluit om deelnemer-observasie te gebruik as 'n data-insamelingsmetode, aangesien observasies gebruik kan word om te bepaal of 'n intervensie suksesvol is al dan nie (Hendricks, 2008). Ek het my observasies gedokumenteer as visuele data, naamlik foto's. Foto 1.8 beeld die wyse uit waarop 'n graad 2-onderwyser in skool B vir leerders nuwe Engelse klanke aanleer.



Foto 1.8: Observasie in skool B in graad 2-klaskamer, Augustus 2010

Ek het ook veldnotas (sien bylaag D) gebruik om observasies vanuit verskillende perspektiewe in te sluit. De Vos *et al.* (2002) beklemtoon die feit dat veldnotas nie bloot 'n opsomming van observasies is nie, maar eerder 'n gedetailleerde reproduksie van wat gebeur het. Veldnotas is gebruik om die konteks, omgewing, mense en hul aksies asook gesprekke te beskryf.

Tydens al my besoeke aan die betrokke skole het ek dus visuele data gegeneer tydens die observasies (sien bylaag E). Die foto's wat ek geneem het, het ander databronne verryk (Ebersöhn & Eloff, 2007 in De Lange, Mitchell & Stuart).

1.9.2 FOKUSGROEPONDERHOUE

Berg (1998) beskryf fokusgroeponderhoue as begeleide of nie-begeleide besprekings oor 'n spesifieke onderwerp of tema wat van belang is vir beide die navorser en die groep. Fokusgroeponderhoue stel die navorser in staat om meer insig te bekom oor die probleem wat onderwysers tans in hul praktyke ervaar. Soos dit blyk uit Figuur 1.1 het die navorsingspan fokusgroeponderhoue gehou tydens die pre- en postintervensie. Tydens die eerste besoek in Mei 2009 het ek 'n fokusgroeponderhoud, wat met twee intervale oor twee dae geskied het, gebruik om die probleem wat onderwysers ervaar, te verken. Die tweede dag se fokusgroeponderhoud was om enige misverstande tussen die deelnemers en die navorsingspan uit die weg te ruim. In Augustus 2010 het die navorsingspan tydens die post-intervensiebesoek weer gebruik gemaak van fokusgroeponderhoue om vas te stel hoe die onderwysers die uitwerking van die geïmplementeerde intervensieprogram ervaar het. Hierdie fokusgroeponderhoue is gedokumenteer met behulp van 'n oudio-opname tydens die onderhoud.

1.10 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

Ek het data geanaliseer aan die hand van tematiese analise (Braun & Clarke, 2006). Databronne wat geanaliseer is, sluit in: veldnotas (sien bylaag D), navorsingsjoernaal (sien bylaag C), visuele data (sien bylaag E) en transkripsies van fokusgroeponderhoue (sien bylaag F). In hoofstuk 3 word die analise-proses volledig verduidelik.

1.11 ETIESE OORWEGINGS

Alle deelnemers het hul toestemming gegee (De Vos *et al.*, 2002) om deel te neem aan die studie deur vooraf 'n toestemmingsbrief te voltooi (sien Bylaag G). Die deelnemers het ook toestemming gegee dat hulle identifikasie bekend gemaak mag word, en dat hulle herkenbaar op foto's kan verskyn. Soos bespreek deur Strydom (in De Vos *et al.*, 2002), het elke deelnemer die reg om hierdie besluit te neem.

Verder is hierdie studie ook op die etiese beginsel van goedwilligheid gerig. Strydom (in De Vos *et al.*, 2011:116) definieer goedwilligheid as: “...beneficence is to maximise benefits and to minimise possible harm”. In hierdie studie het ek gepoog om deelnemende onderwysers aan sekere vaardighede bloot te stel. Die moontlikheid het bestaan dat deelnemende onderwysers dus voordeel uit hierdie studie kon put. Verdere etiese oorwegings word volledig in hoofstuk 3 bespreek.

1.12 KWALITEITSKRITERIA

Om die geldigheid van die studie te verhoog, moet gelet word op geloofwaardigheid en moontlikhede ten opsigte van veralgemening. Ek bespreek strategieë om die geloofwaardigheid van hierdie studie te verhoog, asook veralgemening, bevestigbaarheid, outentiekheid en betroubaarheid volledig in hoofstuk 3.

1.13 OORSIG VAN DIE STUDIE

My raamwerk van hoofstukke is soos volg:

HOOFSTUK 1: Inleidende oriëntering en probleemstelling

Die eerste hoofstuk dien as inleidende oriëntasie en oorsig met betrekking tot die studie wat ek onderneem het. Ek bespreek die faktore wat my as navorser geïnspireer het om hierdie navorsing te onderneem. Ek verduidelik kernkonsepte, die geselekteerde paradigmas, die navorsingsontwerp en etiese oorwegings.

HOOFSTUK 2: Literaturoorsig

In hierdie hoofstuk bespreek ek relevante literatuur wat as agtergrond vir die studie dien. Ek poog deurgaans om my bespreking in verband te bring met my navorsingsvraag soos geformuleer in hoofstuk 1.

HOOFSTUK 3: Die navorsingsmetodologie

In hoofstuk 3 verduidelik ek die navorsingsproses en -metodologie wat gevolg is. Ek verskaf 'n gedetailleerde voorstelling van die gekose navorsingsontwerp en metodes van datainsameling en data-analise.

Hoofstuk 4: Navorsingsresultate

In hierdie hoofstuk word die resultate van die studie uiteengesit, literatuurkontrole uitgelig en navorsingsbevindinge voorgehou.

HOOFSTUK 5: Oorsig, gevolgtrekking en aanbevelings

In hoofstuk 5 beantwoord ek die navorsingsvrae van hierdie studie, maak aanbevelings vir toekomstige navorsing, teorie en praktyke. Ek bespreek die moontlike bydrae van my studie.

1.15 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk word die basiese rasionaal en oriëntasie van my studie bespreek. Nadat ek my navorsingsvraag en -doelwitte uiteengesit het, het ek kernkonsepte bespreek. Die gekose paradigmas en navorsingsontwerp is aangedui. Kortliks is daar verwys na die etiese aspekte wat betrekking het op die studie.

In hoofstuk 2 volg die literatuuroorsig waarin ek relevante literatuur verken om die studie te begrond.

---oOo---

HOOFSTUK 2 LITERAATUURSTUDIE

2.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n oorsig van relevante literatuurvelde voor te hou. Die velde sluit in die hedendaagse tendens van meertaligheid. Asook die feit dat Engels 'n voorkeurtaal is in Suid-Afrika. Hiermee saam word die uitdagings wat plattelandse skole in die gesig staar asook die ontwikkeling van 'n geletterdheidsintervensie bespreek.

Dawber en Jordaan (2002:2) meen dat leerders wat in hul tweede taal onderrig ontvang, nie 'n skaars verskynsel is nie. Volgens Nel en Swanepoel (2010:48) en Opara (2004:29) ontvang die meeste leerders wêreldwyd onderrig in Engels, wat leerders se tweede taal is. Tweedetaal-onderrig is plaaslik ook die geval. Manyike en Lemmer (2010:29) sluit hierby aan deur te noem dat daar na die apartheidsjare in Suid-Afrika 'n duidelike voorkeur vir Engels as taal van onderrig en leer ontstaan het. Volgens Dawber en Jordaan (2002:2) bied hierdie verskynsel talle uitdagings aan onderwysers, aangesien onderwysers baie min ondersteuning en inligting oor tweedetaal-onderrig ontvang tydens hulle opleidingstydperk.

Volgens die Grondwet (1996) het elke leerder die keuse van onderrig in sy moedertaal indien daardie taal een van die amptelike tale van Suid-Afrika is. Suid-Afrika het 11 amptelike tale maar dit is egter duidelik dat baie ouers verkies dat hulle kinders in Engels onderrig moet word ten spyte van Suid-Afrika se meertalige beleid (Nasionale Departement van Onderwys, 2006). Die keuse van die taal van leer en onderrig het 'n groot invloed op 'n leerder se sukses of beperkinge (Heugh, Siegrühn & Plüddemann, 1995). Een van die grootste oorsake van 'n lae slaagsyfer word toegeskryf aan die feit dat leerders in Engels as tweede taal onderrig ontvang (Heugh *et al.*, 1995).

Hierdie verskynsel het ook voordele, naamlik dat leerders se kognitiewe vaardighede uitgebrei word. Dit bied leerders die geleentheid om hul tweede taal,

naamlik Engels, effektief te ontwikkel, sodat hulle die geleentheid kan vind om deel te vorm van wêreldwye kommunikasie (Heugh *et al.*, 1995).

Afgesien van die voordele wat Engels as 'n tweede taal vir leerders inhou, blyk dit dat 'n enorme uitdaging is dat onderwysers 'n gebrek het aan vaardighede om Engels as tweede taal te onderrig. Nel en Swanepoel (2010:48) voer aan dat "... the majority of teachers in South Africa are under qualified.... they do not have the skills to teach a second language...".

2.2 MEERTALIGHEID

Meertaligheid blyk internasionaal 'n groot uitdaging. Walls (2010:1) meen dat "... hostility toward multilingualism is a global problem, shaped and reshaped at the intersections of local, domestic, and international language projects." In dié verband is daar verskeie studies wat wêreldwyd geloods is om meertaligheid te bestudeer. Een van hierdie studies, LIMA (Linguistic Diversity Management in Urban Areas – LIMA, 2011), is in Duitsland geloods en poog om meertaligheid wêreldwyd te verbeter. Die doel van bogenoemde studie word as volg uiteengesit "It will investigate whether and in what way migration-induced multilingualism can be translated into advantages for individuals and society and into benefits for the cultural and economic development of urban centers." Volgens die studie word meertaligheid tans beskou as 'n faktor waaraan baie kostes verbind word. Die redes wat hiervoor aangevoer word, is dat meertaligheid onder andere die volgende uitdagings stel, naamlik linguistiese hindernisse, kommunikasieprobleme, onderwysprobleme en ekonomiese probleme. LIMA poog om meertaligheid van 'n "ekonomiese uitgawe" te verander na 'n bate deur op die volgende voordele van meertaligheid te fokus: kulturele, ekonomiese, onderwys- en sosiale voordele. Hierdie aspekte is relevant vir die meertalige situasie in Suid-Afrika.

Suid-Afrikaanse beleid bevorder ook meertaligheid en onderskryf verbandhoudende doelwitte (soos dié van LIMA). Die National Education Policy Act (Act 27 of 1996) sluit meertaligheid in die beleide in en stel dit as volg:

"... in terms of the new Constitution of the Republic of South Africa, the government, and thus the Department of Education, recognises that our

cultural diversity is a valuable national asset and hence is tasked, amongst other things, to promote multilingualism, the development of the official languages, and respect for all languages used in the country, including South African Sign Language and the languages referred to in the South African Constitution.”

’n Volgende studie wat aandag vereis is in 2006 gedoen. Suid-Afrika was een van vele lande wat deelgeneem het aan ’n internasionale geletterdheidstudie, PIRLS⁸ (Howie, Venter, Van Staden, Zimmerman, Long, Scherman & Acher, 2008). PIRLS is ’n internasionale vergelykende studie wat fokus op leesgeletterdheid. Die toets word afgelê in die taal waarin die leerder onderrig ontvang gedurende die eerste vier jaar van hul skoolloopbaan. Dit vind elke vyf jaar plaas en sluit 41 deelnemende lande in. PIRLS het vier aspekte van leesbegrip getoets by alle graad 4-leerders. Suid-Afrika het tydens die PIRLS-studie in 2006 die laagste prestasie behaal. Na aanleiding van die resultate van die studie kan afgelei word dat Suid-Afrikaanse leerders ’n onrusbarende leesprobleem ervaar.

Na aanleiding van Suid-Afrika se swak prestasie tydens die PIRLS-studie, stel die Departement van Onderwys in 2008 die Foundations for Learning (Departement van Onderwys, 2008) bekend as ’n poging om geletterdheid te verbeter. Dié program het gepoog om aan elke onderwyser duideliker riglyne te verskaf oor die onderrig van die leesproses tydens geletterdheid. Hierdie program het as ’n voorloper gedien vir die jongste Suid-Afrikaanse kurrikulum, (CAPS/KBVA)⁹ (Departement van Basiese Onderwys, 2011), wat later volledig (sien 2.3.1) bespreek word.

2.3 SUID-AFRIKAANSE TAALBELEID

Schulz en Carney (2007:1) meen dat wanneer ’n taalbeleid bestudeer word, dit noodsaaklik is om in ag te neem dat taalbeleide sterk beïnvloed word deur politieke oorwegings. Beleide bied verskeie keuses ten opsigte van die taal van leer en onderrig en die opsies wat beskikbaar is vir tweedetaal- en moontlik derdetaalonderrig. Schulz en Carney (2007:2) stel dit duidelik dat die onderwysbeleid gesien kan word as deel van die proses van taalontwikkeling in ’n

⁸The Progress in International Reading Literacy Study.

⁹Curriculum and Assessment Policy Statement/Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring.

land. Taalbeleide is dus verbind aan globale sowel as plaaslike, politieke en onderwysstrukture. Daarom moet daar in ag geneem word dat die uitkomste van taalprogramme deur verskeie taalbeleide beïnvloed word (Schulz & Carney, 2007:3).

Die Nasionale Taalbeleid vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel (Nasionale Departement van Onderwys, 14 Julie 1997) gee erkenning aan die konteks van Suid-Afrika as 'n land met 'n wye verskeidenheid kulture en tale. Die beleid streef daarna om meertaligheid te bevorder met al 11 amptelike tale van Suid-Afrika. Hierdie beleid is saamgestel met die doel om die fasilitering van kommunikasie (ten spyte van kleur, taal en geloof) te bevorder asook om 'n omgewing te skep wat respek teenoor ander tale kweek. In die beleid word dit duidelik gestel dat die ouer of versorger van 'n minderjarige, 'n keuse namens die minderjarige kan uitvoer om te besluit in welke taal 'n kind onderrig moet ontvang.

Die Nasionale Departement van Onderwys het in 1997 'n nuwe taalbeleid vir onderwys in gestel om moedertaalonderrig vir alle leerders te versterk (Nasionale Departement van Onderwys, 14 Julie 1997). Die rede vir hierdie taalbeleid, wat histories begrond is, was dat Afrikaans en Engels tydens apartheidjare die enigste tale was wat in skole gebruik is. Die Wet op Bantoe onderwys van 1953 (Olivier, 2009 soos gevind by www.sahistory.org.za) het gestipuleer dat swart leerders moedertaalonderrig moet ontvang in die laer grade (graad 1-3) en dan in graad 4 oorgaan na Afrikaans of Engels (Olivier, 2009 soos gevind by www.salangauges.com).

Hierdie taalbeleid het dan die volgende doelwitte gestel het:

- Volle deelname in sosiale sowel as ekonomiese wêreld te verseker
- Meertaligheid in onderwys te bevorder
- Alle amptelike tale van Suid-Afrika te bevorder
- Die leer en onderrig van alle tale te verbeter
- Beperkinge wat ontstaan as gevolg van die verskil tussen moedertaalonderrig en die taal van leer en onderrig uit te skakel
- Taalprogramme te ontwikkel

Aangesien hedendaagse klaskamers uit leerders bestaan vanuit verskillende taalgroepe, was dit noodsaaklik om 'n taalbeleid saam te stel wat poog om 'n oplossing vir gelyke onderwys vir alle taalgroepe te bied. Na aanleiding hiervan is die Nasionale Taalbeleid vir Onderwys van 1997 hersien en in 2006 vervang deur die Suid-Afrikaanse Taalbeleid vir Nasionale Onderwys (The South African National Educational System Language Policy, 2006). In hierdie beleid stipuleer die Departement van Onderwys (2006) dat leerders se huistaal behoue moet bly, terwyl daar effektiewe voorsiening gemaak moet word vir die aanleer van 'n addisionele taal (vollediger bespreek in 2.5.2).

Om die onderrig van moedertaal en eerste addisionele taal te integreer met skoolvakke, skryf die Suid-Afrikaanse Taalbeleid vir Nasionale Onderwys (2006) die volgende voor:

- In graad 1 en 2 moet daar ten minste een amptelike taal as vak aan die leerders gebied word
- Vanaf graad 3 moet alle leerders die taal van leer en onderrig as vak neem sowel as een addisionele taal
- Leerders sal dan vanaf graad 3 tot in graad 10 die taal van leer en onderrig as vak neem sowel as een addisionele taal
- Vanaf graad 5 sal leerders een van die tale moet slaag om aan die slaagvereistes te voldoen

Verder meld die Suid-Afrikaanse Taalbeleid vir Nasionale Onderwys (The South African National Educational System Language Policy, 2006) dat meertaligheid as sosiale aspek sowel as persoonlike aspek 'n globale verskynsel is. In die beleid word meertaligheid as 'n belangrike eienskap van 'n Suid-Afrikaner beskou. Dus word Suid-Afrikaners aangemoedig om 'n addisionele taal aan te leer. In dié beleid is dit ook duidelik dat enige taal van leer en onderrig een van Suid-Afrika se amptelike tale moet wees.

Hierdie benadering tot meertaligheid het 'n bepaalde invloed op my studie. Onderwysers staar uitdagings in die gesig aangesien hulle daaglik te doen kry met leerders wat verskillende moedertale praat. Talle leerders ontvang onderrig in 'n tweede taal (in die geval van die studie is dit Engels). Soos in Figuur 1.1 bespreek, was daar 'n behoefte aangesien Engels nie die leerders van deelnemende skole se

moedertaal is nie, maar die taal van leer en onderrig. In 2.4.1 word die kwessie van swakker motivering by tweedetaal-leerders bespreek. Bogenoemde aspekte het aanleiding gegee tot 'n vraag na die ontwikkeling en implimentering van 'n geletterdheidsintervensie in hierdie navorsingsprojek.

2.4 DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL

In hierdie afdeling word die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel bespreek. Daar is verskeie kurrikulum- en ander aspekte (soos ouers se keuse ten opsigte van onderrigtaal) wat betrekking het op Engels as voorkeurtaal van leer en onderrig.

2.4.1 KURRIKULUMASPEKTE

Die Suid-Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys se beleid word deur provinsiale departemente in elk van die nege provinsies uitgevoer. Die departement akkommodeer ongeveer 12,2 miljoen leerders, 26 269 skole en 385 000 onderwysers en is steeds besig om te uit te brei (Department van Onderwys, 2008).

'n Verdere uitdaging is dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel deur verskeie paradigmaskuiwe gegaan het oor die afgelope jare. Een hiervan was dat die kurrikulum na 1994 verander het van 'n inhoudgebaseerde (*content based*) kurrikulum na 'n uitkomsgebaseerde benadering, te wete uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)¹⁰. Om meer gelyke vlakke ten opsigte van alle kulture en taalgroepe te verkry, is UGO geïmplementeer in Suid-Afrika (Naicker, 1999). Na afloop van die verkiesing in 1994 het die Nasionale Onderwys- en Opleidingsforum dadelik begin om 'n leerplan saam te stel om gelyke onderwys aan almal te kan bied. In Oktober 1997 is die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) vir GR R-9 vrygestel. Later is die NKV hersien en die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) is in 2002 vrygestel (Departement van Onderwys, 2002). Daar is agt leerareas, en verskillende tale is as 'n leerarea beskou. Insluitend in die leerarea was die verskeie amptelike tale wat as moedertaal of eerste addisionele taal onderrig kan word (na gelang van die skoolgemeenskap se behoeftes).

¹⁰ Die uitkomsgebaseerde kurrikulum is gevolgby die deelnemende skole tydens die data-insamelingstydperk van hierdie studie

Olivier (1997:15) meen die grootste verskil tussen die vorige kurrikulum (voor 1994) en UGO (na 1994) was dat eersgenoemde tyd- en inhoudgedrewe was, terwyl UGO leerder- en prestasiegedrewe is. Tabel 2.1 toon verskille tussen die vorige kurrikulum en UGO (Olivier, 1997:15-16).

TABEL 2.1: Verskille tussen inhoudgedrewe en uitkomsgebaseerde kurrikulum

Inhoudgebaseerde kurrikulum	Uitkomsgebaseerde kurrikulum (UGO)	Implikasie vir taalonderrig
Memoriserings beklemtoon	Kritiese denke, redenering	Klem val op moedertaalonderrig
Leerplan is inhoudgedrewe en verdeel in vakke	Leer is proses- en uitkomsgebaseerde, verbind aan lewenswerklike situasies	
Handboek- en/of werkkaartgebonde	Leerder- en uitkomsgebaseerde	
Onderwysergesentreer	Onderwyser is fasiliteerder en onderrig is leerdergesentreer	
Sillabus is rigied en nie onderhandelbaar	Leerprogramme word as riglyne beskou	
Klem val op wat onderwyser hoop om te bereik	Klem val op die uitkoms wat die leerder moet bereik	
Kurrikulum se ontwikkeling nie oop vir publieke insette	Meer gemeenskapbetrokkenheid by kurrikulum word aangemoedig	

In die HNKV word dit verder gestipuleer dat dit in 'n veeltalige land soos Suid-Afrika noodsaaklik is dat leerders in ten minste twee tale moet kan kommunikeer. Na aanleiding hiervan moet alle leerders hulle moedertaal asook een ander taal as eerste addisionele taal aanleer. Verder word dit in die HNKV (2003) gemeld dat leerders sover moontlik onderrig in hulle moedertaal moet ontvang, veral in die Grondslagfase (gr. R-3).

Die assesseringstandaarde vir moedertaalonderrig is opgestel met aanames dat leerders hierdie taal verstaan en praat as hulle huistaal. Die assesseringstandaarde vir 'n eerste addisionele taal (tweede taal) is opgestel met die aanname dat leerders nie noodwendig enige kennis van hierdie taal besit nie. Soos reeds genoem, word dit in die kurrikulum as belangrik geag dat leerders, veral in die Grondslagfase,

onderrig in hulle moedertaal moet ontvang. Indien 'n leerder dan later onderrig in sy of haar eerste addisionele taal (byvoorbeeld Engels) ontvang, word dit in die HNKV gestipuleer dat die leerder van gr. 3 af verder aan hierdie taal blootgestel moet word.

Die nuwe kurrikulum CAPS/KABV is in 2012 geïmplementeer in graad 1–3 en graad 10. Hierdie kurrikulum staan bekend as die Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring (KABV/CAPS) (Departement van Basiese Onderwys, 2011). Die CAPS/KABV¹¹ vervang dus die HNKV.

In 'n skoolopset waar die taal van leer en onderrig (LOLT) Engels is en 'n moedertaalleerplan gevolg word, word onderrig beplan deur 'n aanname te maak dat die leerders reeds Engels kan praat en verstaan (Phatudi, 2007:3). Die gevolg van hierdie aanname is dat leerders mag sukkel om ooreenkomste te vind tussen hul moedertaal (bv. Setswana) en Engels (of enige ander taal), wat na regte 'n eerste addisionele taal is. Die gevolg is dat leerders dan meestal akademies swak presteer. Daar bestaan 'n wanbegrip dat die leerder 'n tweede taal of eerste addisionele taal kan aanleer deur slegs daaraan blootgestel te word (Phatudi, 2007:4). Die CAPS/KABV poog om hierdie probleem aan te spreek deurdat leerders reeds in graad 1 'n addisionele taal (soos Engels) kan aanleer. Die keuse van hierdie addisionele taal word deur die skool se taalbeleid beïnvloed.

2.4.2 ENGELS AS VOORKEURTAAL

Om te verstaan hoekom Engels as voorkeurtaal gekies word, is dit noodsaaklik om Suid-Afrika se stand rakende tale te bespreek. Soos elders genoem het Suid-Afrika 11 amptelike tale, naamlik isiNdebele, isiXhosa, isiZulu, Sepedi, Sesotho, Setswana, Setswati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans en Engels, en Gebaretaal (Broom, 2004; Chick, 2002; Mutasa, 2000)¹². Die wye verskeidenheid van tale en kulture lei tot 'n behoefte aan 'n taal wat algemeen gebruik en verstaanbaar is.

Elkeen van die 11 amptelike tale besit 'n standaardvorm en verskillende dialekte (Makalela, 2004; Kavanagh, 2002; Wissing, 2002; De Klerk, 1999). Tabel 2.2 gee 'n

¹¹ CAPS/KABV was nie geïmplementeer tydens die data-insamelingstydperk van hierdie studie nie

¹² Aangesien hierdie studie nie Braille en Gebaretaal insluit nie, sal ek voortaan slegs na die ander elf amptelike tale verwys.

uiteensetting van die aantal moedertaalsprekers van die 11 amptelike tale in Suid-Afrika, asook die persentasie van die populasie (tabel aangepas volgens die sensus van 2001 soos gevind by <http://www.southafrica.info.htm>).

TABEL 2.2: Moedertaalsprekers van 11 amptelike tale in Suid-Afrika

TAAL	% VAN POPULASIE (46,9 MILJOEN)	SPREKERS
isiZulu	23,8%	11 162 200
isiXhosa	17,6%	8 254 400
Afrikaans	13,3%	6 273 700
Sepedi	9,4%	4 408 600
Engels	8,2%	3 845 800
Setswana	8,2%	3 845 800
Sesotho	7,9%	3 705 100
isiNdebele	< 5%	1 360 100
Siswati	< 5%	1 360 100
Xitsonga	< 5%	1 360 100
Tshivenda	< 5%	1 360 100

Brown (1994) is van mening dat taal en kultuur só nou aan mekaar verbonde is dat dit nie geskei kan word sonder om die effektiwiteit van die een of die ander te verloor nie. Nieto (1992) beskryf taal as die primêre betekenis wat mense aan hul kulturele waardes heg en die lens wat hulle gebruik om na die wêreld te kyk. Cakir (2000) meen dat indien leerders met ander leerders op dieselfde vlak, maar van 'n ander kultuurgroep wil kommunikeer, hulle mekaar moet kan verstaan. Engels kan dus só 'n funksie vervul. Die voorwaarde is egter dat leerders Engels magtig moet wees.

Om die meertallige konteks in Suid-Afrika, veral die voorkeur van Engels, te verstaan moet daar verwys word na die geskiedenis van dié taal. Daar is drie historiese fases in die formele ontwikkeling van Engelssprekende Suid-Afrikaners (Olivier, 2009). In 1795 het ongeveer 4000 Britse immigrante in die Kaap aangekom. Hierdie immigrante het plase in die Oos-Kaapse omgewing gevestig. Soos hulle handel gedryf het, het daar 'n "setlaarsengels" ontstaan, met verskeie

Engelse dialekte. Die tweede fase het plaasgevind toe nog Britse immigrante in 1849 in Natal aankom. Met die ontdekking van goud en diamante in 1870 het nog meer Britse immigrante na Suid-Afrika gekom. Soos wat die plaaslike mense met die Britte handel gedryf het, het verskillende dialekte van Engels in Suid-Afrika ontstaan (Gough, 2009). Gough (2009) meen verder dat die verspreiding van Engels onder Afrikaners plaasgevind het deur middel van sendingwerk en onderrig.

In die Kaapkolonie is Engels in 1822 tot amptelike taal verklaar. Tydens die stigting van die Unie van Suid-Afrika in 1910 is Engels en Afrikaans aangeteken as amptelike tale (Gough, 2009). Gough (2009) meen dat Engels nie net die dominante taal van Britse immigrante was nie maar 'n veel wyer invloed gehad het. Talle Engelse woorde is ingesluit in Afrikaans en ander Afrikatale (Gough, 2009). Cleghorn (2005:101) meen dat Engels steeds die gekose taal is wat in meeste Oosterse en Suider-Afrikaanse lande verkies word.

In post-koloniale Suid-Afrika word Engels beskou as 'n taal wat hoë status weerspieël. Dus verkies ouers dikwels dat hulle kinders in Engels onderrig moet ontvang, aangesien hulle dit beskou as 'n belegging in hulle kinders se toekoms (Nel & Swanepoel, 2010). Die Nasionale Onderwysbeleidsondersoek van 1992 (Language Report of the National Education Policy Investigation (NEPI) Language group, 1992) meld dat die meerderheid van Suid-Afrikaners Engels as die taal van leer en onderrig verkies, weens die persepsie dat die aanleer van hierdie taal meer geleenthede vir die leerders se toekoms skep. Ingevolge die Grondwet van Suid-Afrika (1996) het elke Suid-Afrikaner die reg tot basiese onderrig in die taal van die individu se keuse, mits hierdie voorkeurtaal een van Suid-Afrika se 11 amptelike tale is. Baie Suid-Afrikaners meen dat hoe vroeër hulle kinders aan Engels blootgestel word, hoe beter. Só het die tendens ontwikkel dat die meerderheid van Suid-Afrikaanse skole Engels gebruik as taal van leer en onderrig. Moedertaalonderrig in Suid-Afrika is dus nie 'n werklikheid nie.

2.5 EERSTE ADDISIONELE TAAL (ENGELS) AS TAAL VAN LEER EN ONDERRIG

Cleghorn (2005:102) meen dat 'n taal effektief in die klaskamer gebruik moet word om alle leerders te help om die inhoud van akademiese vakke te verstaan. Taal

moet verder gebruik word om leerders voor te berei vir die wyer gemeenskap van hoër onderwys en globale deelname. In Suid-Afrika lyk dit asof Engels meestal die keuse is vir die taal van leer en onderrigpraktyke (Dawber & Jordaan, 2002; Mutassa, 2000; Naicker, 1999; Olivier, 1997).

2.5.1 VOORDELE VAN EERSTE ADDISIONELE TAAL (ENGELS) AS TAAL VAN LEER EN ONDERRIG

Heugh (in Fleisch, 2008:105) meen dat daar, soos vroeër bespreek (2.3), twee taalbeleid-modelle is wat prominent geword het in Suid-Afrikaanse skole, waarvan een is dat Engels (as eerste addisionele taal) gebruik word as die taal van leer en onderrig. Fleisch (2008:98) meen egter dat daar minder as een uit tien Suid-Afrikaanse kinders is wat Engels as hul moedertaal gebruik (dus Engels sprekende kinders). Chiwome en Thondhlana (1992) sluit hierby aan en is van mening dat leerders wie se moedertaal een van die Afrika-tale is, dit nietemin steeds verkies om in Engels onderrig te ontvang. 'n Moontlike oorsaak van die tendens kan wees dat Engels beskou word as die taal wat tydens hoër onderwys gebruik word, ten spyte van die feit dat Engels langer neem om aan te leer. Leerders trek dus op tersiêre vlak voordeel deur reeds van 'n vroeë ouderdom af Engels as taal van leer en onderrig te gebruik.

Taalvermenging is 'n strategie wat onderwysers kan gebruik om inligting effektief aan leerders deur te gee (Cleghorn, 2005:109). Cleghorn (2005:109) definieer taalvermenging soos volg: "Code-switching refers to a switch in languages that takes place between sentences from first language to second language and vice versa." Moodley (2010) se definisie lui: "Code-switching is the alternating use of two or more linguistic varieties (languages, dialects of the same language, register of the same language) at the word, phrase or clause, or sentence level in course of discourse."

Moodley (2010) stel dit dat die Nasionale Taalbeleid van 1997 die opsie van taalvermenging goedkeur in klaskamers, aangesien alle leerders dan betrek kan word. Cleghorn (2005:110) sluit daarby aan deur aan te voer dat taalvermenging moontlik noodsaak is om die leerders wat 'n beperkte woordeskat het (ten opsigte van die taal van leer en onderrig) die geleentheid te gee om presies te verstaan wat

verduidelik word. Verder meen Cleghorn (2005:110) dat taalvermenging positief aangewend kan word om onduidelikheid van terme uit te skakel. Moodley (2010) sluit hierby aan deur te noem dat taalvermenging leerders se gedrag positief kan beïnvloed en kognitiewe ontwikkeling kan bevorder. Phatudi (2007:18) meen verder dat taalvermenging 'n groot voordeel inhou vir leerders. Leerders kan voordeel hieruit put aangesien daar interaksie met ander leerders is, wat baie waardevol kan wees.

Moodley (2010) stel dat taalvermenging nie deur almal aangemoedig word nie. Canale en Swain (1980) is sterk gekant teen taalvermenging, omdat hulle meen dat leerders dan geen poging aanwend om 'n taal aan te leer nie, aangesien hulle dan net hoef te wag vir die vertaling wat volg. Die voordeel hieraan verbonde is dat Engels as eerste addisionele taal effektief aangeleer kan word deur middel van taalvermening.

2.5.2 NADELE VAN EERSTE ADDISIONELE TAAL (ENGELS) AS TAAL VAN LEER EN ONDERRIG

In Suid-Afrika gebeur dit dikwels dat die taal wat tydens die eerste ses jaar van leerders se lewe aangeleer word, 'n Afrikataal is byvoorbeeld SiSwati (soos in hierdie studie). Dit kon ideaal gewees het vir sulke leerders indien die taal van leer en onderrig hul moedertaal kon wees. Cleghorn (2005:112) meen dat daar verskeie nadele is vir leerders wat nie onderrig in hulle moedertaal ontvang nie. Cleghorn (2005:115) bepleit 'n beleid wat taal in plattelandse omgewings in ag neem sodat onderwys moontlik meer effektief kan wees, deur op 'n taal te besluit wat die beste sal wees vir leerders se behoeftes.

Calitz (2006:6) meen dat talle jong kinders wêreldwyd hulle skoolloopbane in 'n ander taal as hulle moedertaal begin. Verder meen Calitz (2006:6) dat die taal waarin hierdie leerders hul skoolloopbane begin, dikwels 'n taal is wat hulle skaars ken. Dit gebeur dus dat leerders geen agtergrond het ten opsigte van die taal van leer en onderrig nie. Freeman en Freeman (Nel in Landsberg, 2005:150) meen dat talle leerders in die proses hul moedertaal verloor en Engelssprekend word. Bunyi (1999) in Cleghorn (2005:113) se studie in Kenya het bewys dat leerders ook soms benadeel word wanneer hulle nie onderrig in hul moedertaal ontvang nie. Die studie

het getoon dat wanneer Engels gebruik word as taal van leer en onderrig, Keniaanse leerders nie in staat was om die inligting wat hulle in Wetenskap geleer het, toe te pas in alledaagse situasies nie. Dit kan wees dat leerders nie oor die vermoë beskik om die inligting toe te pas nie aangesien hulle dikwels nie verstaan wat hulle geleer het nie (Bunyi, 1999 in Cleghorn, 2005:113).

Leerders wat in hulle tweede taal onderrig ontvang sluit leerders in wie se ouers hulle van die begin van hulle skoolloopbaan in skole geplaas het waar Engels die taal van leer en onderrig is, leerders wat uit eie keuse geskuif het van 'n skool wat moedertaalonderrig (enige van die 11 amptelike tale van Suid-Afrika) bied na 'n skool waar Engels die taal van leer en onderrig is, en leerders wat byvoorbeeld immigrante is (Nel in Landsberg *et al.*, 2005:150). Nel in Landsberg *et al.* (2005:150) meen verder dat onderwysers nie behoorlik opgelei is om leerders wat in 'n tweede taal onderrig ontvang, te ondersteun nie.

Ouers of versorgers skryf hul kinders in by plattelandse skole waar die taal van leer en onderrig dikwels Engels is (Du Plessis, 2008). Dus moet die onderwyser sowel as die leerder met mekaar kommunikeer, dink, lees en spel in Engels, wat nie hul moedertaal is nie (De Klerk, 1999). Baie van hierdie ouers verwag dan van die onderwysers om vir hulle kinders Engels as spreektaal te leer. Sulke leerders bevind hulle heel waarskynlik in 'n klaskamer waar Engels nie die onderwyser se moedertaal is nie (Mutasa, 2000; Martin, 1997). Hugo en Nieman (2010) sluit aan by hierdie stelling en noem dat leerders in Suid-Afrika wat Engels as taal van leer en onderrig gebruik, heel waarskynlik onderrig gaan ontvang by 'n onderwyser waar Engels ook die onderwysers se eerste addisionele, of selfs tweede addisionele, taal is. Dawber en Jordaan (2002) meen dat skole Engels as taal van leer en onderrig gebruik sonder om die leerders se moedertaalagtergrond in ag te neem. Die gevolg van hierdie praktyk is dat leerders swak gepresteer, soos in die PIRLS-studie, wat voer bespreek is.

Schulz en Carney (2007:1) merk op dat “Many communities in need of support in the field of language often live in isolation in rural areas ...”. Mohan (2001:122) meen dat onderwysers 'n noodsaaklike rol speel in hul leerders se ervaringe in Engels as tweede taal. Die nasionale onderwys-oudit van 1995 het bevind dat die meerderheid van onderwysers in Suid-Afrika nie oor die vaardighede beskik om in 'n

tweede taal onderrig te gee nie. Hugo en Nieman (2010) meen dat navorsing bewys het dat Suid-Afrikaanse leerders se gebrek aan vlotheid in Engels teruggevoer kan word na onderwysers se gebrek aan onderrig van taalvaardighede in Engels. Ardington (1992:117) noem dat dié stelling veral waar is in plattelandse areas, waar onderwysers nie vlot in Engels kan kommunikeer nie en waar daar ook geen biblioteke is waarop onderwysers kan steun nie. Verder meen Fleisch (2008:111) dat skoolkinders in plattelandse gebiede sukkel met Engels aangesien hierdie leerders nie blootgestel word aan Engels as eerste addisionele taal nie, behalwe tydens skoolure (indien Engels gebruik word as die taal van onderrig en leer deur die onderwysers).

2.6 AANLEER VAN 'n TWEEDE TAAL

Tydens die aanleer van 'n eerste addisionele taal is daar verskillende aspekte wat in gedagte gehou moet word. In hierdie onderafdeling bespreek ek die noodsaaklikheid vir die aanleer van 'n tweede taal, die prosesse wat plaasvind tydens die aanleer van 'n tweede taal asook die onderwysers se rol tydens die aanleer van 'n tweede taal.

2.6.1 INLEIDING

Die term eerste addisionele taal (Departement van Onderwys, 2002) verwys na 'n taal wat aangeleer word nadat die moedertaal vasgelê is (Kingwell & Clarke, 2002:12). Volgens Niemann (2006) is daar veel meer twee- en meertalige sprekers as wat daar eentalige sprekers is. Die aanleer van 'n tweede taal kan dus beskou word as die reël eerder as die uitsondering.

Wanneer 'n tweede taal aangeleer word, is dit noodsaaklik om die verskille tussen die aanleer van 'n moedertaal en tweede taal in ag te neem. Phatudi (2007) merk op: "A child cannot master a second language by being exposed to it, as is the case with mother-tongue." Die aanleer van 'n tweede taal word gegrond op die eerste taal wat reeds aangeleer is (Van Der Walt, Evans & Kilfoil, 2009). Kingwell en Clarke (2002:12) is egter van mening dat 'n tweede taal op 'n ander manier aangeleer word as 'n eerste taal. Waar hierdie navorsingsprojek fokus op Engels as 'n tweede taal, beskryf die Suid-Afrikaanse kurrikulum dit as 'n eerste addisionele taal.

2.6.2 DIE NOODSAAKLIKHEID VIR DIE AANLEER VAN 'N TWEDE TAAL

Soos geïmpliseer in LIMA (bespreek in 2.2), beskik lande wêreldwyd oor populasies met verskillende taalvoorkeure. In sulke gebiede is dit noodsaaklik om 'n algemene taal te vind wat deur almal verstaan kan word. So taal word dan 'n lingua franca genoem. Volgens Fromkin en Rodman (2010) word Engels as die lingua franca van die wêreld beskou.

Thurlow (2004) meen dat mense in ontwikkelde sowel as ontwikkelende lande 'n tweede taal aanleer weens die uitbreiding van die internasionale handelsdryf. As gevolg hiervan is Manzo en Zehr (2006) van mening dat Engels as lingua franca tans 'n groot prioriteit word vir Afrika, die Midde-Ooste, Suid-Amerika en Europa sodat leiers en andere op internasionale vlak kan handel dryf.

Archibald, Roy, Harmel en Jesney (2004) voer aan dat daar 'n toenemende aantal kinders en volwassenes is wat meertalig word om persoonlike, akademiese en ekonomiese redes. Verder meen Archibald *et al.* (2004) dat persone wat leer oor ander kulture en tale oor breër denkpatrone beskik. Kingwell en Clarke (2002) is weer van mening dat leerders wat Engels as 'n tweede taal gebruik, dié taal nie uit belangstelling aanleer nie, maar eerder omdat leerders die behoefte het om te kommunikeer, te leer en deel te neem aan 'n wyer gemeenskap.

2.6.3 PROSESSE WAT VERBAND HOU MET DIE AANLEER VAN 'N TWEDE TAAL

Tough (1977:78) meen dat leerders wat 'n tweede taal aanleer, reeds oor 'n gevestigde taalsisteem beskik. Volgens Dawber en Jordaan (2002) ontwikkel 'n kind se taal na aanleiding van sy basiese behoeftes. Vroeë taalontwikkeling is uiters belangrik aangesien dit 'n kind leer om te dink en hoe om die wêreld rondom hom te ervaar (Dawber & Jordaan, 2002). Kinders leer hulle moedertaal aan deur aan die taal vanaf geboorte blootgestel te word (Phatudi, 2007). 'n Baba leer 'n taal aan deur eers slegs te luister, daarna deur geluide te maak, dan klanke en daarna woorde (Van der Walt, Evans & Kilfoil, 2009). Daar word verkeerdelik aanvaar dat leerders 'n tweede taal op dieselfde wyse as hulle moedertaal aanleer (Phatudi, 2007).

Calitz (2006:10) meen dat fonetiese bewustheid 'n belangrike aspek is tydens die aanleer van 'n tweede taal. Calitz (2006:10) beskryf fonetiese bewustheid as die

vermoë van die luisteraar om onderskeid te tref tussen die verskillende klanke in 'n woord. In Engels word dit as 'n uitdagende taak beskou, aangesien daar 26 letters in die alfabet is maar ongeveer 40 verskillende klanke wat deur hierdie letters gevorm word (Calitz, 2006:11; Davies, 2006). Calitz (2006:11) meen dat dit van die uiterste belang is om leerders fonemiese bewustheid te leer aangesien dit dan as grondslag dien vir die aanleer van 'n tweede taal. In hierdie studie is die geletterdheidsintervensie dan ook hierop gerig. Dié aspek word volledig bespreek in 2.8.

Daar is verskeie prosesse wat die aanleer van 'n tweede taal beïnvloed. Daar is talle leerders wat min of geen keuse het rakende die besluit van die aanleer van 'n tweede taal nie (Van der Walt *et al.*, 2009). Een van die grootste faktore wat dus 'n invloed het op die aanleer van 'n tweede taal is motivering (Phatudi, 2007). Van der Walt *et al.* (2009) meen dat motivering vir die aanleer van 'n tweede taal gewoonlik laag is aangesien leerders dit as verpligtend sien (veral vir moedertaalsprekers, wat Engels as tweede taal moet aanleer). Verdere faktore wat die aanleer van 'n tweede taal beïnvloed, sluit in die persoonlikheid van die leerder, intellektuele vermoë, leerstyle, ouderdom, verskeie eksterne faktore, afstand, onderwysers en onderwysmetodes (Van der Walt *et al.*, 2009; Thurlow, 2004).

Indien dit sou gebeur, soos in die geval van hierdie studie, dat leerders 'n tweede taal moet aanleer in 'n omgewing waar daar min of geen blootstelling aan daardie taal is nie, kan onderwysers steun op die volgende riglyne tydens die aanleer van 'n tweede taal: baie herhaling van nuwe terme en woorde, effektiewe hulpmiddels en stimulasie van die leerders sodat hul belangstelling geprikkel kan word (Thurlow, 2004).

2.6.4 DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER TYDENS DIE AANLEER VAN 'N TWEDE TAAL

Kohonen (1997) meen dat die leerproses onder andere beïnvloed kan word deur die kulturele konteks van die skool, asook die nasionale tradisies van die onderwysers en die onderwysers se opleiding. Mohan (2001:122) sluit hierby aan deur te noem dat onderwysers 'n wesenlike rol speel in die ervaringe van hulle leerders tydens die leerproses, spesifiek in die aanleer van 'n tweede taal. Daar word van onderwysers verwag om hulpmiddels te bied wat onafhanklikheid en

refleksiewe leer kan bevorder om sodoende die leerproses te vergemaklik (Kohonen, 1997). Met ander woorde, die wyse waarop die onderwysers die leerproses organiseer en fasiliteer, word beïnvloed deur hul professionele denkwysse en hulpmiddels.

Dit is noodsaaklik dat onderwysers bewus sal wees van sosiokulturele, linguistiese en opvoedingsverskille, sowel as ooreenkomste tussen leerders (Davidson, 2001). Derewinka en Hammond (1991) beveel aan dat onderwysers oor die volgende vermoëns beskik:

- Kennis van hoe 'n klaskamer aangepas kan word vir die behoeftes van leerders wat geen Engelse agtergrond het nie
- Bewustheid van die karaktereïenskappe van die leerders wat geen Engelse agtergrond het nie
- Bewustheid van die implikasie van veeltaligheid asook watter invloed dit op die leerders se leerproses sal hê

Davidson (2001) brei verder uit deur te verwys na die feit dat daar van 'n tweedetaal-onderwyser verwag word om betrokke te wees by die beplanning, implementering en evaluering van alle sleutel-leerareas wat in Engels (as taal van leer en onderrig) aangebied word. Die onderwysers benodig egter ondersteunende administratiewe strukture, skoolbeleide en 'n positiewe skoolomgewing wat lei tot samewerking van die onderwysers sowel as die leerders. Dit is noodsaaklik om in ag te neem dat baie van die aanleer van 'n tweede taal plaasvind in die informele opset buite die klaskamer (Kohonen, 1997:5). Hierdie belangrike aspek moet in ag geneem word tydens die beplanning van leertake.

Davidson (2001) ondersteun die gedagte dat dit belangrik is dat alle onderwysers voorbereid sal wees op die linguistiese en kulturele verskille in hulle klaskamers. Davidson (2001) stel voor dat onderwysers indiensopleiding ontvang vir die volgende:

- Om die behoeftes van die leerders te verstaan asook hoe om hierdie behoeftes aan te spreek
- Om 'n bewustheid te ontwikkel van die onderwysbenaderings wat gebruik kan word vir die effektiewe onderrig van diverse kulture

- Verdere ontwikkeling van onderwysprogramme en die aanmoediging van verhoudinge tussen vakonderwysers en onderwysers met tweedetaal-leerders
- Om die bewustheid van die onderwysers te verhoog ten opsigte van die behoeftes van leerders wat onderrig in 'n tweede taal ontvang

Dit is uiters belangrik dat onderwysers bewus sal wees van die proses wat plaasvind tydens die aanleer van 'n tweede taal (hier, Engels). Phatudi (2007:10) voer aan dat die aanleer van 'n tweede taal sal plaasvind deur eerstens te luister, dan kort frases, gevolg deur die aanleer van woordeskat en later grammatika en strukture van die taal. Dit is egter noodsaaklik om te besef dat hierdie proses stadiger kan wees as tydens die aanleer van 'n moedertaal.

Onderwysers staar die uitdaging in die gesig om leerders te onderrig in hulle modertaal (soos gestipuleer in die HNKV) waar die onderrigtaal dan leerders se tweede of selfs derde taal is. Hulle moet dan eers seker maak dat leerders die taal van leer en onderrig verstaan voordat hulle kan oorgaan om die inhoud van die kurrikulum te onderrig soos byvoorbeeld wetenskap.

2.6.5 DIE UITDAGING VIR HOÛRSKOOLONDERWYSERS TEN OPSIGTE VAN DIE AANLEER VAN 'N TWEDE TAAL

Die meeste openbare skole gebruik die moedertaal egter slegs in die Grondslagfase as taal van onderrig (Broom, 2004; Chick, 2002) met meestal Engels as eerste addisionele taal. Jansen (in Joubert *et al*, 2008) is van mening dat akademiese probleme wat tydens die hoërskooljare in Suid-Afrika kop uitsteek, hulle oorsprong het in die grondslagfase (graad R–3), Montessori (in Pandor, 2008) voer aan dat die tydperk van een tot ses jaar die belangrikste leergeleentheid van 'n leerder se lewe is. Die grondslagfase dien as verlenging van hierdie tydperk. Pandor (2008) meen dat swak geletterdheidsvaardighede in die Grondslagfase lei tot leemtes in die verdere onderrig van leerders. Na aanleiding hiervan is dit van kardinale belang dat grondslagfaseonderwysers opgelei word om te spesialiseer in geletterdheid, veral die aanleer van verskeie geletterdheidsvaardighede. Die dilemma ontstaan egter wanneer slegs grondslagfase-onderwysers opgelei word in die aanleer van geletterdheidsvaardighede. In 'n multikulturele land soos Suid-Afrika

is dit nie net die grondslagfase-onderwysers wat hierdie vaardighede benodig nie, maar hoërskoolonderwysers ook. Dit is omdat hoërskoolonderwysers dikwels ook onderrig in 'n addisionele taal gee. Dus word daar van onderwysers verwag om vir leerders 'n taal, soos Engels (wat dan die taal van leer en onderrig is) aan te leer, soos in die geval van hierdie navorsingsprojek.

2.7 UITDAGINGS VIR PLATTELANDSE SKOLE

Afrikalande het groot vordering getoon ten opsigte van primêre onderrig oor die afgelope dekade (Mulkeen, 2006). Mulkeen (2006) meen egter ook dat die meerderheid van kinders wat vir primêre onderrig inskryf, by stedelike skole inskryf. Coladarci (2007) voer aan dat slegs ongeveer een derde van staatskole in plattelandse gebiede is en die res in stedelike gebiede. Een uit drie skoolgaande kinders in Amerika woon skole in plattelandse gebiede by (Maltzan, 2006).

Volgens Mulkeen (2006) is kinders wat in plattelandse areas woon, se belangstelling om skool by te woon kleiner as dié van kinders wat in stedelike gebiede woon. Mulkeen (2006) meen verder dat huishoudings in plattelandse gebiede meer afhanklik van kinders se hulp is as die huishoudings in stedelike gebiede. Hierdie verskynsel gee aanleiding tot die feit dat plattelandse skole baie kleiner is as stedelike skole. Die feit dat stedelike skole groter is, veroorsaak dat stedelike skole meer fondse as plattelandse skole het (Freeman & Anderman 2005). Meer fondse lei tot 'n beter fisiese omgewing en beter gekwalifiseerde onderwysers (Freeman & Anderman, 2005). Volgens Pretorius (2005) gaan sukses binne 'n leerders se skoolloopbaan hand aan hand met taalvaardighede. Aangesien talle leerders in plattelandse skole nie in hul moedertaal onderrig ontvang nie, bied dit 'n verdere uitdaging aan plattelandse skole.

Plattelandse skole staan verskeie sosiale sowel as kulturele uitdagings in die gesig (Hudson & Hudson, 2008). Een van die grootste uitdagings is om gekwalifiseerde onderwysers te kry en om die onderwysers te behou. Die gevolg is dat plattelandse skole dikwels onderwysers in diens neem wat nie gekwalifiseerd is nie (Barley, 2009). Collins (1999) meen dat kandidate vir plattelandse onderwysposte oor sekere karaktereenskappe moet beskik, naamlik 'n plattelandse agtergrond of onderwyservaringe wat hulle voorheen in plattelandse gebiede opgedoen het.

Barley (2009) voer aan dat onderwysers wat in plattelandse skole wil werk, hulself op die volgende moontlikhede moet voorberei:

- Hantering van twee of meer vakgebiede
- Kursusse wat spesialiseer in plattelandse onderwys
- Die moontlikheid om meer as een graad in een klaskamer te onderrig

Ouerbetrokkenheid is 'n verdere uitdaging by plattelandse skole. Ouers in plattelandse gebiede het dikwels 'n laer opleidingsvlak as ouers in stedelike gebiede (Mulkeen, 2006). Plattelandse ouers kan dus dikwels nie hulle kinders ondersteun ten opsigte van akademiese aktiwiteite nie. Aangesien baie huise in plattelandse gebiede byvoorbeeld nie oor elektrisiteit beskik nie, is dit ook dikwels moeilik vir leerders om saans te studeer (Taylor & Mulhall, 2001).

Een van die grootste uitdagings wat plattelandse skole ervaar, word toegeskryf aan die geografiese isolasie van die skole (Arnold, *et al.*, 2005). Baie onderwysers en leerders van plattelandse skole moet werk toe stap. Hulle begin dus laat en maak vroeg klaar (Mulkeen, 2006). Verder is dit uiters belangrik dat onderwysers van plattelandse skole verhoudings sal bou met lede van die gemeenskap, aangesien hierdie onderwysers baie eensaam kan voel (Barley *et al.*, 2007). Nog 'n gevolg van plattelandse skole se geografiese isolasie is 'n tekort aan hulpmiddels, hetsy materieel of emosioneel (Balfour, Mitchell & Moletsane, 2008). Hierdie geografiese isolasie van die skole veroorsaak dat daar minder geleentede vir onderwysers is om indiensopleiding te ontvang. Hulle ondervind ook probleme om onderwysersgidse en handboeke asook onderrighulpmiddels te vind (Mulkeen, 2006). Al hierdie faktore veroorsaak dat onderwysers dit verkies om by stedelike skole te werk.

Verdere faktore wat onderwysers na stedelike skole dryf, sluit in gesondheidsrisiko's, minder geleentede ten opsigte van professionele verbetering, en beperkte geslag, taal en etniese groeperinge. Onderwysers verkies oorwegend om in stedelike skole te onderrig, volgens Mulkeen (2006).

Al bogenoemde faktore het ook implikasies vir my studie gehad. Die skole in die studie word gekenmerk deur hulle geografiese isolasie. Daar is min of geen

indiensopleiding vir die onderwysers nie, en hulle het dus feitlik geen geleentheid gehad om self die vaardighede te verwerf om vir leerders Engels as eerste addisionele taal te laat aanleer nie. Die ontwikkeling van die intervensie is op laasgenoemde stelling gegrond en word vervolgens bespreek.

2.8 DIE ONTWIKKELING VAN 'N GELETTERDHEIDSINTERVENSIË

Intervensienavorsing vind plaas wanneer 'n teoriegebaseerde en sistematiese benadering gevolg word om nuwe idees te genereer (Fraser, Richman & Maeda, 2009). Hierdie definisie help om die geletterdheidsintervensie van die studie te verduidelik. Die geletterdheidsintervensie is beplan om die onderwysers te ondersteun en nuwe idees te ontwikkel sodat beter onderrig verskaf kan word aan leerders wat in 'n tweede taal onderrig ontvang.

Akademie se vordering kan egter effektief plaasvind indien leerders oor dekodingsvaardighede asook leesbegrip beskik. Dekodering word meestal gereken as laevlak-prosesering wat nodig is sodat leesbegrip akkuraat en outomaties kan plaasvind. Dus is daar egter in hierdie intervensiestudie op dekodering gefokus. Die uitbreiding van woordeskat is 'n verdere belangrike aspek van die dekodingsfasie. Akademie se geletterdheid bestaan dus uit twee belangrike komponente naamlik dekodering sowel as leesbegrip. 'n Gebalanseerde benadering word dus aanbeveel vir die aanleer van 'n taal, selfs al is dit 'n tweede taal.

Pretorius (2005) meen verder dat leerders van 'n jong ouderdom af blootgestel word aan sekere aspekte van taal en op so 'n wyse vind insedentele leer plaas. Leerders wat in die deelname onderwysers se klaskamers is, was egter nie blootgestel aan Engels vanaf 'n jong ouderdom af nie. As gevolg van laasgenoemde is daar gepoog om 'n intervensie program te ontwikkel wat leerders sowel as onderwysers kan gebruik om blootgestel en meer vertrou te word met die taal van leer en onderrig (Engels).

Die intervensie was in die eerste plek gerig op fonologiese bewustheid. Fonologiese bewustheid kan beskryf word as die bewustheid van die klank van groter

taaleenhede soos woorde of foneem van 'n letter (Joubert *et al.*, 2008, Viljoen, 2011). Fonemiese bewustheid is dan die bewustheid dat woorde bestaan uit individuele klanke (Joubert *et al.*, 2008). Leerders moet bewus wees van die verskillende foneme van 'n taal (in dié geval Engels) en van die ooreenkomste tussen die foneem en die grafeem (Joubert *et al.*, 2008) van 'n taal voordat daar verwag kan word dat hulle in die taal kan lees of skryf. Die foneem is die kleinste klankeenheid van 'n taal. Die grafeem het betrekking op die keuse van die spelling van 'n woord. Daar is tydens die beplanning van die intervensie sterk gesteun op bestaande programme, wat hieronder bespreek word. Die doel van die geletterdheidsintervensie was dus kortweg: om onderwysers by te staan om Engels effektief vir leerders te onderrig deur middel van die fonetiese benadering.

2.8.1 THRASS

Een van die programme waarop gesteun is tydens die ontwikkeling van die intervensie is THRASS¹³ (in Joubert *et al.*, 2008). Dit is 'n fonologiese program wat deur Alan Davies ontwerp is en in 1992 vrygestel is. Dié program poog om leerders van die begin af al die verskillende klanke wat een letter kan vorm, te laat aanleer, in dié geval in Engels. Die program steun sterk op 'n prentdiagram om leerders foneme en foneemverbindings om woorde te vorm te laat leer.

Davies (2006) meen dat essensiële praat- en luistervaardighede aangeleer kan word indien prente wat met 'n letter geassosieer kan word, gebruik word om klanke vir leerders te leer. Volgens Phatudi (2007) is dit noodsaaklik dat die aanbieding interessant moet wees wanneer 'n leerder 'n taal aanleer. Met hierdie twee skrywers se menings in gedagte het die navorsingspan besluit om 'n alfabetkaart saam te stel sodat leerders Engelse klanke vinnig en effektief kan aanleer.

2.8.2 LETTERLAND

Letterland is 'n program wat in 1968 deur Lyn Wendon ontwerp is. Dit is 'n multisensoriese program wat leerders op 'n spelende wyse help om nuwe foneme aan te leer (Wendon, 2003). Letterland maak gebruik van verskillende tegnieke tydens die leerproses, naamlik sang, dans, luister en speletjies. Elke foneem word

¹³ Teaching Handwriting, Reading and Spelling Skills (THRASS)

verbind aan 'n karakter en aan leerders bekend gestel (Wendon, 2003). Leerders word die geleentheid gebied om 'n verwysingsraamwerk te vorm waarbinne hulle die nuwe foneme kan aanleer en elke letter met sy grafiese voorstelling daarmee kan assosieer tydens lees en skryf.

Gegrand op die Letterland-benadering is tydens die beplanning van die intervensie besluit om van die foneme ook as karakters te gebruik en om 'n alfabetkaart te ontwerp wat in die leerders se verwysingsraamwerk sal pas.

2.8.3 DIE ONTWERP VAN 'N GELETTERDHEIDSINTERVENSIEINTERVENSIE

Met die gedagte van fonemiese bewustheid en na aanleiding van die fokusgroeponderhoud met die onderwysers van skool A is daar besluit om die geletterdheidsintervensie op klanke te laat fokus. Alhoewel Letterland en THRASS tydens die ontwikkeling van die intervensie bestudeer is, is daar slegs gesteun op die beginsels wat hierdie fonetiese programme beskikbaar stel.

Om hierdie intervensie suksesvol in die skole te implementeer is daar vir elke deelnemende onderwyser 'n pakket saamgestel wat uit die volgende bestaan (Bylaag H):

- Alfabetkaart wat ontwerp is om binne leerders se verwysingsraamwerk te pas
- Onderwysersgids
- Alfabetflitskaarte
- Alfabettafelkaart
- Alfabet "snap" kaarte
- Tydskrif

Elke deelnemende onderwyser het 'n alfabetkaart (sien Foto 1) ontvang (wat teen mure van klaskamers aangebring kan word) sodat leerders verskeie foneme kan assosieer met sekere voorwerpe (soos byvoorbeeld a is vir appel). Daar is ook 'n alfabettafelkaart (sien Foto 6) ingesluit wat die onderwysers kan Fotostateer sodat elke leerder dit byderhand kan hê. Die onderwysersgids (Bylaag B) gee vir die onderwysers duidelike riglyne om foneme bekend te stel, asook die nodige werkskaarte vir elke spesifieke foneem. Die res van die pakket is gebruik om die

leerproses interessant te hou en verskillende speletjies en aktiwiteite is aan onderwysers voorgestel.

Die geletterdheidsintervensie vir die spesifieke studie het uit twee dele bestaan. Deel een het gefokus op die bekendstelling van 26 foneme soos gevind in die Engelse alfabet. Deel twee (deur die medenavorser ontwerp), het bestaan uit samevoegings van verskillende foneme (byvoorbeeld “sh”). Aangesien sekere foneme saamgevoeg word en dan net een klank vorm, was dit noodsaaklik om die leerders bewus te maak van die verskillende twee- en drieklankkombinasies in Engels.

2.9 TEORETIESE RAAMWERK

Vir hierdie studie het ek gesteun op Bandura se Sosiale Leerteorie as teoretiese lens. Volgens Bandura se teorie (1977) word mense se gedrag deur omgewingsfaktore beïnvloed. Sosiale Leerteorie kan opgesom word as: “The belief that we can achieve a goal as a result of our own actions” (Baron, Branscombe & Byrne, 2008).

Bandura se Sosiale Leerteorie beklemtoon dat mense nuwe gedrag aanleer deur ander mense dop te hou (Fakulteit Geesteswetenskappe, 2007). Ek het die aspek van waarneming probeer inbou in die wyse waarop ek die geletterdheidsintervensie aangebied het. Dit is só aangebied dat onderwysers kon sien presies hoe taalonderrig in die klaskamers kan plaasvind. Deur my as fasiliteerder dop te hou, kon onderwysers ’n alternatiewe begrip ontwikkel van hoe om in die klaskamers op te tree.

Bandura meen dat omgewingsfaktore nie die enigste faktore is wat ’n persoon se gedrag beïnvloed nie. Interne faktore speel ook ’n rol, onder andere motivering, trots en die gevoel van sukses.

2.10 SAMEVATTING

In hoofstuk 2 is daar aandag gegee aan die feit dat meertaligheid wêreldwyd ’n hedendaagse tendens geword het. Suid-Afrikaners moet insgelyks ook ’n tweede, derde of selfs vierde taal aanleer.

Daar is ook in diepte bespreek hoekom Engels die voorkeurtaal in Suid-Afrika is, wat dan daartoe lei dat dit dien as die voorkeurtaal vir leer en onderrig in Suid-Afrikaanse skole. Daar is verwys na die taalbeleide wat saamgestel is ten opsigte van die verskillende tale in ons multikulturele land asook die rol van die onderwysersdepartement rakende die uitvoering hiervan.

Daar is ook verwys na die uitdagings wat plattelandse skole in die gesig staar asook hoe die geletterdheidsintervensie van hierdie studie gepoog het om ondersteuning aan die deelnemende onderwysers te bied om leerders in Engels te onderrig.

In Hoofstuk 3 beskryf ek die navorsingsmetodologie wat ek gevolg het. Die data-insamelingstrategieë, data-analise en etiese aspekte van die navorsingsprojek word deeglik in die hoofstuk behandel.

---oOo---

HOOFSTUK 3 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk bespreek ek metodologiese besluite wat ek tydens die studie geneem het. Aspekte onder bespreking sluit in: paradigmas van die studie, data-insamelingstegnieke wat gebruik is en data-analisestrategieë.

3.2 PARADIGMATIESE AANNAMES

Ek bespreek eers die metodologiese paradigma en daarna die geselekteerde metateoretiese paradigma. 'n Paradigma is die fundamentele model of raamwerk wat gebruik word om observasies en redenering te organiseer (Babbie 2001). Dit verwys ook na die standpunt van die navorser, of die verwysingsraamwerk waarop die navorser steun om na die lewe te kyk of realiteit te verstaan (De Vos *et al.*, 2002).

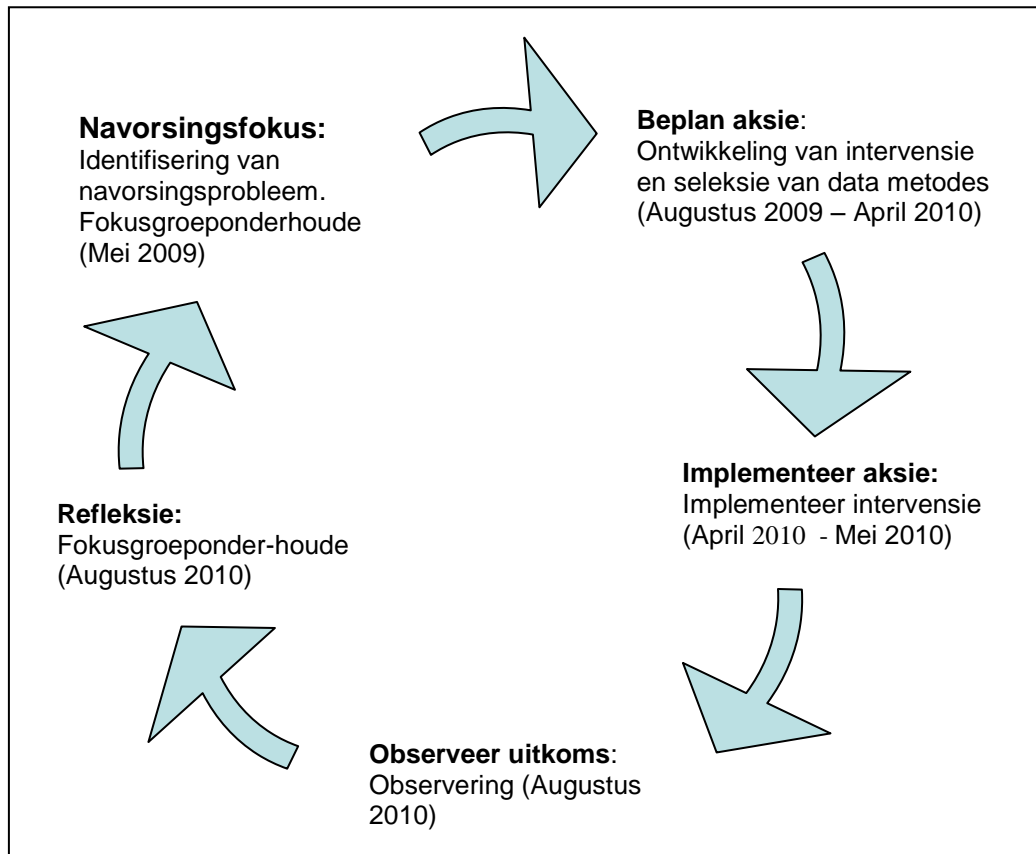
3.2.1 METODOLOGIESE PARADIGMA

'n Paradigma omvat die basiese denkwyses en aannames wat 'n spesifieke wetenskap onderlê en waarvolgens 'n navorser te werk gaan tydens 'n studie. Dit verwys na die lens waardeur 'n navorser na die navorsing kyk (Denzin & Lincoln, 1998; Leedy & Ormrod, 2005; Terre Blanche & Durrheim, 2002). Vir die doeleindes van hierdie studie het ek gebruik gemaak van deelnemende aksienavorsing as metodologiese paradigma. Deelnemende aksienavorsing kan gedefinieer word as: "involvement of participants for the purpose of identifying and addressing a problem or concern to them" (Maree *et al.*, 2007; Jason, Keys, Suarez-Balcazar, Taylor & Davies 2004). Volgens Reason (1998) is een van die doelwitte van deelnemende aksienavorsing: "To produce knowledge and action directly useful to a group of people through research." Verder meen Walters (2009) dat die sleutel tot deelnemende aksienavorsing daarin lê dat dit verder strek as net navorsing. Hierdie navorsing moet ook 'n aksie bevat en daar moet wedersydse deelname tussen die navorser en 'n spesifieke gemeenskap wees. Hall (2005) sluit hierby aan deur te noem dat: "community meetings and a sense of community are an important part of

PAR¹⁴, serving to identify issues, to reclaim a sense of community and emphasising the potential for liberation and to make sense of the information collected”. Dit was dan ook die doel tydens hierdie navorsingsproses om saam ’n oplossing te genereer vir die probleem wat in die betrokke skool geïdentifiseer is.

Kenmerkend van deelnemende aksienavorsing is die siklus waarin dit plaasvind. Die interaktiewe siklus waarin deelnemende aksienavorsing plaasvind laat toe dat die onderskeie perspektiewe van die deelnemers in ag geneem word gedurende die navorsingsproses, wat dan waarskynlik kan lei tot meer ingeligte besluite (Hay, 2005). Stringer (2004:45) beskryf die siklus kortliks as waarneming, refleksie en aksie. Vanuit ’n onderwysperspektief kan hierdie siklus soos volg beskryf word: besluit op ’n spesifieke fokus vir navorsing, beplan en implementeer die aksie, observeer die uitkoms, reflekteer oor wat plaasgevind het en beplan verdere aksie indien nodig (Costello, 2003:7). Figuur 3.1 gee ’n visuele voorstelling van die siklus soos van toepassing op die studie (aangepas uit Burton, Brundrett & Jones, 2008), terwyl Figuur 1 in Hoofstuk 1 ’n volledige voorstelling gee van die totale navorsingsproses.

¹⁴ Participatory Action Research



FIGUUR 3.1: Die siklus van aksienavorsing

Volgens die siklus het ons navorsingspan begin om die probleem te ondersoek saam met onderwysers aan die hand van fokusgroeponderhoude en waarneming in klaskamers. Hierna het ek en 'n medestudent 'n geletterdheidsintervensie¹⁵ saamgestel en toe met onderwysers by 'n betrokke hoërskool (en later twee naburige laerskole) geïmplementeer. Na 'n sekere tydperk het ons teruggegaan na die hoërskool om die stand van sake rakende taal van onderrigpraktyke na afloop van die intervensie waar te neem.

Deelnemende aksienavorsing het verskeie voordele ingehou vir die studie. Een voordeel van deelnemende aksienavorsing was dat dit praktiese uitkomst en positiewe verandering ten opsigte van probleem mee kon bring (Walters, 2009). Ek kon op hierdie navorsingsontwerp steun om die praktiese probleem wat geïdentifiseer is op 'n positiewe wyse aan te spreek en sodoende resultate te kry wat in die praktyk toegepas kan word. Die uitkomst van 'n deelnemende aksienavorsingsprojek verseker gewoonlik 'n beter begrip van die probleemsituasie

¹⁵ Bylaag B: Intervensieprogram.

en 'n duideliker bewustheid by die deelnemers ten opsigte van hulle eie netwerke, vermoëns en hulpbronne (Ebersöhn & Eloff, 2006; Bhana 2002). Nog een van die voordele van deelnemende aksienavorsing is dat die deelnemers gemotiveer word sodat hulle hul persepsies en ervarings kan deel (Strydom in De Vos *et al.*, 2002). Minkler en Wallerstein (2003) voer aan dat die interaktiewe siklus van deelnemende aksienavorsing as 'n kontrolelyks gebruik kan word gedurende die proses.

Algemene uitdagings sluit in om die deelnemers se vertroue te wen, te verseker dat die navorsers nie as buitestaanders beskou word nie en toe te sien dat die navorsers insig verwerf in die deelnemers se ervarings en persepsies. In my studie het die vertroue tussen navorsers en deelnemers hoofsaaklik gespruit uit die feit dat die hoërskool reeds deel vorm van breër projekte (FLY en STAR). Omdat my studie dus deel van die longitudinale projekte by die deelnemende skole was, was daar reeds vertrouensverhoudings tussen die onderwysers en die navorsingspan.

'n Nadeel is dat bevindinge wat verkry word dikwels slegs van toepassing is op die betrokke gemeenskap. Die gevolg is dat die bevindinge selde veralgemeen kan word (Christians, 2000; Seale 2000). Die doel van die studie was egter nie om veralgemenings te maak nie, maar eerder om sin te maak van die deelnemers se behoeftes ten opsigte van hulle onderrigpraktyke en om 'n gepaste aksie vir die spesifieke skool se geïdentifiseerde probleem te vind (Strydom in De Vos *et al.*, 2002).

3.2.2 METATEORETIESE PARADIGMA

Tydens hierdie studie het ek gebruik gemaak van 'n konstruktivistiese metateoretiese paradigma. Navorsing vanuit 'n konstruktivistiese paradigma erken dat die subjektiewe ervaring of individuele realiteit geldig, veelvuldig en sosiaal gekonstrueer is (Adams *et al.*, 2004). Konstruktiviste huldig die opinie dat werklikhede gekonstrueer word in die gedagtes van individue, eerder as vanuit 'n enkele eksterne invloed (Ponterotto, 2004:129). Goldenberg en Goldenberg (2008:342) sluit hierby aan deur te vermeld dat almal verskillende aannames het ten opsigte van dieselfde situasie en dat elk die werklikheid dus anders vertolk. Donald *et al.* (2002) beskryf konstruktivisme weer as 'n benadering wat kennis beskou as iets wat individue, groepe en/of gemeenskappe aktief konstrueer. Patton

(2002) voer aan dat konstruktivisme gegrond is op die beginsel dat die menslike of sosiale wêreld verskil van die fisiese wêreld in die opsig dat mense oor die vermoë beskik om die werklikheid te vertolk en te konstrueer.

Vir Schwandt (2000:197) is konstruktivisme ietwat eenvoudiger. Hy verduidelik dat die meeste mense konstruktiviste is wat glo dat hulle gedagtes aktief betrokke is by die konstruksie van kennis. Die meeste mense stem saam dat kennis nie slegs passief is nie, maar aktief. Met ander woorde, mense ontdek nie soseer kennis as wat hulle dit konstrueer nie. Schwandt (2007:37) meen dat konstruktivisme 'n wye term is met verskeie betekenisse, afhangende van die konteks waarbinne dit gebruik word.

Ek het besluit om op 'n konstruktivistiese paradigma te steun na aanleiding van die definisie van Donald *et al.* (2002). Laasgenoemde beskryf konstruktivisme as 'n aktiewe proses waartydens die individu kennis aktief en deurlopend deur middel van interaksie met ander individue en die omgewing konstrueer. Ten spyte van die verskillende kulture en historiese agtergronde van die betrokke individue, moet alle partye saamwerk om betekenis uit die gesamentlike werk te vorm en om ervaringe te konstrueer (Cohen *et al.*, 2007).

Hieruit spruit een van die voordele van 'n konstruktivistiese paradigma (Donald *et al.*, 2002). Dit vul moontlike kennisleemtes aan wat die deelnemers in spesifieke situasies ervaar, en verskaf ook die vaardighede om hierdie uitdagings aan te pak. Die deelnemers aan my studie het 'n leemte ervaar ten opsigte van tweedetaalonderrig. Die navorsingspan het probeer om deur die intervensie wat ons ontwerp en aangebied het, deelnemers aan vaardighede bekend te stel om hierdie uitdaging die hoof te bied.

Navorsing op grond van 'n konstruktivistiese paradigma het volgens Willig (2001) te make met die identifisering van verskeie konstrunkte wat binne 'n sekere kultuur beskikbaar is. Konstruktiviste hou vol dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word en dus is daar 'n sterk interaksie tussen die ondervraer en die deelnemers. Hulle neem 'n sentrale posisie in deur hulle ervaringe te beskryf (Ponterotto, 2005). Guba en Lincoln (1998) sluit hierby aan deur daarop te wys dat die navorser en die

onderwerp van navorsing interaktief verbind is aan mekaar; dus word die bevindinge gevorm deur die ondersoekprosedures.

'n Konstruktivistiese paradigma is ook daarop gegrond dat oorsake en gevolge slegs binne die konteks wat ondersoek word, verstaanbaar is (Guba & Lincoln, 1998; Patton, 2002; Jansen, 2007). Dit impliseer dat bevindinge van 'n studie wat gegrond is op konstruktivisme nie veralgemeen kan word van een konteks na 'n ander nie. Insgelyks kan die oplossing of die probleem nie van een konteks na 'n ander veralgemeen word nie (Nieuwenhuis, 2007). Na aanleiding van hierdie verduideliking was die doel van die studie om die uitwerking van 'n geletterdheidsintervensie te bepaal wat nie noodwendig veralgemeen kan word tot die breër populasie nie (Guba en Lincoln, 1998).

3.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.4.1 INLEIDING

Ek bespreek in hierdie afdeling hoe die navorsingsproses verloop het. Ek beskou ook die wyse waarop deelnemers geselekteer is en data-insamelingsmetodes.

3.3.2 NAVORSINGSPROSES

Soos dit blyk uit Figuur 1.1 in hoofstuk 1 was die eerste stap van die navorsingsproses 'n fokusgroeponderhoud met onderwysers in skool A tydens Mei 2009. Tydens dieselfde tydperk is die taalonderwysers in skool A se huidige klaskamerpraktyk ook waargeneem. Die volgende stap was 'n diepte-literatuurstudie tussen April en Augustus 2009. Ek het op die bestaande literatuur gesteun om myself vertrouwd te maak met geletterdheid en die taal van onderrigpraktyke. Na afloop van die literatuurstudie het die ontwikkeling van die intervensie plaasgevind. Die intervensie¹⁶ is in twee dele uitgevoer. Deel 1 van die intervensie is in April 2010 aangebied met onderwysers van skool A. Na afloop hiervan het die onderwysers van skool A voorgestel dat die onderwysers van die nabygeleë laerskole ook moet deel word van die studie. Deel 2 van die

¹⁶ Bylaag B is die volledige intervensieprogram

geletterdheidsintervensie is in Mei 2010 aangebied met onderwysers van skole A, B en C.

In Augustus 2010 het 'n verdere rondte waarnemings in klaskamers plaasgevind in skole A, B en C met die doel om te bepaal hoe die onderwysers se taal van onderrigpraktyk daarna uitsien. Daar is ook fokusgroeponderhoude gevoer met die onderwysers van skool A om hul ervaringe te bepaal rakende die effek van die intervensie op hul taal van onderrigpraktyke.

3.3.3 NAVORSINGSONTWERP

'n Navorsingsontwerp word deur Norman en Lincoln (2003) beskryf as 'n buigbare stel riglyne wat teoretiese paradigmas verbind aan ondersoekstrategieë asook metodes vir die insameling van data. Mouton (2006:55) beskryf die navorsingsontwerp as die plan van hoe jy meen die navorsing onderneem gaan word. Hierdie studie het die vorm van aksienavorsing aangeneem.

'n Navorsingsontwerp is 'n strategiese raamwerk vir aksie, wat dien as 'n brug tussen die navorsingsvraag en die uitvoering en implementering van die navorsing (Terre Blanche & Durrheim, 2002). Intervensienavorsing is vir die doeleindes van hierdie studie gebruik. Intervensienavorsing impliseer 'n teoriegebaseerde en sistematiese benadering om idees vir moontlike intervensies te vorm (Fraser, 2009). Volgens Strydom in De Vos *et al.* (2002:394) kan intervensienavorsing gedefinieer word as 'n studie wat uitgevoer word met die doel om sekere probleme te verbeter. Op grond van dié definisie is die verband tussen my studie en intervensienavorsing duidelik. Tydens my eerste fokusgroeponderhoud by die betrokke skool is 'n probleem geïdentifiseer. Na aanleiding van die probleem het ek 'n intervensie ontwikkel wat gepoog het om die probleem uit die weg te ruim.

Volgens Thomas en Rothman (1994) vind intervensienavorsing in fases plaas. Die fases is sluit onder andere in: probleemanalise, datainsameling, ontwerp, vroeë ontwikkeling en evaluering. Al hierdie fases is tydens my studie gebruik. Nadat die probleem tydens die eerste fokusgroeponderhoude geïdentifiseer is, is die navorsing beplan en daarna is 'n intervensie ontwikkel.

Daar is ook nadele aan intervensienavorsing verbonde. Volgens Thomas en Rothman (1994) is een van die nadele van intervensienavorsing dat intervensies tyds- en arbeidsintensief is. Hierdie studie was tyds- en arbeidsintensief, aangesien ek self betrokke was by die ontwikkeling en aanbieding van die intervensie. Waarnemings en onderhoude met die deelnemers het ook 'n lang tyd geduur.

3.3.4 SELEKSIE VAN SKOLE EN DEELNEMERS

Soos in Hoofstuk 1 genoem is deelnemende skole deur middel van twee metodes gekies. Skole B en C is deur middel van sneebalseleksie (Strydom & Delpont in De Vos *et al.*, 2002) gekies, terwyl skool A deur middel van gerieflikheidseleksie (Maree & Pieterse in Maree *et al.*, 2007) gekies is (tabel 3.1 sit die inligting oor die deelnemers uiteen). Soos elders bespreek het die onderwysers van skool A gevoel dat dit noodsaaklik is om onderwysers van die voedingskole (twee nabygeleë laerskole) ook by die intervensie te betrek. Op die wyse het onderwysers van skole B en C deelgeneem aan die tweede deel van die intervensie. Maree en Pieterse (in Maree *et al.*, 2007:80) definieer sneebalseleksie soos volg: "... a method whereby participants with whom contact has already been made are used to penetrate their social networks to refer the researcher to other participants ...". Merriam (1998) noem 'n nadeel van hierdie tipe seleksie, naamlik dat die navorsers min beheer het oor die seleksiesproses. Hierdie wyse van seleksie is egter vinnig en goedkoop. Verder is dit relevant aangesien die skole en deelnemers uit die tersaaklike navorsingsomgewing kom (Terre Blanche & Durrheim, 2002).

Maree en Pieterse (in Maree *et al.*, 2007) beskryf gerieflikheidseleksie as 'n proses waardeur elemente gekies word wat maklik en gerieflik beskikbaar is. Mertens (1998:265) beskryf gerieflikheidseleksie soos volg: "... the persons participating in the study were chosen because they were readily available". Aangesien hierdie studie deel vorm van reeds bestaande projekte, was skool A dus op gerieflikheidswyse gekies. In die konteks van hierdie projek was een van die voordele van hierdie wyse van seleksie dat toegang tot skole maklik was (Patton, 2002).

Daar is egter ook nadele aan gerieflikheidseleksie verbonde. Merriam (1998) meen dat daar 'n moontlikheid bestaan dat data oppervlakkig kan wees. 'n Verdere nadeel

is die moontlikheid dat veralgemening van bevindinge beperk word (Silverman, 2005). Hay (2005) voer aan dat nog 'n beperking daarin geleë is dat die navorser nie kan verseker dat die geselekteerde deelnemers die populاسie verteenwoordig nie. Aangesien die bevindinge van my studie spesifiek gerig is op 'n beskrywing wat betrekking het op 'n betrokke skool, word hierdie beperking uitgeskakel.

Die deelnemers in elk van die skole is geselekteer deur middel van doelgerigte seleksie. Mertens (1998:265) beskryf dit as: “the persons participating in the study were chosen because they were readily available”. Volgens Maree en Pieterse (in Maree *et al.*, 2007) kan doelgerigte seleksie beskryf word as die seleksie van deelnemers wat maklik en gerieflik betrokke is. Die deelnemers in skool A is deur die hoof van die Departement Tale by skool A geïdentifiseer. Cohen *et al.* (2000) voer aan dat dit 'n voordeel van dié tipe seleksie is dat die navorser 'n steekproef kan opbou wat voldoende is ten opsigte van die fokus van die studie. Ses deelnemers (sien tabel 3.1) uit skool A het aan my studie deelgeneem. Twee deelnemers van skool B en drie deelnemers van skool C (sien tabel 3.1) was betrokke. Deelnemers van skool B en skool C is ook deur die hoof van Departement Tale by skool A geïdentifiseer. Deelnemer verwysing was dan die basis van selektering vir deelnemers by skool B en C (Mertens, 2010). In Tabel 3.1 volg 'n volledige uiteensetting van die deelnemers.

TABEL 3.1: Deelnemers aan die studie

Deelnemer	Moedertaal	Geslag	Skool	Graad	Kwalifikasies
1	Tswana	Vroulik	A	10 & 12	HED (sekonder)
2	Pedi	Vroulik	A	7	HED
3	Shona	Vroulik	A	7,10,11	BA Eng en Comm
4	Pedi	Manlik	A	8,10,11	Diploma
5	Shangaan	Vroulik	A	7,9	Diploma en LO Sertifikaat
6	Swazi	Vroulik	A	10–12	Diploma en ACE
7	Swazi	Vroulik	B	2	Graad 12 (Besig met Diploma)
8	Swazi	Vroulik	B	3	Graad 12
9	Swazi	Vroulik	C	4–6	Graad 12
10	Swazi	Vroulik	C	2	Diploma

Deelnemer	Moedertaal	Geslag	Skool	Graad	Kwalifikasies
11	Pedi	Manlik	C	4–6	Graad 12 (Besig met Diploma in Intermediêr)

3.3.5 DATA-INSAMELINGSMETODES

Vir die doel van hierdie studie het ek op verskeie data-insamelingmetodes gesteun. Ek bespreek vervolgens observasie, fokusgroeponderhoude, veldnotas, 'n navorsingsjoernaal en visuele data. Deur verskeie data-insamelingsmetodes te gebruik, kon ek waardevolle inligting vanuit 'n verskeidenheid perspektiewe bekom.

3.3.5.1 Observasie

Soos uiteengesit in Figuur 1.1 (in hoofstuk 1) het observasie 'n paar keer plaasgevind tydens die navorsingsproses. Observasies het plaasgevind om vas te stel hoe onderwysers se taal van leer en onderrigpraktyke gelyk het voor en na die afloop van die intervensie. Observasies van klaskamerpraktyke het plaasgevind, onderwysers se deelname tydens die implimentering van die intervensie is geobserveer asook die skoolomgewings. Creswell (2009) en Hay (2005) definieer observasie as 'n proses waartydens die navorser veldnotas neem om die aktiwiteite van deelnemers in 'n bepaalde omgewing te beskryf. Ek het deelnemers 1 en 2 in skool A (soos uiteengesit in Tabel 3.1) se klaskamers waargeneem tydens die eerste twee (Mei 2009 en Augustus 2009 – sien Figuur 1.1 in hoofstuk 1) veldbesoeke. Deelnemers 9 (skool C), 7 en 8 in (skool B) se klasse is tydens een veldbesoek in Augustus 2010 waargeneem (sien Figuur 1.1 in hoofstuk 1). Hierdie observasies was in onderwysers se natuurlike omgewing waar hul taal van onderrigpraktyke gesitueer is, naamlik hul klaskamers. Ek, my medestudent en studieleiers het die observasie uitgevoer. Ek het my eie waarnemings deur middel van veldnotas aangeteken (ingesluit in bylaag D). In Foto 3.1 kan die klaskameropset gesien word van deelnemer 5 by skool B. In Foto 3.2 is deelnemer 2 van skool A se klaskamer met die leerders se skrifte in die agtergrond.



FOTO 3.1: Skool B se Graad 3 klaskamer **FOTO 3.2: Skool A se Graad 10 klaskamer**

Denzin en Lincoln (2000:673) meen dat observasie grondliggend aan alle navorsingsmetodes is. Stringer (2004) meen verder dat observasie noodsaaklik is sodat die navorsers vertrouwd kan raak met die konteks waarbinne hulle werk. Volgens Burns (2010:57) is observasie een van die sleutelrolle tydens aksienavorsing. Creswell (2002) definieer observasie as die proses waardeur inligting versamel word deur mense en plekke in 'n navorsingsomgewing te observeer. Die stelling wat deur Terre Blanche en Durrheim (1999:395) gemaak is, is ook van toepassing op my studie: "Observation is about using your eyes first, ears second." Tydens my besoeke aan die betrokke skole het ek op observasie as datainsamelingstegniek gesteun aangesien observasie my in staat gestel het om ryk data binne die omgewing van die deelnemers te versamel (Strydom, in De Vos *et al.*, 2002).

Nieuwenhuis in Maree *et al.* (2007) onderskei vier tipes observasie: geheel-observeerder, observeerder as deelnemer, deelnemer as observeerder en geheel-deelnemer. Vir die doeleindes van my studie het ek gebruik gemaak van die derde tipe observasie soos beskryf deur Nieuwenhuis in Maree *et al.* (2007), naamlik deelnemer as observeerder. Volgens Nieuwenhuis (in Maree *et al.*, 2007:84) is dit die tipe observasie wat dikwels gebruik word tydens aksie-navorsingprojekte. Aangesien ek as navorser deel geword het van die navorsingsproses en saam met die deelnemers gewerk het (Nieuwenhuis in Maree, 2007:84), was hierdie tipe observasie toepaslik vir my studie.

Stringer (2004) meen dat observasie in aksienavorsing verskil van navorsing tydens eksperimentele navorsing. Observasie tydens aksienavorsing se doel is om

deelnemers se aksies in konteks te observeer. Vir die doeleindes van my studie het ek egter, soos beskryf deur Nieuwenhuis in Maree *et al.* (2007), gebruik gemaak van observasie as deelnemer. In hierdie tipe observasie is die navorser binne-in 'n situasie, maar fokus hoofsaaklik op die rol as observeerder. As navorser het ek hierdie rol gespeel tydens my observasie in die verkillende klaskamers by die betrokke skole.

Observasie as data-insamelingtegniek het voor- sowel as nadele. Een van die voordele van observasie is dat die navorser die geleentheid het om inligting te versamel binne die omgewing waar die navorsing plaasvind. Die navorser het ook die geleentheid om die individue te bestudeer (Creswell, 2002:199). Leedy en Ormrod (2005) maan dat die primêre doel van observasie die buigzaamheid daarvan is. Daarmee word bedoel dat die navorser te eniger tyd die doel kan verskuif na iets wat skielik gebeur. Creswell (2002) meen dat 'n nadeel van observasie is dat die navorser tot sekere gebiede beperk is. Vir die doel van hierdie studie was laasgenoemde egter nie 'n nadeel nie. Aangesien ek nie poog om bevindinge studie te veralgemeen nie, en die intervensieprogram slegs van toepassing is op die betrokke skole, was dit nie nadelig dat ek slegs sekere kontekste geobserveer het nie. 'n Verdere nadeel van observasie is dat deelnemers bewustelik of onbewustelik hulle gedrag verander terwyl hulle geobserveer word (Opie, 2004). Nog 'n nadeel is dat die navorsers moontlik beïnvloed word deur persoonlike idees (Cohen, Manion & Morrison, 1996).

3.3.5.1 Observasies gedokumenteer as veldnotas en visuele data

Veldnotas is gebruik om my observasies te dokumenteer (aangeheg in bylaag D). Cohen *et al.* (2007) beskryf veldnotas as die geskrewe vorm van wat die navorser sien, hoor, ervaar en dink, gedurende sowel as na interaksie met die deelnemers. Bogdan en Biklen (2003) meld dat veldnotas as waardevolle en belangrike aanvulling tot ander data-insamelingstegnieke gebruik kan word. Deur van veldnotas gebruik te maak, kan die konteks en betekenis meer volledig vasgelê word.

Vanuit bogenoemde definisies is dit duidelik dat veldnotas beskrywend is. Met ander woorde, veldnotas bied die navorsers die geleentheid om alles wat

waargeneem word, presies net so weer te gee (Bogdan en Biklen, 2003). Veldnotas kan ook reflektief van aard wees. Hierdie gedeelte van die veldnotas sluit aan by die navorsingsjoernaal (3.3.3.3) wat ek tydens die studie gebruik het.

Om te verseker dat die veldnotas so akkuraat as moontlik is, het ek deurgaans die volgende riglyne van Bogdan en Biklen (2003) en Mayan (2001) in gedagte gehou:

- Teken die observasie so vinnig as moontlik na die waargenome gedrag aan. Die navorser se geheue van die gebeure en akkuraatheid daarvan sal waarskynlik afneem namate tyd verloop tussen die observasie en die aanteken daarvan.
- Vermoed dit om oor observasie te gesels voor dit aangeteken word, aangesien dit verwarrend kan wees ten opsigte van wat regtig waargeneem is en dit waaroor daar slegs gepraat is.
- Vind 'n private plek met geskikte toerusting om observasies aan te teken.
- Beplan genoeg tyd om observasies aan te teken.
- Vermoed redigering terwyl observasies aangeteken word.

Ek het observasies ook visueel gedokumenteer, meer spesifiek as Foto's. Volgens De Lange *et al.* (2007) is die groot voordeel van visuele data dat die navorser tydens die analiseproses die geleentheid het om teruggeplaas te word in die oomblik. Bogdan en Biklen (2003) meen dat Foto's baie nuttig is om fyn besonderhede te onthou en te bestudeer. Hatch (2002:12) ondersteun laasgenoemde stelling: "... it can also provide a sense of what the setting was like as well as factual information about the data study." Berg (1998) voeg by dat baie waardevolle inligting vanuit visuele data verkry kan word, aangesien 'n verskeidenheid aspekte van die deelnemers se lewens en verhouding op dié manier geïllustreer kan word.

Bogdan en Biklen (2003) meen ook verder dat dit uiters belangrik is om in gedagte te hou dat Foto's nie antwoorde op sigself is nie, maar eerder instrumente of middels tot die verkryging van antwoorde. Bogdan en Biklen (2003) brei verder uit oor die nut van Foto's deur te verduidelik dat Foto's baie nuttig kan wees om fyn besonderhede te onthou. Berg (1998) voeg by dat Foto's waardevolle inligting kan ontsluit, aangesien verskillende aspekte so geïllustreer kan word. In Foto 3.3 kan

gesien word hoe die eerste deel van die intervensie aangebied word en in Foto 3.4 word die tweede deel van die intervensie behandel.



FOTO 3.3: Deel 1 van die intervensie



FOTO 3.4: Deel 2 van die intervensie

Die gebruik van foto's tydens 'n studie het ook negatiewe aspekte. Opie (2004) meen dat die uitbeelding van die Foto nie noodwendig verband hou met die konteks waarin dit geneem is nie, wat dan die waarde van die Foto kan beïnvloed wanneer dit geanaliseer word. Ek het hierdie nadeel in gedagte gehou en het tydens die studie slegs op foto's gesteun ter verryking van ander databronne.

Dit is ook van die uiterste belang om die etiese aspekte van visuele data in gedagte te hou. Bogdan en Biklen (2003) noem dat elke herkenbare deelnemer toestemming moet verleen indien die Foto gepubliseer gaan word. Voordat ek enige Foto's geneem het, het ek toestemming by die deelnemers gekry (sien bylaag G vir toestemmingsbriewe). Deelnemers moes duidelik aandui op die toestemmingsbriewe of hulle in die gedokumenteerde werk (spesifiek visuele data) van hierdie navorsing herkenbaar wou wees.

3.3.5.2 Fokusgroeponderhoude: audio-opnames en verbatim transkripsies

Vir die doeleindes van die studie het ek twee fokusgroeponderhoude in samewerking met die navorsingspan gefasiliteer. Hierdie fokusgroeponderhoude het, soos aangedui in Figuur 1.1, plaasgevind in Mei 2009, voor die intervensie, en Augustus 2010, na die intervensie. Soos elders bespreek was die doel van die eerste fokusgroeponderhoud 'n dieptebespreking saam met die betrokke onderwysers in skool A oor die leerders wat nie die taal van leer en onderrig verstaan nie. Na aanleiding hiervan is die intervensie ontwerp. Hierdie

fokusgroeponderhoud het beurtelings geskied oor twee dae om die skoolaktiwiteite te akkomodeer. Die doel van die tweede fokusgroeponderhoud was om onderwysers se sieninge rakende die stand van onderrigpraktyke na afloop van die intervensie te verken. (Sien bylaag F vir die transkripsies van die fokusgroeponderhoude.)

Volgens Mayan (2001) kan 'n fokusgroep beskryf word as 'n tipe groepsonderhoud wat interaksie tussen deelnemers beklemtoon, eerder as interaksie tussen die fasiliteerder en deelnemer. Greeff in De Vos *et al.* (2002) sluit hierby aan deur fokusgroeponderhoude te definieer as groepsonderhoude waar die doel is om bewus te word van hoe mense voel of dink oor 'n onderwerp, produk of diens. Die primêre doel van fokusgroeponderhoude is dus om inligting te verkry wat nie noodwendig deur ander data-insamelingsmetodes verkry sou word nie (Hay, 2005; Norman & Lincoln, 2003). Die doel met die fokusgroeponderhoude was dus om te poog om 'n vennootskap met onderwysers te vorm en dus wou ek die interaksie tussen alle deelnemers, insluitend myself, beklemtoon.

Opsommend beskryf Anderson (2002) fokusgroepe as 'n groepsproses met die volgende kenmerke: 'n groepsbespreking met 'n voorafbeplande onderwerp of kwessie, groepslede deel sekere ooreenkomste en eienskappe, die groep word gelei deur 'n fasiliteerder en die response word opgeneem of opgeskryf. Anderson (2002) meld verder dat fokusgroepe gewoonlik varieer tussen 6 en 12 deelnemers per groep. Hy meld dat daar genoeg deelnemers moet wees om groepsdinamiek te bewerkstellig, maar aan die ander kant nie so baie dat elkeen nie sy of haar gevoel kan uitspreek nie.

Gedurende die fasilitering van die fokusgroepe het ek die riglyne wat Greeff in De Vos *et al.* (2002) beskryf, in gedagte gehou. Ek het myself voorberei dat daar verskillende idees en sienswyse geopper kan word; ek het deurgaans die rol van fasiliteerder gespeel en nie as deelnemer opgetree nie en ek het gepoog om opregte belangstelling in die deelnemers te toon.

Fokusgroeponderhoude is veral 'n geslaagde metode van data-insameling indien die navorser poog om 'n meervoudige standpunt of reaksies oor 'n spesifieke onderwerp te verkry (Greeff in De Vos *et al.*, 2002:306). Dit is ook wat ek graag wou

bereik met die eerste fokusgroeponderhoud. Ek het gepoog om soveel moontlik inligting rakende die geïdentifiseerde probleem te verkry, sodat ons 'n voldoende plan van aksie kon ontwerp. Fokusgroeponderhoude neem baie minder tyd in beslag as individuele onderhoude (Greeff in De Vos *et al.*, 2002:306). Aangesien ek slegs 'n beperkte aantal besoeke aan die betrokke skole kon aflê, was fokusgroeponderhoude ook 'n vinnige, effektiewe wyse van datainsameling.

Morgan (1997) noem dat daar ook nadele aan fokusgroepe verbonde is. Een van hierdie nadele kan insluit dat fokusgroeponderhoude dikwels deur die navorser se eie belangstelling gelei word. Nog 'n nadeel sluit in dat die deelnemers in 'n fokusgroep die data kan beïnvloed. Nieuwenhuis in Maree *et al.* (2007) voer verder aan dat 'n moontlike nadeel van 'n fokusgroep ook kan wees dat alle deelnemers op dieselfde tyd op dieselfde plek teenwoordig moet wees. Dit was egter nie in my studie 'n probleem nie aangesien al die deelnemers reeds by die skool was. Verdere nadele kan insluit dat die deelnemers betrokke aan die fokusgroeponderhoude nie die wyer populasie verteenwoordig nie (Hay, 2005). Dit was egter nie in die studie nadelig nie aangesien ons na 'n oplossing vir die betrokke skole se probleme gesoek het. 'n Verdere nadeel van fokusgroeponderhoude is dat die deelname van die deelnemers baie hoog of baie laag kan wees (Morgan, 1997).

Tydens die fokusgroeponderhoude het ek gebruik gemaak van oudio-opnames wat ek na die tyd verbatim getranskribeer het (Fox, 1998; Harper in Denzin & Lincoln, 1998). Verder is daar ook tydens die fokusgroeponderhoude gesteun op veldnotas (sien bylaag D). Bylaag F sluit die transkripsies van die fokusgroeponderhoude in.

3.3.5.3 Navorsingsjoernaal en rol van die navorser

Ek het gebruik gemaak van 'n navorsingsjoernaal om idees en refleksies rakende die studie aan te teken (Denzin en Lincoln, 2005). Hatch (2002) meen dat: "... [a] research journal is produced as part of the researcher's natural experiences of events and observations." Hatch (2002) meen dat 'n navorsingsjoernaal gewoonlik geskryf word sonder die doel om dit aan lesers bekend te stel. Hatch (2002) voer verder aan dat wanneer die navorser gebeurtenisse en observasies neerskryf, dit haar kan motiveer om te reflekteer oor ervaringe teenoor om slegs daarvoor na te

dink. Ek het die navorsingsjoernaal begin die aand voor my eerste besoek aan skool A met die doel om my idees vas te pen (sien bylaag A vir uittreksels van my navorsingsjoernaal).

Volgens Burns (2010) is 'n navorsingsjoernaal 'n algemene verskynsel by 'n aksienavorsingsprojek. Soos in my studie, word navorsingsjoernale ook gewoonlik gekombineer met ander vorms van data-insameling soos observasie en onderhoude.

Ek het ook op my navorsingsjoernaal gesteun om persoonlike refleksies aan te teken. My refleksies was gerig deur die uiteensetting en riglyne van Bogdan en Biklen (2003). Hiervolgens het ek refleksies aangeheg waar ek gespekuleer het oor wat ek geleer het, die moontlike temas wat te voorskyn gekom het, patrone wat ontstaan het en moontlike verbande wat tussen die data gelê kon word. Tweedens het ek gereflekteer oor my gekose navorsingsmetodologie in terme van strategieë en prosedures wat ek gebruik het, of hierdie metodes suksesvol was al dan nie. Derdens het ek gereflekteer oor my eie sienswyses en verwysingsraamwerk. My emosies en gedagtes asook my voorbereidings en verwagtinge van elke besoek is aangeteken. My navorsingsjoernaal is verder ook gebruik om observasies van die omgewing en die skoolgemeenskap op te teken.

Ek het as navorser verskillende rolle gespeel, naamlik fasiliteerder en observeerder (soos vasgepen in my navorsingsjoernaal). As navorser was een van my rolle om aan die deelnemers te verduidelik wat die doel van die studie was voordat ek met enige veldwerk kon begin (Leedy & Ormrod, 2005). Verder was ek as navorser ook verantwoordelik vir die insameling, analise en interpretasie van data. Aangesien hierdie 'n deelnemende aksienavorsingstudie was, was dit een van my rolle as navorser om subjektief betrokke te wees. Hierdie rol van die navorser lei tot dieper begrip en insig van die verskynsel. Bogdan en Biklen (2003) meld die volgende in hierdie verband: "Acknowledge that no matter how much you try you cannot divorce your research and writing from your past experiences, who you are, what you believe and what you value." Verder meen Bogdan en Biklen (2003) dat reflektiwiteit belangrik is. Om hierdie rolle van die navorser te bereik, het ek gesteun op 'n navorsingsjoernaal.

3.3.6 Data-analise en -interpretasie

Volgens Bogdan en Biklen (2003) is data-analise 'n sistematiese soeke na betekenis. Dit is 'n wyse om data te prosesseer, sodat dit wat geleer is, aan ander gekommunikeer kan word. Henning, Van Rensburg en Smit (2004) voer aan dat data-analise die hartklop van navorsing is. Verder meen De Vos *et al.*, (2002) dat data-analise die proses is waardeur die ingesamelde data orde, struktuur en betekenis verkry. Data-interpretasie behels die proses waartydens idees oor die bevindinge ontwikkel en in verband gebring word met literatuur en breër konsepte soos bespreek in die literatuur.

Vir die doeleindes van my studie het ek gesteun op tematiese analise. Braun en Clarke (2006) meen dat tematiese analise 'n metode is wat gebruik word vir die identifisering, analisering en rapportering van patrone in die data. Cohen *et al.* (2007) sluit hierby aan deur te noem dat tematiese analise plaasvind wanneer die navorser soek vir breër temas in die data, eerder as om ontwikkeling van sekere neigings te identifiseer. Die databronne vir die analise het bestaan uit verbatimtranskripsies van oudio-opnames van die fokusgroeponderhoude (sien bylaag F), observasies gedokumenteer as veldnotas (sien bylaag D), visuele data (sien bylaag E) asook 'n navorsingsjoernaal (sien bylaag A). Die databronne is eers elk apart geanaliseer en daarna geïntegreer.

Die voordeel van tematiese analise is dat dit redelik buigsaam is. Elke navorser kan dus hierdie tipe analise redelik effektief gebruik om hulle bevindinge te analiseer (Braun & Clarke, 2006). Verdere voordele sluit in dat tematiese analise is 'n maklike metode om aan te leer en dis maklik om aspekte op te som vanuit 'n massa ingesamelde data (Braun & Clarke, 2006). 'n Moontlike nadeel sluit in dat die navorser 'n swak analise kan maak. Laasgenoemde kan gebeur indien die temas mekaar oorvleuel.

Vir die tematiese analise vir hierdie studie het ek gesteun op die stappe wat Braun en Clarke (2006) aanbeveel: raak vertrouwd met die data, genereer aanvanklike of potensiële temas, soek temas, hersien temas, definieer en benoem temas en skryf laastens die verslag. In bylaag J is voorbeelde van die data-analisestappe.

Om myself met die data vertrouwd te maak, het ek die fokusgroeponderhoude (sien bylaag G), veldnotas (sien bylaag D) en my navorsingsjoernaal (sien bylaag A) getranskribeer. Ek het die data gelees en herlees om te verseker dat ek bekend is met alle data. Visuele data is byderhand gehou om my geskrewe data te versterk. Om so deur die data van die verskillende databronne te werk, het my gehelp om sekere patrone in die data te identifiseer.

Die volgende fase het die identifisering van potensiële temas behels. Ek het deur die veldnotas, navorsingsjoernaal, Foto's en transkripsies (sien bylaag E en F) gewerk en sodoende sekere kategorieë geïdentifiseer. Gedurende die kategoriseringsproses het ek sekere patrone in die data geïdentifiseer en sodoende potensiële temas raakgesien (sien bylaag I).

Hierna het ek die derde fase uitgevoer, naamlik die identifisering van die temas. Dit gaan gepaard met 'n koderingsstelsel (Terre Blanche en Durrheim, 2002). Ek het die frases wat moontlik verband hou met mekaar, gekodeer deur hulle met verskillende kleure te merk (sien bylaag J). Sodoende het ek moontlike temas geïdentifiseer. Die volgende fase behels die hersiening van oorspronklike temas. Ek het die hersiene temas getabuleer en daaruit subtemas geïdentifiseer (sien bylaag J). Hierdie fase het hand aan hand gegaan met die volgende fase, waarin die finale temas geïdentifiseer is (sien bylaag K).

3.4 ETIESE OORWEGINGS

Volgens Cohen *et al.*, 2007 word etiek soos volg gedefinieer: "... a matter of principled sensitivity to the rights of others....". As 'n navorser van die Universiteit van Pretoria het ek gesteun op die etiese beginsels soos uiteen gesit deur die Fakulteit Opvoedkunde se etiekkomitee (2003). Die etiese riglyne wat gevolg is, word as volg uiteengesit.

3.4.1 VRYWILLIGE DEELNAME

Deelnemers van hierdie studie het die vryheid gehad om hulle enige tyd van die studie te onttrek. Deelname aan 'n navorsingstudie is streng vrywillig (Leedy & Ormrod, 2001). Ek het deelnemers se menswaardigheid gerespekteer. Ek het deelnemers ingelig oor die verloop van die studie asook die verskillende stappe wat

sou plaasvind. Deelnemers het die reg gehad om te kies of hulle wil deel wees van die studie nadat alle feite rakende die studie met hulle bespreek is (Cohen *et al.*, 2007).

3.4.2 INGELIGTE TOESTEMMING

Tydens my eerste ontmoeting met die deelnemers het ek hulle ingelig oor die doel van die studie en bespreek wat ons graag wou bereik. Ingeligte toestemming dui daarop dat die deelnemers bewus is van die doel van die studie, wat van hulle verwag word en of daar enige potensiële gevaar in die studie is (Strydom in De Vos *et al.*, 2002). Die bogenoemde aspekte is in diepte tydens die eerste fokusgroeponderhoud met die deelnemers bespreek. Deelnemers het toestemmingsbriewe ontvang (sien bylaag G), waarin 'n beskrywing van die studie gegee is. Hierdie inligting is ook mondelings aan die deelnemers oorgedra, waarna hulle vrywillig die briewe kon teken.

3.4.3 VEILIGHEID IN DEELNAME

Volgens Leedy en Ormrod (2001:107) mag navorsers geensins deelnemers blootstel aan fisieke of sielkundige benadeling nie. Die risiko van deelnemers se deelname moet ooreenstem met hul alledaagse lewe. In hierdie studie is die deelnemers beskerm deurdat hulle hul enige tyd kon onttrek van die studie. Ek het ook nie die deelnemers mislei deur enige inligting van hulle te weerhou nie.

3.3.4 DIE AFWESIGHEID VAN DEELNEMER ANONIMITEIT

Volgens Leedy en Ormrod (2001) moet deelnemers se anonimiteit ten alle tye gerespekteer word. Tydens die eerste fokusgroep is die implikasies van anonimiteit aan die deelnemers verduidelik. Die deelnemers het egter gekies om nie anoniem te bly nie. Deelnemers het ook ingestem om op Foto's te verskyn. Al die deelnemers het skriftelik hiervoor toestemming verskaf (sien bylaag G vir toestemmingsbriewe).

Strydom in De Vos *et al.* (2002:67) meen dat anonimiteit elke individu se besluit is en dat dit deur die navorsingspan gerespekteer moet word. Die inligting wat ontvang is vanaf die deelnemers is getranskribeer sonder om deelnemers se

identiteit bekend te maak. Ek het in die studie na deelnemers verwys met behulp van 'n simbool. Die deelnemers aan hierdie studie het egter versoek dat hulle identiteit bekend gemaak word in die visuele data (Strydom in De Vos, 2002).

3.5 KWALITEITSKRITERIA

In die volgende afdelings bespreek ek die onderskeie strategieë met behulp waarvan ek gepoog het om die kwaliteit van my studie volgens bepaalde kriteria te verhoog.

3.5.1 GELOOFWAARDIGHEID

Een van die sterk punte van aksienavorsing lê opgesluit in die feit dat aksienavorsing poog om 'n probleem op 'n geloofwaardige wyse te beskryf (De Vos *et al.*, 2002). Seale (2000) meen dat geloofwaardigheid verwys na die akkuraatheid van bevindinge. Om geloofwaardigheid in 'n studie te verhoog, is dit noodsaaklik dat die navorser genoeg tyd in die navorsingsveld deurbring voordat gevolgtrekkings oor die studie gemaak word (Seale, 2000; Mertens, 2010). Seale (2000) meen ook dat dit noodsaaklik is dat herhaalde observasies plaasvind.

As navorser in die veld het ek oor 'n tydperk van twee jaar vyf veldbesoeke gedoen. As medefasiliteerder van die intervensie en uitvoerder van die fokusgroeponderhoude het ek interaksies met die deelnemers gehad (De Vos *et al.*, 2002). Dit het die geloofwaardigheid van die studie verhoog.

3.5.2 OORDRAAGBAARHEID EN VERALGEMENING

Oordraagbaarheid kan verduidelik word as die vermoë om ryk, gedetailleerde beskrywings van die konteks te genereer, sodat gevolgtrekkings oorgedra kan word na ander studies (Mertens, 2010; Terre Blanche & Durrheim, 2002; Seale, 2000). Deur 'n ryk verduideliking te verskaf van die skole en konteks waarin my studie plaasgevind het, het ek dus gepoog om die oordraagbaarheid van my studie te verhoog. Ryk verduidelikings word gewoonlik gekry deur lang tydperke van veldwerk (Seale, 2000:108). Soos uiteengesit in Figuur 1.1 het my veldwerk oor 'n tydperk van twee jaar gestrek, met verskeie besoeke aan die deelnemende skole. Op dié wyse het ek gepoog om ryk beskrywings te skep.

Die doel van ryk beskrywings van die konteks is om vir die leser die geleentheid te bied om dit met ander navorsing te vergelyk en ooreenkomste of verskille bepaal (Mertens, 2010). Seale (2000:108) meen dat dit altyd belangrik is dat lesers hul eie oordeel sal gebruik ten opsigte van die oordraagbaarheid van 'n studie.

Volgens Burns (2010) kan aksienavorsing nie veralgemeen word nie. Aksienavorsing kan ander egter help met probleme waarmee hulle ook worstel. Aangesien die studie gerig was op die taalonderwysers van skool A en slegs 'n paar grondslagfase-onderwysers in skole B en C deelgeneem het, verteenwoordig die deelnemers nie die hele gemeenskap nie (Terre Blanche & Durrheim, 2002). Die doel van hierdie studie was egter nie om te veralgemeen nie, maar om 'n diepte-insig in 'n bepaalde probleem te verkry (Patton, 2002).

3.5.3 BEVESTIGBAARHEID

Bevestigbaarheid verwys na die konsep van objektiwiteit (De Vos *et al.*, 2002) en dui op die mate waarin 'n navorser afstand kan handhaaf van vooropgestelde idees. Bevestigbaarheid kan verkry word indien die navorser optree sonder dat persoonlike waardes die navorsingsproses beïnvloed (Bryman & Bell, 2007).

As navorser het ek gepoog om vir onderwysers 'n intervensie te vind wat die huidige probleem kon aanspreek. Bevestigbaarheid in my navorsing is verhoog deur my veldnotas te hersien, gereeld in my navorsingsjoernaal te reflekteer, verskeie metodes van datainsameling te gebruik en gereeld met my studieleiers te vergader (Seale, 2000).

3.5.4 OUTENTIEKHEID

Outentiekheid word in 'n studie verkry wanneer daar tydens die navorsingsproses gesteun word op 'n verskeidenheid van werklikhede (Seale, 2000). Seale (2000:46) voer aan dat outentiekheid in 'n studie verkry kan word indien 'n navorser deelnemers help om die probleem wat nagevors word, beter te verstaan, om optrede te stimuleer, en om deelnemers toe te rus om op te tree.

Tydens die studie het ek verskeie fokusgroeponderhoude gevoer. Tydens hierdie onderhoude het ek gepoog om vir myself sowel as vir deelnemers groter insig te verseker aan die hand van fokusgroepe.

Na afloop van observasies en fokusgroepe het ek en my medenavorser 'n intervensie opgestel en dit aan die deelnemers gebied. Op hierdie wyse het ek aksie gestimuleer. Verder het hierdie intervensie die deelnemers toegerus met sekere vaardighede sodat die deelnemers met selfvertroue kon optree.

3.5.5 BETROUBAARHEID

Betroubaarheid dui op die oorweging of dieselfde resultate verkry sal word indien die studie herhaal word (Terre Blanche & Durrheim, 2002). Bevindinge is op so 'n wyse aangeteken dat dit vir ander navorsers moontlik sal wees om te reflekteer oor gebeurtenisse tydens die studie (Terre Blanche & Durrheim, 2002).

Seale (2000:148) noem vyf faktore om betroubaarheid van 'n studie te verhoog. Ek bespreek slegs die faktore wat op my studie van toepassing was. Die eerste aspek wat Seale (2000) noem, is om gebruik te maak van meer as een navorser. Dit het ek in my studie gedoen aangesien ek en 'n medestudent saam gewerk het en omdat my studieleiers my begelei het. Die tweede aspek is om 'n ketting van bewyslewering te dokumenteer (soos sigbaar in die Bylaes).

3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek die navorsingsproses wat ek gevolg het, beskryf. Eerstens het ek die paradigmas wat op my studie van toepassing is, beskryf. Hierna het ek gaan kyk na die navorsingsproses, -ontwerp, seleksie van deelnemers, Data insamelingsmetodes en data-analise. Laastens het ek die etiese oorwegings en kwaliteitskriteria wat op my studie van toepassing is, bespreek.

In die volgende hoofstuk bespreek ek die navorsingsresultate en bevindinge van my studie. Ek bring dit in verband met die geformuleerde navorsingsvraag en doelwitte soos volledig beskryf in hoofstuk 1, tesame met die relevante literatuur.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSRESULTATE EN BEVINDINGE

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 3 het ek die navorsingsproses beskryf, asook die wyse waarop data ingesamel en ge-analiseer is. Ek het ook oor die etiese aspekte wat hierdie studie beïnvloed, gereflekteer. Tydens hierdie studie is basislyninligting slegs by skool A ingesamel. Inligting oor al drie skole word nietemin in hoofstuk 4 gegee ten einde getrou te wees aan deelnemende aksienavorsing as paradigma (alle genote moet ingesluit word in betekenisgewing) asook konstruktivisme (meervoudige perspektief). Skool A was na aanleiding hiervan die hooffokus van die pre- sowel as post-intervensie, maar al drie deelnemende skole verskaf data oor onderwysers in plattelandse skole se praktyke na deelname aan 'n geletterdheidsintervensie.

In hierdie hoofstuk stel ek die navorsingsresultate deur middel van temas, subtemas en kategorieë voor, soos gevind deur tematiese analise en interpretasie van die rou data. Ek gebruik direkte aanhalings van die deelnemers, visuele data, uittreksels vanuit my navorsingsjoernaal en veldnotas om die temas wat geïdentifiseer is, te ondersteun. Verder bespreek ek die bevindinge van die studie teen die agtergrond van reeds bestaande literatuur.

4.2 RESULTATE VAN DIE STUDIE

In die volgende tabel bespreek ek die temas wat geïdentifiseer is, aan die hand van tematiese analise (Braun & Clarke, 2006). Elke tema word voorgestel deur 'n ander kleur. Direkte aanhalings word deurgaans in die hoofstuk in kleur aangedui. Tabel 4.1 is 'n uiteensetting van die temas en die subtemas. By sekere subtemas is kategorieë geïdentifiseer.

TABEL 4.1: Temas, subtemas en kategorieë

Tema 1: Onderwysers se persepsie van Engelse geletterdheid as kernvaardigheid vir leerders	Subtema 1.1: Engelse geletterdheidsvaardighede wat leerders benodig	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Lees in Engels as kernvaardigheid Praat in Engels as kernvaardigheid Skryf in Engels as kernvaardigheid Spelling in Engels as kernvaardigheid Klankherkenning in Engels as kernvaardigheid
	Subtema 1.2: Die invloed van Engelse geletterdheid op leerders se akademiese prestasies	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Bekwaamheid van leerders in Engels Selfvertroue van leerders in terme van Engels Verbetering in leerderprestasie in terme van die gebruik van Engels
Tema 2: Die plek van hulpbronne in niemoedertaal-onderrigpraktyke (Engels) in plattelandse skole	Subtema 2.1: Beperkte hulpbronne in plattelandse skole	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Hulpbronne wat effektief benut kan word, maar wat nie by deelnemende skole beskikbaar is nie
	Subtema 2.2: Effektiewe gebruik van beskikbare hulpbronne in onderrigpraktyke in plattelandse skole	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Implementering van hulpbronne in onderrigpraktyke
Tema 3: Die effek van 'n geletterdheidsintervensie op onderwysers se niemoedertaal-onderrigpraktyke (Engels)	Subtema 3.1: Strategieë van onderwysers vir niemoedertaalleer en -onderrig voor en na die afloop van die geletterdheidsintervensie	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Strategieë wat effektief deur deelnemende onderwysers gebruik word
	Subtema 3.2: Kennis van kurrikulum en die gebruik daarvan in klaskamers	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Die invloed van die HNKV op onderwysers se klaskamerpraktyke
Tema 4: Profiel van die deelnemende plattelandse onderwysers	Subtema 4.1: Plattelandse onderwysers se opleiding ten opsigte van Engelse onderrigpraktyke	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Kwalifikasies van plattelandse onderwysers Indiensopleiding van plattelandse onderwysers
	Subtema 4.2: Bekwaamheid van plattelandse onderwysers in die gebruik van Engels	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Engelsmagtige plattelandse onderwysers
	Subtema 4.3: Plattelandse onderwysers se houding teenoor die geletterdheidsintervensie	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Positiewe houding van deelnemende onderwysers

4.2.1 TEMA 1: ONDERWYSERS SE PERSEPSIE VAN ENGELSE GELETTERDHEID AS KERNVAARDIGHEID VIR LEERDERS: *“We first need to help the learners to read...”¹⁷*

Die deelnemende onderwysers het hulle opinie gegee ten opsigte van die verskillende vaardighede wat Engelse geletterdheid omsluit. Bogenoemde aanhaling dui daarop dat hulle lees as een van die belangrikste vaardighede beskou. Uit hierdie tema het twee subtemas duidelik geword, naamlik Engelse geletterdheidsvaardighede wat leerders benodig, en die invloed van Engelse geletterdheid op leerders se akademiese prestasies. Tabel 4.2 is ’n oorsig van die insluitings- en uitsluitingskriteria wat ek gebruik het om die data te kategoriseer.

TABEL 4.2: Insluitings- en uitsluitingskriteria van tema 1

Tema 1: Onderwysers se persepsie van geletterdheid as kernvaardigheid vir leerders			
Subtema	Insluitingskriteria	Uitsluitingskriteria	Kategorieë
1.1 Engelse geletterdheidsvaardighede wat leerders benodig	Verwysing na leerders se vaardighede wat verband hou met geletterdheid	Verwysings wat verband hou met leerders se vaardighede wat nie verband hou met geletterdheid nie	<ul style="list-style-type: none"> • Lees in Engels as kernvaardigheid • Praat in Engels as kernvaardigheid • Skryf in Engels as kernvaardigheid • Spelling in Engels as kernvaardigheid • Klankherkenning in Engels as kernvaardigheid
1.2 Die invloed van Engelse geletterdheid op leerders se akademiese prestasies	Verwysing wat verband hou met die leerders se akademiese prestasies asook faktore wat dit beïnvloed	Verwysings wat nie verband hou met leerders se akademiese prestasies nie	<ul style="list-style-type: none"> • Bekwaamheid van leerders • Selfvertroue van leerders • Verbteringe in leerderprestasie

4.2.1.1 Subtema 1.1: Engelse geletterdheidsvaardighede wat leerders benodig

Geletterdheid bestaan uit verskillende vaardighede. Tydens die fokusgroeponderhoude is hierdie vaardighede bespreek, tesame met die

¹⁷ Deelnemer 1 (skool A) Fokusgroep 1 – 13 Mei 2009

belangrikheid van elke Engelse geletterdheidsvaardigheid, soos gesien deur die deelnemende onderwysers. Hierdie verskillende Engelse geletterdheidsvaardighede vorm dus die onderskeie kategorieë van die subtema. Hierdie subtema omvat die volgende kategorieë: lees in Engels, praat in Engels, skryf in Engels, spel in Engels en klankherkenning (watter klank elke simbool van die alfabet vorm) in Engels.

Onderwysers van die deelnemende skole het gerapporteer dat leerders in die sekondêre skool (skool A) nie oor die nodige Engelse geletterdheidsvaardighede beskik om op akademiese vlak te presteer nie. Dit word deur een van die deelnemers opgesom: “The learners can not speak or write English how are they supposed to read it?” (Fokusgroep 1, deelnemer 4, bl. 2). Daar was aanduidings dat die leerders sukkel om die taal van leer en onderrig (Engels, wat nie die leerders se moedertaal is nie) te verstaan. Een van die deelnemers het die situasie só opgesom: “We must translate the work for the learners...” (Fokusgroep 1, deelnemer 3, bl. 3). Die feit dat die leerders uitdagings ten opsigte van die taal van leer en onderrig ervaar, is ook deur my observasies gestaaf, en as volg in my veldnotas aangeteken: “leerders praat slegs in hul moedertaal...” (Veldnotas, 26 Augustus 2009, bl. 9).

Tydens die eerste fokusgroeponderhoud het dit na vore gekom dat die deelnemende onderwysers lees as een van die belangrikste vaardighede van Engelse geletterdheid beskou. Een van die deelnemers het hierdie idee soos volg opgesom: “We have to start with reading...” (Fokusgroep 1, deelnemer 4, bl. 2). Die onderwysers het die leerders verder aangemoedig om soveel as moontlik in Engels te lees: “I encourage them to read more English...” (Fokusgroep 2, deelnemer 3, bl. 18). Onderwysers het ook aangedui dat leerders bygestaan moet word om in Engels te lees: “If they can not read we need to help them” (Fokusgroep 3, deelnemer 3, bl. 20).

Onderwysers het met kennis gepraat oor op die belang van klanke en fonologiese bewuswording wat benodig word vir lees: “I think we can start with phonics...” (Fokusgroep 1, deelnemer 1, bl. 7). Die deelnemende onderwysers het ook op handskrif gefokus: “the learners have to improve their handwriting...” (Fokusgroep 3, deelnemer 1, bl. 22).

4.2.1.2 Subtema 1.2: Die invloed van Engelse geletterdheid op leerders se akademiese prestasie

Volgens die onderwysers was dit vir leerders van die deelnemende skole 'n geweldige uitdaging om Engels aan te leer (en derhalwe in hierdie taal te leer). Dit is bevestig deur deelnemer 3 (Fokusgroep 1, deelnemer 3, bl. 3): “They do not understand English...” Die feit dat leerders met Engels gesukkel het, het ek ook tydens my observasies opgemerk: “leerders sukkel baie om Engels te kan gebruik...” (Veldnotas, 13 Mei 2009, bl. 8).

Leerders se selfvertroue tydens die gebruik van Engels klasperiodes het ook tekortgeskiet: “praat nie Engels met mekaar in groepe nie, maar verkies dit om in hul moedertaal te kommunikeer” (Veldnotas, 13 Mei 2009, bl. 9). Alhoewel die taal van leer en onderrig vir die leerders 'n groot uitdaging was, was hulle wel bereid om mekaar te ondersteun: “Leerders van een groep help die leerders van 'n ander groep om die opdrag te verstaan” (Veldnotas, 26 Augustus 2009, bl. 9). Die feit dat die leerders gesukkel het met Engels is ook in my navorsingsjoernaal aangeteken.

Meeste van die leerders verstaan glad nie Engels nie. Die onderwysers moet byna al vertaal na die leerders se moedertaal - watter groot uitdaging! (13/05/2009)

4.2.2 TEMA 2: DIE PLEK VAN HULPBRONNE IN NIE-MOEDERTAAL-ONDERRIGPRAKTYKE (ENGELS) IN PLATTELANDSE SKOLE: “We do not have a lot...”¹⁸

Die onderwysers het hulle kommer uitgespreek oor die beskikbare hulpbronne by die skole. Soos die bogeneomde aanhaling aandui, is daar nie 'n wye verskeidenheid hulpbronne beskikbaar nie. Tema 1 het gehandel oor die verskillende vaardighede van Engelse geletterdheid, asook die invloed van Engelse geletterdheid op leerders se akademiese prestasies. Ek het die volgende in my navorsingsjoernaal aangeteken:

Sjoe, hoe bevoorreg is ons nie by my skool nie. Dinge wat ek as vanselfsprekend aanvaar soos tydskrifte, plakkate en ander hulpmiddels hier maar net 'n gedagte (13/05/2009)

¹⁸ Deelnemer 1 (skool A), fokusgroep 1 – 13 Mei 2009

Tema 2 handel andersyds oor, die gebrek aan hulpbronne en andersyds oor hoe dit wat beskikbaar is wel deur onderwysers in plattelandse skole benut word in hul nie-moedertaal onderrigpraktyke. Hulpbronne kan effektief aangewend word om die leerproses vir die leerders te vergemaklik. Hulpbronne kan onder andere insluit: plakkate, prente, tydskrifte, koerante, handboeke, storieboeke, skryfborde en tрупrojektors. Alhoewel die deelnemende skole slegs beperkte hulpbronne tot hulle beskikking gehad het, het dit deurgaans geblyk dat die hulpbronne wat beskikbaar was effektief aangewend was om die leerproses in die klaskamer te ondersteun. Uit hierdie tema vloei daar drie sub-temas, naamlik beperkte hulpbronne in plattelandse skole, effektiewe gebruik van beskikbare hulpbronne in onderrigpraktyke in plattelandse skole en nie-moedertaal leer en onderrig strategieë van onderwysers voor en na die afloop van die geletterdheidsintervensie.

In tabel 4.3 word die insluitings- sowel as uitsluitingskriteria vir hierdie tema uiteengesit.

TABEL 4.3: Insluitings- en uitsluitingskriteria van tema 2

Tema 2: Die plek van hulpbronne in niemoedertaal-onderrigpraktyke (Engels) in plattelandse skole			
Subtema	Insluitingskriteria	Uitsluitingskriteria	Kategorieë
2.1 Beperkte hulpbronne in plattelandse skole	Verwysings na hulpmiddels wat moontlik in die klaskamer gebruik kon word om Engels te leer en onderrig indien dit beskikbaar gestel word	Verwysings na hulpmiddels wat nie in die klaskamer gebruik kan word nie al is dit beskikbaar vir onderwysers	Hulpbronne wat effektief benut kan word, maar wat nie by deelnemende skole beskikbaar is nie
2.2 Effektiewe gebruik van beskikbare hulpbronne in onderrigpraktyke in plattelandse skole	Verwysings na hoe onderwysers beskikbare hulpmiddels tot die beste van hulle vermoë benut om die leerproses te ondersteun	Verwysings waar geen poging aangewend word om beskikbare hulpmiddels effektief te benut om die leerproses te ondersteun nie	Implementering van hulpbronne in onderrig-praktyke

4.2.2.1 Subtema 2.1: Beperkte hulpbronne in plattelandse skole

Soos bespreek in hoofstuk 2 funksioneer die meeste plattelandse skole met beperkte hulpbronne. Tydens die eerste fokusgroeponderhoud is daar reeds vasgestel dat die deelnemende skole min handboeke en storieboeke het om die leerproses te vergemaklik. Een van die deelnemers bevestig dié stelling: “We do

not have a lot of textbooks and storybooks” (Fokusgroep 1, deelnemer 1, bl. 3). Die deelnemende onderwysers staar dus ’n geweldige uitdaging in die gesig, maar het nietemin ’n tydelike oplossing gevind. Onderwysers het dikwels op die Fotostaatmasjien gesteun om vir leerders dele uit die enkele beskikbare handboek te Fotostateer. Die Fotostaatmasjien het egter ook beperkte nut, soos een van die deelnemers dit opsom: “...the photocopier is out of order” (Fokusgroep 1, deelnemer 1, bl. 3). Dit het dan gelei tot verdere uitdagings. Soos die onderstaande nota uit my navorsingsjoernaal dit stel, is daar in die Engelse graad 7-klas by skool A slegs een handboek beskikbaar vir ’n klas van 40 leerlinge:

...ek kyk so om my rond. Ek kan nie glo dat nie een van die leerders ’n handboek het nie - slegs die onderwysers... (14/05/2009)

Soos reeds in Tema 1 bespreek is, het deelnemende onderwysers lees in Engels as een van die belangrikste vaardighede van geletterdheid beskou. ’n Uitdaging was om leerders hierdie vaardigheid te laat aanleer met ’n tekort aan leesmateriaal.

’n Groot tekortkoming wat die deelnemende onderwysers ervaar het, was die gebrek aan onderwysersgidse wat riglyne bied vir onderrig in Engels. Een van die deelnemers spreek hierdie leemte aan tydens die eerste fokusgroeponderhoud: “...there is no teachers guide available to help me” (Fokusgroep 1, deelnemer 1, bl. 4). Die deelnemende onderwysers moet dus op hul eie insigte staatmaak om leer effektief te laat plaasvind.

Plakkate is sekerlik een van die effektiefste hulpbronne wat in ’n klaskamer met baie leerders gebruik kan word (Van der Walt, Evans & Kilfoil, 2008). Die meeste plakkate is groot en kleurvol en gee vir leerders die geleentheid om ’n assosiasie te maak met sekere konsepte. Tydens my observasies het ek opgemerk: “die klaskamer is leeg met min plakkate...” (Veldnotas, 14 Mei 2009, bl. 10). Die onderwysers kan dus ook nie op dié hulpbron steun om die leerproses vir die leerders te vergemaklik nie. Die observasies in die Engelse klaskamer het my bewus gemaak van die groot uitdaging wat die onderwysers in die gesig staar. Ek het dit as volg in my navorsingsjoernaal aangeteken:

Dit is erg om te besef dat daar werklik skole is wat moet funksioneer waar die hulpmiddels so beperk is. Dit maak die onderwysers se taak soveel meer uitdagend.
13/05/2009

Die visuele data toon dat daar min of geen plakkate teen die klaskamers se mure was nie. Op Foto 4.1 is dit duidelik dat die meeste klaskamers in skool A leeg was, met slegs skoolbanke en stoele (die meerderheid van hierdie klaskamer se skoolbanke was elders benut tydens die neem van hierdie Foto).



FOTO 4.1: Die leë graad 8-klaskamer by skool A, Mei 2009

Verder het ek op pad na die skool die volgende opgemerk: “die probleem is dat leerders min of geen blootstelling het nie...” (Veldnotas, 4 Mei 2010, bl. 14). Een van die min geleenthede waar leerders dus aan Engels blootgestel word was waarskynlik in die skoolomgewing. Die skool is ook ’n omgewing wat moet funksioneer met beperkte hulpbronne. Dit maak die onderwysers se taak soveel meer uitdagend, en die tekort aan hulpbronne soos onderrigmiddele (plakkate), tegniese hulpmiddels (oorhoofse projektor) en leesboeke bly ’n probleem.

4.2.2.2 Subtema 2.2: Effektiewe gebruik van beskikbare hulpbronne in onderrigpraktyke in plattelandse skole

Waar daar beperkte hulpbronne was, het die onderwysers geïmproviseer. Tydens fokusgroep 1 is die moontlikheid om koerante as leesmateriaal aan te wend, bespreek, alhoewel koerante nie vrylik by die skool beskikbaar was nie. Die deelnemende onderwysers het hulle eie koerante van die huis af gebring om as leesmateriaal te benut “...we bring them from home” (Fokusgroep 1, deelnemer 5, bl. 3). In die visuele data het ek vasgevang hoe die koerante gestoor word om

tydens bepaalde leestye benut te word. Op Foto 4.2 is die koerante in die biblioteek gestoor, sodat alle onderwysers toegang het tot die koerante en sodat dit veilig is vir latere gebruik.



FOTO 4.2: Koerante as 'n beskikbare hulpbron in die mediasentrum van skool A, Augustus 2010

Tydens my observasies het ek opgelet dat elke klaskamer 'n skryfbord teen die voorste muur het: “in die klas is daar 'n skryfbord...” (Veldnotas, 14 Mei 2009, bl. 9). Die onderwysers het sterk gesteun op die skryfbord as 'n hulpbron. Aangesien daar in verskeie leerareas, ook Engels, slegs een handboek beskikbaar was, het die onderwysers die skryfbord gebruik om inligting aan leerders oor te dra. Die onderwysers het die skryfbord effektief gebruik om vir die leerders nuwe konsepte te leer. Hierdie aspek word volledig bespreek in subtema 2.3. In Foto 4.3 is 'n voorbeeld van hoe die skryfbord benut is tydens 'n leesaktiwiteit. In hierdie graad 7-klas in skool A is 'n uittreksel uit handboeke op die skryfbord geskryf sodat al die leerders saam daaraan kon lees.

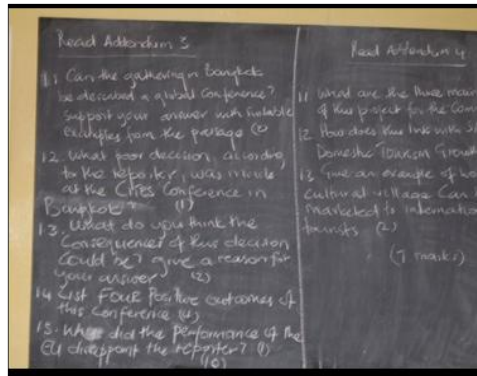


FOTO 4.3: Die onderwyser in skool A gebruik die skryfbord om graad 7-leerders te onderrig, Augustus 2009

Hoewel die meeste van die onderwysers slegs een handboek per klas het, het hulle die handboek egter so effektief moontlik gebruik en met die volgende oplossing vorendag gekom: “We make a copy of the extract.” (Fokusgroep 1, 13 Mei 2009, bl. 3). In die eerste fokusgroeponderhoud was daar ook ’n sterk aanduiding dat onderwysers selfs ’n uitweg gevind het vanuit hul persoonlike omgewing: “Sometimes we bring them from home...” (Fokusgroep 1, 13 Mei 2009, bl. 3). Op só ’n wyse het onderwysers die hulpbronne vir onderrig uitgebrei.

Klaskamers in al die deelnemende skole het skryfborde teen mure gehad. Soos een van die deelnemers tydens die fokusgroeponderhoud verduidelik het, benut die onderwysers die skryfbord om leerders te ondersteun tydens die aanleer van Engels: “I explain the meaning of the words... then write on the chalkboard and the learner will copy it into their books” (Fokusgroep 2, 14 Mei 2009). Foto 4.4 toon ’n onderwyser in skool B wat woorde op die skryfbord skryf tydens haar les om graad 2-leerders klanke te leer.



FOTO 4.4: Graad 2-onderwyser gebruik die skryfbord om nuwe woorde vir die leerders te leer. Skool B, Augustus 2010

4.2.3 TEMA 3: DIE EFFEK VAN 'n GELETTERDHEIDSINTERVENSIE OP ONDERWYSERS SE NIEMOEDERTAAL-ONDERRIGPRAKTYKE (ENGELS): “I was so impressed with their progress.”¹⁹

Dit het geblyk dat die leerders begin vorder het nadat die onderwysers die geletterdheidsintervensie geïmplementeer het. Bogenoemde aanhaling beskryf hoe die onderwysers daarvoor voel. Soos reeds bespreek, is onderwysers se nie-moedertaal-onderrigpraktyke voor sowel as na die afloop van die intervensie geobserveer. Tema 3 bestaan uit twee subtemas, naamlik onderwysers se strategieë vir nie-moedertaalleer en -onderrig voor en na die geletterdheidsintervensie en kennis rakende die kurrikulum en die gebruik daarvan in die klaskamers. 'n Oorsig van die subtemas asook die insluitings- en uitsluitingskriteria word in tabel 4.4 uiteengesit.

TABEL 4.4: Insluitings- en uitsluitingskriteria vir tema 3

Tema 3: Die effek van 'n geletterdheidsintervensie op onderwysers se nie-moedertaal-onderrigpraktyke (Engels)			
Subtema	Insluitingskriteria	Uitsluitingskriteria	Kategorieë
3.1 Nie-moedertaalleer- en -onderrigstrategieë van onderwysers voor en na geletterdheidsintervensie	Verwysings na klaskamerpraktyke voor die intervensie	Verwysings na praktyke buite die klaskamer en na die intervensie	Strategieë wat effektief deur deelnemende onderwysers gebruik word
3.2 Kennis van kurrikulum en die gebruik daarvan in klaskamers	Verwysings na die nasionale kurrikulum en die toepassing daarvan in die klaskamers	Enige verwysings wat nie verband hou met die nasionale kurrikulum nie	Die invloed van die HNKV op onderwysers se klaskamerspraktyke

4.2.3.1 Subtema 3.1: Nie-moedertaalleer- en -onderrigstrategieë van onderwysers voor en na die afloop van die geletterdheidsintervensie

Voor die geletterdheidsintervensie plaasgevind het, het ek die volgende aangeteken: “die klaskamers is leeg met net 'n skryfbord...” (Veldnotas, 13 Mei 2009, bl. 8). Die leerders het ook min gebruik gemaak van die biblioteek.

¹⁹ Deelnemer 3 (skool A), fokusgroep 3 (5 Augustus 2010)

Foto 4.5 toon dat daar slegs 'n beperkte aantal boeke in die biblioteek van skool A was.



FOTO 4.5: Die biblioteek met beperkte aantal boeke. Skool A, Mei 2009

Die onderwysers het veral gesteun op mondelinge opdragte aan leerders. In dié verband het ek die volgende aangeteken: “**sy vra vrae, sy kon dit dalk geskryf het...**” (Veldnotas, 13 Mei 2009, bl. 9). Tydens hierdie klasobservasies het ek opgemerk dat die leerders tydens die lesse passief was: “**die leerders gee min of geen reaksie nie...**” (Veldnotas, 14 Mei 2009). Die onderstaande uittreksel vanuit my navorsingsjoernaal som die situasie kortliks op.

Leerders sit en slaap in die klas. Dis duidelik dat die meerderheid van hulle min of geen Engels verstaan nie. 14/05/2009

Na die implementering van die program het ek waargeneem dat leerders minder passief was: “**they even dramatized it...**” (Fokusgroep 3, 4 Mei 2010, bl. 18). Onderwysers het seker gemaak dat leerders aktief betrokke was by lesse, soos ek in my veldnotas meld: “**sy gebruik leerlinge om nuwe woorde te verduidelik...**” (Veldnotas, 4 Mei 2010). Foto 4.6 toon dat die leerders in 'n graad 2-klas in skool B²⁰ ook aktief betrokke was tydens woordbou-aktiwiteite. Leerders het self Engelse woorde (wat by die gegewe klank pas) op die skryfbord geskryf.

²⁰ Daar is egter geen aanduiding of hierdie aktiwiteit plaasvind as gevolg van die geletterdheidsintervensie nie aangesien geen basislyndata by skool B versamel is nie.



Foto 4.6: Graad 2-leerders moet Engelse woorde op die skryfbord skryf wat by die Engelse alfabetklank pas. Skool B, Augustus 2010

Volgens die intervensie kon onderwysers steun op prente om sekere klanke vir leerders te leer. Elke onderwyser het 'n alfabetkaart ontvang om die aanleer van die Engelse klanke vir die leerders te vergemaklik. Tydens die veldbesoeke na afloop van die intervensie was dié alfabetkaarte telkens sigbaar. Op Foto 4.7 is een van die alfabetkaarte sigbaar wat 'n onderwyser (deelnemer 10) in skool C teen die muur in haar graad 4 klas aangebring het.



Foto 4.7: Plakkaat teen die muur van graad 4-klas by skool C wat die onderwysers gebruik het om Engelse alfabetklanke vir die leerders te leer, Augustus 2010

Die onderwysers het ook gevind dat die alfabetkaarte kon dien as 'n vorm van leesmateriaal: *“they enjoy reading the posters with the pictures”* (Fokusgroep 3, deelnemer 2, bl. 16). Na afloop van die intervensie het onderwysers ook baie meer

op drukwerk uit die omgewing (“environmental print”)²¹ gesteun as ekstra leesmateriaal. Foto 4.8 gee ’n voorbeeld van waar sulke materiaal gebruik is.



Foto 4.8: Die drukwerk uit die omgewing wat ’n onderwyser in skool A teen die muur van die mediasentrum aangebring het, Augustus 2010

Onderwysers het dus gepoog om meer leesmateriaal vir die leerders beskikbaar te stel. Persone vanuit die gemeenskap het saamgewerk en boeke aan skool A geskenk. Foto 4.9 toon dat daar by die post-intervensiebesoek verskeie boeke in skool A se biblioteek was waaruit leerders kon lees.



Foto 4.9: Die biblioteek van skool A met aansienlik meer beskikbare boeke in 2010 as in 2009

Volgens onderwysers het die beskikbaarheid van meer boeke ’n positiewe uitwerking op die leerders gehad: “they will even come to the library...” (Fokusgroep 3, 4 Mei 2010, bl. 21). Aangesien daar meer leesmateriaal tot die leerders se beskikking was, kon die leerders meer gereeld lees. Soos in tema 1 bespreek, het die onderwysers lees as ’n belangrike vaardigheid van Engelse geletterdheid beskou. Die onderwysers het gepoog om die leerders elke dag in Engels te laat

²¹ Plakkate of leesmateriaal wat in die skoolomgewing beskikbaar is en nie noodwendig verband hou met voorgeskrewe kurrikulum nie

lees: “**leesperiode te implementeer op ’n daaglikse basis**” (Veldnotas, 4 Mei 2010, bl. 2).

Voor die intervensie was dit duidelik dat leerders Engels as ’n groot uitdaging ervaar het (subtema 1.2). Leerders het verkies om met mekaar te kommunikeer in ’n taal waarmee hulle vertrouwd is: “**leerders praat onderlangs in hul moedertaal met mekaar...**” (Veldnotas, 14 Mei 2009, bl. 9). Met behulp van die intervensieprogram wat die onderwysers in hulle klasse geïmplementeer het, kon leerders geleidelik meer vertrouwd raak met Engels. Die poging wat die leerders aangewend het om Engels op meer gereeld te gebruik, word soos volg deur een van die deelnemers opgesom: “**they are now trying to use English...**” (Fokusgroep 3, 4 Mei 2010, bl. 22). In die derde fokusgroeponderhoud het een van die deelnemers die gedrag van die leerders só opgesom: “**their attitudes has changed...**” (Fokusgroep 3, 4 Mei 2010, bl. 18). Op een van die laaste veldbesoeke was dit maklik om die verandering by leerders raak te sien. Ek het dit soos volg in my navorsingsjoernaal aangeteken:

WOW! Die leerders is soveel meer bereid om 'n kans te vat. Hulle probeer so hard om Engels te gebruik. 5 Mei 2010

Nie net het die leerders se houdings verander teenoor die gebruik van Engels nie, maar hulle selfvertroue het ook verbeter. Een van die deelnemers merk in ’n fokusgroeponderhoud op: “**learners have a lot of confidence...**” (Fokusgroep 3, deelnemer 11, bl. 52). Een van die deelnemers verduidelik: “**learners try their best to use English a lot in the classes...**” (Fokusgroep 3, deelnemer 1, bl. 24). Daar was dus ’n opvallende verandering onder die leerders in vergelyking met vorige besprekings in subtema 3.1 waar ek waargeneem het dat leerders meer passief was. Die volgende uittreksel vanuit my navorsingsjoernaal som die situasie op:

Is hierdie werklik dieselfde leerders as 'n paar maande terug? Leerders het soveel meer selfvertroue en is baie meer aktief betrokke 😊! 04/05/2010

4.3.2.2 Subtema 3.2: Kennis van kurrikulum en die gebruik daarvan in klaskamers

Die Nasionale Departement van Onderwys (2002) het 'n basiese kurrikulum voorgeskryf wat in alle departementele skole gevolg moet word. Tydens hierdie studie was die nuwe kurrikulum (CAPS/KABV) nog nie by die skole geïmplementeer nie. Die onderwysers van die deelnemende skole het gesteun op die nasionale kurrikulum om leerders te onderrig: “we look at the LO’s and AS in the curriculum...”²² (Fokusgroep 1, 14 Mei 2009, bl. 3). Na aanleiding van die leeruitkomste en assesseringstandaarde het die onderwysers dan lesse vir die leerders beplan. Soos bespreek in hoofstuk 2 beskou die Nasionale Departement van Onderwys lees as 'n baie belangrike komponent van geletterdheid. Die deelnemende skole het hierdie siening van die Nasionale Departement van Onderwys in ag geneem en 'n spesifieke tyd vasgestel waartydens die hele skool slegs op leesaktiwiteite konsentreer: “time where the whole school can read...” (Fokusgroep 1, 14 Mei 2009, bl. 4). Dit strook met 'n omsendbrief van die Departement van Onderwys (DoE Circular 16/2010) waarin skole verplig word om 'n leesperiode te implementeer: “we have received a circular that says we must have a reading period...” (Fokusgroeponderhoud 2, 14 Mei 2009, bl. 5).

Die onderwysers van die deelnemende skole het 'n probleem ervaar ten opsigte van indiensopleiding. Die onderwysers moes op hulle eie insigte staatmaak om die kurrikulum te verstaan en dit dan in die klaskamers toe te pas: “onderwysers kry geen indiensopleiding... niemand is bereid om na die skool te kom nie...” (Veldnotas, 14 Mei 2009, bl. 10). Ek het ook die volgende aantekening hieroor in my navorsingsjoernaal gemaak:

Hier besef ek nou hoe belangrik indiensopleiding is. Stel jousef voor jy kry net een dik dokument en moet self uitwerk waar wat inpas en hoe dit gebruik moet word? 14 Mei 2009

²² LO verwys na Learning Outcomes en AS verwys na Assessment Standards (Departement van Onderwys, 2002)

4.2.4 TEMA 4: PROFIEL VAN DIE DEELNEMENDE PLATTELANDSE ONDERWYSERS: “If you want somebody to help you, you must be honest”²³

Deelnemende onderwysers het in vennootskap versoek dat kapasiteitsontwikkeling plaasvind rakende geletterdheid. Die onderwysers was dus eerlik oor hul bekommernis oor hierdie leemte. In tema 4 fokus ek op die eienskappe wat die deelnemende onderwysers tydens hierdie studie geopenbaar het. Hier verwys ek ook na die opleiding wat die onderwysers ontvang het. Tema 4 omsluit drie subtemas, naamlik plattelandse onderwysers se opleiding, bekwaamheid van plattelandse onderwysers en plattelandse onderwysers se houding jeens die geletterdheidsintervensie. Tabel 4.5 gee 'n uiteensetting van die insluitings- en uitsluitingskriteria vir hierdie tema.

TABEL 4.5: Insluitings- en uitsluitingskriteria vir tema 4

Tema 4: Profiel van die deelnemende plattelandse onderwysers			
Subtema	Insluitingskriteria	Uitsluitingskriteria	Kategorieë
4.1 Plattelandse onderwysers se opleiding	Enige verwysings na die onderwysers se opleiding	Verwysings wat nie verband hou met die onderwysers se opleiding nie	<ul style="list-style-type: none"> • Kwalifikasies van onderwysers • Indiensopleiding
4.2 Bekwaamheid van plattelandse onderwysers in die gebruik van Engels	Verwysings wat handel oor die bekwaamheid van die onderwysers	Verwysings wat verwys na aspekte waarin onderwyser nie bekwaam is nie	Engelsmagtige plattelandse onderwysers
4.3 Plattelandse onderwysers se houding rakende die geletterdheidsintervensie	Enige verwysings na die onderwysers se houding	Verwysings na eksterne invloede anders as die houding van die onderwysers	Positiewiteit van deelnemende onderwyser

4.2.4.1 Subtema 4.1: Plattelandse onderwysers se opleiding

Soos wat een van die deelnemers dit tydens die fokusgroeponderhoud verduidelik het, was die meeste van die deelnemende onderwysers nie opgelei om vir leerders 'n taal of geletterdheidsvaardighede (soos lees, skryf, spel) te leer nie. Geletterdheidsopleiding vind hoofsaaklik plaas tydens Grondslagfase-opleiding: “I was trained to teach secondary school...” (Fokusgroep 2, 14 Mei 2009, bl. 4). Die meerderheid van die deelnemers was met ander woorde as vakspesialiste in die sekondêre skool opgelei. Daarby kon die betrokke leerders nie die taal van leer en

²³ Deelnemer 1 (skool A), fokusgroep 2 – 13 April 2009

onderrig, naamlik Engels, verstaan nie. Sodoende het die taak van die onderwysers verskuif van die onderrig van vakinhoud na die aanleer van Engelse geletterdheid. Die volgende uittreksel uit my navorsingsjoernaal sluit hierby aan.

Stel jouself voor dat jy nou ewe skielik Wiskunde vir Gr 12 leerders moet gaan aanbied met geen opleiding. Watter groot uitdaging! 16 Mei 2009

4.2.4.2 Subtema 4.2: Bekwaamheid van plattelandse onderwysers in die gebruik van Engels

Soos in subtema 4.1 bespreek, was 'n betekenisvolle aspek die feit dat die deelnemers vir die leerders vaardighede moes laat aanleer in 'n addisionele taal: “elke deelnemer se Moedertaal is een van die Afrika-tale...” (Veldnotas 14 Mei 2009, bl. 8).

Die onderwysers het gevoel dat hulle nie bekwaam genoeg was om die klasse in Engels aan te bied nie, maar ek het nietemin opgemerk in my veldnotas op: “onderwysers praat goeie Engels...” (Veldnotas, 14 Mei 2009, bl. 9). Alhoewel die onderwysers onseker was oor hul eie vermoë, was hul Engels tydens klasperiodes goed. Die volgende aanhaling staaf die onderwysers se onsekerheid: “is the problem with me or with the learners?” (Deelnemer 1, fokusgroep 2, bl. 3). Ten spyte van die feit dat die onderwysers Engels gebruik het tydens die klasperiodes, was dit steeds noodsaaklik dat die onderwysers sekere strategieë moes kon toepas om te verseker dat leerders die inhoud verstaan. Een van die strategieë wat effektief deur onderwysers gebruik is, was taalvermenging. Ek het geobserveer hoedat onderwysers taalvermenging effektief toepas: “die onderwysers praat gemaklik in hul Moedertaal met leerders, en slaan maklik terug na Engels...” (Veldnotas, 15 Mei 2009, bl. 10).

4.2.4.3 Subtema 4.3: Plattelandse onderwysers se houding jeens die geletterdheidsintervensie

Onderwysers was huiwerig om die intervensie toe te pas in hulle klaskamerpraktyke aangesien hulle gevoel het dat leerders dan sal verwag dat hulle soortgelyke aktiwiteite moes uitwerk: “we will be challenge to come up with something similar...” (Veldnotas, 14 April 2010, bl. 2). Foto 4.8 toon hoedat navorsers aan onderwysers

demonstreer hoe die program in die klas gebruik kan word. Hierdie aanbiedings het onderwysers se opinie rakende die program positief verander. Die volgende aanhaling uit my navorsingsjoernaal ondersteun hierdie ervaring:

*Gister na die aanbieding van die intervensie was van die onderwysers onseker oor die aanbieding van die lesse. Na vandag se demonstrasie in die klasse het die onderwysers genoem dat hul beter verstaan en sal probeer om dit te implementeer.
14/04/2010*



FOTO 4.10: Navorser wys hoe die program in die graad 12-klaskamer aangewend kan word. Skool A, April 2010

Volgens die onderwysers het die implementering van die intervensie ekstra werk (bo en behalwe die voorgeskrewe kurrikulum) behels wat met die leerders behandel moes word. Dit het kommer by die deelnemende onderwysers gewek: “it is not linked with the formal programme from the DOE²⁴...” (Veldnotas, 14 April 2010, bl. 2). Ten spyte van die feit dat hulle reeds ’n volgepakte kurrikulum gevolg het, was die onderwysers nogtans bereid om die geletterdheidsintervensie deel te maak van die leerders se daaglikse werk: “onderwysers se houding teenoor die program is so positief...” (Veldnotas, 4 Mei 2010, bl. 15). Die onderwysers het besef dat hulle so leerders kon ondersteun in die aanleer van Engels.

Al die deelnemende onderwysers is opgelei en gekwalifiseer as onderwysers (sien tabel 3.1 in hoofstuk 3). Hulle was gretig om addisionele tegnieke aan te leer vir die onderrig van geletterdheid in Engels: “die onderwysers is so bereid om na nuwe idees te luister...” (Veldnotas 14 Mei 2009, bl. 4). As ’n bewys van die onderwysers

²⁴ Department of Education

se bereidwilligheid vir kapasiteitsontwikkeling het ek die volgende in my navorsingsjoernaal aangeteken:

Ek het onmiddellik welkom gevoel. Die onderwysers is so positief en so bereid om vir hulp te vra. 15 Mei 2009

Tydens die eerste veldbesoek het ek gevind dat onderwysers nie noodwendig bewus was van tegnieke wat gebruik kan word om leerders wat nie Engels magtig is nie, te ondersteun nie. Hieroor het ek die volgende aantekening gemaak: “in plaas daarvan om net die woorde te herhaal, kon sy dit dalk neergeskryf het en ’n klasgesprek daaroor gehou het...” (Veldnotas 14 Mei 2009, bl. 5). Na die intervensie het onderwysers besluit om nie die leerders wat nie Engelsmagtig is, minder te ondersteun nie; hulle was eerder bereid om tegnieke te leer wat leerders kon ondersteun: “onderwysers wil ook die swakker leser ondersteun...” (Veldnotas 14 Mei 2009, bl. 10). Die onderstaande uittreksels uit my navorsingsjoernaal sluit hierby aan:

Die onderwysers is so gemotiveerd om leerders te help. 13 Mei 2009.

4.3 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek die resultate van die studie bespreek deur gebruik te maak van temas en subtemas. Die vier temas wat geïdentifiseer is, is bespreek, met elke tema se subtemas en onderskeie kategorieë. Die bevindinge van die studie is ondersteun deur direkte aanhalings van deelnemende onderwysers, uittreksels uit veldnotas en visuele data.

In hoofstuk 5 bespreek ek die resultate van die studie binne die raamwerk van die relevante literatuur. Die moontlike bydrae en beperkinge van die studie word dan ook bespreek.

---oOo---

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 4 het ek die resultate van hierdie studie bespreek. In hoofstuk 5 doen ek literatuurkontrole ten einde bevindinge te bereik. Daarna beantwoord ek gestelde navorsingsvrae en formuleer ek gevolgtrekkings. Verder identifiseer ek in dié hoofstuk moontlike beperkinge van die studie. Ek sluit die hoofstuk af deur aanbevelings vir toekomstige navorsingsprojekte en opleiding van onderwysers te maak.

5.2 LITERATUURKONTROLE

Literatuurkontrole vind plaas wanneer die navorser 'n verwantskap tussen resultate en literatuur ondersoek (Mouton, 2006). Daar was ooreenkomste sowel as teenstrydighede tussen die resultate van die navorsingsprojek en bestaande literatuur. In Tabel 5.1 word die ooreenkomste uitgebeeld tussen die resultate van hierdie studie en die bestaande kennis.

TABEL 5.1: Ooreenkomste tussen resultate en bestaande kennis

Kategorieë	Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretasie
Subtema 1.1: Engelse geletterdheidsvaardighede wat leerders benodig			
Lees in Engels as kern-geletterdheids-vaardigheid	<ul style="list-style-type: none"> • Inglis, Thomson en MacDonald, 2000:57 in Joubert <i>et al.</i>, 2008 • HNKV (Departement van Onderwys) 2003 • Wium en Louw, 2011 	<p>“Reading is one of the most powerful ways of receiving ideas, information and stories”</p> <p>“Reading is essential for language development...”</p> <p>“... it is essential that learners learn to read...”</p>	Soos Van der Walt <i>et al.</i> (2009) gevind het, het deelnemers aan my studie beweer dat lees een van die belangrikste vaardighede is wat leerders moet aanleer, veral as Engels die taal van leer en onderrig is.
	<ul style="list-style-type: none"> • Seyed Hossein Fazeli, 2010 • Van der Walt <i>et al.</i>, 2009 	<p>“...reading (in English) is a key skill to active participation.”</p> <p>“...effective reading is particularly important where English is used as Language of learning and teaching...”</p>	

Kategorieë	Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretasie
Praat in Engels as kerneletterdheidsvaardigheid	<ul style="list-style-type: none"> • Wium en Louw, 2011 • Bishop en Clarkson, 2003 • Kapp, 2004 • Corson, 1998 • Van Der Walt <i>et al.</i>, 2009 	<p>“... oral language development is required for the development of reading competence...”</p> <p>“Spoken language provides a critical foundation for development of reading...”</p> <p>“Spoken language provides a critical foundation for development of reading...”</p> <p>“...oral communication accounts approximately for one-third of the total mark for English language.”</p> <p>“...oral language is a major focus in school...”</p> <p>“Oral activities can also stress academic language proficiency... this needs particular attention where English is the language of learning and teaching.”</p>	Soos Corson (1998) was deelnemers van my studie van mening dat praat in Engels ook 'n kerneletterdheidsvaardigheid is.
Skryf in Engels as kerneletterdheidsvaardigheid	<ul style="list-style-type: none"> • Navsaria, Pascoe en Kathard, 2011 • Navsaria, Pascoe en Kathard, 2011 • Navsaria, Pascoe en Kathard, 2011 • Van der Walt <i>et al.</i>, 2009 	<p>“...writing is an important tool...”</p> <p>“Written language is an important tool for learning.”</p> <p>“Learners must have adequate written language skills...”</p> <p>“...writing in English can help learners to come to terms... with content of other subject matters.”</p>	Soos Navsaria <i>et al.</i> (2011) het deelnemers aan my studie ook die belangrikheid van skryf in Engels as kerneletterdheidsvaardigheid geïdentifiseer.
Spelling in Engels as kerneletterdheidsvaardigheid	<ul style="list-style-type: none"> • Wessels en Van den Berg, 1999 • González-Bueno, 2011 	<p>“...good spelling contributes to good communication skills.”</p> <p>“...teachers should train English language learners to eliminate spelling errors...”</p>	Soos Wessels en Van den Berg (1999) het die deelnemers aan hierdie studie gemeen dat spelling in Engels deel vorm van die kerneletterdheidsvaardighede.
Klankherkenning in Engels as kerneletterdheidsvaardigheid	<ul style="list-style-type: none"> • Joubert <i>et al.</i>, 2008 	<p>“... dit is belangrik dat leerders bewus sal wees van verskillende foneme...”</p>	Soos Leggoko en Winskel (2008) bewys het, het deelnemers aan my studie ook beweer dat klankherkenning

Kategorieë	Outeur en jaar	Bestaande kennis	Interpretasie
	<ul style="list-style-type: none"> • Calitz, 2006 • Lekgoko en Winskel, 2008 	<p>“...fonetiese bewustheid is ’n belangrike aspek tydens die aanleer van ’n tweede taal...”</p> <p>“...for reading in English... phoneme awareness is advantageous...”</p>	<p>in Engels ’n belangrike kerneletterdheidsvaardigheid is.</p>
Subtema 1.2: Die invloed van Engelse geletterdheid op leerders se akademiese prestasie			
<p>Leerders se bekwaamheid in Engels en hul akademiese prestasie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fleisch, 2008 • Dawber en Jordaan, 2002 • Dornyei, 2001 • Islam, 2012 • Lekgoko en Winskel, 2008 	<p>Minder as een uit tien leerders se moedertaal is Engels</p> <p>“...English is very much a language of the ‘school’...”</p> <p>“...functioning through frustration, social isolation and disciplinary problems.”</p> <p>...hulpbronne het positiewe invloed op leerders se prestasies...</p> <p>... misconception... students in rural schools lack a learning culture...</p> <p>simple pictures and objects... and worksheets to demonstrate vocabulary can assist an English second language learner...”</p>	<p>Ek bevind soos Fleisch (2008) dat indien die taal van leer en onderrig nie die leerders se moedertaal is nie, kan dit lei na verskeie struikelblokke. Hierdie struikelblokke kan moontlik oorkom word indien onderwysers van sekere tegnieke [soos prente] (Lekgoko & Winskel, 2008) gebruik maak.</p>
<p>Leerders se selfvertroue om in Engels deel te neem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O’Conner en Geiger, 2009 • Probyn, 2001 • Justice en Kaderavek, 2004 	<p>“...these children experience academic problems as a result of learning in English, this leads to lowered self-esteem and a lack of confidence.</p> <p>“...leading to embarrassment and a loss of self-esteem.”</p> <p>“... age-appropriate language skills... this may cause problems such as low self-esteem...”</p>	<p>Soos Probyn (2001) het ek bevind dat daar ’n gebrek aan selfvertroue by die leerders is wat lei tot swak akademiese prestasies asook minimale deelname in klasverband.</p>

Subtema 2.1: Beperkte hulpbronne in plattelandse skole			
	<ul style="list-style-type: none"> • Balfour <i>et al.</i>, 2012 • Mulkeen, 2006 • De Wet, 2002 	<p>... 'n tekort aan hulpbronne hetsy materieel of emosioneel van aard.</p> <p>... ondervind probleme om onderwysgidse, handboeke en ander onderrighulpmiddels te vind.</p> <p>“...there is a lack of suitable textbooks and material for the language needs of second language learners.”</p>	<p>Hierdie kennis van De Wet (2002) word weerspieël in my studie, aangesien ek met hierdie subtema ook die teenwoordigheid van beperkte hulpbronne in deelnemende plattelandse skole aandui vir die onderrig van Engels as tweede taal.</p>
Subtema 2.2: Effektiewe gebruik van beskikbare hulpbronne in onderrigpraktyke in plattelandse skole			
	<ul style="list-style-type: none"> • National Teacher Education Audit, 1995 • Nel en Swanepoel, 2010 • Landsberg <i>et al.</i>, 2005 	<p>... meeste onderwysers in Suid-Afrika beskik nie oor vaardighede om tweede taal te onderrig nie.</p> <p>... onderwysers is nie gekwalifiseer om 'n tweede taal te onderrig nie...</p> <p>... onderwysers is nie behoorlik opgelei om leerders wat onderrig in 'n tweede taal ontvang, te ondersteun nie...</p>	<p>Soos Nel en Swanepoel (2010) het ek ook in die studie gevind dat alhoewel deelnemende onderwysers gekwalifiseer is, hulle nie noodwendig opgelei is om vir leerders 'n tweede taal soos Engels te leer nie.</p>
Subtema 3.1: Niemoedertaalleer- en -onderrigstrategieë van onderwysers voor en na die afloop van die geletterheidsintervensie			
	<ul style="list-style-type: none"> • Cleghorn, 2005 • Uys <i>et al.</i>, 2007 	<p>taalvermenging is 'n goeie strategie vir die aanleer van 'n tweede taal.</p> <p>“...they made use of scaffolding techniques such as using pictures to explain...”</p>	<p>Soos by Uys <i>et al.</i> (2007) dui hierdie subtema op onderrigtegnieke soos die gebruik van prente en plakkate, asook taalvermenging (soos in Cleghorn (2005) se studie bevind).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Balfour, De Lange & Khau, 2012 	<p>“...resources are received and made effective by teachers across a variety of education contexts...”</p>	<p>Soos Balfour <i>et al.</i> (2012) bevind het, blyk dit ook uit hierdie subtema dat onderwysers handboeke by buurskole leen om op só 'n wyse beskikbare hulpbronne effektief te gebruik.</p>

Subtema 3.2: Plattelandse onderwysers se kennis rakende die kurrikulum en die gebruik daarvan in klaskamers			
	<ul style="list-style-type: none"> • Departement van Onderwys, 2003 • Hendricks, 2008 • Hendricks, 2008 	<p>“... the role of the educator as one to design learning programmes...”</p> <p>“... A subject specialist knows the content of the subject...”</p> <p>“...teachers understand the policy...”</p> <p>“... they are often able to apply and implement the National Curriculum Statement in their classrooms.”</p>	<p>Soos Hendricks (2008) bevind ek dat onderwyser kennis van die Hersiende Nasionale Kurrikulum het en gebruik as vertrekpunt vir voorbereiding.</p>
Subtema 4.1: Plattelandse onderwysers se behoefte aan opleiding ten opsigte van Engelse onderrigpraktyke			
Plattelandse onderwysers se behoefte aan indiensopleiding	<ul style="list-style-type: none"> • Mulkeen, 2006 	<p>As gevolg van geografiese isolasie is daar minder geleenthede vir indiensopleiding.</p>	<p>Soos Mulkeen (2006) bevind het, het deelnemende onderwysers aan my studie ook aangetoon dat hulle selde indien ooit indiensopleiding ontvang.</p>
Subtema 4.2: Plattelandse onderwysers se bekwaamheid in Engels			
Plattelandse onderwysers is Engels, as 'n tweede taal, magtig	<ul style="list-style-type: none"> • De Klerk, 2002. • Mutasa, 2000; Martin 1997 • De Klerk, 2002 	<p>Onderwysers sowel as leerders moet met mekaar kommunikeer in 'n ander taal as hul moedertaal.</p> <p>“...Engels is ook nie die onderwyser se moedertaal nie...”</p> <p>“...often teachers felt they could not cope...”</p>	<p>Soos De Klerk (2002) bevind ek ook dat onderwysers twyfel in hulself en hul vermoë om Engels effektief as taal van leer en onderrig te gebruik</p>
Subtema 4.3: Plattelandse onderwysers se positiewe houding rakende 'n geletterdheidsintervensie			
	<ul style="list-style-type: none"> • O'Conner en Geiger, 2009 • Du Plessis en Louw, 2008 	<p>“Participating educators expressed an openness to learning...”</p> <p>“... they were concerned about the learners' academic performances and futures.”</p>	<p>Soos O'Conner en Geiger (2009) was deelnemers aan hierdie studie ook gewillig om deel te vorm van die geletterdheidsintervensie en het hul leerders se beste belange in gedagte gehad.</p>

5.2.1 BESPREKING VAN OOREENKOMSTE TUSSEN RESULTATE EN BESTAANDE KENNIS

Hierdie studie ondersteun dus bestaande kennis dat Engels, as taal van leer en onderrig, uit verskeie kerneletterdheidsvaardighede bestaan. In dié verband het deelnemende onderwysers in die navorsingsprojek, soos ook gevind deur Wium en Louw (2011) asook Inglis *et al.*, 2000 (in Joubert *et al.*) aangedui dat lees in Engels (as taal van leer en onderrig) een van die belangrikste vaardighede is vir geletterdheid. Die Hersiende Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2002) stipuleer ook in die verband dat lees essensieel is vir taalontwikkeling.

Verdere kerneletterdheidsvaardighede wat deur deelnemende onderwysers in die studie as belangrik geag is vir leerders om in Engels te leer, sluit in praat in Engels (Bishop en Clarkson, 2003), skryf in Engels (Navsaria *et al.*, 2011), spel in Engels (Wessels & Van den Berg, 1999) en klankherkening in Engels (Calitz, 2006). Calitz (2006) is van mening dat fonetiese bewustheid 'n belangrike aspek is tydens die aanleer van 'n tweede taal. Dus stem my bevindinge dat leerders se vermoë om te kan lees, praat, skryf, spel en klanke te herken in die taal van leer en onderrig (in dié geval Engels) ooreen met bestaande kennis hieroor.

Ek het soos Fleisch (2008) bevind dat leerders nie die nodige vertroue het om in Engels te kommunikeer nie en dus uitdagings ondervind ten opsigte van akademiese aspekte. Soos Lekgoko en Winskel (2008) het ek bevind dat leerders se selfvertroue in Engels egter toegeneem het soos wat onderwysers bepaalde onderrigstrategieë gebruik het. In dié verband het ek soos Dornyei (2001) bevind dat wanneer onderwysers sekere tegnieke en hulpbronne gebruik om leer te ondersteun, daar wel 'n verbetering in leerders se selfvertroue in Engels is, en hulle akademiese prestasies in Engels verbeter.

Ek het soos Balfour *et al.* (2008) bevind dat voldoende hulpbronne in plattelandse skole 'n groot uitdaging is tydens die aanleer van Engels. Soos Hendricks (2008) het ek ook bevind dat onderwysers wat aan hierdie studie deelneem, bewus is van die HNKV en dit implementeer in hulle klaskamers. Hulle gebruik die assesseringstandaarde, soos gestipuleer in die HNKV, as vertrekpunt vir hulle lesbeplanning. Ek het ook soos Mulkeen (2006) bevind dat

indiensopleidingsgeleenthede vir onderwysers van plattelandse skole egter beperk is, hoofsaaklik as gevolg van die geografiese isolasie waarin plattelandse skole hulle bevind. Soos O’Conner en Geiger (2009) in ’n intervensiestudie gevind het, het ek ook bevind dat deelnemende onderwysers aan hierdie studie gewillig was om nuwe tegnieke vir die ondersteuning van leerders tydens die aanleer van ’n tweede taal aan te leer. Ek het soos De Klerk (2002) gevind dat plattelandse onderwysers sowel as leerders genoodsaak is om met mekaar te kommunikeer in ’n taal wat nie hul moedertaal is nie.

Ek het soos Uys *et al.* (2007) bevind dat onderwysers na afloop van die geletterdheidsintervensie van verskillende tegnieke gebruik gemaak het om leerders te ondersteun tydens die aanleer van Engels. Die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, het gesteun op taalvermenging in hulle klaskamers. Soos Cleghorn (2005) bevind het, is taalvermenging ’n goeie strategie wat gebruik kan word deur onderwysers vir die aanleer van ’n tweede taal.

Soos De Klerk (2002) het ek bevind dat die deelnemers aan hierdie studie ook onseker was van hoe om leerders te ondersteun by die aanleer van ’n tweede taal. My bevinding stem verder ooreen met dié van Mutassa (2000), wat aandui dat die taal van leer en onderrig nie die leerders of die onderwysers se moedertaal is nie.

Hierdie studie ondersteun O’Conner en Geiger (2009) se bevindinge dat deelnemende onderwysers bereid was om nuwe tegnieke aan te leer om leerders te kan ondersteun tydens die aanleer van ’n tweede taal. Soos Du Plessis en Louw (2008) het ek ook bevind dat onderwysers gedurende die tydperk van die navorsingsprojek hulle leerders se akademiese prestasies en leerders se toekoms in gedagte gehou het. Na aanleiding hiervan was dit vir die deelnemende onderwysers belangrik om tegnieke aan te leer om leerders te ondersteun tydens die aanleer van ’n tweede taal.

5.2.2 TEENSTRYDIGHED E VAN RESULTATE MET BESTAANDE LITERATUUR

In Tabel 5.2 word die teenstrydighede uitgebeeld tussen die resultate van hierdie studie en die bestaande kennis. Hudson (2008) het bevind dat daar min gekwalifiseerde onderwysers in plattelandse skole is. Daarenteen het ek in hierdie

navorsingsprojek bevind dat die onderwysers van die deelnemende skool almal wel as hoërskoolonderwysers gekwalifiseer is (sien tabel 3.1 in hoofstuk 3). Dus is die bevindinge van hierdie studie teenstrydig met Hudson (2008) en blyk dit dat daar wel gekwalifiseerde onderwysers in plattelandse skole is.

TABEL 5.2: Teenstrydighede van resultate met bestaande literatuur

Kategorieë	Outeur en jaar	Bestaande kennis	Weerspreking van bestaande kennis	Interpretasie
Subtema 2.2: Effektiewe gebruik van beskikbare hulpbronne in onderrigpraktyke in plattelandse skole				
Plattelandse onderwysers se opleidings-kwalifikasies	<ul style="list-style-type: none"> Hudson 2008 	Min gekwalifiseerde onderwysers by plattelandse skole	In teenstelling het ek gevind dat deelnemende onderwysers aan hierdie studie wel gekwalifiseer is as hoërskool-onderwysers.	Bestaande literatuur toon dat daar min gekwalifiseerde onderwysers in plattelandse skole is. In weerwil het ek gevind dat alle deelnemers aan hierdie studie wel gekwalifiseerde onderwysers is.

5.3 BEVINDINGE EN BEANTWOORDING VAN NAVORSINGSVRAE

Met hierdie navorsingsprojek het ek gepoog om te verken en te beskryf of 'n geletterheidsintervensie met onderwysers in 'n plattelandse skool 'n invloed uitoefen op onderwysers se taal van onderrigpraktyke. In die onderafdelings integreer ek my bevindinge in die beantwoording van die navorsingsvrae (soos uiteengesit in hoofstuk 1). Ek beantwoord eers die sekondêre vrae ten einde die hoofnavorsingsvraag te kan beantwoord.

5.3.1 SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 1: *Watter geletterdheidsintervensie kan ontwikkel en implimenteer word om onderwysers in 'n plattelandse hoërskool by te staan ten opsigte van taal van onderrigpraktyke uitdagings?*

Dit het geblyk dat deelnemende onderwysers aan hierdie studie graag opleiding wou ontvang oor effektiewe onderrig in 'n eerste addisionele taal. Deelnemende onderwysers kon kundig sekere kerngeletterdheidsvaardighede aandui alhoewel hulle nie geweet het hoe om die verwerwing hiervan te onderrig nie. Deelnemende

onderwysers se kennis van die verskillende kerneletterdheidsvaardighede wat leerders in Engels benodig, het aangedui dat strategieë vir die onderrig van hierdie verskillende vaardighede ingesluit behoort te word by die geletterdheidsintervensieprogram. Die geletterdheidsintervensieprogram het eerstens gefokus op klanke, en is dus op so 'n wyse saamgestel dat die onderwysers lees-, spel-, praat- en skryfaktiwiteite daaglik in hulle klasse kon aanbied.

Soos gestel, was deelnemende onderwysers egter nie bewus van verskillende onderrigstrategieë wat tydens geletterdheidsonderrig gebruik kan word nie. Onderrigstrategieë soos taalvermenging, die gebruik van prente, die gebruik van 'n skryfbord en hoe om leerders aktief te betrek en te ondersteun sodat leerders geletterdheidsvaardighede kan verwerf, moes dus ook ingesluit word in hierdie geletterdheidsintervensie.

Soos aangedui in subtema 2.1 is daar beperkte hulpbronne in die deelnemende plattelandse hoërskool. Tydens die ontwerp van die intervensieprogram is dit in ag geneem deur werkskaarte vir die onderwysers beskikbaar te stel wat vir elke leerder geFotostateer kan word, of net op die skryfbord geskryf kon word. Daar is ook gepoog om vir elke onderwyser 'n alfabetkaart te verskaf waarop hulle kon steun tydens die aanleer van klanke. Daar is ook aktiwiteite uitgewerk waar leerders slegs 'n boek en 'n pen benodig om die aktiwiteite te voltooi.

Alhoewel die deelnemende skool 'n plattelandse hoërskool is, het deelnemende onderwysers verkies om nie slegs die taalonderwysers van hulle skool te betrek nie. Hulle het ook die onderwysers van die nabygeleë laerskole ingesluit by die opleiding. Dus is die geletterdheidsintervensie só ontwikkel om betekenisvol te wees vir die onderrig van geletterdheidsvaardighede, hetsy in die Grondslagfase of in die verdere onderrig en opleidingsfase²⁵.

Na aanleiding van bogenoemde bespreking was dit noodsaaklik om 'n geletterdheidsintervensie te ontwikkel en te implementeer wat die verwerwing van kerneletterdheidsvaardighede in Engels aanspreek. Verder was dit belangrik om die geletterdheidsintervensie op so 'n wyse saam te stel dat dit gebruikersvriendelik

²⁵ Verdere onderrig en opleiding verwys na die F.E.T.-fase

vir die onderwysers is, sodat hulle dit maklik kan implementeer. Die intervensie is ontwerp as 'n hulpbron op sigself aangesien fisiese hulpbronne by die deelnemende skool 'n uitdaging was. Dit was ook noodsaaklik om 'n intervensieprogram te ontwerp vir die grondslagfase en verdere onderrig en opleiding, wat maklik toegepas kan word deur die deelnemende onderwysers sodat die onderwysers hulle onderrigpraktyke in Engels kan verbeter.

5.3.2 SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 2: *Wat is die uitdagings vir onderwysers in 'n plattelandse hoërskool rakende hul taal van onderrigpraktyke voor die geletterdheidsintervensie?*

Die beheerliggaam van die betrokke Suid-Afrikaanse skool het, na aanleiding van die Nasionale Taalbeleid vir die Onderwysstelsel (Nasionale Departement van Onderwys, 14 Julie 1997), Engels as hul taal van leer en onderrig gekies. Dus is daar van onderwysers sowel as leerders verwag om met mekaar in 'n addisionele taal te kommunikeer, en te leer en te onderrig. Dit het ook geblyk dat deelnemende onderwysers se opleidingskwalifikasies binne die vereistes vir verdere onderrig en opleiding val. Uit die jaarboek van die Universiteit van Pretoria (2012) blyk dit dat studente tydens die verdere onderrig- en opleidingsfase gespesialiseerde onderrig as vakspesialiste kry, eerder as opleiding oor hoe om aan leerders geletterdheidsvaardighede te leer.

Die deelnemende onderwysers het dus aangevoer dat hulle nie bewus was van strategieë wat gebruik kan word in klaskamers om leerders te ondersteun om kerneletterdheidsvaardighede in Engels te verwerf nie. Deelnemende hoërskoolonderwysers by die betrokke plattelandse skool was dus voor die geletterdheidsintervensie nie bewus van verskillende strategieë wat gebruik kan word tydens die aanleer van 'n tweede taal nie. Die deelnemende onderwysers was egter gretig om te leer hoe om leerders te ondersteun tydens die aanleer van 'n tweede taal. Soos ek in 5.2.1 aangedui het, was plattelandse hoërskoolonderwysers wél bewus van noodsaaklike kerneletterdheidsvaardighede. Hoewel hulle nie opgelei was om leerders te ondersteun in die verwerwing van geletterdheid nie, was hulle tog kundig oor waar die fokus kan lê.

Leerdere het voor die geletterdheidsintervensie in hulle eie vermoëns getwyfel en het nie in Engels met mekaar gekommunikeer nie. Die uitkoms hiervan was dat leerders passief was tydens onderrigtyd en dat die onderwysers die leerders as negatief, onbetrokke en ongeïnteresseerd ervaar het. Hierdie gebrekkige vermoë om Engels te gebruik, kon moontlik leerders se akademiese prestasies negatief beïnvloed.

Die onderrig en leer in die deelnemende plattelandse hoërskool is dus verswaar omdat die taal van leer en onderrig Engels is. Die situasie word verder verswaar deur gebrekkige hulpbronne. Deelnemende onderwysers het egter 'n vennootskap met die buurskole gevorm en het handboeke by dié skole geleen, om sodoende meer hulpbronne tot hulle beskikking te hê (soos gevind in subtema 2.2). Die afgeleë gebied waarin die deelnemende hoërskool geleë is, veroorsaak dat daar min opleidingsgeleenthede vir onderwysers is, wat ook die onderrig- en leersituasie verswaar. Ten spyte hiervan was deelnemende onderwysers steeds gewillig en opgewonde om opleiding te ontvang.

Voor die geletterdheidsintervensie het deelnemende onderwysers voor in die klaskamer gestaan en werk mondelings aan leerders oorgedra. Deelnemende onderwysers het nie verskillende strategieë, soos taalvermenging en gebruik van prente, aangewend om leerders te ondersteun tydens die aanleer van 'n tweede taal nie. Aangesien daar geen onderwysersgids vir onderwysers beskikbaar was nie, het onderwysers op hulle eie insigte staatgemaak oor om hoe onderrig en leer te laat plaasvind. Waar die leerders nie gemotiveerd was om te leer nie, het die deelnemende onderwysers van die betrokke plattelandse hoërskool nie geweet hoe om dit te verbeter nie.

5.3.3 SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 3: *Wat is die aard en effek van onderwysers in 'n plattelandse hoërskool se taal van onderrigpraktyke na die geletterdheidsintervensie?*

Uit die aard van onderwysers in plattelandse hoërskole se taal van leer en onderrigpraktyke na die geletterdheidsintervensie was die deelnemende onderwysers aan hierdie studie bewus van die verskillende kerneletterdheidsvaardighede wat leerders benodig om Engelsverwante lees-,

skryf- en spelvaardighede aan te leer. Deelnemende onderwysers het dit egter as 'n uitdaging ervaar om hulle taal van onderrigpraktyke aan te pas sodat leerders hierdie kerneletterdheidsvaardighede effektief kan aanleer. Hierdie agtergrondkennis was nuttig vir deelnemende onderwysers om hulle onderrigpraktyke tydens en na afloop van die aanbieding van die intervensie te verbeter.

Ek het bevind dat deelnemende onderwysers na die intervensie gebruik gemaak het van verskillende strategieë wat gepaard gegaan het met die aanleer van 'n tweede taal, naamlik Engels. Vir hulle onderrig en leer in 'n addisionele taal het die deelnemende onderwysers meer gesteun op fisiese hulpbronne om Engelse fonetiek (klankherkenning) te onderrig. Die deelnemende onderwysers het plakkaat gebruik om vir die leerders 'n nuwe klank bekend te stel en dan daarna nuwe woorde met hierdie klank te bou. Leerders het alfabetkaarte ontvang om hulle te ondersteun met Engelse klankherkenning (fonemiese en fonologiese bewuswording) en het die alfabetkaarte gebruik om in Engels te kan skryf.

Die deelnemende onderwysers het die leerders ook meer betrek tydens die aanbieding van lesse. Leerders kon byvoorbeeld nuwe Engelse woorde op die skryfbord skryf. 'n Ander onderrig- en leerstrategie om leerders aktief te betrek, was dat hulle deelgeneem het aan die lesse deur sekere dele van die lesinhoud te dramatiseer. Daardeur het hulle hul praatvaardighede as kerneletterdheidsvaardigheid geoefen en verbeter. Die deelnemende onderwysers het verder na afloop van die geletterdheidsintervensie gepoog om meer Engelse leesmateriaal tot die leerders se beskikking te stel. Afgesien van die intervensie het sekere veranderinge in die onderwysstelsel ook positief bygedra tot taal van onderrig- en leerpraktyke.

Soos bespreek in subtema 3.1, was meer leesmateriaal na die geletterdheidsintervensie beskikbaar. Leerders het ook die mediasentrum by die skool meer benut om boeke in Engels te kan lees. Die beleid van 'n daaglikse leesperiode by die skool is ingestel, waar die hele skool in dié tydperk slegs in leesaktiwiteite betrokke was. Verder is addisionele leesmateriaal deur die Departement aan die skool verskaf.

Ten opsigte van die effek van die intervensie het dit geblyk dat leerders met meer selfvertroue gewaag het om gedurende klastye met mekaar in Engels te kommunikeer. Leerders se akademiese prestasies het verbeter na afloop van die intervensie. Die gevolgtrekking kan egter nie gemaak word dat die intervensie die enigste rede vir die verbetering in leerderprestasies is nie. Die geletterdheidsintervensie kan wel oorweeg word as 'n bydraende faktor vir die verhoogde persentasies.

Dit het geblyk dat hierdie verandering by die leerders ook 'n verandering by die deelnemende onderwysers teweeggebring het. Deelnemende onderwysers se beskrywing van leerders was anders. Voor die geletterdheidsintervensie was deelnemende onderwysers se boodskappe dié van moedeloosheid oor die leerders, veral oor hulle akademiese prestasies. Nadat onderwysers die leerders se betrokkenheid en entoesiasme vir lees en praat in Engels gesien het, was hulle gesprekke oor die leerders gevul met trots en wou hulle vir medeonderwysers vertel van die leerders se prestasies en deelname.

5.3.4 SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 4: *Welke insigte kan gegenereer word rakende taal van onderrigpraktyke in 'n addisionele taal, in 'n plattelandse hoërskool?*

Dit het geblyk dat taal van onderrig en leerpraktyke in 'n plattelandse hoërskool problematies is. Die deelnemende plattelandse hoërskool se taal van leer en onderrig is Engels, wat dan 'n uitdaging vir onderwysers bied. Soos in 5.3.1 bespreek, het ek gevind dat deelnemende onderwysers van die plattelandse hoërskool wel gekwalifiseerde onderwysers is. Aangesien die skool se taal van leer en onderrig Engels is ('n addisionele taal vir beide leerders en onderwysers) is dit problematies vir die onderwysers, aangesien hulle nie weet hoe om leerders in hierdie verband te ondersteun nie. Die opleiding wat die onderwysers ontvang het, het hulle nie in staat gestel om die verwerwing van kerngeletterdheidsvaardighede in Engels te fasiliteer nie.

Die plattelandse ligging het beteken dat die betrokke hoërskool fisiese hulpbronne as 'n groot uitdaging ervaar het. Deelnemende onderwysers het wel die hulpbronne wat beskikbaar is, effektief aangewend. Een van die grootste kenmerke van

plattelandse skole is die skole se geografiese isolasie. Dit het dan tot gevolg dat daar onder andere baie min opleidingsgeleenthede vir onderwysers van plattelandse skole is. Die onderwysers het nietemin aangedui dat hulle graag opleiding in Engels wil ontvang (subtema 4.1).

Daar was ook positiewe aspekte van plattelandse onderwysers se onderrigpraktyke. Deelnemende onderwysers het gemaklik met mekaar asook met die leerders in Engels gekommunikeer. Onderwysers was verder opgewonde en gewillig om opleiding te ontvang. Deelnemende onderwysers het ook die geletterdheidsintervensie met oorgawe in hulle klaskamers toegepas (subtema 4.3). Die deelnemende hoërskool wou ook graag met die skool se voedingskole saamwerk sodat leerders reeds in die grondslagfase Engels as kerneletterdheidsvaardigheid kan aanleer.

5.3.4 BEANTWOORDING VAN DIE HOOFNAVORSINGSVRAAG

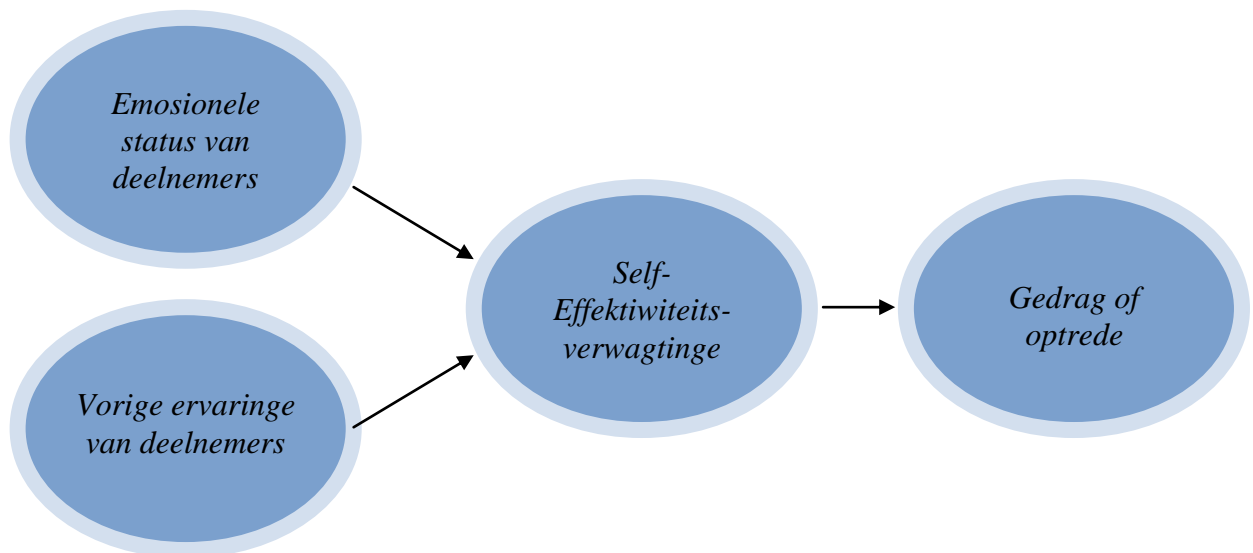
Hierdie navorsingstudie is gerig deur die volgende primêre navorsingsvraag: ***Tot watter mate het 'n geletterdheidsintervensie met onderwysers in plattelandse skole 'n invloed op hulle taal van onderrigpraktyke?***

Ek het tot die gevolgtrekking gekom dat plattelandse hoërskoolonderwysers wel in staat is om hul taal van onderrig- en leerpraktyke aan te pas na afloop van 'n geletterdheidsintervensie om die aanleer van 'n tweede taal (sien subtema 3.1) te fasiliteer. Dit het dus geblyk dat die geletterdheidsopleiding van plattelandse hoërskoolonderwysers 'n effek gehad het op hulle taal van onderrig- en leerpraktyke (soos bespreek in 5.3.3).

Plattelandse hoërskoolleerders se gebrek aan selfvertroue oor die gebruik van Engels in klaskamers het waarskynlik 'n effek op hulle akademiese prestasie. Leerders se interaksie met onderwysers tydens onderrig en leer het weer 'n effek op onderwysers se ingesteldheid teenoor die leerders.

Ek het gesteun op Bandura se sosiale leerteorie (1977) as teoretiese raamwerk in my studie. Gebaseer op die sosiale leerteorie het onderwysers voor die geletterdheidsintervensie geglo dat hul nie leerders kan ondersteun tydens die

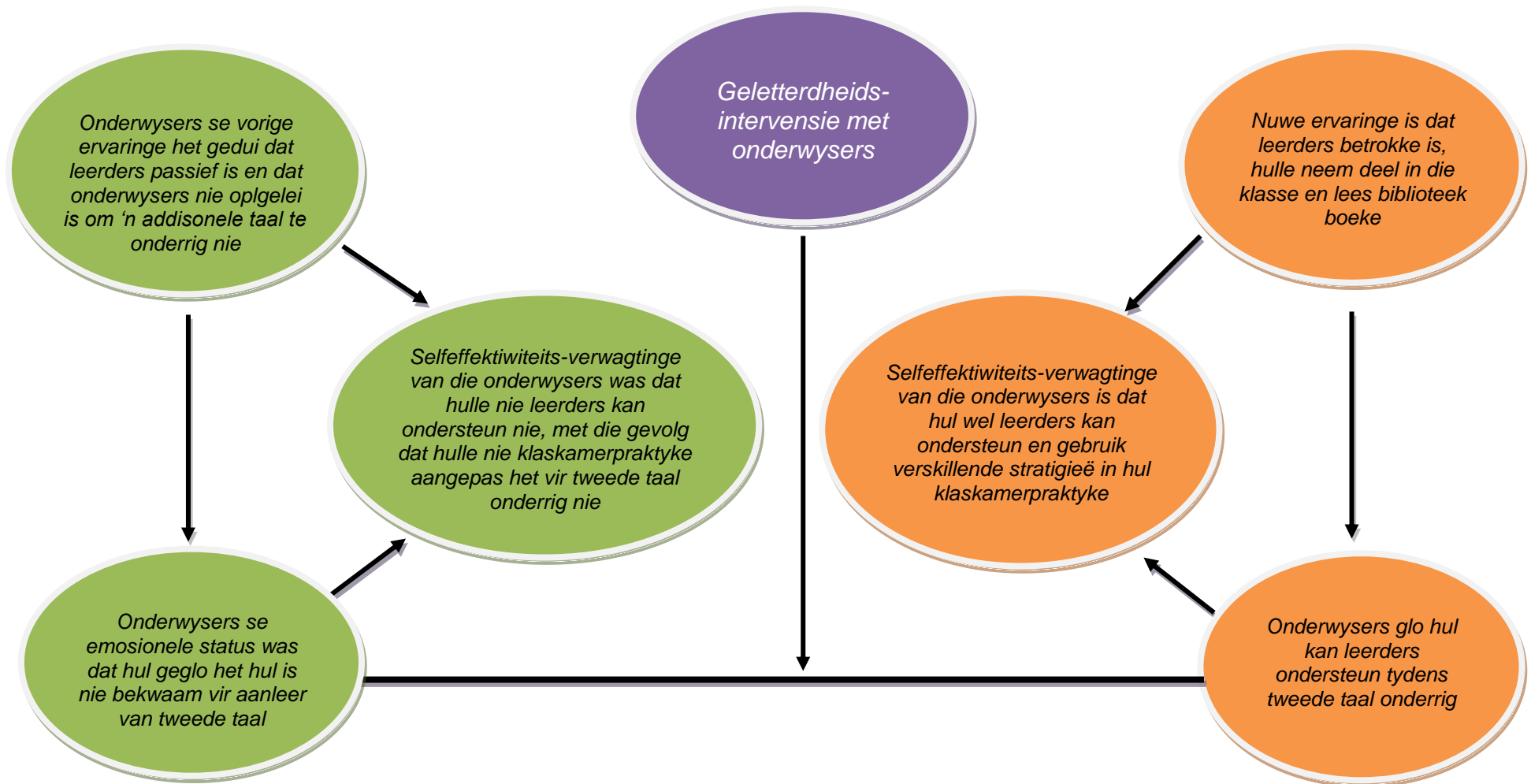
aanleer van 'n tweede taal nie. Figuur 5.2 is 'n skematiese voorstelling van die sosiale leerteorie. Figuur 5.3 is 'n skematiese voorstelling van die interpretasie van bevindinge aan die hand van die teorie.



FIGUUR 5.2: Skematiese voorstelling van die Sosiale Leerteorie ²⁶

Voor die aanbieding van die geletterdheidsintervensie het onderwysers gevoel dat hulle nie bekwaam is om leerders te ondersteun tydens die aanleer van 'n tweede taal nie. Soos reeds genoem, is die deelnemende onderwysers opgelei as vakspesialiste. Onderwysers kon wel kommunikeer in Engels, maar het getwyfel in hulle vermoë om leerders te onderrig ten opsigte van lees, spel, praat en klankherkenning in Engels. Die geletterdheidsintervensie het dus gepoog om verskillende vaardighede aan onderwysers oor te dra, sodat hulle leerders kon ondersteun tydens die aanleer van Engels as 'n tweede taal. Voor die intervensie het dit geblyk dat onderwysers onseker was oor die strategieë wat gebruik kan word in 'n klaskamer waar leerders 'n tweede taal (Engels) aanleer.

²⁶ Aangepas vanaf www.jcmc.indiana.edu (besoek 28 Junie 2011)



FIGUUR 5.3: Skematiese voorstelling van die sosiale leerteorie op hierdie navorsingstudie

Na afloop van die geletterdheidsintervensie het onderwysers hul taal van leer- en onderrigpraktyke aansienlik verander. Hulle het leerders ondersteun met klankherkenning in Engels en woordeskatuitbreiding. Die deelnemende onderwysers het ook lees en spel onderrig. Onderwysers het meer kennis gehad oor die onderrig van leerders in 'n tweede taal, en het dus beter verwagtinge gehad oor hulle eie vermoëns om leerders te onderrig. Onderwysers het begin glo in hul vermoë om leerders te ondersteun, en kon dus ook hulle onderrigpraktyke aanpas. Leerders het meer aktief deelgeneem in die Engelse klas. Leerders se akademiese prestasies het verbeter na afloop van die geletterdheidsintervensie. Leerders het na wat berig word meer selfvertroue gehad ten opsigte van Engels.

5.4 MOONTLIKE BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

'n Moontlike beperking van hierdie studie kan toegeskryf word aan die feit dat die geletterdheidsintervensie nie vooraf getoets was deur middel van 'n loodsstudie nie. Strydom en Delport (in De Vos *et al.*, 2002) verduidelik dat 'n loodsstudie probleme wat tydens onderhoude na vore kan kom, toelig. Verder meen Janesick (in Denzin & Lincoln, 1998) dat 'n loodsstudie die navorser bewus maak van sekere areas wat andersins onduidelik sou gewees het. Die implikasie hiervan vir my studie is dat ek tydens die eerste fokusgroeponderhoud eers by deelnemende onderwysers moes vasstel presies wat die probleem was rakende die taal van leer en onderrig. Indien daar voor die tyd 'n loodsstudie was, kon dit uitgeskakel gewees het en kon ek reeds tydens die eerste fokusgroeponderhoude gefokus het op die oplossing vir die probleem.

As gevolg van die beperkte aantal deelnemende onderwysers van die geselekteerde skool kan veralgemening van die bevindinge nie plaasvind nie. Alhoewel die huidige bevindinge nie veralgemeen kan word nie, was veralgemeenbaarheid nie die doel van my studie nie. Ek het eerder gepoog om saam met onderwysers 'n uitdaging, naamlik leerders wat in 'n addisionele taal (Engels) onderrig ontvang, maar nie noodwendig al oor al die

kerngeletterdheidsvaardighede beskik nie, aan te spreek en tegelykertyd die fenomeen van 'n geletterdheidsintervensie sistematies te dokumenteer.

Tweedens was daar verskille in kulture, ervaringe en tale tussen die navorser en die deelnemers (Maree & Van der Westhuizen, 2009). Dit kan 'n verdere beperking tot gevolg hê vir hierdie studie. Hierdie beperking kan toegeskryf word aan die moontlike subjektiewe invloed van my as Afrikaanse, stedelike navorser se kennis en ervaringe ten opsigte van die interpretasies en bevindinge (Maree & Van der Westhuizen in Maree *et al.*, 2007). Ek het egter gepoog om 'n ryk beskrywing van onderwysers se ervaringe en kennis rakende hul onderrigpraktyke neer te pen. Die doel hiervan was om moontlike ooreenkomste met ander soortgelyke navorsing te vind. Ek het ook gereeld gereflekteer in my navorsingsjoernaal as poging om my persoonlike interpretasies gedurende die insameling, analise en interpretasie van die data te verlaag (Maree *et al.*, 2009). Deelnemers se deelname aan bestaande projekte en die sterk vertrouensverhoudinge tussen deelnemers en die navorsingspan het ook 'n invloed gehad op die manier waarop deelnemers hulle sieninge en interpretasies gedeel het (McMillan & Schumacher, 2001).

Die geletterdheidsintervensie is in twee fases aangebied. Na afloop van die eerste deel het deelnemers van skool A voorgestel dat die skool se voedingskole ook van die geletterdheidsintervensieprogram gebruik maak. Dit het moontlik 'n verdere beperking op hierdie studie geplaas. Indien al die skole reeds aan die begin van die navorsingsprojek betrokke was, kon al die skole se data sistematies ingesluit gewees het in hierdie studie.

5.5 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die bevindinge van hierdie studie maak ek aanbevelings ten opsigte van onderwysers en praktyke.

5.5.1 AANBEVELINGS VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING

Gebaseer op die bevindinge van hierdie studie word die volgende aanbevelings gemaak vir toekomstige navorsing:

- 'n Moontlike langtermynopvolgstudie van onderwysers se taal van onderrigpraktyke in die drie skole wat aan die geletterdheidsintervensie deelgeneem het
- 'n Verdere studie wat fokus op leerders in plattelandse skole se ervarings in tweedetaalonderrig, met as subvraag:
- 'n Moontlike navorsingsprojek oor hoe leerders se akademiese prestasies beïnvloed word deur niemoedertaalonderrig
- 'n Moontlike studie oor die rol wat die skoolgemeenskap, byvoorbeeld ondersteuning aan onderwysers, uitoefen op tweedetaalonderrigpraktyke, met as subvraag:
- 'n Verdere studie oor die invloed wat ouerbetrokkenheid het op leerders wat niemoedertaalonderrig ontvang
- Die invloed van die gebruik van fisiese hulpbronne in tweedetaalonderrig in plattelandse skole

5.5.2 AANBEVELINGS VIR OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

Na aanleiding van die resultate van hierdie studie, beveel ek aan dat alle onderwysers (nie slegs Grondslagfaseonderwysers nie) opleiding sal ontvang oor hoe om leerders te leer lees en skryf in Engels. Ek beveel ook aan dat onderwysers opgelei word op die omstandighede van plattelandse skole te verstaan, byvoorbeeld isolasie en groot klaskamers, en op so wyse beter voorberei kan wees vir onderrig in plattelandse skole. Ek beveel aan dat onderwysers opgelei word om uitdagings van niemoedertaalonderrig te verstaan en strategieë aanleer om hierdie situasie in die klas te hanteer. Hierdie opleiding kan deur afstandonderrig gedoen word.

5.6 SAMEVATTING

Ek het bevind dat leer en onderrig in 'n plattelandse hoërskool bemoelijk word deur die geografiese isolasie van skole, gebrek aan opleiding van onderwysers oor kerneletterdheidsvaardighede, beperkte hulpbronne asook die kurrikulêre vereiste vir die gebruik van 'n addisionele taal soos Engels as taal van leer en onderrig.

Alhoewel die deelnemende plattelandse hoërskool se onderwysers nie opgelei was om aan leerders in geletterdheidsvaardighede te onderrig nie, het dit geblyk dat hierdie onderwysers wel (i) weet welke kerneletterdheidskernvaardighede deur leerders benodig word, (ii) gretig is om opgelei te word en positief is rakende geletterdheidsintervensies, en (iii) naburige skole en onderwysers betrek in sulke kapasiteitsontwikkeling.

Verder het dit geblyk dat die deelnemende plattelandse hoërskoolonderwysers hulle taal van onderrig- en leerpraktyke kan aanpas nadat hulle aan 'n geletterdheidsintervensie deelgeneem het. In dié verband het die onderwysers die volgende spesifieke strategieë gebruik, naamlik fisiese hulpbronne as ondersteuning vir die aanleer van nuwe klanke, taalvermenging, betrek van leerders tydens die aanbieding van lesse, byvoorbeeld vir dramatisering, en die implementering van 'n leesperiode asook die benutting van die skool se mediasentrum.

Hierdie gewysigde taal van onderrig- en leerpraktyke het moontlik 'n positiewe effek gehad op leerders se selfvertroue om in Engels betrokke te wees tydens leersituasies, en hulle akademiese persentasies (in Engels) het verbeter. Onderwysers se ingesteldheid jeens leerders se motivering om te leer het ook verander. Al hierdie aspekte kan verder verken word.

Ter afsluiting haal ek die woorde van deelnemer 1 (Fokusgroeponderhoud 3) aan:

“This program is helping us to help the learners. Before I used to complain about the learners. But now I brag with them...”

Leerders van die betrokke hoërskool het verander van passiewe leerders na aktiewe leerders. Leerders het klaarblyklik die lesse geniet en daaraan deelgeneem, soos visueel vasgevang in Foto 5.1.



FOTO 5.1: By skool A, April 2010. Leerders neem aktief deel aan lesse en is nie meer passief nie. In die Foto geniet die navorser en leerders die Engelse les

---oOo---

LITERATUURVERWYSINGS

Adams, Q., Collair, L., Oswald, M. & Perold, M. 2004. Research in educational psychology in South Africa. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Eds). *Keys to educational psychology* (p. 354–386). Cape Town: UTC.

Anderson, G. 2002. *Fundamentals of educational research*. London: Routledge Falmer.

Archibald, J., Roy, S., Harmel, S. & Jesney, K. 2004. *A review of the literature on second language learning*. Canada: Alberta Learning.

Ardington, E.M. 1992. *The implications of current conditions and constraints on policy proposals for the provisions of education in rural KwaZulu-Natal*. Durban: University of Natal.

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.

Babbie, E. 2001. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.

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.

Balfour, R.J., De Lange, N. & Khau, M. 2012. *Rural education and rural realities: the politics and possibilities of rural research in Southern Africa*. Editorial. *Perspectives in Education*, 30(1), i-ix.

Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Barley, Z.A. 2009. Preparing teachers for rural appointments: Lessons from Mid-continent. *The Rural Educator*, 30(3), 10–15.

Barley, Z.A. & Beesley, A.D. 2007. Rural School Success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22(1), 1–16.

Baron, R.A., Branscombe, N.R. & Byrne, D. 2008. *Social psychology*. Pearson: USA.

Berg, B.L. 1998. *Qualitative Research Methods for Social Science*. Boston: Allyn & Bacon.

Bhana, A. 2002. Participatory action research: a practical guide for realistic radicals. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in Practice; Applied methods for social sciences* (p. 227–238). Cape Town: University of Cape Town Press (Pty) Ltd.

Bharuthram, S. 2012. Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*, 32(2), 205-214.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2003. *Qualitative research for education. an introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Group.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematical analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77–101.

Broom, Y. 2004. Reading English in multilingual South African primary schools. *Bilingual Education in Bilingualism*, 7(6), 506-528.

Brown, H. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. The USA: Prentice Hall Regents.

Bryman, A. & Bell, E. 2007. *Business research methods* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Bunyi, G. 1999. Rethinking the place of African indigenous languages in African education. *International Journal of Educational Development*, 19, 337–350.

Burns, R.B. 2004 *Introduction to research methods*. London: Sage Publications.

Burns, A. 2010. *Doing action research in English language teaching*. New York: Routledge.

Burton, N., Brundrett, M. & Jones, M. 2008. *Doing your education research project*. London: SAGE.

Calitz, E. 2006. Learning in a Second Language. *Kleuterklanke*, 31(2), 1–17. Winter 2006.

Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.

Cakir, I. 2000. *Developing cultural awareness in foreign language teaching*. Turkey: Kirikkale University.

Chick, J.K. 2002. Constructing a multi-cultural national identity: South African classrooms as sites of struggle between competing discourses. *Journal of Multilingual and Multi-cultural development*, 23(6), 462–480.

Chiwome, E. & Thondhlana, J. 1992. Sociolinguistics and Education: A survey concerning attitudes on the teaching of Shona through the media of Shona and English. In: Herbert R.K. (Ed.), *Language and society in Africa: Theory and practice of sociolinguistics*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.

Christians, C.G. 2000. Ethics and politics in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 214–221). London: Sage Publications.

Cleghorn, A. 1992. Primary level science in Kenya; Constructing meaning through English and indigenous languages. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5(4), 311–323.

Cleghorn, A. 2005. *Issues in African education*. New York: Palgrave Macmillan.

Coetzee, M. & Jansen, C. 2007. *Emotional Intelligence in the classroom: The secret of happy teachers*. Cape Town: Juta.

Cohen, L., & Manion, M. 1996. *Research Methods in Education* (4th ed.). Canada: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education* (6th ed.) London: Routledge Falmer.

Coladarci, T. 2007. Improving the yield of rural education research: An editor's swan song. *Journal of Research in Rural Education*, 22(3). 1–9.

Collins, T. 1999. Attracting and retaining teachers in rural areas. (Intyds) Beskikbaar: www.ericdigest.org/2000-4/rural.htm (2 Augustus 2011).

Cook, V. 1991. *Second language learning and language teaching*. Great Britain: Edward Arnold.

Corson, D. 1998. *Oral language across the curriculum*. Great Britain: Short Run Press.

Costello, P. 2003. *Action research*. New York: Continuum.

Creswell, J.W. 2002. *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Creswell, J.W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.

Davidson, C. 2001. Current Policies, programmes and practices in schools ESL. In B. Mohan, C. Leung & C. Davidson (Ed.). *English as a second language in the mainstream: teaching, learning and identity*. London: Pearson Education Limited.

Davies, A. 2006. *Teaching THRASS whole – picture keyword phonics*. England: Thrass (UK) Limited.

Dawber, A. & Jordaan, H. 2002. *Second language learners in the classroom*. Southdale: The Authors.

De Klerk, V. 1999. Black South African English: Where to from here? *World Englishes*, 18(3), 311-324.

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. 2007. *Putting people in the picture: Visual methodologies for social change*. Rotterdam: Sense Publishers.

Denscombe, M. 2003. *The good research guide for small-scale social research projects*. Maidenhead: Open University Press.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1998. *The landscape of qualitative research*. London: Sage Publications.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2005. *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). California: Sage Publications.

Departement van Onderwys. 2008. *Foundations for Learning*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Onderwys. 2003. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring. Graad R–9. Onderwysersgids vir Ontwikkeling van leerprogramme*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Kurrikulum- & Assesseringsbeleidsverklaring (CAPS/KABV)*. Kaapstad: Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Onderwys. 2008. *SA: Pandor addresses the foundation phase conference*. (Intyds). Beskikbaar: www.polity.org.za (11 Julie 2012).

Departement van Onderwys. 2008. *Education Statistics in South Africa 2006*. Beskikbaar: www.education.gov.za (4 Augustus 2012).

Derewinka, B. & Hammond, J. 1991. The pre-service preparation of teachers of students of non-speaking English background. In F. Christie, P. Freebody,

A. Devlin, J.T. Threadgold & C. Walton (Eds.). *Teaching English literacy: a project of national significance on the pre-service preparations of teachers for teaching English literacy*, 3. The Project

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

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2011. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions* (4th ed.). Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Wet, C. 2002. Factors influencing the choice of English as language of learning and teaching (LoLT) – a South African perspective. *South African Journal of Education*, 22(2), 119-124.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2002). *Educational psychology in social context*. Cape Town: Oxford 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.

Ebersöhn, L. & Eloff, I. 2007. Lessons from postgraduate studies employing photographic methodology. In De Lange, N., Mitchell, C. & Stuart, J. *Putting people in the picture. Visual methodologies for social change*. Rotterdam: Sense Publishers.

Ebersöhn, L. & Eloff, I. 2006. *Life skills and assets* (2nd ed.). Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fakulteit Geesteswetenskappe. 2007. *School of professional Social Sciences*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Fakulteit Opvoedkunde. 2003. *Etiese Beginsels: Fakulteit Opvoedkunde*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Fleisch, B. 2008. *Primary education in crisis: why South African schoolchildren underachieve in reading and mathematics*. Cape Town: Juta.

Fox, N. 1998. *How to use observations in a research project*. Sheffield: Trent Focus Group.

Fraser M.W., Richman, R.J. & Maeda, J.G. 2009. *Intervention research developing social problems*. Oxford: 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.

Freeman, Y.S. & Freeman, D.E. 1998. *ESL/ECL teaching*. Portsmouth: Heinemann.

Fromkin, V. & Rodman, R. 2010. *An Introduction to Language*. USA: Wadsworth CENGAGE Learning.

Goldenberg, C. 2008. Teaching English language learners: What the research does – and does not – say. *American Educator*, 32(2), 8-23, 42-44.

González-Bueno, M. & Massengill Shwa, D.J. 2011. The impact of perception training on ell spelling: preventing L1 phonetic transfer. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(2), 1193-1203.

Gough, D.H. 2009. *English in South Africa*. (Intyds). Beskikbaar: <http://salanguages.com/english/index.htm> (20 Februarie 2010).

Greeff, M. 2002. Information collection: interviewing. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots for the*

social sciences and human service professions (p. 291–320). Pretoria: Van Schaik.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1998. Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Hall, B. 2005. *Community-based participatory research for health*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Harper, D. 1998. On the authority of the image. Visual methods at the crossroads. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials* (p. 130–149). California: Sage Publications.

Hatch, J. 2002. *Doing qualitative research in an education setting*. New York: State University of New York Press.

Hay, I. 2005. *Qualitative research*. Melbourne: Oxford University Press.

Hendricks, C. 2006. *Improving schools through action research: a comprehensive guide for educators*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Hendricks, C.N. 2008. *Teachers' perceptions of their ability to implement the National Curriculum Statement in the GET Band*. Nelson Mandela Metropolitan University.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. 1995. *Multilingual Education for South Africa*. Isando: Heinemann Publishers.

Howie, S.J., Venter, E., Van Staden, S., Zimmerman, L., Long, C., Scherman, V. & Acher, E. 2008. *Progress in International Reading Literacy Study*

(PIRLS) 2006 summary report: South-African children's reading literacy achievement. Pretoria: University of Pretoria.

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.

Hugo, A. 2008. Foreword. In Joubert, I., Bester, M., & Meyer, E. *Literacy in the Foundation Phase*. Pretoria: Van Schaik.

Hugo, A.J. & Nieman, M. 2010. Using English as a second language as the language of instruction: Concerns and needs of primary school teachers in South Africa. *Journal for Language Teaching*, 44(1), 59–65.

Islam, F. 2012. Understanding pre-service teacher education discourses in communities of practice: a reflection from an intervention in rural South Africa. *Perspectives in Education*, 30(1), 19-29.

Jansen, J.D. 2007. The language of research. In K. Maree (Ed.), *First steps in research* (p. 15–23). Pretoria: Van Schaik.

Jason, L., Keys, C., Suarez-Balcazar, Y., Taylor, R. & Davies, M. (2004). *Participatory community research theories and methods in action*. Washington: American Psychological Association.

Joubert, I., Bester, M. & Meyer, E. 2008. *Literacy in the Foundation Phase*. Pretoria: Van Schaik.

Kachru, B.B. 1992. *The other tongue: English across cultures*. Illinois: University of Illinois Press.

Kavanagh, C. 2002. *South African Concise Oxford Dictionary*. Oxford: University Press.

- Kgosana, C. 2006. Stille Revolusie in Afrika se skole. *Beeld*, 6 April, p.19.
- Kingwell, G. & Clarke, D. 2002. *English as second language: Senior High Guide to Implementation*. Canada: Alberta Learning Resource Centre.
- Kohonen, V. 1997. Authentic assessment as integration of language learning, teaching, evaluation and teachers' professional growth. In Huhta, A., Kohonen, V., Kurki-Suonio, L., & Luoma, S., *Current developments and alternatives in language assessment: proceedings of LTRC 1996*. University of Jyväskylä: Jyväskylä.
- Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. 2005. *Addressing Barriers to Learning*. Pretoria: Van Schaik.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2005. *Practical research: planning and design*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. *Practical research: planning and design* (7th ed). New Jersey: Pearson.
- Lekgoko, O. & Winskel, H. 2008. Learning to read Setswana and English: cross-language transference of letter knowledge, phonological awareness and word reading skills: research article. *Perspectives in Education*, 26(1), 57-73.
- Linguistic Diversity Management in Urban Areas – LIMA. 2011. (Intyds). Beskikbaar: <http://www.lima.uni-hamburg.de/index.php/en> (8 September 2011).
- Makalela, L. 2004. Making sense of BSAE for linguistic democracy in South Africa. *World Englishes*, 23(3), 355–366.
- Maltzan, T.L. 2006. *Rurality and higher education: implications for identity and persistence*. Ohio: The Ohio State University.

Manyike, T.V. & Lemmer, E.M. 2010. English reading and writing performance of Xitsonga speaking grade 7 learners in township schools: A case study. *Per Linguam*, 26(1), 29-46.

Manzo, K.K. & Zehr, M. 2006. English now as second language of schools abroad. *Education Week*, 25(31), 22–34.

Maree, K., Creswell, J.W., Ebersöhn, L., Eloff, I., Ferreira, R., Ivankova, N.V., Jansen, J.D., Nieuwenhuis, J., Pieterse, J., Plano Clark, V.L. & Van der Westhuizen, C. 2007. *First steps in Research*. Pretoria: Van Schaik.

Marre, K. & Pieterse, J. 2007. Surveys and the use of questionnaires. In Maree, K., Creswell, J.W., Ebersöhn, L., Eloff, I., Ferreira, R., Ivankova, N.V., Jansen, J.D., Nieuwenhuis, J., Pieterse, J., Plano Clark, V.L. & Van der Westhuizen, C. 2007. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.

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

Martin, D. 1997. Towards a new multi-lingual language policy in education in South Africa: Different approaches to meet different needs. *Educational Review*, 49(2), 129–141.

Mayan, M.J. 2001. *An introduction to qualitative methods*. Alberta: University of Alberta.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in Education: A conceptual Introduction* (5th ed.). New York: Addison Wesley Longman.

Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, D.M. 1998. *Research methods in education and psychology*. London: Sage Publications.

Mertens, D.M. 2010. *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (3rd ed.). California: Sage Publications.

Minkler, M. & Wallerstein, N. 2003. *Community-based participatory research for health*. California: Jossey-Bass.

Mohan, B. 2001. The second language as a medium of learning. In B. Mohan & C. Davidson (Eds.). *English as a second language in the mainstream: teaching, learning and identity*. London: Pearson Education Limited.

Moodley, V. 2010. Code-switching and communicative competence in the language classroom. *Journal for Language teaching*, 44(1), 7–21.

Morgan, D. 1997. *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). California: SAGE Publications.

Mouton, J. 2006. *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Mulkeen, A. 2006. Effective Schools and Quality Improvement. *Teachers for Rural Schools: A challenge for Africa*. Association for the Development of Education in Africa.

Mutassa, D.E. 2000. Language policy and language use in South Africa: an uneasy marriage. *South African Journal of Languages*, 20(3), 217–225.

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.

Naudé, E. 2005. *Profiling language in young urban English Additional Language learners*. Unpublished D.Phil Thesis. Department of Communication Pathology. University of Pretoria: Pretoria.

Nasionale Onderwysbeleidondersoek. 1992. *Language Report of the NEPI Language Group*. Cape Town: Oxford University Press.

Naicker, S.M. 1999. *Curriculum 2005. A space for all: an introduction to inclusive education*. Cape Town: Renaissance.

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

Niemann, M.M. 2006. Using the language of learning and teaching (LoLT) appropriately during mediation of learning. In Nieman, M.M. & Monyai, R.B. (Eds.). *The Educator as Mediator of Learning*. Pretoria: Van Schaik.

Nieuwenhuis, J. 2007. Introducing qualitative research. In K. Maree (Ed.), *First steps in research* (p 47–69). Pretoria: Van Schaik.

Nieto, S. 1992. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman.

Nel, N. 2005. Second language difficulties in a South African context. In Landsberg, L., Krüger, D., Nel, N. *Addressing Barriers to Learning*. Pretoria: Van Schaik.

Nel, N. & Swanepoel, E. 2010. Do the language errors of ESL teachers affect their learners? *A Journal of Language Learning*, 26(1), 47–60.

Norman, K. & Lincoln, Y. 2003. *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed.). California: Sage Publications.

O'Connor, J. & Geiger, M. 2009. Challenges facing primary school educators of English second (or other) language learners in Western Cape. *South African Journal of Education*, 29(2), 253–269.

Olivier, C. 1997. *Outcomes-based education and training programmes: processes, knowledge, skills*. Ifafi: OBET Pro.

Olivier, J. 2009. Multilingualism in South Africa. (Intyds). Beskikbaar: <http://salanguages.com>. (20 Januarie 2012).

Opara, C.C. 2004. *An Introduction to language study for teachers and students: Issues and approaches*. Lagos: Rothmed International.

Opie, O. 2004. *Doing educational research. A guide to first time researchers*. London: SAGE Publications.

Owens, R.E. 2001. *Language development – an introduction* (5th ed). Boston: Allyn & Bacon.

Pandor, N. 2008. SA: Pandor: Address to the Foundation Phase conference. (Intyds). www.polity.org.za/article/pandor-adress-to-the-foundation-phase-conference.co.za. (10 Julie 2012).

Patton, M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage.

Peirce, B.N. & Ridge, S.G.M. 1997. Multilingualism in southern Africa. *Annual Review of Applied Linguistics*, 17 (March 1997), 170–190.

Phatudi, N. 2007. *First additional language learning and teaching*. Ongepubliseerde klasnotas JGL 451. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Ponterotto, J.G. 2005. Research in counselling psychology. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2): 126–136.

Reason, R. 1998. Three Approaches to Participative Inquiry. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *Strategies of Qualitative Research*. London: Sage.

Republiek van Suid-Afrika. 1996. *The Constitution of the Republic of South Africa, 1996*. Act No. 108 of 1996. Government Gazette, Vol. 378 No. 17678 (18 Desember 1996). Cape Town: Government Printer.

Rothman, J. & Thomas, E.J. 1994. *intervention research: design and development for human service*. New York: The Haworth Press.

Schilling, R.F. 1997. Developing intervention research programs in social work. *Social Work Research*, 21(3): 173-180.

Schwandt, T.A. 1998. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds.). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Schwandt, T. A. 2000. Three epistemological stances for qualitative inquiry. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *handbook of qualitative research* (p.189–213). Thousand Oaks: Sage Publications.

Schwandt, T.A. 2007. *The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Schulz, M. & Carney, S. 2007. *Danida's policy and practice in relation to mother tongue and bilingual education: a preliminary mapping*. (Intyds). Beskikbaar: www.odi.org/resources/docs/4852.pdf. (8 September 2011).

Seale, C. 2000. *The quality of qualitative research*. London: Sage Publications.

Seyed Hossein Fazeli, M.A. 2010. Some gaps in Current Studies of Reading in second/ foreign Language Learning. *Language in India*, 10, 373-386.

Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research* (2nd ed.). London: Sage Publications.

Smith, B.O. 2012. *Definitions of teaching*. (Intyds).
www.phy.ilstu.edu/pte/teachlearn/teaching_learning.ppt. (10 Julie 2012).

South African National Educational System Language Policy Document.
(Intyds). Beskikbaar: www.education.gov.za. (26 September 2010).

Stringer, E. 2004. *Action research in education*. New Jersey: Pearson Education.

Strydom, H. Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2002. *Research at grass roots: For the social sciences and human professions*. Pretoria: Van Schaik.

Strydom, H. 2002. Participatory action research. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B., Delpont, C.S.L (Eds.), *Research at grass roots. for the social science and human professions* (3rd ed.). Pretoria: Van Schaik.

Suid-Afrikaanse Nasionale Onderwysstelsiem Taalbeleidokument. (Intyds).
Beskikbaar: www.education.gov.za. (26 September 2006).

Taylor, P. & Mulhall, A. 2001. Linking learning environments through agricultural experience – enhancing the learning process in rural primary schools. *International Journal of Educational Development*, 21, 135–148.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. *Research in Practice*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 2002. *Research in practice: applied methods for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Thomas, E.J. & Rothman, J. 1994. *Intervention research: design and development for human service*. USA: Routledge.

Thurlow, L.D. 2004. Distance education and L2 instruction: An analysis and recommendation of integration. A Thesis submitted to the Athabasca

University Governing Council in partial fulfilment of the requirements for the degree of Masters of Distance Education. Alberta: Athabasca.

Tough, J. 1977. *Talking and Learning*. Ward Lock: Pennsylvania State University.

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.

Van der Walt, C., Evans, R. & Kilfoil, W.R. 2009. *Learn to teach*. (4th ed.). Pretoria: Van Schaik.

Viljoen, J. 2011. Leesgeletterdheid van graad 3-leerders. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis. Noordwes-Universiteit: Potchefstroom.

Vogt, W. 1984. Developing a teacher evaluation system. *Spectrum*, 2(1), 41–46.

Walls, N.M. 2010. *Where language is made: language planning at the intersections of national and international literacy and language work*. <http://hdl.handle.net/2142/16532>. Issued 2010-06-29.

Walters, M. 2009. *Social Research methods*. London: Falmer Press.

Wendon, L. 2003. *Letterland Teachers guide*. Cambridge: Letterland International Ltd.

Willig, C. 2001. *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Philadelphia: Open University Press.

Wissing, D. 2002. Black South African English: A new English? Observations from a phonetic viewpoint. *World Englishes*, 21(1), 129-144.

---oOo---

BYLAES

- BYLAAG A: Navorsingskedule
- BYLAAG B: Geletterdheidsintervensie
- BYLAAG C: Uittreksels uit Navorsingsjoernaal
- BYLAAG D: Veldnotas
- BYLAAG E: Visuele Data
- BYLAAG F: Transkripsies
- BYLAAG G: Toestemmingsbriewe
- BYLAAG H: “Starter packs” van geletterdheidsintervensie
- BYLAAG I: Stappe van analise proses
- BYLAAG J: Kleurkodering vir analise
- BYLAAG K: Finale temas

---oOo---

BYLAAG A

Navorsingskedule

Datum	Aktiwiteit	Deelnemers
13 Mei 2009	Pre-intervensie: <ul style="list-style-type: none"> • Fokusgroeponderhoude oor twee dae • Observasies in twee klaskamers by skool A 	Onderwysers van skool A.
26 Augustus 2009 – 13 April 2010	Ontwikkeling van die geletterdheidsintervensie.	
14 April 2010	Implimentering van die geletterdheidsintervensie deel 1	Onderwysers van skool A
19 Mei 2010	Implimentering van die geletterdheidsintervensie deel 2	Onderwysers van skole A,B en C
5 Augustus 2010	Post-intervensie; <ul style="list-style-type: none"> • Observasie in klasse van skole A,B en C • Fokusgroeponderhoud 	Onderwysers van skole A,B en C

---oOo---

Geletterdheidsintervensie

Eksemplaries, Sien DVD (Geletterdheidsintervensie) vir
Geletterdheidsintervensie Deel 2

Introduction:

A few definitions:

- **Phonics:** The science of the word
- **Phoneme:** The smallest unit of sound (a letter or two that acts as a sound e.g. “t” and “ch”)
- **Phonemic awareness:** The awareness of how sounds and letters relate and correspond to each other. It is the ability to identify, which letters stand together to represent the sounds you hear. It is the sensitivity to the sounds of the language.
- **Phonological awareness:** The awareness of the whole sound system of the language. It is the understanding of different ways that oral language can be divided into smaller components and manipulated.
- **Grapheme:** A letter or group of letters representing one sound e.g. sh
- **Digraph:** Two consonants or vowels that together represent one sound e.g. sh

Week 1: Vowels (a,e,i,o,u) (short vowels)

Day 1: a (15/04/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Introduce the sound “a”. Show the learners the sound on the alphabet chart. Learners must identify the sound on their table charts. Let the learners identify words when they hear the sound. See list of words (list 1) that are attached. Learners can also add more words that has the sound “a” in the word.	10 min	Alphabet chart Flash cards
Listening	Read the list of words that is attached (list 2) aloud to the learners. Learners must identify in which word they do not hear the “a” sound.	5 – 10 min	List of words
Speaking	Learners each say their name aloud. They must then identify whether their name contain the sound “a” or not.	10 min	Learners names
Reading & viewing	Complete the worksheet (worksheet 1). Learners must write the correct word next to the picture and then find the word in the block below.	15 – 20 min	Worksheets Pencils
Writing	Time for competition! Each learner gets a sheet of paper. In the given time they must write as many “a” words as they can. The teacher must time them – tell the learners when to start and when to stop. After time has run out each learner count their words and find out who the winner is. The winner is the learner with the most words.	10 min	Sheets of paper Pencils
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pencils
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a		

	sentence.		
--	-----------	--	--

Spelling words for today: (see flashcards)

- am
- apple

- are
- and

Example of sentences:

I am going to do my homework this afternoon.

We are playing a soccer match on Monday.

My friend likes to eat a red apple.

My sister and my friend are walking home.

am

and

are

apple

List 1:


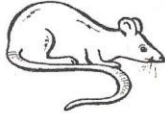








- Can
- Listen
- Dog
- Table
- Spider
- Girl
- Pen
- Glue
- Pencil
- Car
- Ball
- Book
- Sat
- Apple
- Song
- ant

List 2:

- | | | | |
|------------|-------|-------|--------|
| 1) - apple | - ant | - bee | |
| 2) - sand | - bed | - am | |
| 3) - can | - cup | - arm | - cat |
| 4) -bad | - sad | - fan | - book |

Worksheet 1:





Write the word next to the picture and then find it in the word search.

_____		_____	
_____		_____	
_____		_____	
_____		_____	
_____		_____	





d	r	a	t	r	d	w	s	f	j	h	g	l	p
f	p	t	d	x	d	v	m	f	n	v	x	c	m
t	r	v	c	v	b	j	p	a	n	l	k	d	q
q	b	h	a	t	z	m	a	n	m	p	t	s	r
c	n	m	n	g	v	b	h	t	r	h	a	n	t
a	v	l	k	p	n	r	s	d	r	j	p	p	n
t	g	g	h	l	p	m	a	t	f	g	k	j	h
x	b	c	n	m	k	g	h	f	d	s	q	w	l

Extra worksheets:





Mon Tue Wed Thu Fri Sat Sun
Date / /

   CAP 


C + A + P = CAP

   MAP 

M + A + P = MAP

   LAP 



L + A + P = LAP

 Please write!

CAP _____

MAP _____

LAP _____

 Copyright 2005. Kinney Brothers Publishing. All Rights reserved. Licenced by English-Avenue.com.
This document may only be photocopied by English-Avenue members under the membership terms.
www.English-Avenue.com 

Day 2: e (16/04/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Introduce the sound “e”. Show the learners the sound on the alphabet chart. Learners must identify the sound on there table charts. Read the list of words (add some more words if you like) to the learners and they must draw the picture matching the word.	10 min	Alphabet chart Flash cards List of words
Listening	Read the story about Red Hen to the learners. They must listen and answer the questions afterwards. Decide if you want to give each learner their own set of questions or do you want to read the questions.	15 min	Story Questions
Speaking	Show the picture to the learners. They have the opportunity to discuss the picture (give each learner a picture or a picture between 2-5 learners or enlarge). What do they see? How do you spell it etc?	10 min	Picture
Reading & viewing	Introduce the story about Eddie Elephant. Make reading strips and paste them on the board. Read the story as a class. Discuss new vocabulary.	10 min	Story Reading strips
Writing	Each learner receives a worksheet. They must circle the word that matches the picture. Turn the page around and at the back they must make a sentence with each word.	15 min	Worksheet 2 Pen
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pens
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- egg
- enjoy

- expert
- everybody

I like to have an egg for breakfast.

My dad is an expert in maths.

My friends enjoy to reading from my books.

Everybody must do their homework.

List of words:

- Hen
- Bed
- Net
- Pen
- Pet
- Egg
- Envelope
- Web



Red Hen

he

on

Red Hen is Pam's pet.

Bad Fat Cat is wet.

Bad Fat Cat ran to get Red Hen.

Red Hen ran to Pam's bed.

Bad Fat Cat sat on Pam's bed.

He let Pam's bed get wet.

Can Fat Cat get Red Hen?

Questions:

Complete the following:

1. Red Hen is Pam's _____.
2. Bad Fat Cat ran to get _____.
3. Red Hen ran to Pam's _____.
4. Bad Fat Cat let Pam's bed get _____.

Story:

I am Eddie Elephant
I am not a big Elephant.
I enjoy doing tricks.

Eddie Elephant tosses Easter eggs.
He isn't an expert yet.
He shows everybody.

How many eggs do you count?
Do you see the entrance and the exit?

Flashcards:

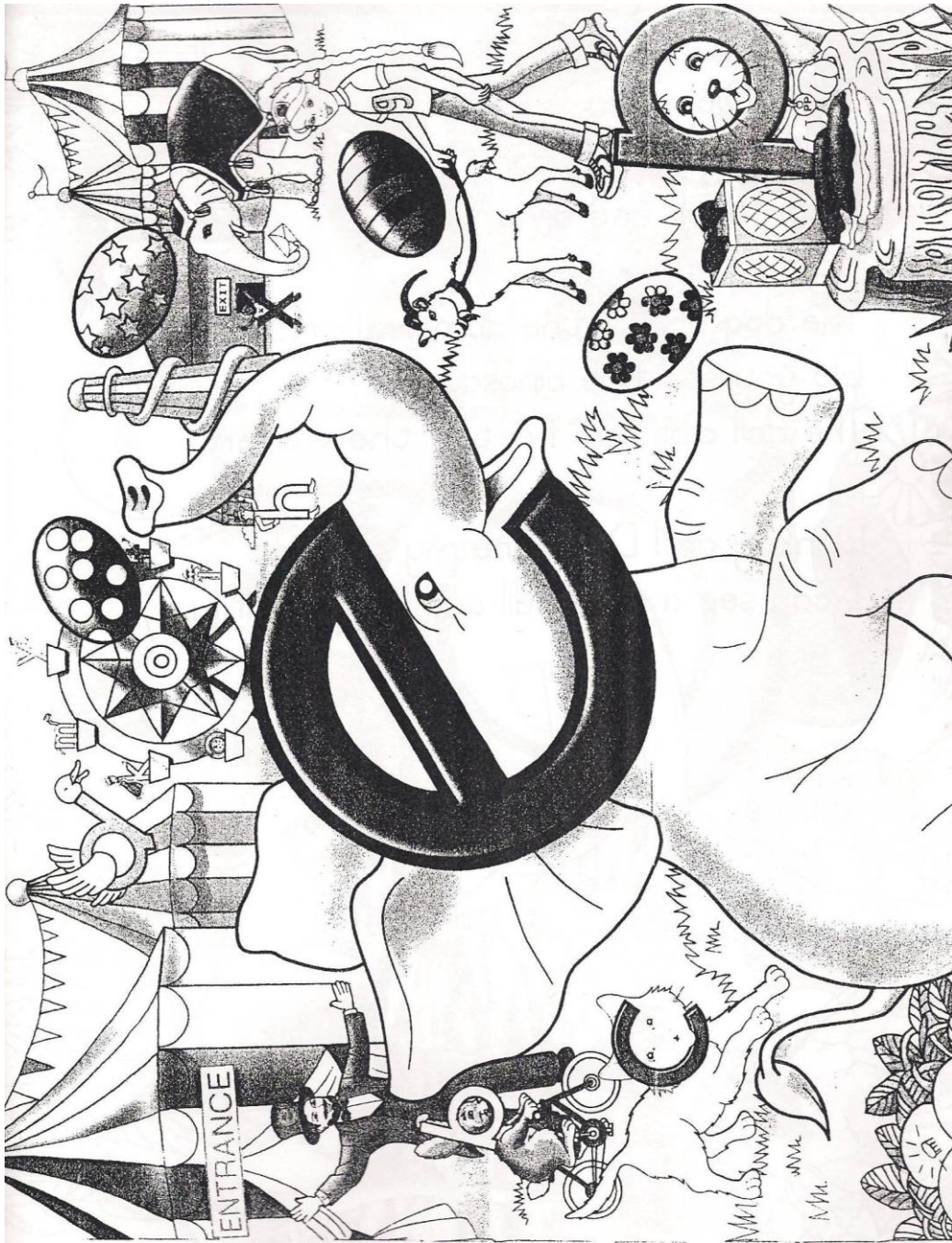
egg

enjoy

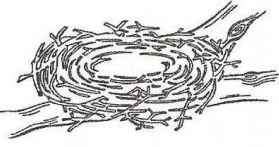
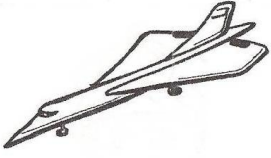
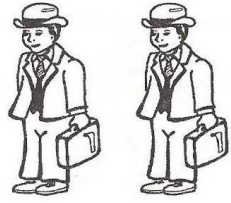

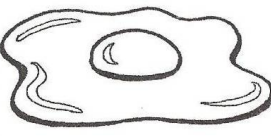
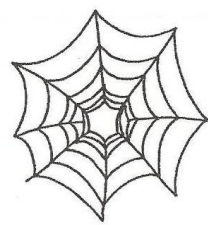
expert

everybody

Picture



Worksheet 2:

<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>  <p>best wet nest tent</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>  <p>then net jet pen</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>  <p>when pen yes men</p>
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>  <p>web dress get tent</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>  <p>men nest egg jet</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>  <p>ten let web yes</p>

Extra worksheets:

Read the sentence and draw the picture.

The hen has ten eggs.	
The bed is red.	
This tent is wet.	
There are two men in the jet.	
The vet fed the pet.	

Can you make these sentences correct?

Ten men sat the jet in.

Ten men sat _____
_____.

Ben had red a pen.

Ben had _____.

Ted has wet net a.

Ted has _____.

The red cap is the on bed.

The red cap is _____
_____.

The hen sat the on egg.

The hen sat _____
_____.

Day 3: I (19/04/10)

Activity	Description	Time	Resources
Revision and Introduction of new sound	Revise sound from yesterday: learners must show sound on the table charts. Learners must say words that have the “e” sound in them. Introducing the new sound: show the learners where the sound is on the alphabet chart. Search for words with “i” in the word search puzzle.	15 min	Alphabet chart Word search puzzle.
Listening	Learners listen to the story: “Impy Inchworm”. As the learners hear words with the sound “i” they must write them down.	15 min	Story Paper Pens
Speaking	Use the talking pen. When you hold the talking pen it is your turn to talk. Each learner gets a chance. The learner that has the pen will start and must say a word with the “i” sound. Pass the pen on. The next learner must repeat the previous word and then add a new word. Pass on the pen and so on.	15 min	“Talking pen”
Reading & viewing	Read the story: The pig. Fill in the missing words after the story has been read.	10 min	Story Sentences
Writing	Use the same list that the learners made by listening to the story about Impy Inchworm. Now use the words to make sentences. Some of the learners can write the sentences on the board. The rest of the class help to expand the sentences.	15 min	List of words. Black board Chalk
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pens
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write		

	the words and use the words in a sentence.		
--	--	--	--

Spelling words:

- if
- insects
- inches
- ink

Example of sentences:

My mom said if I help her with dinner I can read my book

We must measure the table in inches.

When we walk in the field we see a lot of insects.

If the ink in my pen is finished I can not write anymore.

Word search puzzle:

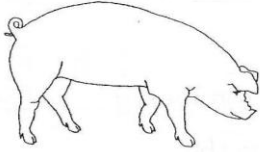
v	q	c	w	h	g	b	v	x	c	p	w	z	m
d	j	m	i	l	k	f	g	h	b	i	b	p	k
p	r	n	n	b	t	r	x	i	k	g	f	t	w
k	i	n	g	d	w	g	k	l	s	d	r	p	c
g	h	l	r	l	i	p	s	l	w	v	f	j	g
w	q	f	k	m	g	b	n	r	i	z	v	t	m
s	c	v	p	t	r	k	j	s	n	r	s	p	b
d	r	c	h	i	c	k	h	t	g	b	g	s	f

Stories:

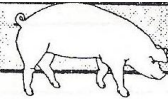
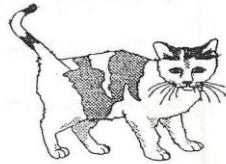
Impy inchworm:

Impy Inchworm itched. Oh, how he itched! Every inch of him itched! “Why do I itch? Oh, why oh, why, oh why?” he thought. My ears itch and my head itches. Even my tummy itches! Maybe it’s because of something I ate last night. Or, it could be because I got a mosquito bite. Maybe it’s because I need to take a bath! Why do you think Impy Inchworm itched?

Story: The pig:



The big pig went to dig in the sand pit. The bad cat hit the pig and bit him on the leg. The pig ran and hid in the big tin bin. The bad cat did not fit in the bin. He sat on the lid of the tin bin.



The pig

Read the story. Fill in the missing words:

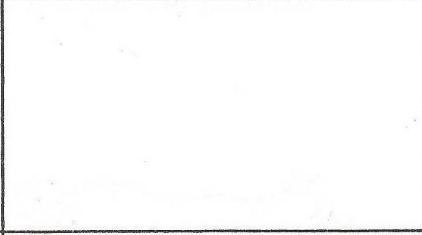
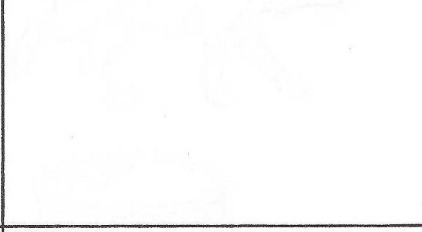
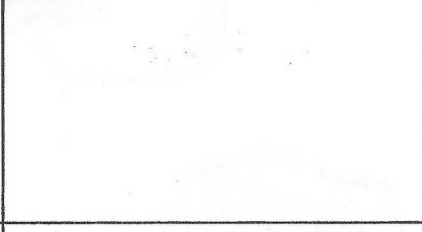
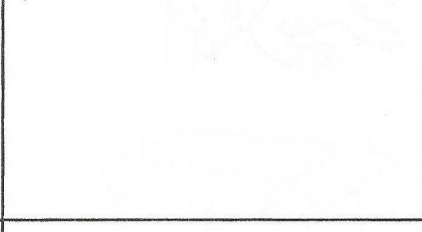

1. The _____ pig went to _____ in the sand _____.
2. The bad cat _____ the _____ and _____ him on the leg.
3. The _____ ran and _____ in the big _____ bin.
4. The bad cat did not _____ in the _____.
5. He sat on the _____ of the tin bin.

in

inch

insects

ink

Look at the six pigs.	
The king eats a fish.	
The fish has two fins.	
This witch has a wig.	
The chick's wing is yellow.	

Day 4: o (20/04/10)

Activity	Description	Time	Resources
Revision and Introduction of new sound	Revise sound from yesterday: learners must show sound on the table charts. Have a competition to see which learner can write the most 'i' words in the given time. Introducing the new sound: show the learners where the sound is on the alphabet chart. Learners complete the worksheet to help them to realise different words with "o".	15 min	Alphabet chart Worksheet 3
Listening	Listen to the story: Oscar Orange and then answer the questions that will follow.	10 min	Story Questions Paper Pens
Speaking	Work in pairs of two. Look at the picture of Oscar Orange. Learners must tell a story about the picture.	10 min	Picture
Reading & viewing	Read the story: Dotty dog. Learners must write 3-5 questions about the story. Then switch the questions in the class and the learners must answer the set of questions in front of them.	15 min	Story Paper
Writing	Learners choose a picture from the worksheet. They must cut the picture out and paste it in their books. They must now write a short story 3 – 5 sentences about this picture.	15 min	Pictures Books Glue Pens
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pens
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words:

- one

- orange

- old

- long

Example of sentences:

Tomorrow is one of my friends birthday.

I like to have an orange for lunch.

My grandma is very old.

My sister have long hair.

Worksheet 3:

Draw a line from the word to the correct picture.

sock

fox

box

pot

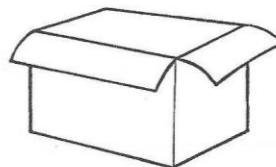
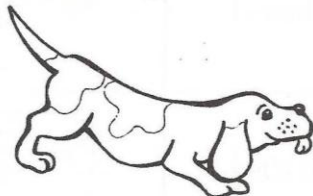
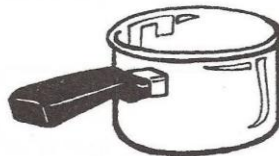
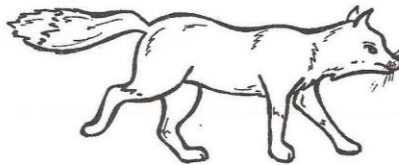
doll

log

frog

dog

clock



Story: Oscar Orange

I am Oscar Orange
I live at the docks.
Otter opens the box.


Octopus helps to unload.
Ostrich wants to eat olives.

Loads and loads of oranges come in boxes.
Oscar never feels lonely.
He often plays on board the ships.

Questions:

1. Where does Oscar lives?
2. Who opens the box?
3. Who wants to eat olives?
4. Does otter open the box?
5. What comes in boxes?

Story: Dotty Dog



Dotty Dog

his of will She

Dotty Dog is in his box.

Bad Fat Cat is on top of the box.

The bad cat has a hot pot.

He will pop the pot on Dotty.

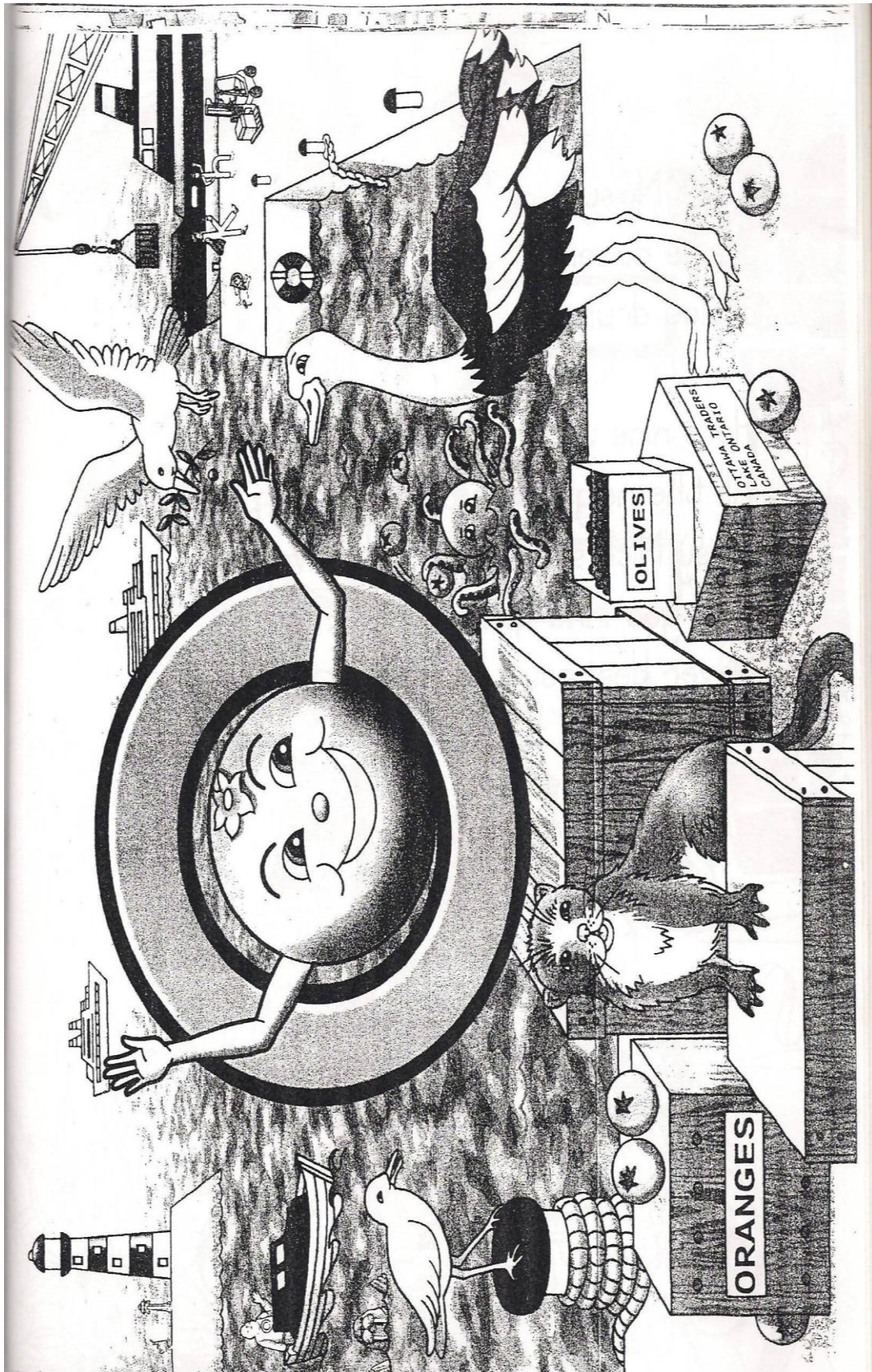
Dotty can not sot the cat.

Red Hen can sot Bad Fat Cat.


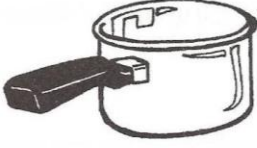

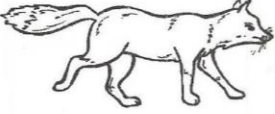


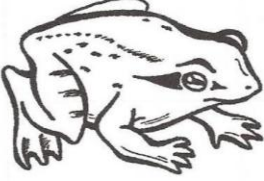


She will hop on to the box.

She will sop Bad Fat Cat.

Picture: Oscar Orange



Pictures:

 _____ _____ _____	 _____ _____ _____	 _____ _____ _____
 _____ _____ _____	 _____ _____ _____	 _____ _____ _____
 _____ _____ _____	 _____ _____ _____	 _____ _____ _____

one


orange

old


long

Extra worksheets:


Replace the picture with a word:

The tea is _____ 

box

The doll is in the _____ 


mop

The fox is by the _____ 

top

The _____  is wet.

lóg

Tom can spin the _____ 

hot

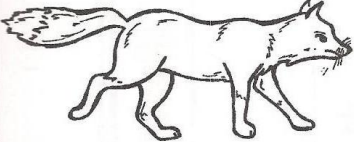
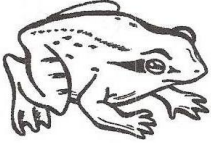
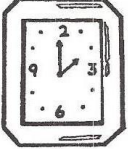
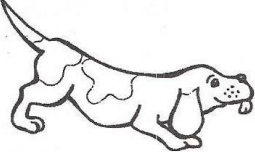
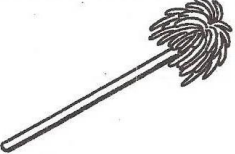
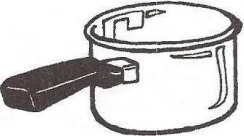

Fix the sentences:

and the Tom dog jog.

see a He can fox.

can not Mom jog Tom. with

Write your own o-words:

	Look at the _____.
	I see a _____.
	This is a _____.
	This is my _____.
	I need a _____.
	Let's cook in a _____.
	My _____ is long.

Day 5: u (21/04/10)

Activity	Description	Time	Resources
Revision and Introduction of new sound	Give each learner a worksheet. On the worksheet they must circle all the “o” words. Introduce the new sound. Show the “u” sound on the alphabet chart. Learners identify “u” words. Write them on the board. See how many the class can come up with. Read the words again from the board.	15 min	Alphabet chart Worksheet 4 Black board
Listening	Show the picture to the learners or give each learner their own picture. Start reading the story. Learners must complete the story after you have stopped. This is an oral activity.	10 min	Story Picture
Speaking	Show the learners an object: the umbrella. If you do not have an umbrella use a picture. Have a class discussion on all the different functions of the umbrella.	10 min	Umbrella/ Picture
Reading & viewing	Use the list of words from worksheet 4. Learners have 5 min to practise. Each learner will have a change. They start reading the words as you time them. Let’s see which learner reads the fastest without any mistakes.	10 min	Worksheet 4
Writing	Talk about an advertisement. Show the learners some examples. Learners are making a poster. You can decide if you want to make this a group activity. Give the learners a page or a big cardboard. They must advertise the umbrella.	15 min	Papers Pens Pencils Advertisement
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pens
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in		

	which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		
--	--	--	--

Spelling words:

- umbrella

- up

- us

- duck

Example of sentences:

When it rain I must remember my umbrella.

I like to look up into the sky to see the stars.

My mom bought us a present when she went to town.

There is a duck swimming in the dam.

Worksheet 4:

a	all	am	cold	can	keep	did
down	best	do	far	first	him	funny
did	green	is	but	hot	any	one
long	cut	go	big	for	look	the
or	when	ran	to	ten	us	run
old	put	sleep	want	up	those	orange

Picture:



Story:

Remember to stop somewhere in the story.



Pam runs up to the bin.

She gets Pippin Pig.

She sets him on the ug.

Pam has uts for Pippin.

Dotty the up has a un.

Red Hen runs to ug Pippin.

Red Hen gets a ut too.



sun jug pup rug

Nuts, Buns and Hug

This for too

Run Dotty! Run to get Pam!

Dotty tugs Pam to the bin.

Pippin is in the bin.

He is hot in the un.

This is not un!

Bad Fat Cat sits by the bin.





umbrella

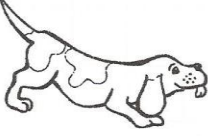
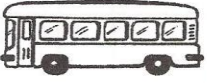




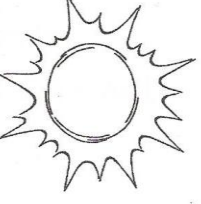





us

duck

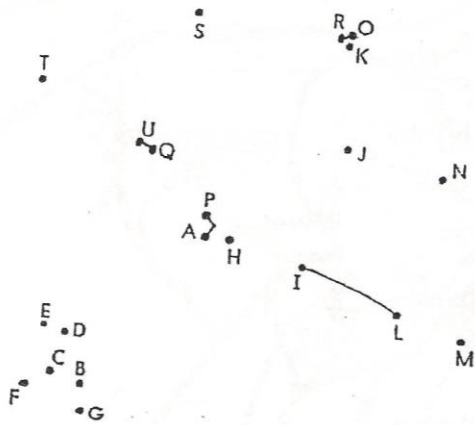
up

Extra worksheets:

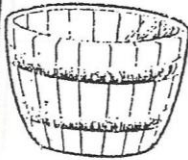
Colour the picture with "u" sound. Write down the words.

<p>— — — — —</p> <p>— — — — —</p>			
<p>— — — — —</p> <p>— — — — —</p>			
<p>— — — — —</p> <p>— — — — —</p>			
<p>— — — — —</p>			

Connect the dots. Start with A.



Fill in u:



t _ b



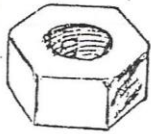
c _ p



M _ m



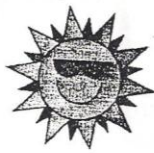
j _ g



n _ t



c _ p



s _ n



h _ t

Extra vowel worksheets:

Revision

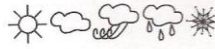
Look at the pictures.

Write down the 'a e i o u' words on page 18.



Mon Tue Wed Thu Fri Sat Sun

Date / /



?	?	?	?
n_t	p_g	l_p	t_n
?	?	?	?
l_g	b_d	h_t	p_n
?	?	?	?
h_t	m_g	h_t	p_t



Write in the missing letters for the pictures below.
Then, cut out the pictures and paste them into the correct boxes.



10					



Day 6: b (22/04/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Revise the sound from yesterday: "u". Play the "I spy" game. Pick a learner to start: "I am thinking about a fruit. It starts with an o." The rest of the class must guess what word the learner is referring to. Show the new sound on the alphabet chart. Play the same game with the new sound.	10 min	Alphabet chart
Listening	Read the story: "Billy baboon" to the learners. As you read the story the learners must draw a picture that illustrates the story.	5 – 10 min	Story Paper Pencils
Speaking	Bring a soccer ball or any other ball to the class. Learners look at the object and discuss it. Talk about uses etc.	10 min	Ball
Reading & viewing	Read the story about Bouncy Ben. Learners must circle all the "b" words as they go along. This can be a group reading or silent reading activity.	10 min	Story: Bouncy Ben
Writing	Complete the worksheets. After the worksheets are completed the learners must use these words to make sentences at the back of the worksheets.	10 min	Worksheet 5 Pencils
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pencils
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- bee
- before

- best
- bring

Example of sentences:

When I drink a cold drink the bee likes to climb into the can.

I must try my best everyday at school.

Before I can eat my dinner I have to set the table.

I must bring my soccer ball to school tomorrow.

Story: Billy Baboon

Billy Baboon woke up, stretched and sat up suddenly. “What a busy day I`m going to have today” he said. “I have to blow up my new balloon. I have to bake some cookies for Mom. And, I have to buy some new boots. Then I`ll be able to go to the beach. Well, I`d better get up,” he thought. He got up, got dressed and then thought about what he would do first.

Story: Bouncy Ben

I am Bouncy Ben

I have a bouncy ball

I can balance on my ball.

The bee sits on the flower.

I can see a book.

I like to read books.

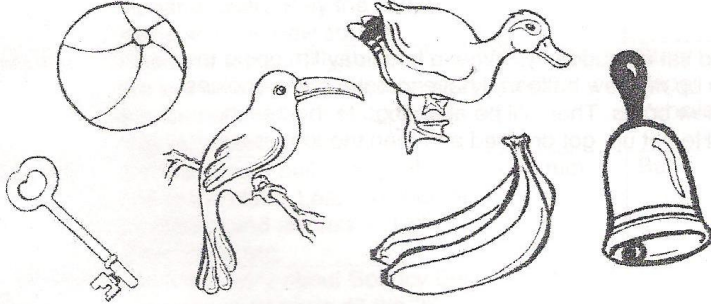
Bird and butterfly are my friends.

I can see a bridge and a balloon.

Worksheet 5:

b → b b

Copy the pictures that begin with 'b'. Fill in the beginning sound.



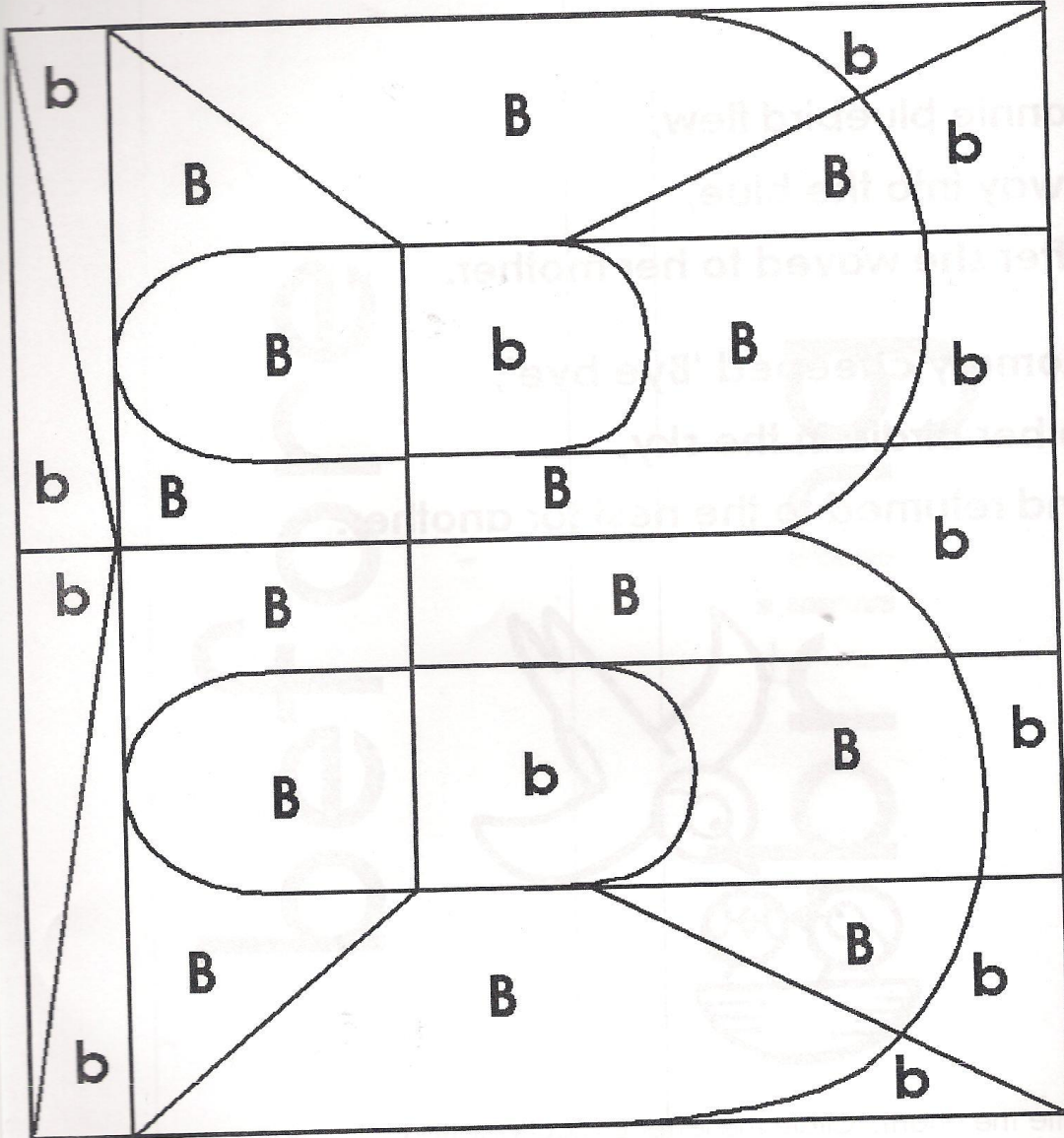
_____ird
_____all _____ell
_____anana

bee

best

bring

before



Color the capital B's blue.

Color the lower case b's black.

Day 7: c (11/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Revision: use the spelling words from yesterday. Give a few learners a change to use the words in a sentence. Introduce the new sound: show the sound on the alphabet chart. Let the learners identify it on their table charts. Now see which learner can write the most words with the letter "r" in that word. Give the learners only 3 min.	10 min	Spelling words Pens Paper/ books
Listening	Learners listen to the list of words. They must identify which words do not start with "c". They must write these words down. Learners must also write down the words they do not understand. After reading the list check if the learners wrote all the words that does not start with a "c". Also check the words they do not understand. Explain the meaning to them and ask the learners to use the word in a sentence.	10 min	List of words Paper/ books Pens
Speaking	Use the same picture of clever cat. Divide the class into groups of 4-5 learners. Each group must make up a story about the picture. The groups must retell the story to the class.	15 min	Pictures
Writing	This activity builds on the previous activity. Learners are still working in their groups. Now instead of just telling their stories they are going to write them down. They can do this on a separate piece of paper.	10 min	Paper Pictures Pencils
Reading & viewing	The groups now change their stories with another group. The groups must read each other stories. The groups must then read the stories aloud to the rest of the class.	15 min	Stories
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pencils
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- | | |
|--------|--------|
| - cow | - cold |
| - call | - car |

Example of sentences:

I must milk the cow every morning.

When it is cold I like to wear my jersey.

On Sunday I can call my Grandpa that lives far away.

When I grow up I want to drive a red car.

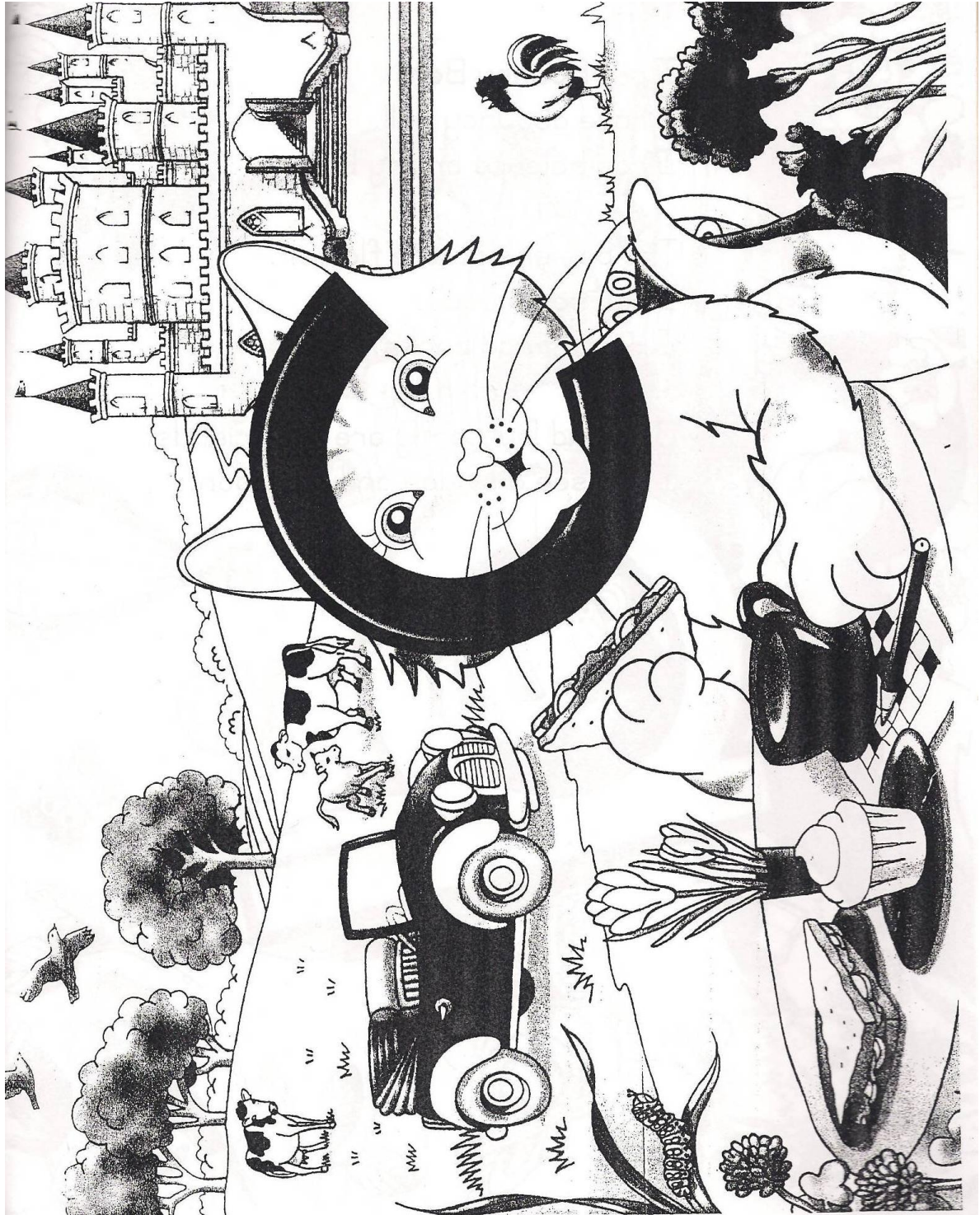
COW

cold

car

call

Picture: Clever cat

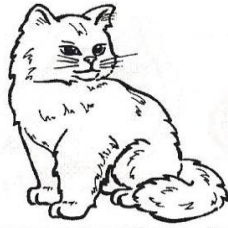


List of words:

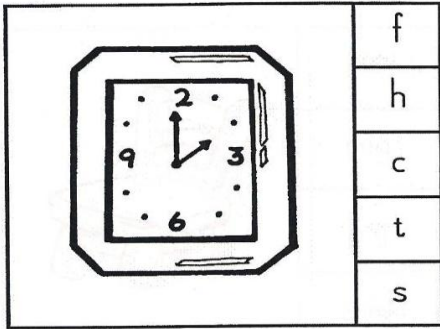
- down
- clown
- cat

- car
- ask
- school
- clock
- cake
- forget
- know
- climb
- cold
- crossword puzzle
- forget
- bunny
- come
- cut
- can
- when
- apple
- umbrella
- cow
- cup
- orange
- call

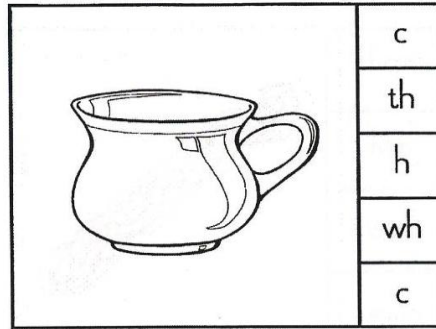
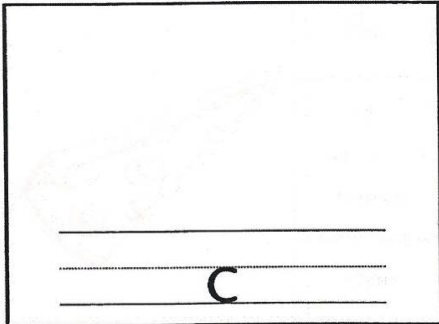
Extra worksheets:



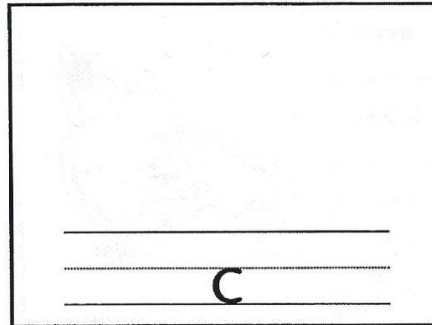
Colour in the correct beginning sound.



Draw a clown.



Draw a car.



Words I must know

Look and say

Trace

Write

so two

so two

Day 8: d (28/04/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing	Revision: learners must say words	15 min	Chalk board

new sound	starting with the letter b. you write the words on the chalk board. Now the learners have the opportunity to use these words in a sentence. Show the learners the new sound on the alphabet chart. Each learner gets a newspaper or an article. They must circle as many words as they can with the letter “d” in the word.		Newspapers Pens
Listening	The name game: each learner must say their name. The rest of the class must count how many children are present that has the “d” sound in their names. Afterwards the learners with names that has a “d” in them can come and write their names on the chalk board so that everybody can see.	10 min	Names of learners Chalk board
Speaking	Each learner can draw a picture of a dog. It can be their own dog or an imaginary dog. You can decide if you want to do this as a class activity or as a group activity. After the drawing is done each learner must tell the class / their group something about the dog e.g the dogs name, what he eats etc.	15 min	Paper Pens
Writing	It is time to write a class story. Show the picture of the dog on top of the ladder to the class. Now the learners must say the sentences that will tell the story about the picture. Guide them with the rules of story writing e.g beginning, middle and end. Afterwards you can make reading strips with these sentences and have a handy resource for next time!	15 min	Pictures Chalk board
Reading & viewing	The learners read their own story now from the board. As they read they must revise the story. Add sentences or change words. Guide them if they are struggling.	15 min	Stories
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pencils
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- dog
- down

- did
- duck

Example of sentences:

I have a black and white dog.

Yesterday I did all my homework before I went to play.

If I want to clean under the bed I must get down on my knees.

When I walk pass the dam I see a duck.

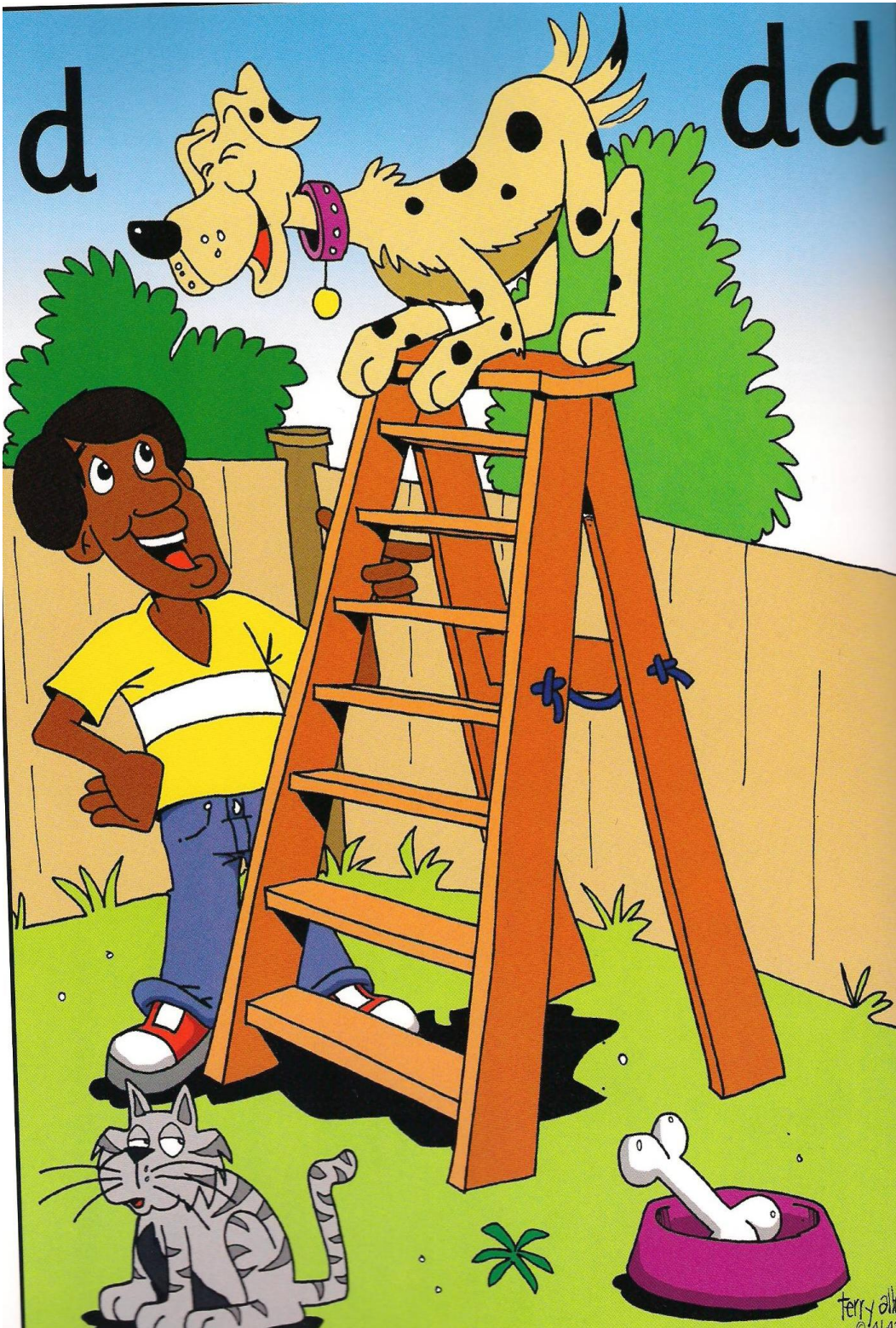
dog

did

down

duck

Picture: Dog on top of ladder



Day 9: f (29/04/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Revision: give the learners 3 min. learners must write a list of things they can buy at the shop. All the items must have the letter "d" somewhere in the word. See who came up with the most words. Introducing the new sound: "f" show the learners were to find the sound on the alphabet chart. Play a game. I go to the market and I buy.... Each learner will start by saying: "I go to the market and I buy a flower." Then the next learner must repeat what was said but also add something e.g "I go to the market and I buy a flower and a fly.	15 min	Paper Pens
Listening	Listen to the story about Fire Fighter Fred. After the story has been read learners must answer the questions that will follow. The learners must answer the questions.	10 min	Story Questions Books Pens
Speaking	Look at the picture of Fire Fighter Fred. Discuss what he is doing and the advantages and disadvantages about a fire fighter. This is a golden opportunity to talk a little about careers!	15 min	Pictures
Writing	Show the learners different pictures of objects that start with a "f". The learners look at the picture and then write a sentence matching each picture.	10 min	Paper Pictures Pencils
Reading & viewing	The learners now hand there sentences to the learner sitting next to them. They must mark each other sentences. The learners must try to fix spelling mistakes and write comments about the sentences.	10 min	Sentences
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pencils
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- flower
- from
- funny
- first

Example of sentences:

When it is my mom's birthday I like to give her a flower.

My friend always tells funny jokes.

I got a letter from the principle.

I want to be the first one on the soccer field at break time.

Story: Fire Fighter Fred

I am Fire Fighter Fred.

I put out fires fast.

I fight fires with foam.

Ffff...fff...fff!

The fires destroy forests and farms.

Fox and frog run away from fires.

Fires are dangerous.

You must keep safe.

Rush, and put out the fires in a flash.

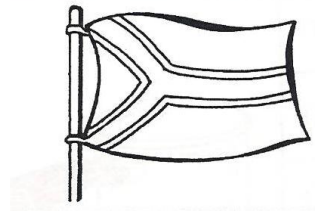
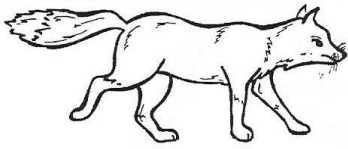
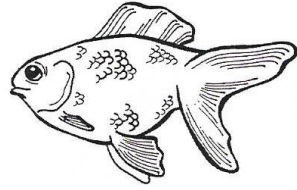
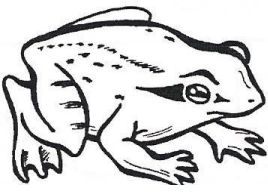
Questions:

- 1) Who puts out fires fast?
- 2) What does fires destroy?
- 3) Why are fires dangerous?
- 4) How can you put out a fire?

Picture: Fire Fighter Fred



Pictures for sentences:



flower

first

from

funny

Day 10: g (30/04/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Revision: spelling test day. Read the spelling words from the past week. If you feel that it is not enough words use the words from last week as well. First read the word and then use the word in a sentence. After the words are finished use one of the spelling words in a sentence that learners must also write down e.g I like the orange flowers in my garden. Introduce the new sound to the learners. Read the following words to the learners. The learners must make a sentence with each word: gate, girl, goat, green, game.	15 min	Books Pens Alphabet chart
Listening	Listen for the odd one out. You read the list of words to the learners and they must say which word does not fit. After the learners has identify the one that does not fit it is important to discuss their answers.	10 min	List of words
Speaking	Look at the picture of the goat. Have a class discussion. Talk about the good and bad things about a goat. Talk about products that humans use from a goat, expenses etc.	10 min	Pictures
Writing	Discuss different objects that start with the sound "g". Learners now choose any object to write a few sentences about. Pay close attention the punctuation marks. If you pick up that the learners do not understand the punctuation marks explain it to them briefly.	15 min	Books Pencils
Reading & viewing	Learners read the story: "Gary choose." Learners must circle all the "g" words in the story. if learners come across a word that they do not understand they must underline the word. When everybody is done you can explain the meaning of the words to the learners.	10 min	Story
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/	10 min	Flashcards Books

	print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books. Remember tomorrow is spelling test.		Pencils
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- goat
- green
- good
- got

Example of sentences:

I see the goat walking in the field.

I like to do good work in my school books.

Green is my favourite colour.

I got to go home after school.

List of words: (the odd one out is underlined)

- shop - see - sand - sun - goat
- game - girl - go - flower - gate - gold
- grapes - apple - orange - bread - banana
- pen - book - ruler - eraser - bag - glass

Story: Gary Goose

Gary Goose just woke up. "Let's go out to the garden," he said to his friend Gail. There are two ghosts out there. I just know it! They're wearing goofy goggles and they're chewing gum, too. I'll bet if we listen carefully, we'll even hear their guitar music." "Oh, that's silly," said Gail. "I don't think we're going to see any ghosts."

Picture: Goat



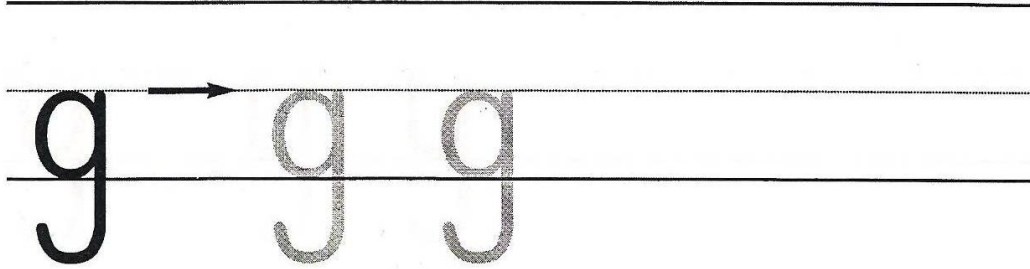
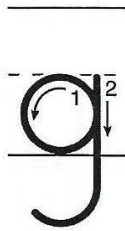
goat

good

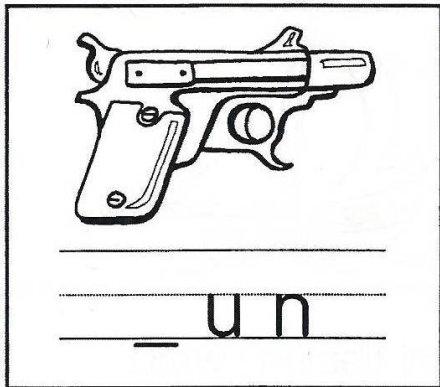
got

green

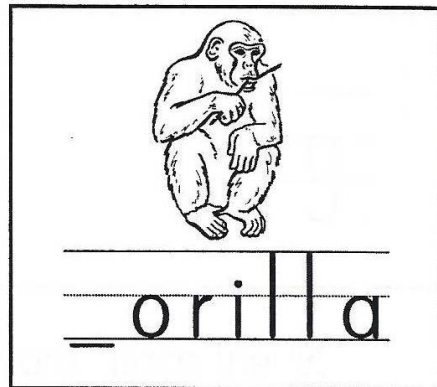
Extra worksheet:



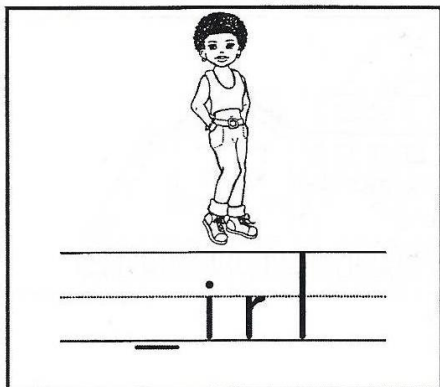
Fill in the beginning sound.



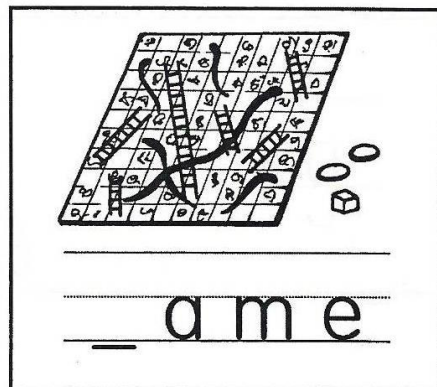
__un



__orilla



__irl



__ame

Words I must know

Look and say

Trace

Write

yellow

yellow

Day 11: h & j (30/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Introduce the sounds “h” & “j”. Show the learners the sounds on the alphabet chart. Learners must identify the sounds on their table charts. Let the learners identify words when they hear the sounds. See list of words (list 1) that are attached. Learners can also add more words that have the sounds “h” & “j” in the word.	10 min	Alphabet chart Flash cards
Listening	Read the list of words that is attached (list 2) aloud to the learners. Learners must identify in which word they do not hear the “h” & “j” sound.	5 – 10 min	List of words
Speaking	Learners each say their surname aloud. They must then identify whether their surname contains the sound “h” & “j” or not.	10 min	Learners names
Reading & viewing	Show the pictures of the jersey and the house to the learners. Write keywords on the board (see attached keywords as example). The learners must write a short story (5-10 sentences) about the pictures.	15 – 20 min	Pictures Keywords Black board
Writing	Time for competition! Each learner gets a sheet of paper. In the given time they must write as many “h” & “j” words as they can. The teacher must time them – tell the learners when to start and when to stop. After time has run out each learner count their words and find out who the winner is. The winner is the learner with the most words.	10 min	Sheets of paper Pencils
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pencils
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a		

	sentence.		
--	-----------	--	--

Spelling words for today: (see flashcards)

- jersey
- jump
- hand

- house
- hot
- jug

Example of sentences:

When it is cold I like to wear my orange jersey.

When I grow up I am going to live in a big house.

I like to jump up and down when I feel happy.

During summer time the sun is very hot.

If I want to answer a question in the class I must put up my hand.

My mom pours juice from the jug.

jug

jersey

jump

hot

hand

house

List 1:

- Can
- Listen
- hat
- Table
- jump
- Girl
- jug
- had
- clever
- hand
- jersey
- Book
- hug
- Apple
- jeep
- ant

List 2:

- | | | | | |
|----------|-------|--------|--------|-------|
| ➤ jump | hat | can | orange | goat |
| ➤ hat | sad | jersey | ball | sand |
| ➤ school | bus | jeep | hand | grass |
| ➤ Jim | heart | sing | sit | pen |
| ➤ Book | jug | fly | field | hug |

Picture: Jersey



Picture: house



Day 12: k (04/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Revision and introducing new sound	Revision: each learner gets a newspaper article. They must circle as many “j” & “h” sounds as they can find in 5 min. Introduce the sound “k”. Show the learners the sound on the alphabet chart. Learners must identify the sound on there table charts. Read the list of words (add some more words if you like) to the learners and they must draw a picture that matches the word.	10 min	Alphabet chart Flash cards List of words
Listening	Read the story about Kathy Kitten to the learners. They must listen and answer the questions afterwards. Decide if you want to give each learner their own set of questions or do you want to read the questions.	15 min	Story Questions
Speaking	Show the picture to the learners. They have the opportunity to discuss the picture (give each learner a picture or a picture between 2-5 learners or enlarge). What do they see? How do you spell it etc?	10 min	Picture

Reading & viewing	Use the story about Kathy Kitten. Write the story on the board. The class all read the story together. Discuss new words and spelling of the words. Note: the letter “c” can also make a “K” sound.	10 min	Story Black board
Writing	Each learner receives a worksheet. They must fill in the beginning sound of each word and draw the pictures next to the words were the pictures are missing. Turn the page around so that the learners can make 4 sentences using the pictures and words on the worksheet.	15 min	Worksheet 1 Pen
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pens
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- key
- kick
- keep
- king

I have to unlock the door by using the correct key.

I like to keep notes in the English class.

The captain of the soccer team can kick the ball very hard.

The king lives in a castle.

List of words:

- key
- king
- kitten
- kite

- kick
- kitchen

Story: Kathy Kitten

Kathy Kitten was so tired. She was at a farm and had just caught her first calf. “That’s hard work,” she said to herself. Kathy Kitten went to her room for a nap. When she woke up, she thought, “Now I could explore the cave, canoe down the river, or find the key to my car.”

Questions:

1. What did Kathy Kitten do on the farm?
2. What did she do in her room?
3. What does she need to find for her car?
4. What is a cave?

Flashcards:

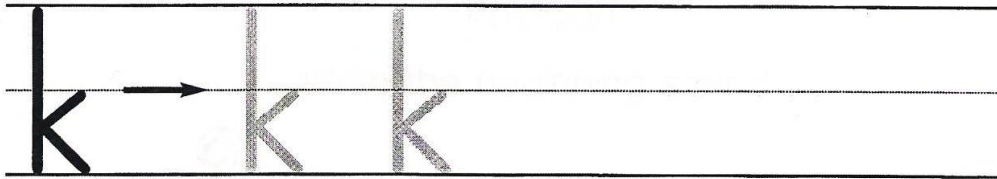
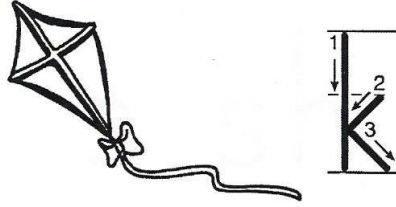
key

kick

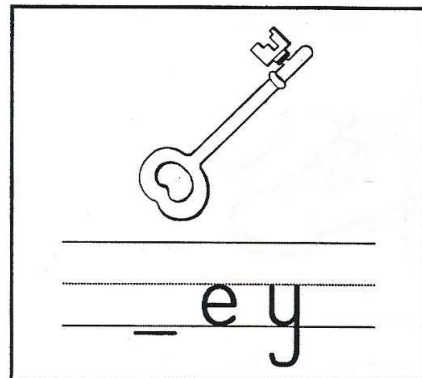
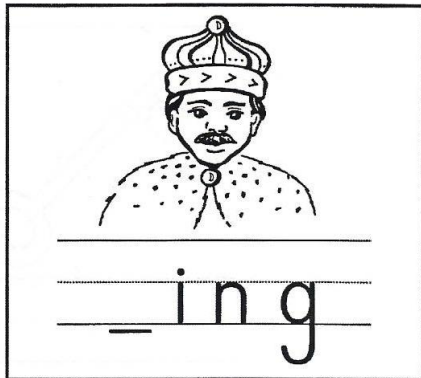
keep

king

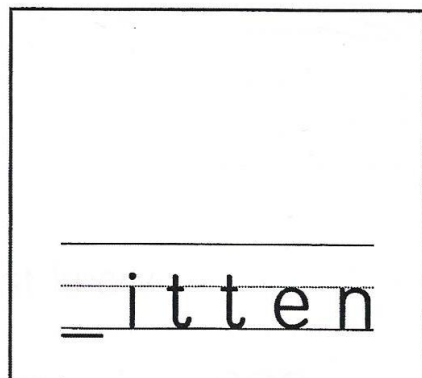
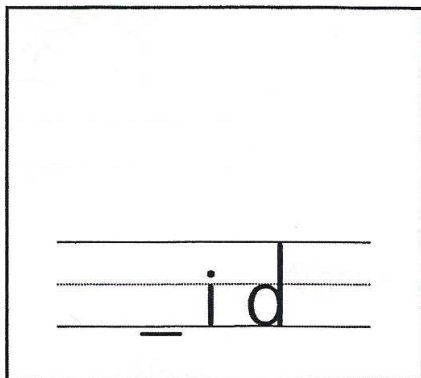
Worksheet 1:



Fill in the beginning sound.



Fill in the beginning sound and draw the pictures.



Day 13: I (05/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Revision and Introduction of new sound	<p>Revise sound from yesterday: learners must show sound on the table charts. Learners must say words that have the “e” sound in them.</p> <p>Introducing the new sound: give each learner a worksheet. Learners must only colour the words that start with the sound “l” and write the words down. Learners can use the words in sentences during a class discussion.</p>	15 min	Alphabet chart Worksheet 1
Listening	Learners listen to the story: “Luther Lizard”. As the learners hear words with the sound “l” they must write them down. They must also write down the words they do not understand. After the story are finished discuss the words the learners do not understand.	15 min	Story Paper Pens
Speaking	Use the talking pen. When you hold the talking pen it is your turn to talk. Each learner gets a chance. The learner that has the pen will start and must say a word with the “l” sound. Pass the pen on. The next learner must repeat the previous word and then add a new word. Pass on the pen and so on.	15 min	“Talking pen”
Reading & viewing	Silent reading: Give each learner a copy of the story Lucy Lamp. You can start by reading the story once or twice together as a class and discuss the words the learners do not understand. Each learner must read the story softly for themselves. They must practise this story as part of their homework as well. On Friday they will read for marks.	10 min	Story
Writing	Work with the story of Luther Lizard again. Each learner gets a copy of the story. The learners must finish the story of Luther Lizard.	15 min	Story Books Pens
Spelling	Introduce the 4 spelling words to	10 min	Flashcards

words	the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.		Books Pens
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words:

- legs
- lion
- leaves
- light
- lizard

Example of sentences:

When I walk all the way home my legs become very tired.

In the evening we have to switch on the light so that we can see.

Some say that the lion is the king of the jungle.

A lizard likes to lay in the sun on a rock.

The leaves will fall down from the trees during autumn.

Story: Luther Lizard

Luther Lizard was a lazy lizard. All he did was sitting in the sunlight looking around. Then one day he heard a roar. "Maybe that's a leopard or a lion" thought Luther Lizard. "I'd better go!" moving one leg and then another, he moved slowly toward his log. While on his way, he saw a lollipop, some lettuce, and some lemonade. "I'm so hungry!" he thought.


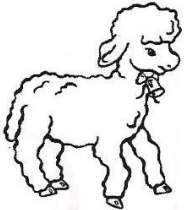


Story Lucy Lamp

I am Lucy Lamp Light
I have a lovely smile.
I live in a lighthouse.
I light up everything.

No one is lost and lonely.
Animals love me, even lions and leopards.

Lucy lamp light loves to eat lemons and liquorish sweets.

Worksheet 1:

	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>

legs

leaves

lion

lizard

light

Day 14: m (06/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Revision and Introduction of new sound	Revise the sound from yesterday: learners must show the sound on the table charts. Have a competition to see which learner can write the most 'l' words in the given time. Introducing the new sound: show the learners where the sound is on the alphabet chart. Read the story: Bruce the mouse. Learners must draw pictures for all the words that start with the sound "m".	15 min	Alphabet chart Story
Listening	Use the same story Bruce the Mouse and then answer the questions that follow.	10 min	Story Questions Paper Pens
Speaking	Work in pairs of two. Look at the picture of Munching Mike. Learners must tell a story about the picture.	10 min	Picture
Writing	Give each learner a picture of Molly Moose. The learners must look at the picture and write a short story about the picture. Their stories must have a lot of "m" words in them.	15 min	Pictures
Reading & viewing	Take in all the stories mix them and then hand them out again. Make sure that a learner does not get their own story back. Learners now read each others stories.	15 min	Story
Writing	Give each learner a picture of Molly Moose. The learners must look at the picture and write sentences about the picture. Guide them with words like pretty, funny etc on the board.	15 min	Pictures Books Pens
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books. Remember tomorrow is spelling test day!	10 min	Flashcards Books Pens

Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		
----------	--	--	--

Spelling words:

- mountain

- mouse

- moon

- monkey

Example of sentences:

I can see a mountain looking through the classroom window.

My cat always catches a mouse.

In the evening the moon shines brightly.

A monkey is my favourite animal because they are so cute.

Story: Bruce the mouse:

I come from Australia
And my name is Bruce the Mouse.

I'm a handyman and with my hammer I built my house.

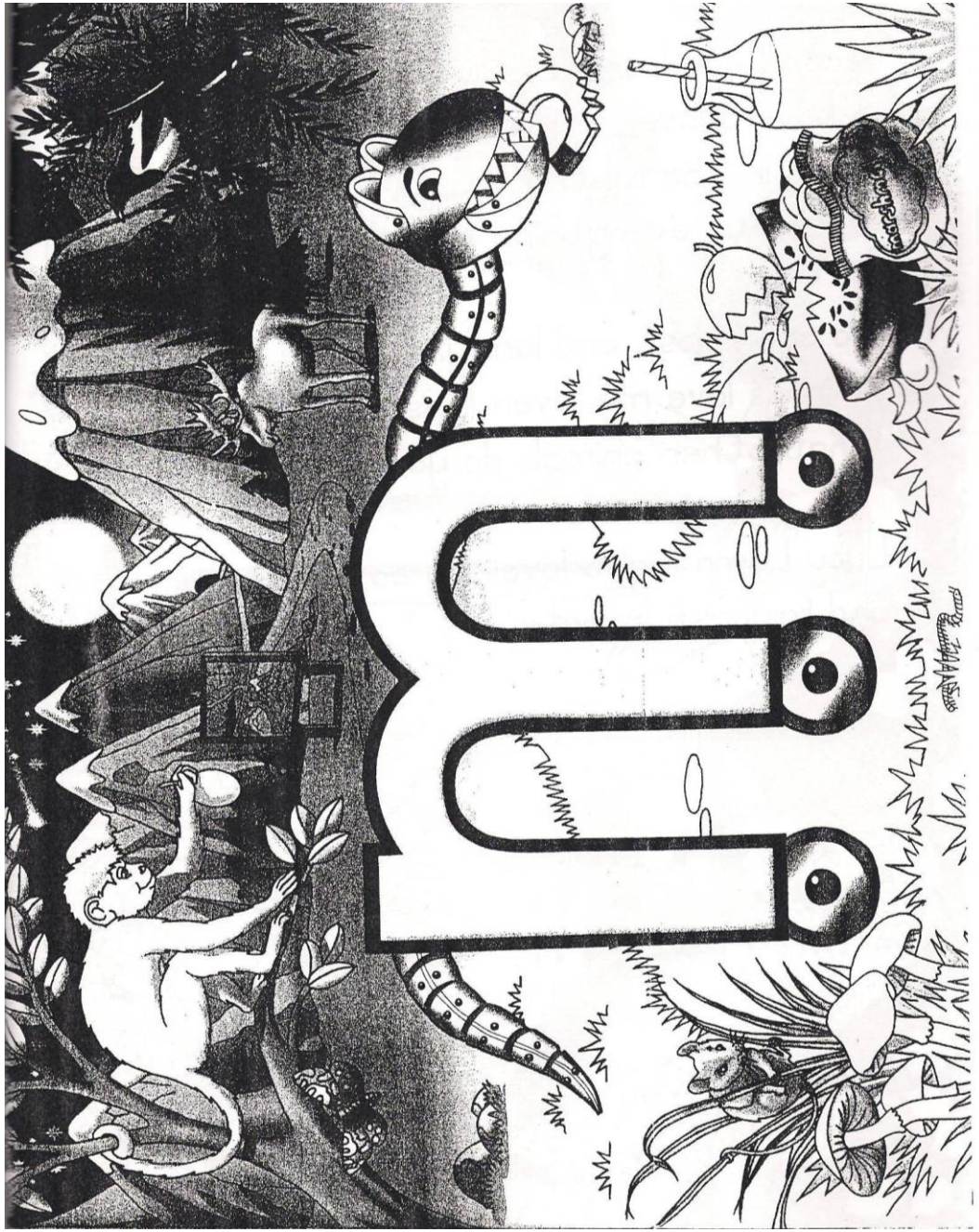
I help my friends, when their things need fixing, like Farmer Tom's fence when his lamb went missing.

If you come down under please visit Bruce the Mouse, and we'll have tea by billabong, because that's were you'll find Bruce the Mouse and his house.

Questions: Bruce the Mouse

1. Where does Bruce come from?
2. What does he do?
3. What is the farmer's name?
4. What animal went missing in the story?

Picture: Munching Mike



Picture Molly Moose:

m



mountain

moon

monkey

mouse

Day 15: n (07/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Revision and Introduction of new sound	Revision: spelling test. Do the spelling test the same way as every other Friday. Introduce the new sound. Show the “n” sound on the alphabet chart. Learners identify “n” words that they can think of. Write them on the board. See how many the class can come up with. Read the words again from the board.	15 min	Alphabet chart Black board Books Pens Spelling words
Listening	Show the picture to the learners or give each learner their own picture. Start reading the story. Learners must complete the story after you have stopped. This is an oral activity. Once again you can talk a little bit about careers if you wish.	10 min	Story Picture Nurse Nora
Speaking	One of your body parts is your nose. Let’s have a class discussion about our noses. What does it look like? Do all the noses look the same? What are the functions? What happens when you have a cold? Add your own topics. You can let learners smell different items like flowers, salt etc.	10 min	
Reading & viewing	Use the list of words (List 1). Learners have 5 min to practise. Each learner will have a change. They start reading the words as you time them. Let’s see which learner reads the fastest without any mistakes.	10 min	List 1
Writing	Talk about a product like Pronutro. Show the learners some examples. You can ask the learners to each bring an empty box from home (omo, aquafresh, flower etc.) Learners are advertising a product. You can decide if you want to make this a group activity. Give the learners a page or a big cardboard. They must advertise this product.	15 min	Empty boxes Paper Pens
Spelling	Introduce the 4 spelling words to	10 min	Flashcards

words	the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.		Books Pens
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words:

- net
- noise
- number
- name

Example of sentences:

If I want to score a goal during a soccer match I must kick the ball into the net.

When teacher leaves the class the learners make a lot of noise.

I am number two on the list.

It is important to know how to spell your name.

Story: Nurse Nora

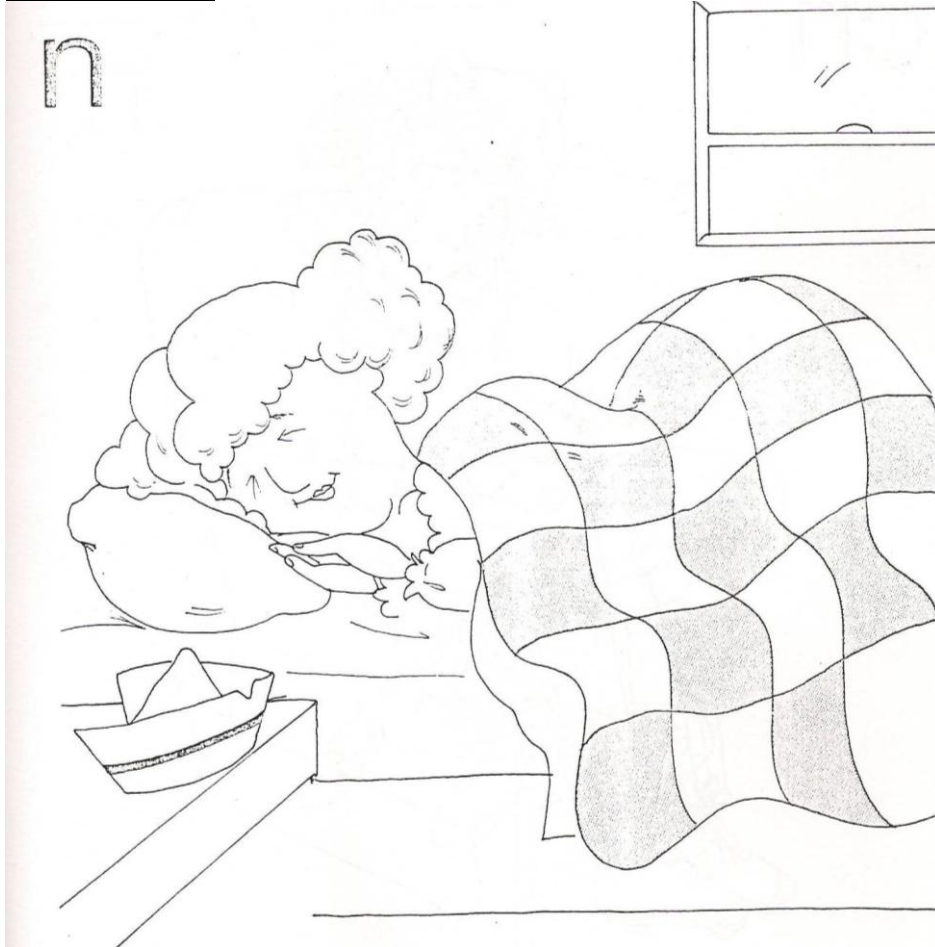
Ned hurt his nose. The doctor wanted Nurse Nora to stay with him last night, so she did. Now, Nurse Nora was tired. She was taking a nap. When she woke up, Nurse Nora couldn't decide what to do first. She could knit, read the newspaper, or help her friend Nancy nail a picture on the wall. She could even find her fishing net.

List 1:

- never
- net
- newspaper
- noise
- no
- nine
- neighbours
- nails
- nest
- not
- nuts
- nurse
- new

- nose
- nap
- number

Picture Nurse



net

number

name

noise

Day 16: p & q (10/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Revise the sound from yesterday: “n”. Play the “I spy” game. Pick a learner to start: “I am thinking about a number. It starts with an “n.” The rest of the class must guess what word the learner is referring to. Show the new sounds on the alphabet chart. Play the same game with the new sounds.	10 min	Alphabet chart
Listening	Read the list of words that is attached (list 1) aloud to the learners. Learners must identify in which word they do not hear the “p” & “q” sound.	5 – 10 min	List 1
Speaking	Show the learners the picture of peter puppy. Let’s tell a class story. One learner can start the story. The next learner can add to the story and so on.	10 min	Picture: Peter Puppy
Reading & viewing	Read the story about The queen. Learners must circle all the “q” words as they go along. This can be a group reading or silent reading activity. Let learners find the meaning of the words they do not understand in a dictionary.	10 min	Story: The queen Dictionary
Writing	Write the words from list 2 on the board. Briefly discuss the words from the list. Learners must now use the words to make sentences in their books. Some learner can write their sentences on the board.	10 min	List 2 Black board Books Pens
Spelling words	Introduce the 5 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pencils
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- puppy
- pencil
- queen
- quiz

Example of sentences:

I wish I can get a puppy for my birthday.

The queen lives with the king in a castle.

My pencil must be sharp at all times.

On Friday we are going to write a quiz.

List 1:

- Play
- Number
- Game
- Queen
- Puppy
- Name
- Orange
- Question
- Put
- Jersey
- House
- Pick
- Quit

Story: The Queen

I am the Queen
I can sit quietly.
I write a quiz with my pen.

She quarrels when you make a noise.
She looks queer with her umbrella.
She has a quilt duvet on her bed.

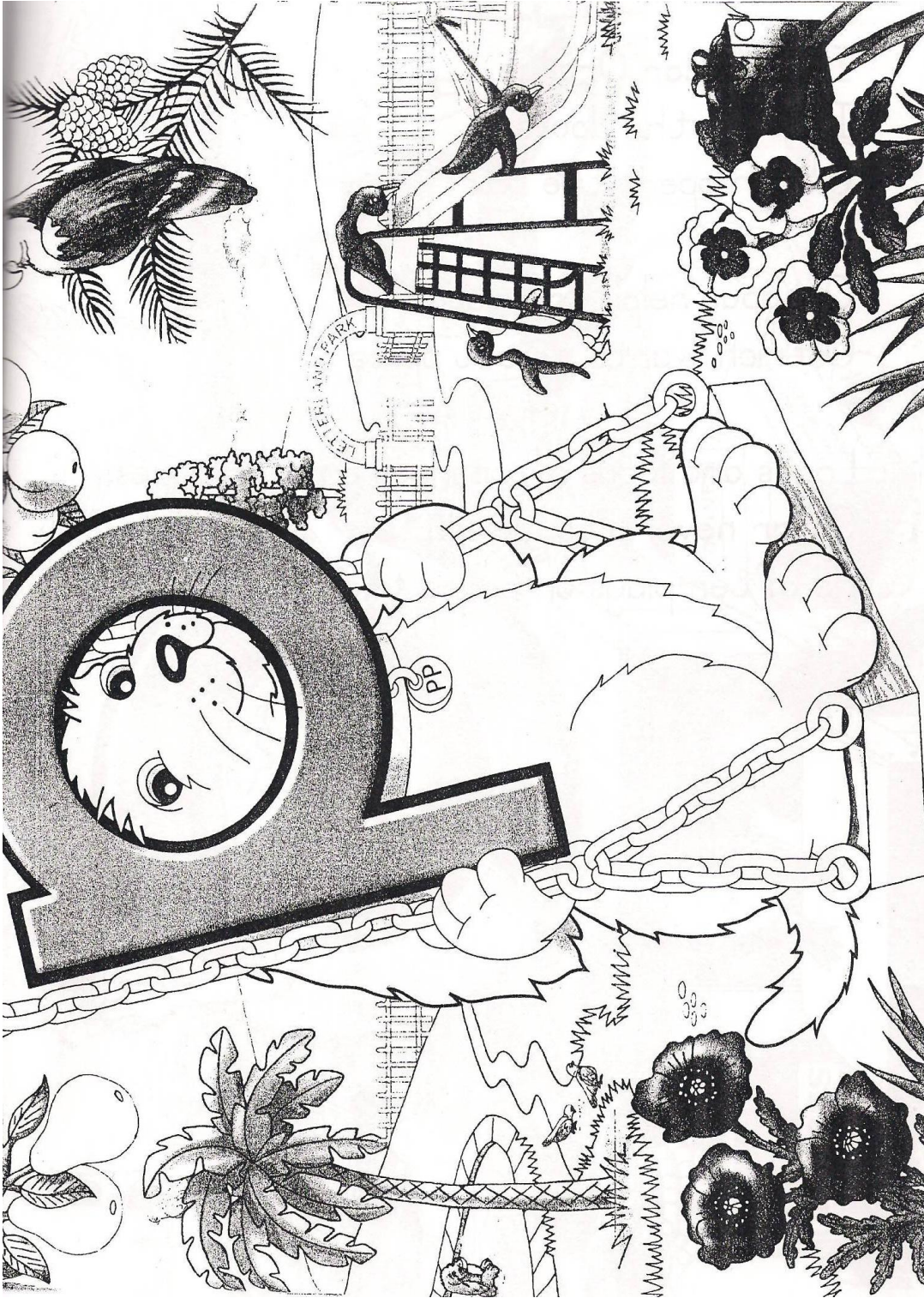
She likes to answer questions, but you must be quick!

List 2:

- Queen
- Puppy
- Party
- Quiz
- Quilt

- Play
- Put

Picture: Peter Puppy



puppy

queen

pencil

quiz

Day 17: r (11/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Revision: use the spelling words from yesterday. Give a few learners a chance to use the words in a sentence. Introduce the new sound: show the sound on the alphabet chart. Let the learners identify it on their table charts. Now see which learner can write the most words with the letter "r" in them. Give the learners only 3 min.	10 min	Spelling words Pens Paper/ books
Listening	Read the story about Red Robot. Learners must answer the questions that follow. As learners listen to the story they can also write down the words they do not understand. Afterwards you can explain these words to them.	10 min	Story Questions
Speaking	Use the picture of Ruthie Robot. Divide the class into groups of 4-5 learners in each group. Each group must make up a story about the picture. The groups must retell the story to the class.	15 min	Pictures
Writing	This activity builds on the previous activity. Learners are still working in their groups. Now instead of just telling their stories they are going to write them down. They can do this on a separate piece of paper.	10 min	Paper Pictures Pencils
Reading & viewing	The groups now change their stories with another group. The groups must then read each others stories aloud to the rest of the class.	15 min	Stories
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pencils
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- rain
- remember

- round
- right

Example of sentences:

The sun does not shine if it rains.

The ball in a soccer game is round.

I must remember about my test on Friday.

There is a difference between my right side and my left side.

Story: Red Robot

I am Red Robot
I can roller – skate.
I have a racing car.

The remote controls the racing car.
He is on his way to the riding school.
He can change his shape and be a rocket.

You can hear him growling as he rolls away.

Questions: Red Robot

1. What does Red Robot have?
2. What controls the car?
3. Into what other shape can the car change?
4. Can you hear him as he rolls away?

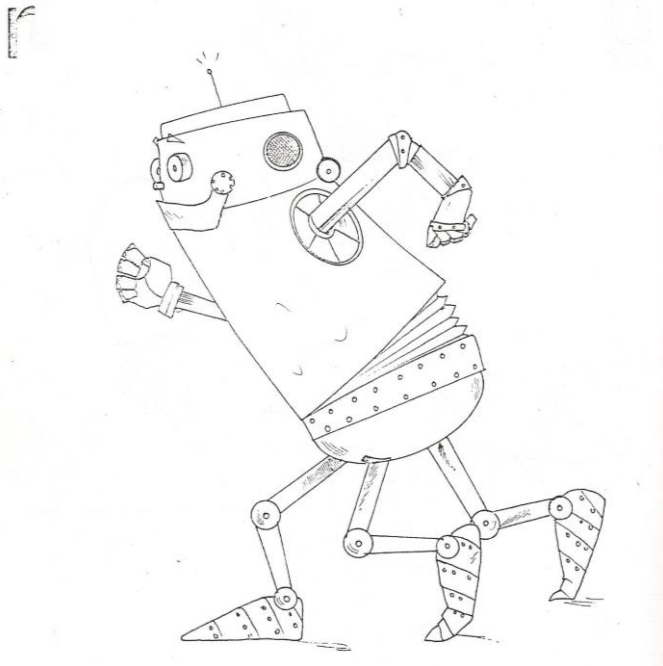
rain

remember

right

round

Picture: Ruthie Robot



Day 18: s (12/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Revision: learners must say words starting with the letter r. You write the words on the chalk board. Now the learners have the opportunity to use these words in a sentence. Show the learners the new sound on the alphabet chart. Each learner gets a newspaper or an article. They must circle as many words as they can with the letter "s" in the word.	15 min	Chalk board Newspapers Pens
Listening	"I go to the market" game. Let one learner start by saying: "I go to the market and I buy a sandwich." The next learner must repeat what has been said as well as add a new product.	10 min	Learners
Speaking	Give each learner a set of pictures. The learners must work in pairs. They must first identify the picture that does not start with the letter "s". Then they must make sentences with each picture that starts with an "s".	15 min	Pictures
Writing	It is time to write a class story. Show the picture of Silly Sally.	15 min	Pictures Chalk board

	Now the learners must say the sentences that will tell the story about the picture. Guide them with the rules of story writing e.g beginning, middle and end. Afterwards you can make reading strips with these sentences and have a handy resource for next time!		
Reading & viewing	The learners read their own story now from the board. As they read they must revise the story. Add sentences or change words. Guide them if they are struggling.	15 min	Stories
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pencils
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- sun
- shoe

- snake
- swim

Example of sentences:

The sun is very hot during the summer.

Yesterday I saw a snake in the road.

I have lost my shoe at the soccer match.

If we had a pool I could swim every day.

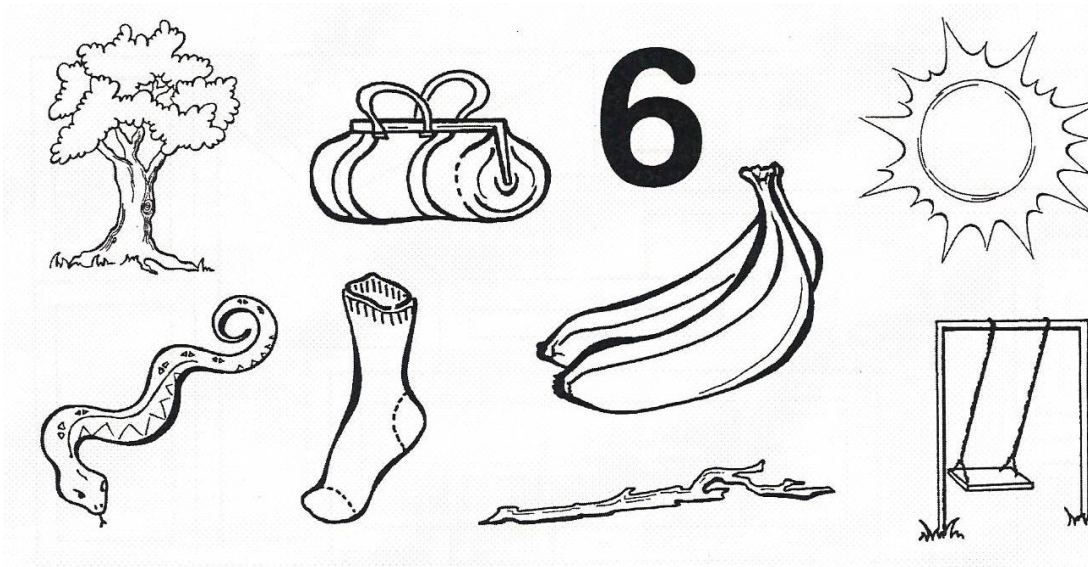
sun

snake

shoe

swim

Pictures: Starting with "s"



Picture: Silly Sally

S



Day 19: t (13/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Revision: give the learners 3 min. learners must write a list of things they can buy at the shop. All the items must have the letter “s” somewhere in the word. See who came up with the most words. Introducing the new sound: “t” show the learners were to find the sound on the alphabet chart. Play a game. I go to the market and I buy.... Each learner will start by saying: “I go to the market and I buy a flower.” Then the next learner must repeat what was said but also add something e.g “I go to the market and I buy a flower and a fly.	15 min	Paper Pens
Listening	Listen to the story about Talking Tess. After the story has been read learners must answer the questions that will follow.	10 min	Story Questions Books Pens
Speaking	Look at the picture of Talking Tess. The class must have a discussion about the picture. Where is she going? How is she going to get there? Etc.	15 min	Pictures
Writing	Use the picture of Talking Tess. Learners must now write sentences about the picture. They can do this activity in a group. Each member of the group can write one sentence on the paper.	10 min	Paper Pictures Pencils
Reading & viewing	The groups now hand their sentences to the group sitting next to them. They must mark each others sentences. The learners must try to fix spelling mistakes and write comments about the sentences.	10 min	Sentences
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words	10 min	Flashcards Books Pencils

	and sentences into their books.		
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- tie
- think

- them
- three

Example of sentences:

The boys must wear a tie to school.

I must tell them to pick up their papers.

I think I did well in my test.

My baby sister is turning three years old.

Story: Talking Tess

I am Talking Tess
I am very tall.
I talk on my telephone.
I drink tea.

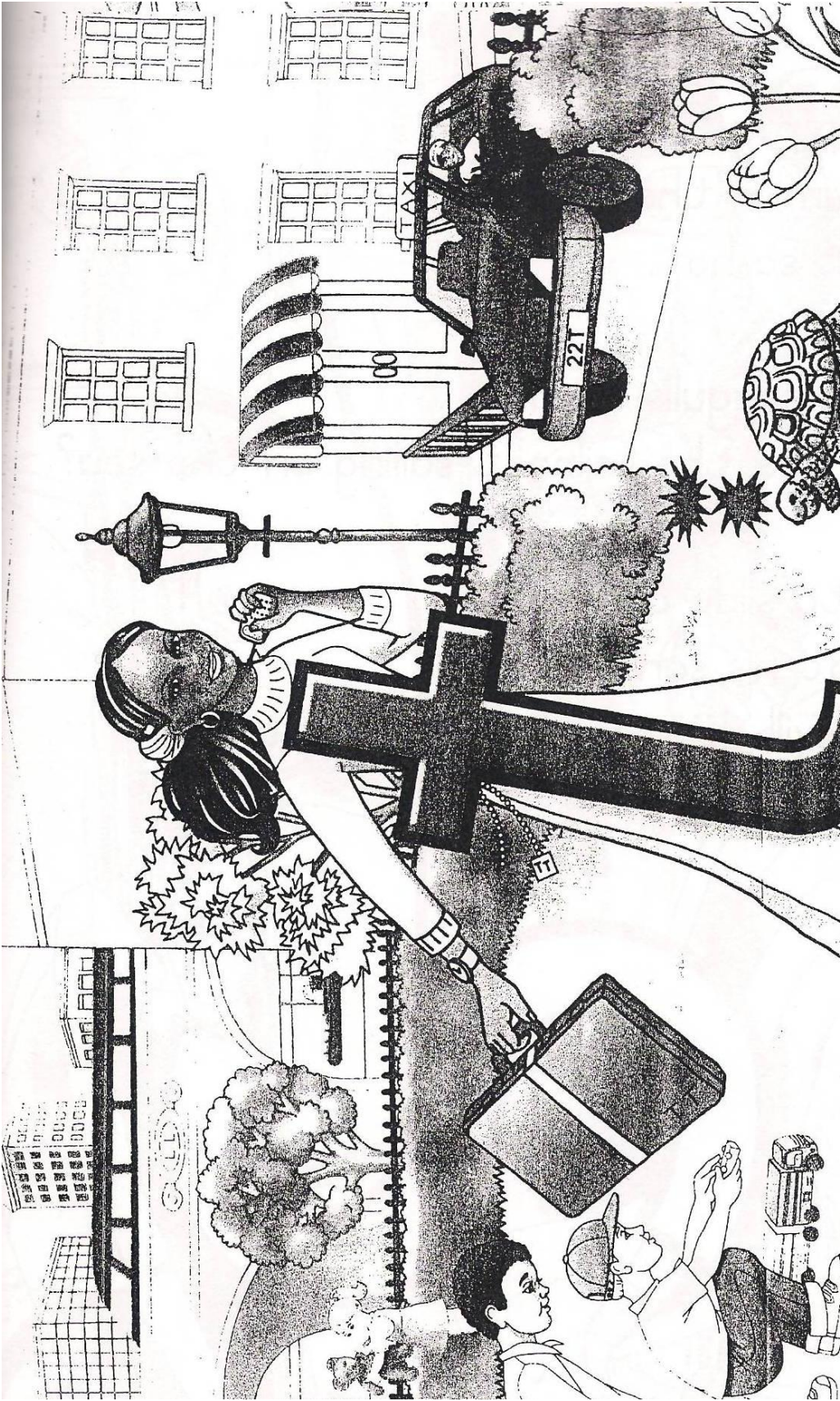
I travel by train and taxi.
Talking Tess likes to fix televisions.

Tortoise likes to sit under the tree.

Questions:

- 5) Is Talking Tess tall or short?
- 6) What does Talking Tess drink?
- 7) How does she travel?
- 8) What does she fix?

Picture: Talking Tess



tie

three

think

them

Day 20: v (14/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Revision: spelling test day. Read the spelling words from the past week. If you feel that it is not enough words use the words from last week as well. First read the word and then use the word in a sentence. After the words are finished use one of the spelling words in a sentence that learners must also write down e.g I like the orange flowers in my garden. Introduce the new sound to the learners. Read the following words to the learners. The learners must make a sentence with each word: vegetable, very, village.	15 min	Books Pens Alphabet chart
Listening	The learners must listen to the list of words as you read it to them. They must then repeat the words in the same order you have read them.	10 min	List of words
Speaking	Look at the different pictures of the vegetables. Discuss each one – the name of the vegetable, the colour etc. then talk about healthy eating habits- what is healthy and what is unhealthy.	10 min	Pictures
Writing	Let the learners come and write the names of the vegetables on the pictures on the black board. Each learner must now copy the names of the vegetables and make a sentence with it.	15 min	Books Pencils Black Board Pictures
Reading & viewing	Give each learner a copy of the story Vera Vet. Learners must practise reading this story. You can use it as an assessment task for unprepared reading.	10 min	Story
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books. Remember tomorrow is spelling test.	10 min	Flashcards Books Pencils

Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		
----------	--	--	--

Spelling words for today: (see flashcards)

- vegetable
- van
- very
- village

Example of sentences:

I must eat all my vegetables to stay healthy.

I am very glad that it is Friday.

My friend will drive the van when we go on holiday.

Vicky grows vegetables in the village.

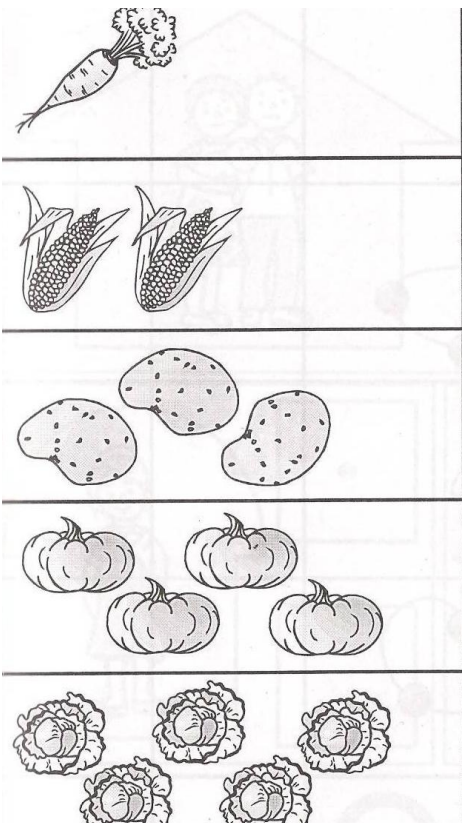
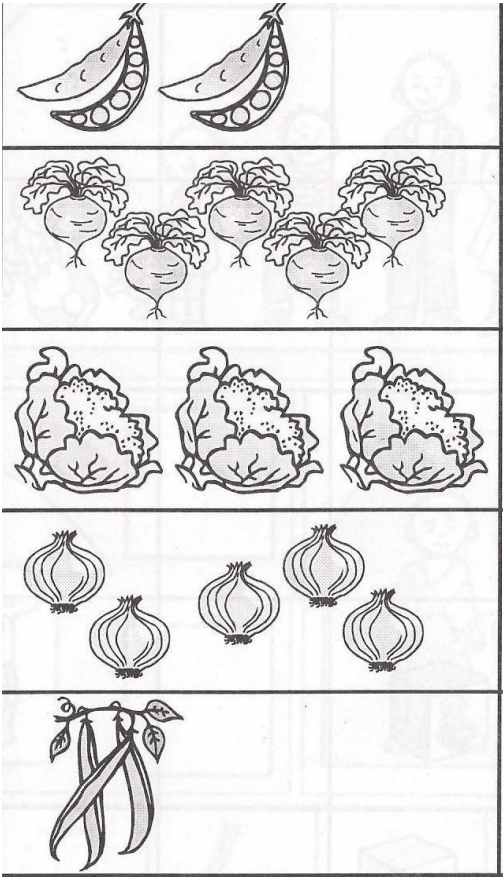
List of words:

- shop - see - sand - sun - goat
- game - girl - go - flower - gate - gold
- grapes - apple - orange - bread - banana
- pen - book - ruler - eraser - bag - glass

Story: Vera Vet

Vera Vet loved animals. She had four favourites. Vince, Val, Vicky and Victor. Every night after work she drove Vince, Val, Vicky and Victor to the park in her van. At the park, they liked to watch people play volleyball. Sometimes, Vera Vet shared her vanilla ice cream cone with her friends.

Picture: Vegetables



vegetable

van

very

village

Day 21: w & x (17/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Revise the sound from yesterday: “v”. Let the learners write as many words as they can with the letter “v” in 3 min. Lets see who is the winner? Show the new sounds on the alphabet chart. Play the same game with the new sounds.	10 min	Alphabet chart Pens Paper
Listening	Read the list of words that is attached (list 1) aloud to the learners. Learners must identify in which word they do not hear the “w” & “x” sound.	5 – 10 min	List 1
Speaking	Show the learners the picture of Walter Walrus. Let’s tell a class story. One learner can start the story. The next learner can add to the story and so on.	10 min	Picture: Peter Puppy
Reading & viewing	Read the story about Fix – it Man. Learners must circle all the “x” words as they go along. This can be a group reading or silent reading activity. Let learners find the meaning of the words they do not understand in a dictionary.	10 min	Story: Fix-it Man Dictionary
Writing	Write the words from list 2 on the board. Briefly discuss the words from the list. Learners must now use the words to make sentences in their books. Some learner can write their sentences on the board.	10 min	List 2 Black board Books Pens
Spelling words	Introduce the 4 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pencils
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- water
- box

- where
- fix

Example of sentences:

When I am thirsty I must drink lots of water.

Where am I going to study for my test?

I put all my books in the big box.

My dad must fix the roof before it starts to rain.

List 1:

- water
- play
- Box
- winner
- fix
- Orange
- Question
- wonder
- mix
- House
- wedding

Story: Fix-it Man

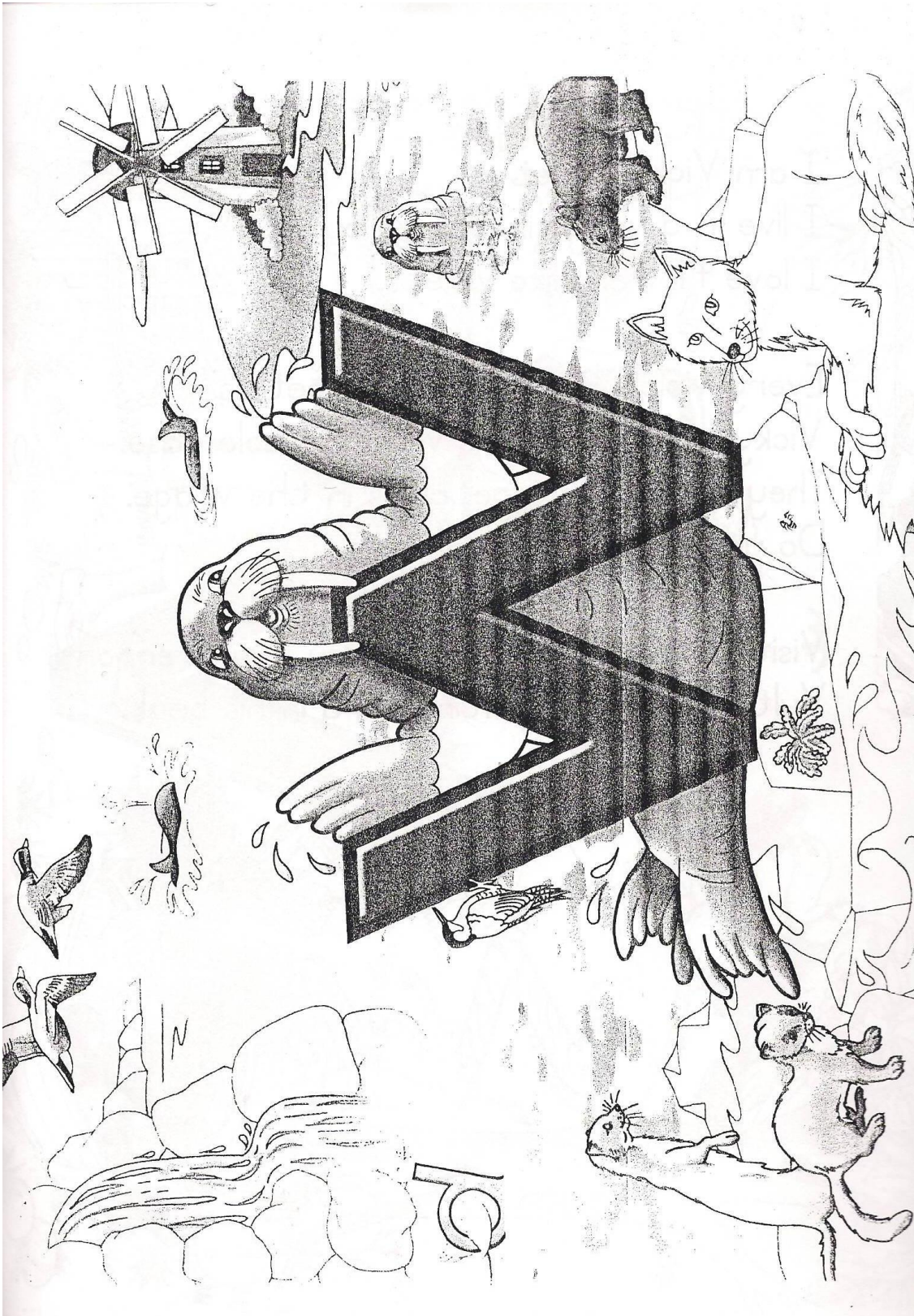
I am Fix-it Man
Relax, I will fix the box.
Next, I will fix the Exit sign.

Fox and Maxine always help Max.
Maxine is his girlfriend and Fox his pet.
He uses tools to fix the exercise machine.

List 2:

- water
- Fix
- Wedding
- Box
- Winner
- Mix

Picture: Walter Walrus



water

where

box

fix

Day 22: y & z (15/05/10)

Activity	Description	Time	Resources
Introducing new sound	Give each learner a newspaper or a magazine. The learners must circle all the words with a 'w' and 'x' sound. Introduce the new sounds. Show the learners where it is on the alphabet chart. They need to identify it on their table charts. Use the talking pen and let learners name words that have these sounds in them.	10 min	Alphabet chart Talking pen
Listening	Listen to the story of Zippy Zookeeper. Learners must draw a picture to illustrate the story.	5 – 10 min	Story: Zippy Zookeeper
Speaking	Give each learner a chance to say what they would tell the visitors if they were a zookeeper. This activity is a follow up on the story of Zippy Zookeeper.	10 min	Story: Zippy Zookeeper
Reading & viewing	Learners must use the headings in a magazine. They must now cut the letters out and build their own words with the sounds 'y' & 'z'	10 min	Magazines Glue Books
Writing	Learners must use the words they had build in the previous activity and make sentences using these words.	10 min	Books Pens
Spelling words	Introduce the 5 spelling words to the learners. Write it on the board/ print out the flashcards. The learners must read it and sound it. Say words in a sentence. Teacher writes these sentences on chalk board. They can also copy words and sentences into their books.	10 min	Flashcards Books Pencils
Homework	Learners need to practise their spelling words. You can decide in which way you want it done. Write the words and use the words in a sentence.		

Spelling words for today: (see flashcards)

- zebra
- zoo

- yellow
- you

Example of sentences:

A zebra is a beautiful black and white animal.

I love my yellow dress.

One day I am going to the zoo.

You are not listening to what I am saying.

Story: Zippy Zookeeper;

Zippy Zookeeper loved the zoo. All day long Zippy took care of his zoo animals. Sometimes Zippy fed the zoo animals. Sometimes Zippy washed the zoo animals. Sometimes, Zippy even talked to the visitors about the zoo animals.

zebra

zoo

yellow

you

Uittreksels uit Navorsingsjoernaal

12 Mei 2009

Dis die aand voor ons eerste besoek aan die skool. Ek het sommer so 'n hol kol op my maag. Ek het geen idee wat om te verwag nie. Aan die ander hand is ek so opgewonde, ek gaan iemand kan help! Ek is dalk bietjie minder voorbereid as wat ek graag wou gewees het – maar hoe berei mens vir iets voor as jy nie weet wat vir jou wag nie? Ek moet onthou ons almal more by die skool is onderwysers.

Daar is so baie dinge wat ek moet onthou se nou ek vergeet iets? Ons hier daar om mekaar te ondersteun en te help. Om bymekaar nuwe dinge aan te leer. Ek is bly dat my mede-navorsers saam my is en dat ons koppe bymekaar kan sit en saam kan werk – twee koppe is mos beter as een.

13 Mei 2009

Hier sit ek nou met trane in my oë. Ek het nooit besef dat daar skole is wat regtig so baie sukkel nie. Ek leef elke dag in my “comfort zone” en neem so baie dinge as vanselfsprekend aan. Ek is so bevoorreg om hier te kan wees en die avontuur (dis hoe ek dit na vandag sien) te kan beleef.

Die dag was toe glad nie so erg soos wat ek verwag het nie. Ek is so dankbaar vir my mede-navorsers en my studieleiers wat my so mooi ondersteun het tydens die fasilitering van die eerstefokusgroeponderhoud. Die onderwysers by die skool is so vriendelik en het ons met ope arms verwelkom. Die onderwysers is so gemotiveerd om die leerders te help om beter te presteer en om Engels te verstaan. Dis erg om te besef dat daar skole is wat moet funksioneer waar die hulpmiddels so beperk is. Die leerders verstaan min of geen Engels nie. Soos wat ons skool toe gery het, het ek ook gesien dat daar min of geen blootstelling aan Engels in die omgewing is nie.

Ek is nie meer op my senuwees ten opsigte van môre se besoek nie. Ek weet nou wat om te verwag en het darem al van die deelnemers ontmoet! En ek sê weer: watter wonderlike geleentheid het ek oor my pad gekry?

14 Mei 2009

Die onderwysers het nie oordryf toe hulle gesê het dat die leerders min of geen Engels verstaan nie. Ek was verbaas om te beseef tot watter mate dit onderrig kan beïnvloed tydens vandag se klaskamerobservasies. Die onderwyser was dus gedwing om so nou dan in die leerders se Moedertaal met hulle te kommunikeer. Die infromele fokusgroeponderhoud wat na die observasies plaasgevind het het ook goed verloop. Die onderwysers is baie opgewonde na aanleiding van die demonstrasie wat ek vir hulle aangebied het. Hulle het ingestem dat ek die intervensie kan fokus op fonetiese bewustheid. Ons as onderwysers het dan ook die geleentheid gehad om eenvoudige idees met mekaar te bespreek soos die speletjie: “Simple Simon says...”

En so het my eerste veldbesoek tot `n einde gekom. Ons is opad terug huis toe. Ek kan nie wag om in Augustus terug te kom en hierdie “journey” voor te sit nie.

25 Augustus 2009

Hierdie afgelope paar weke was so erg! Als is so besig en so gejaag. Ek is so bly ons het vanmiddag `n debriefing sessie gehad. Het my die geleentheid gegee net om rustig te word en weer te fokus op dit waarmee ek hier besig is. Ek is ook bly met die terugvoering wat ek gekry het rakende my eerste draft van my proposal – is nogal `n uitdaging om dit wat ek hier beleef in akademiese taal op te skryf...

Als is in plek vir môre se klasobservasies. Ek weet ek gaan dit sommer geniet om al die deelnemers weer te sien.

26 Augustus 2009

En so het die klaskamerobservasies tot `n einde gekom. Dit was so vinnig. Ek het die geleentheid gehad om in twee klasse te observeer. Ek het weereens vandag beseef hoe baie die leerders sukkel met Engels. Dis so goed iemand sê vir my ek mag nou net Zulu praat. Watter uitdagende taak! Daar was slegs een leerder in die Gr 7 klas wat al die leeswerk kon doen. Van die ander leerders het geslaap, want hul verstaan nie wat aangaan nie.

Nou kan ek begin beplan aan die intervensie. My kop loop oor van al die planne – begin met klanke! Dit gaan sekerlik die intressantste deel van die studie wees -vir my! Here we go!

Veldnotas

Eksemplaries, sien DVD (Transkripsies) vir volledige veldnotas

Veldnotas 14 Mei 2009

Observasie in klasse: 26 Augustus 2009

Observeer `n Wiskunde les. Groepswerk word in die periode gedoen. Elke groep kry `n werkskaart. Die groep benodig `n pen, liniaal en `n skakrekenaar.

Die onderwyser praat goeie Engels. Goeie volume. Hy meng nie sy taal nie. Nie alle leerders het die nodige skryfbehoeftes nie. In die klas is daar slegs `n swartbord en `n truprojektor. Elke groep lees self die opdrag en moet dit dan self voltooi. Leerders het dus die geleentheid om self te lees. Leerders van een groep help leerders leerders van `n ander groep, aangesien nie al die groepe verstaan wat van hulle verwag word nie. Leerders praat nie Engels met mekaar in die groepe nie, maar komminukeer in hulle Moedertaal met mekaar. Onderwyser beskik oor `n goeie Engelse woordeskat, vra slegs geslote vra en gee nie altyd tyd vir antwoorde nie. Baie inligting word slegs mondelings gegee. Leerder sukkel indien daar terug verwys word na vorige werk.

Observeer Taal les van Gr 7 (Deelnemer B).

Klaskamer lyk nog presies dieselfde as met die vorige besoek, behalwe daar is een plakkaat rakende varkgriep aangebring. Hierdie is `n onvoorbereide les. Die leerders was veronderstel om toets te skryf, maar deelnemer verander vir ons onthalwe.

Ter inleiding hersien die onderwyser die werk wat die vorige periode behandel is. Onderwysers praat slegs Engels met die leerders. Die onderwyser vra ook gepaste vrae ten opsigte van die inhoud van die les. Die onderwysers vra vir die leerders vir voorbeelde van sinne – die leerders gee min of geen reaksie. Onderwyser skryf sinne op die bord en leerders wys verskillende woordsoorte uit. Leerders praat in hulle moedertaal en onderwyser wys hul uit daarop dat dit nie mag gebeur nie. Onderwyser moedig die leerders aan om te praat en om te probeer antwoord. Die les handel oor “tenses”. Dit is elke keer dieselfde leerders

wat antwoord. Onderwyser gebruik `n leerder uit die klas om die nuwe werk te verduidelik bv. running, walking, standing etc. Die onderwyser vra vir voorbeelde om seker te maak almal verstaan. Leerders praat onderlings in hul Moedertaal met mekaar en van die leerders slaap.

Veldnotas 4 Mei 2010:

Besoek deelnemende skool B. Hierdie skool het 122 leerders in Graad 1 – 6. Daar is slegs een onderwysers per graad.

Deelnemer 1 vra by die hoof toestemming of ons die klasse kan besoek. Nadat ons toestemming van die hoof gekry het, wag ons vir die pouse om te eindig. Ons neem in die tussen tyd Foto`s van verskillende klasse.

Na pouse het ons `n kort gesprek met die twee onderwysers wat die tweede deel van die intervensie bygewoon het. Deelnemer 1 verseker die ander twee deelnemers dat ons nie daar is om hulle te kritiseer nie.

Die grad 2 en 3 onderwysers het begin om die intervensie in hulle klaskamers te implimenteer. In die Graad 2 en 3 klaskamers vind moedertaalonderrig plaas dus word gebruik die onderwysers die intervensie-program as eerste addisionele taal. Die deelnemers voel dat die program goed werk. Hulle gebruik die program as addisionele werk apart van die kurrikulum. Dit is nog te vroeg tydens die implimentering van die program om enige problem te identifiseer. Die leerders volg die program goed en hou maklik by. Daar is veranderinge by die leerders sigbaar – hulle verstaan die konsepte maklik, leerders se spelling het verbeter, maar hulle praatvaardighede kort nog aandag.

Meeste leerders probeer om reg te lees. Die programme moet gedeel word met ander onderwysers en ka nook gebruik word vir leesaktiwiteite.

---oOo---

Visuele data

Eksemplaries, sien DVD (Visuele data) vir volledige visuele data



FOTO 1: Die leë graad 8-klaskamer by skool A, Mei 2009

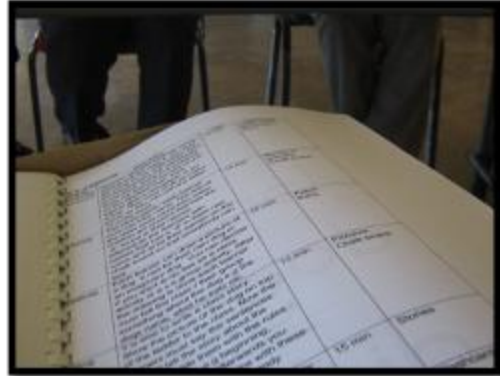


FOTO 2: Die onderwysersgids as deel 1 van geletterdheidsintervensie, April 2010



FOTO 3: Deelnemers tydens aanbieding van intervensie, April 2010



FOTO 4: Aanbieding van intervensie – deel 1, April 2010



FOTO 5: Deelnemers tydens aanbieding van intervensie – deel 1, April 2010



FOTO 6: Aanbieding van intervensie – deel 1, April 2010

Transkripsies

Eksemplaries, sien DVD vir volledige transkripsies

Transkripsies eerste fokusgroep – Dag 2 (eerste veldbesoek – Mei 2009)

Facilitator 3:

_____ while we are waiting for the rest of the participants, please tell us how you as a Life Science Educator explain the words to the learners that they do not understand?

Participant 9:

I explain the meaning of the words. I will then write it on the chalkboard and the learner will copy it into their books.

Participant 2:

If you want somebody to help you, you must be honest. I was trained to teach secondary school but now I am teaching primary school. Is the problem with me or the learners? There is also no teachers guide available to help me.

Rest of participants arrive. Everybody is settling down.

Facilitator 1:

Welcome back everyone. After we left yesterday we discuss a strategy that can maybe help us with the problem.

The learners can not read and write English. It is not the fault of the educators because you were not trained to teach a learner how to read. But I think we need to go back to the basics skills how to teach a learner.

I am going to give you a demonstration. This is an idea that we can maybe use to help us solve the problem.

We have to start with the basics. Which means the sound of the letters. If the learners do not know what sound the letter make they will not be able to put the sound together and make a word. So they will not be able to read.

(People walking and moving around)

Toestemmingsbriewe

Educator consent for participating in a research study **A research project of the University of Pretoria**

Invitation to participate

We would like to invite you _____ (full name), to participate in a research study. To decide whether or not to participate in this study, it is important to know more about this study. Your participation is entirely voluntary, and a decision not to participate will not in any way be held against you. If you decide to take part in this study please sign this consent form.

Description of the research

The purpose of our research is to gain a better understanding of resources and strengths identified within the teaching paradigm. The aim also includes looking at techniques to use to advance career development. This study will help you, the educator, with teaching strategies in order to improve your career. It will therefore assist you with techniques to use while teaching.

There will be various focuses, such as career development, as well as linguistic difficulties identified within teaching. If you decide to participate in the study you will spend some time with us answering some questions. There is no right or wrong answer, so you need not be concerned. We will spend time with you during the next few days and possibly in August of this year again.

Risks and Confidentiality

We do not foresee any risks in your participation in this study. If at any time you do not wish to continue, you may withdraw. Your identity, as well as the information gained will be kept strictly confidential. Only the research team will have access to this information. Because confidentiality is important we would expect that any information you provide, be kept private and that you would not discuss this information with anyone.

Benefits

We hope that you will benefit from this study that you will have the chance to add to our teaching techniques, or even learn some new ones in order to develop your career. There are no financial benefits to this study.

What are your rights as participants?

As mentioned earlier, participation in this study is voluntary. If you at anytime wish to withdraw from the research, you may do so. No questions will be asked, regarding this matter.

Ethics review

This study has been approved by the Health Sciences Ethics Committee of the University of Pretoria.

Questions

If you have any enquiries or if something is not clear to you, you are welcome to ask questions before of during the course of the research.

Informed Consent (Signatures)

I have read and I understand the information given in this consent form. My questions have been answered to my satisfaction. I have had time to consider my participation. My participation is voluntary, and I understand that I can withdraw at any time.

Name: _____ (please print)

Signature: _____ **Date:** _____

---oOo---

“Starter packs” van geletterdheidsintervensie



FOTO 1: Alfabetkaart wat deelnemers ontvang het om leerders te ondersteun tydens die aanleer van Engelse klanke



FOTO 2: Onderwysersgids wat deelnemers ontvang het tydens die aanbieding van die geletterdheidsintervensie – deel 1



FOTO 3: 'n Koerantartikel is aan elke deelnemer gegee om moontlike klaskameraktiwiteitte aan hulle te verduidelik

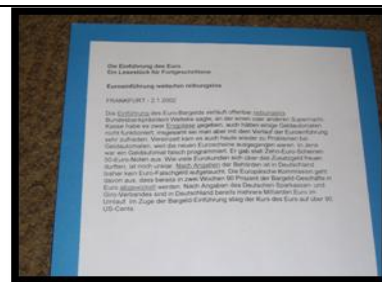


FOTO 4: Deelnemers het 'n Duitse-storie ontvang om aan hulle te verduidelik hoe dit voel om in 'n taal te lees wat jy nie verstaan (moontlik hoe die leerders voel wat nie Engels-magtig is nie)



FOTO 5: Deelnemers het bokse ontvang om aan hulle moontlike aktiwiteitte te verduidelik

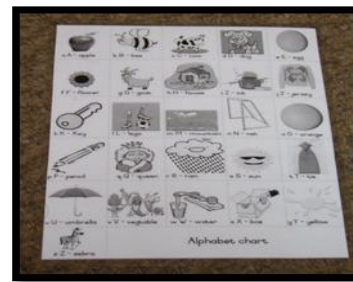
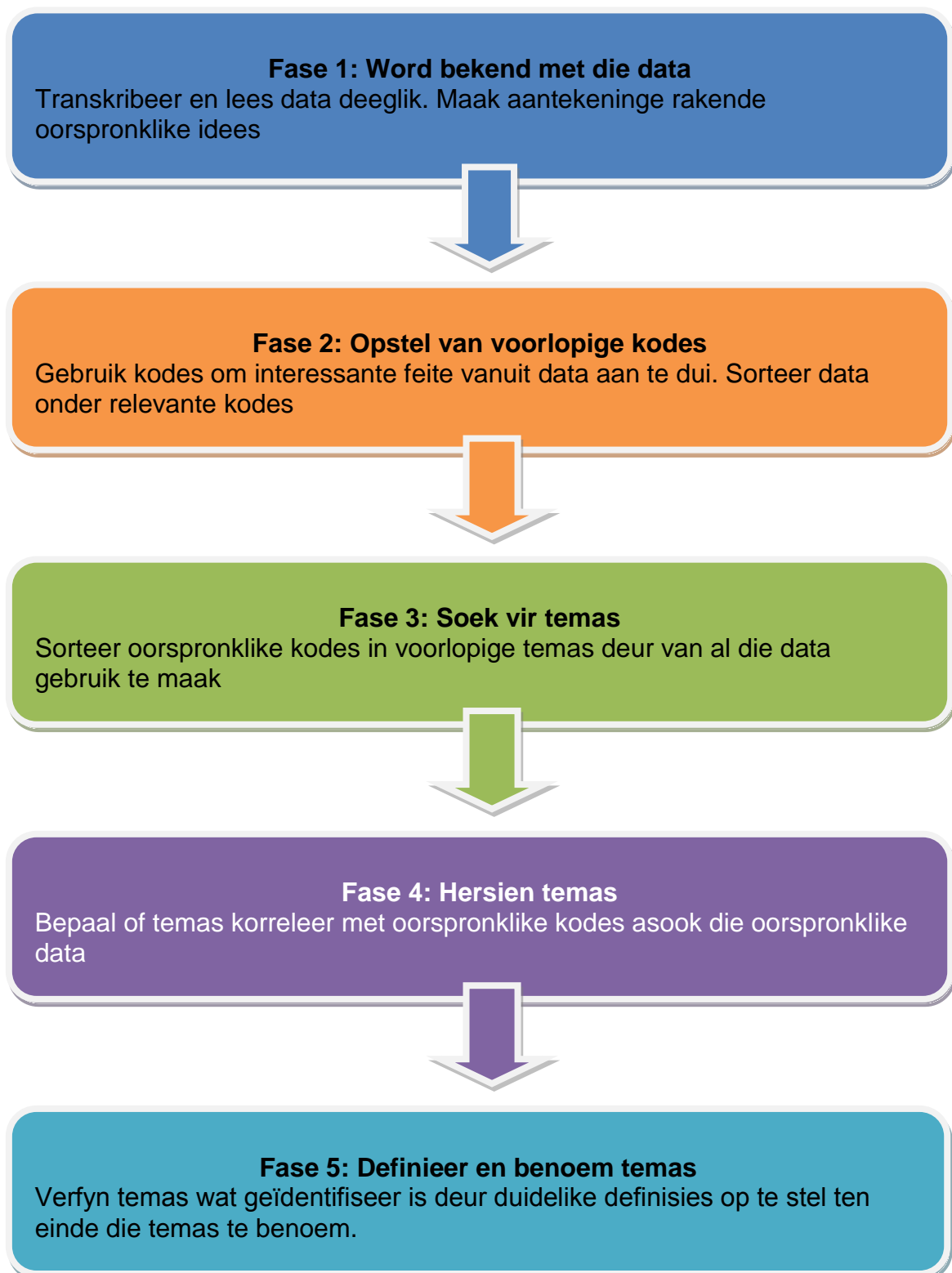


FOTO 6: Daar is afskrifte van die alfabetkaarte gemaak wat leerder by hulle op hulle tafels kan hou om bekend te word met die Engelse klanke



FOTO 7: Deelnemers het elkeen 'n stel flitskaarte ontvang

Stappe van analise proses



Kleurkodering vir analise

Eksemplaries, sien DVD (analise) vir volledige analise

<p>Ons kom vir die eerste keer by die skool aan om 10:30. Ons ontmoet die onderwysers in `n leë klaskamer wat net `n swartbord het en drie tafels vir ons om by te sit.</p> <p>Die fasiliteerder stuur papier om sodat al die deelnemers hulle name, moedertaal, ouderdom, kwalifikasies asook die grade wat hulle onderrig kan neerskryf.</p> <p>Die fasiliteerders stel hulself voor en deel geskenkies uit as teken van waardeerling. Die fasiliteerders verduidelik hoekom hulle daar is en gaan die toestemmings vorms met die deelnemers deur sodat almal verstaan.</p> <p>Hulle begin om die probleem, soos reeds voorheen deur die onderwysers geïdentifiseer, bespreek. Die onderwysers voel dat hulle moet begin deur die leerders te help met lees. Die volgende probleem is dat die skool nie leesboeke het nie. Daar is ook geen koerante of tydskrifte beskikbaar nie. Soms bring die onderwysers koerante van die huis af.</p> <p>Die onderwysers noem ook dat die leerders baie sukkel om Engels te kan gebruik as taal van leer en onderrig en dat die onderwysers dikwels moet vertaal en in die leerders se moedertaal verduidelik voordat hulle verstaan.</p> <p>Addisionele notas:</p> <p>Deelnemer A is die HOD van tale by die deelnemende skool. Die fasiliteerders begin deur die toestemmings briewe met die deelnemers deur te gaan. Hulle vra ook of die deelnemers erken wil word vir hul bydra (name + Foto's). Die fasiliteerders verduidelik vir die deelnemers dat hulle ook anoniem kan bly indien hulle dit so verkies. Hulle vra toestemming om die bandjie (recorder) te gebruik. Verder vra hulle vir toestemming rakende observasie in die klasse. Die fasiliteerders is ook in gelyke genootskap met die onderwysers.</p> <p>Navorsingsjoernaal is jou eie insette, veldnotas is meer die</p>	<p>Gebrekkige hulpbronne</p> <p>Onderwysers opleiding</p> <p>Lees</p> <p>Gebrekkige hulpbronne</p> <p>Leerders se bekwaamheid</p> <p>Onderwysers strategieë</p>
--	---

<p>wetenskaplike, observasies is dit wat jy sien plus jou visuele data.</p> <p>Deelnemer A wil graag alle personeel uitnooi, anders is dit asof sy `n hek toemaak en dit is selfsugtig. Fasiliteeder 1 stel haarself voor, verduidelik die toestemmingsvorme en lees dit deur. Sy gee agtergrond van die probleem. Die onderwysers meen dat die leerders nie Engels kan praat of skryf indien hulle nie kan lees nie.</p> <p>Fasiliteeder 3 verduidelik dat die doel is om saam met die onderwysers te werk. Die onderwysers noem ook dat daar nie baie handboeke of storieboeke by die skool beskikbaar is nie. Die onderwysers neem gewoonlik `n uittreksel uit hul boeke en Fotostateer dit om vir die leerders `n afskrif te gee. Soms bring die onderwysers tydskrifte en koerante van die huis af. Die onderwysers werk na aanleiding van die Lo en AS soos uiteen gesit in die HNKV. Daar word ook die moontlikheid van `n leesperiode wat in die hele skool geïmplementeer moet word bespreek.</p> <p><u>Veldnotas 14 Mei 2009</u></p> <p><u>Observasie in klasse: 26 Augustus 2009</u></p> <p>Observeer `n Wiskunde les. Groepswerk word in die periode gedoen. Elke groep kry `n werkskaart. Die groep benodig `n pen, liniaal en `n skakrekenaar.</p> <p>Die onderwyser praat goeie Engels. Goeie volume. Hy meng nie sy taal nie. Nie alle leerders het die nodige skryfbehoeftes nie. In die klas is daar slegs `n swartbord en `n truprojektor. Elke groep lees self die opdrag en moet dit dan self voltooi. Leerders het dus die geleentheid om self te lees. Leerders van een groep help leerders leerders van `n ander groep, aangesien nie al die groepe verstaan wat van hulle verwag word nie. Leerders praat nie Engels met mekaar in die groepe nie, maar kommunikeer in hulle Moedertaal met mekaar. Onderwyser beskik oor `n goeie Engelse woordeskat, vra slegs geslote vra en gee nie altyd tyd vir antwoorde nie. Baie inligting word slegs mondelings gegee. Leerder sukkel indien daar terug verwys word na vorige werk.</p> <p>Observeer Taal les van Gr 7 (Deelnemer 2).</p>	<p>Onderwysers is insluitend</p> <p>Onderwysers se deskundige opinie</p> <p>Gebrekkige hulpbronne</p> <p>Onderwysers innovasie</p> <p>Kurrikulum</p> <p>Lees</p> <p>Onderwysers strategieë</p> <p>Onderwysers strategieë</p> <p>Beskikbare hulpbronne</p> <p>Bekwaamheid van die onderwysers</p> <p>Gebrekkige hulpbronne</p> <p>Bekwaamheid van die leerders</p> <p>Bekwaamheid van die leerders</p>
---	---

<p>Klaskamer lyk nog presies dieselfde as met die vorige besoek, behalwe daar is een plakkaat rakende varkgriep aangebring. Hierdie is `n onvoorbereide les. Die leerders was veronderstel om toets te skryf, maar deelnemer verander vir ons onthalwe.</p> <p>Ter inleiding hersien die onderwyser die werk wat die vorige periode behandel is. Onderwysers praat slegs Engels met die leerders. Die onderwyser vra ook gepaste vrae ten opsigte van die inhoud van die les. Die onderwysers vra vir die leerders vir voorbeelde van sinne – die leerders gee min of geen reaksie. Onderwyser skryf sinne op die bord en leerders wys verskillende woordsoorte uit. Leerders praat in hulle moedertaal en onderwyser wys hul uit daarop dat dit nie mag gebeur nie. Onderwyser moedig die leerders aan om te praat en om te probeer antwoord. Die les handel oor “tenses”. Dit is elke keer dieselfde leerders wat antwoord. Onderwyser gebruik `n leerder uit die klas om die nuwe werk te verduidelik bv. running, walking, standing etc. Die onderwyser vra vir voorbeelde om seker te maak almal verstaan. Leerders praat onderlings in hul Moedertaal met mekaar en van die leerders slaap.</p> <p>Deelnemer A: daar is handboeke by d buurskole geleen. Onderwysers kry geen kursusse (in diens opleiding) want niemand is bereid om na die skool te kom nie. Onderwysers moet gemotiveerd word om die swakker leser te ondersteun.</p>	<p>Gebrekkige hulpbronne</p> <p>Bekwaamheid van die onderwysers</p> <p>Aktiwiteite vir leerders</p> <p>Bekwaamheid van leerders</p> <p>Bekwaamheid van leerders</p> <p>Onderwysers stratetigieë</p> <p>Beskikbare hulpbronne</p> <p>In diens opleiding</p> <p>Houding van onderwysers</p>
---	---

---oOo---

Finale temas

Tema 1: Onderwysers se persepsie van Engelse geletterdheid as kernvaardigheid vir leerders	Subtema 1.1: Engelse geletterdheidsvaardighede wat leerders benodig	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Lees in Engels as kernvaardigheid Praat in Engels as kernvaardigheid Skryf in Engels as kernvaardigheid Spelling in Engels as kernvaardigheid Klankherkenning in Engels as kernvaardigheid
	Subtema 1.2: Die invloed van Engelse geletterdheid op leerders se akademiese prestasies	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Bekwaamheid van leerders in Engels Selfvertroue van leerders in terme van Engels Verbetering in leerderprestasie in terme van die gebruik van Engels
Tema 2: Die plek van hulpbronne in niemoedertaal-onderrigpraktyke (Engels) in plattelandse skole	Subtema 2.1: Beperkte hulpbronne in plattelandse skole	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Hulpbronne wat effektief benut kan word, maar wat nie by deelnemende skole beskikbaar is nie
	Subtema 2.2: Effektiewe gebruik van beskikbare hulpbronne in onderrigpraktyke in plattelandse skole	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Implementering van hulpbronne in onderrigpraktyke
Tema 3: Die effek van 'n geletterdheidsintervensie op onderwysers se niemoedertaal-onderrigpraktyke (Engels)	Subtema 3.1: Strategieë van onderwysers vir niemoedertaalleer en -onderrig voor en na die afloop van die geletterdheidsintervensie	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Strategieë wat effektief deur deelnemende onderwysers gebruik word
	Subtema 3.2: Kennis van kurrikulum en die gebruik daarvan in klaskamers	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Die invloed van die HNKV op onderwysers se klaskamerpraktyke
Tema 4: Profiel van die deelnemende plattelandse onderwysers	Subtema 4.1: Plattelandse onderwysers se opleiding ten opsigte van Engelse onderrigpraktyke	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Kwalifikasies van plattelandse onderwysers Indiensopleiding van plattelandse onderwysers
	Subtema 4.2: Bekwaamheid van plattelandse onderwysers in die gebruik van Engels	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Engelsmagtige plattelandse onderwysers
	Subtema 4.3: Plattelandse onderwysers se houding teenoor die geletterdheidsintervensie	Kategorieë: <ul style="list-style-type: none"> Positiewe houding van deelnemende onderwysers