

HOOFSTUK 5

AKSIE-NAVORSING BINNE 'N ETNOGRAFIESE BESTUDERING VAN DIE ORGANISASIE-VAARDIGHEDE VAN LEERDERS MET LEERGESTREMDHEID

5.1 TEORETIESE ORIËTERING

“Die finale verantwoordelikheid berus by skole en opvoeders om die omstandighede te skep waarbinne leerders sukses kan behaal. Ondersteuning moet dus as ‘n integrale deel van die onderrig- en leerproses in alle skole bekou word”. (Departement van Onderwys, 2002: 7)

Ook die privaatskool het vanaf sy ontstaan ‘n verantwoordelikheid gehad om leerondersteuning te bied ooreenkomstig die leerders se bepaalde leerbehoefte. Soos gemeld in hoofstuk 4, het die privaatskool ook in sy intervensiestrategie gevaar geloop om te stagneer in ‘n fokus op grootliks onophefbare tekorte, met verontagsaming van die leerders se potensiaal in ander areas, en met versuim om die volle rykdom van die sisteem waarin die leerders hulself bevind, te benut. Binne die privaatskool vir leerders met leergestremdheid as ‘n bepaalde kultuur, word daar egter nou reeds as uitkoms van die studie voortdurend aanpassings gemaak aan die aard van die leerondersteuning aan hierdie groep leerders, na gelang nuwe leerbehoefte ‘n uitdaging aan die sisteem bied, om te verhoed dat dit as moontlike leerversperrings in die skool sal funksioneer. Alhoewel die groep leerders in die privaatskool ge-ekluseer is, herinner die navorser haarself voortdurend reflekerend aan die waarskuwing van die Departement van

Onderwys aan die skoolsisteme betreffende inklusiewe onderwys (2000: 11):

“Many learners experience barriers to learning or drop out primarily because of the inability of the system to recognise and accommodate the diverse range of learning needs typically through inaccessible physical plants, curricula, assessment, learning materials and instructional methodologies”.

Dit is duidelik uit die toelatingsdata wat tydens die eerste fase van die studie bestudeer is, dat leerders met leergestremdheid se ontoereikende organisasie-vaardighede wel tot leerversperring bydra in hul leerhandelinge wanneer dit nie deur die ondersteuningsisteme (bv. skool en gesin) ondervang word nie. Soos gemeld, kon die navorser nog nie deur die bestudering van hierdie inligting die wesenlike aard van ontoereikende organisasie as intrinsieke leerversperring vasstel, om sodoende toepaslike leerondersteuning te bied nie. In fase twee van die studie is die leerders se leergedrag binne hul nuwe leeromgewing (die privaatskool) bestudeer, in 'n poging om die navorsingsvrae rondom die aard van ontoereikende organisasie as moontlike leerversperring te beantwoord.

Vanuit die ekologiese sisteemteorieë as teoretiese raamwerk, het die navorser Bronfenbrenner se bio-ekologiese model as teoretiese vertrekpunt gebruik in die tweede fase van die studie. Begrip vir die dinamiese interaksie wat plaasvind tussen persoonsfaktore, prosesfaktore, kontekste en tyd het 'n betekenisvolle rol gespeel tydens hierdie fase van die studie, waar daar gepoog is om die wesenlike aard van ontoereikende organisasie as leerversperring vas te stel. Die navorser was sensitief vir die spesifieke patrone van interaksie en beïnvloeding wat tydens die verloop van handelinge en gebeure plaasgevind het tussen die leerders en hul leeromgewing. Hierdie patrone van interaksie tussen individue en hul omgewing, noem Bronfenbrenner en Morris (1998) proksimale prosesse. Vir interaksie om effektief te wees, moet dit op 'n gereelde basis oor 'n periode van tyd plaasvind, om sodoende in kompleksiteit toe te neem (Swart & Pettipher, 2005: 13).

Die volgende persoonskenmerke van die leerders is in ag geneem: bepaalde kragte wat interaksie tussen die leerders en hul leeromgewing kon beïnvloed; ekologiese hulpbronne, waar bio-psigologiese faktore die leerders se vermoë om effektief betrokke te raak in die proksimale prosesse kon beïnvloed; en appélmattige kenmerke, wat response van die sosiale omgewing ontlok, óf uitdaag, óf ontmoedig, en daardeur die psigologiese prosesse van ontwikkeling kon beïnvloed (Swart & Pettipher, 2005: 13-14). Die verskillende kontekste as mikrosisteme en die interverwantskap en wedersydse afhanklikheid van die sisteme, sowel as leerders, was betekenisvol deel van die teoretiese vertrekpunt vir die tweede fase van die studie (Bouwer, 2005: 51). Ook die tydsraamwerk waarbinne veranderinge plaasvind (soos die maturasie in die leerders self en die veranderinge in die omgewing), was deel van die teoretiese raamwerk.

Die tweede fase van die studie het vertrek vanuit 'n etnografiese ontwerp met deelnemer observasies en 'n analise van die leerders se klaswerk (skrifte en toetse), wat plaasgevind het tydens veldwerk in die gemanipuleerde leeromgewing, as gekose data-insamelingsprosedure om meer helderheid te kry oor die aard van die organisasie-vaardighede van leerders met leergestremdheid in die privaatskool. Die waarneembare patrone van gedrag van die leerders met leergestremdheid in 'n klas in die privaatskool (die bepaalde etnografie) is by wyse van observasie voortdurend ondersoek met die doel om leerondersteuning te bied.

Die navorser het egter besef dat 'n aksie-georiënteerde intervensie benadering nodig was om vanuit 'n sistemiese perspektief leerondersteuning te bied ten aansien van die leerbehoefte wat tydens observasie geïdentifiseer is. **Aksie-navorsing** is dus as ontwerp binne die etnografiese bestudering van die organisasie-vaardighede van leerders met leergestremdheid benut. Onderwyser-onderhoude het ook integraal deel gevorm van die aksie-navorsing.

Leerondersteuning was soms by wyse van intervensie gebied **tydens** die klaskamer observasies, dus by wyse van 'n kwalitatief dinamiese

assesseringsbenadering, waarna die intervensie as aksie dan geëvalueer is. Bouwer (2005: 54-55) meld dat dinamiese assessering 'n meer holistiese benadering bied om die prosesse en interaksies onderliggend aan die leerproses te verstaan. Deur middel van dinamiese assessering was dit dus vir die navorser moontlik om die onmiddellike, spesifieke leerbehoefte van die leerder te assesser en as medeierder in die leerproses betrokke te raak. Sodoende is die leerder gelei tot minder afhanklike en selfs onafhanklike probleemoplossing deur middel van spesifieke intervensie-aksies. Dinamiese assessering is gebaseer op Vygotsky se beginsel van die terrein van naasliggende ontwikkeling (*zone of proximal development*), waar die leerder se sterk punte, leerbehoefte, die konteks en die keuse van intervensie voortdurend in aanmerking geneem moet word tydens assessering (Bouwer, 2005: 54).

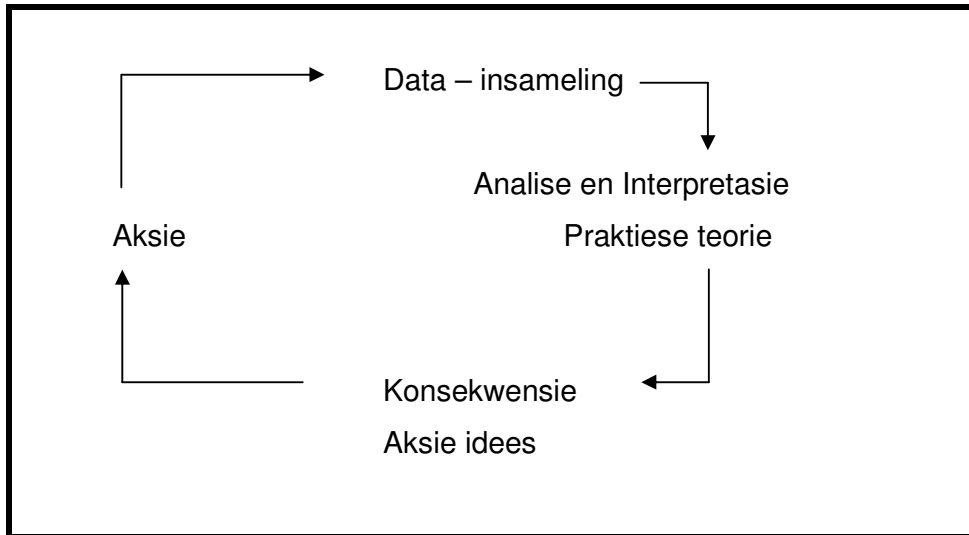
Daar was egter ook berekende, beplande aksies as intervensie, wat gevolg het op die groeiende begrip van die leerbehoefte ten aansien van organisasie as vaardigheid wat in die observasies geïdentifiseer is. Beplanning ten aansien van toepaslike leerondersteuning het dan gevolg, met die implementering en evaluering van die bepaalde intervensie as opvolgstappe.

5.2 AKSIE-NAVORSING

5.2.1 Inleiding

Die navorser bevind haar in 'n professionele omgewing met onderwysers wat onomwonde deel vorm van die leerproses, waar daar gepoog word om nuwe kennis rakende die navorsingsvraag te bekom. 'n Spanbenadering is dus in die studie gevolg, waar die navorser en onderwysers deur 'n professionele leerproses gegaan het. Dit is volgens Altrichter (2005:11) nie net 'n intellektuele proses ('n proses waar nuwe kennis verkry en toegepas word) nie, maar 'n proses van daadwerklike aksie waarin kennis benut word, met ten doel die ontwikkeling van 'n bepaalde praktyk. Hy meld dat

elke onderwyser in die projek sy/haar onderrig voortdurend sistematies moet bevraagteken as 'n basis van ontwikkeling. Hierdie sistematiese bevraging sluit nie net self-refleksie in nie, maar ook 'n openheid onder onderwysers om deur middel van observasie ten aansien van mekaar se praktyke te reflekteer. Altrichter (2005: 11) sit die siklus van aksie en refleksie binne aksie-navorsing uiteen soos in figuur 5.1 weergegee.



Figuur 5.1: Die siklus van aksie en refleksie, volgens Altrichter (2005: 11)

Ook Somekh (2005: 89) beklemtoon dat aksie-navorsing nie 'n liniêre proses is nie, en meld dat aksie-navorsing die ontwikkeling van die praktyk integreer met die konstruksie van navorsingskennis in 'n sikliese proses. Sy (Somekh, 2005: 89) meld verder dat dit nie navorsing **oor** 'n bepaalde sosiale konstruksie is nie, maar navorsing **vanuit** 'n bepaalde sosiale konstruksie. Die aksie-navorsing in hierdie studie was inderdaad om begrip te konstrueer met betrekking tot 'n bepaalde situasie (die vraag na die aard van die organisasie-vaardighede van leerders met leergestremdheid) by wyse van observasies **binne** die gemanipuleerde leeromgewing, telkens soos gekonstrueer deur hul ervarings tot op datum. Die navorser moes dus, om bogenoemde begrip te konstrueer, betrokke raak in die klaskamersituasie, soos Brown en MacIntyre (1981) se definisie van aksie-navorsing dit stel (Hodgkinson en Maree, 1998: 53):

“The research questions arise from an analysis of the problems of the practitioners in the situation and the immediate aim then becomes that of understanding those problems”.

Die volgende stap van aksie-navorsing is dan om spekulatiewe, tentatiewe aksies te identifiseer wat kan lei tot die verlangde verbetering in die praktyk. Hierdie geïdentifiseerde aksies word dan geïmplementeer en die effek daarvan as data genoteer en geanaliseer. Hodgkinson en Maree (1998: 53) meld dat die sikliese verloop van aksie-navorsing juis dan sy verloop neem:

“...these data are then used to revise the earlier hypotheses and identify more appropriate action that reflects a modification of the general principles. Collection of data on the effects of this new action may then generate further hypotheses and modified principles, and so on as we move towards a greater understanding of, and desirable change in, the practice that is achieved.”

Die aksie-navorsing in hierdie studie was inderdaad benut om tot begrip te kom van die ondersteuningspraktyk wat nodig is om die opgaaf wat die organisasie-vaardighede van die leerders in die privaatskool aan die mikrosisteem impliseer, aan te spreek. Die navorser se benutting van aksie-navorsing as ontwerp verskil egter in dié opsig dat ‘n etnografiese werkswyse gevolg is. Deur ‘n etnografiese werkswyse kon die navorser in die analise die besondere kultuur van die privaatskool en klasse verreken, om sodoende ‘n dieper begryping van die leerbehoefte, altyd in besondere konteks, te verwerf.

Somekh (2005: 90) meld dat daar ‘n wye verskeidenheid benaderings tot aksie-navorsing is. Volgens haar groepeer Noffke (1997) dit as die professionele benadering, die persoonlike benadering en die politieke benadering. Hierdie studie sluit aan by die persoonlike benadering, waar die navorsing primêr gerig is op oorwegings soos die ontwikkeling van die navorser en deelnemers se self-kennis en ‘n dieper insig in die leerondersteuningspraktyk waarin die navorser haar wesenlik interaktief bevind. Stenhouse (Hendricks, 2006: 9) beskryf aksie-navorsing ook as ‘n

sistematiese, selfkritiese ondersoek. Die sistematiek is daarin geleë dat die navorsing volgens 'n bepaalde struktuur, in stappe of fases plaasvind. Die selfkritiese behels dat die navorser die aksies en uitkoms van die aksies, sowel as metodiek voortdurend deur middel van selfrefleksie, krities sal beskou.

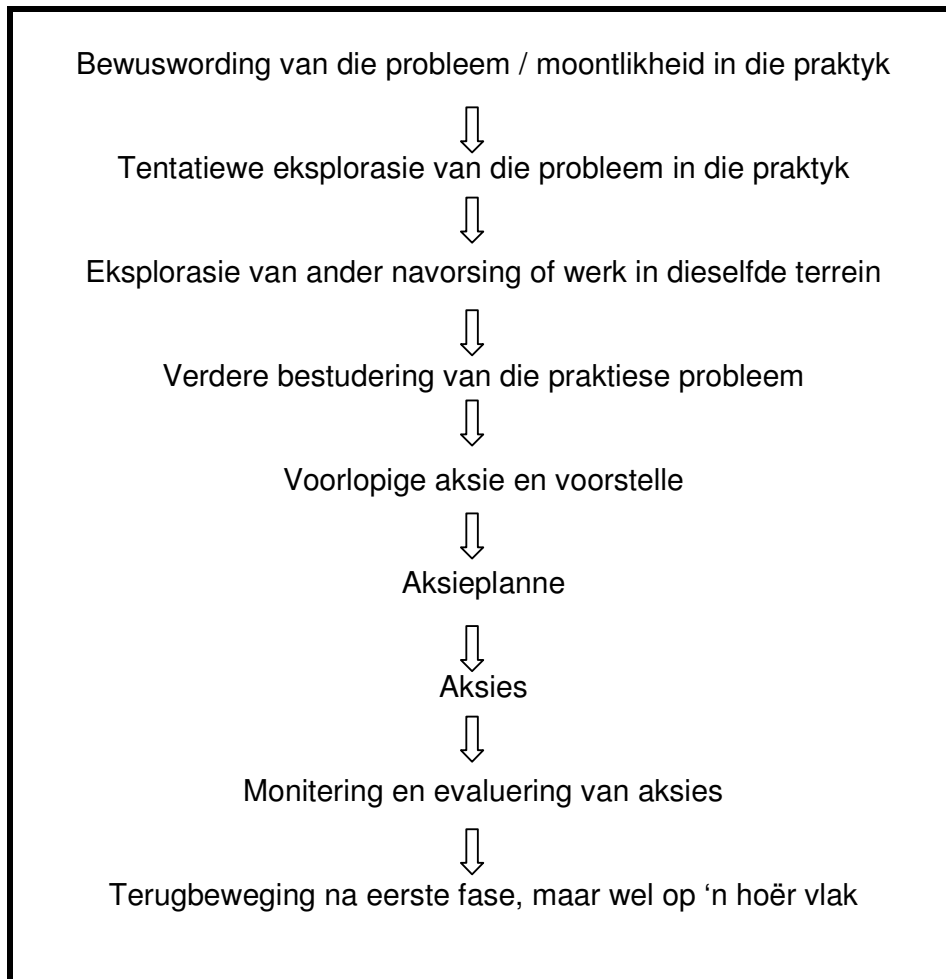
5.2.2 Stappe in aksie-navorsing

“Action research is a long-term investment, it is both intervention and research, and it develops in cycles of research and social action (change)”

Henning (2004: 48).

Alhoewel Knight (2002: 39) die fases in aksie-navorsing, soos weergegee in figuur 5.2, as 'n sikliese verloop uiteensit, verkies hy om daarna te verwys as 'n aksie-navorsingspiraal, aangesien denke en aksie, volgens hom, interverweef is.

Ten spyte van Knight (2002: 38) se waarskuwing dat die **probleem** in aksie-navorsing oorbeklemtoon word en dat die navorsingsuitkoms dikwels eindig met baie aksie en te min navorsing, erken hy Elliott (Knight, 2002: 38) se oortuiging dat die fundamentele doel van aksie-navorsing steeds is om die praktyk te verbeter en nie om nuwe teorie te genereer nie. Alhoewel hierdie studie inderdaad aksie-geörienteerd was om sodoende tot begrip te kom van die ondersteuningspraktyk wat die leerders benodig, was dit egter nie die primêre navorsingsdoel nie. Die doel van die studie was om deur middel van 'n etnografiese bestudering tot begrip te kom van die aard van leerders met leergestremde organisasie-vaardighede. Daarom is die navorsingsbydrae nie net ten aansien van die praktyk nie, maar ook die teorie.



Figuur 5.2: Fases in aksie navorsing, volgens Knight (2002: 39)

Verskeie bronne (Knight, 2002: 37; Altrichter, 2005: 12; Somekh, 2005: 10) is dit eens dat aksie-navorsing selde objektief kan geskied, aangesien dit dikwels vir die navorser 'n diep, passievolle betrokkenheid in 'n lewenswerklike probleem of situasie is. Hulle waarsku dat aksie-navorsers gevolglik, op grond van die gekontekstualiseerde aard van hul poging om 'n verskil te maak, nie genoegsaam aandag gee aan die mate waartoe veralgemenings daaruit kan voortvloei nie. Die navorser, as stigter van die privaatskool, was inderdaad passievol betrokke by die lewenswerklike navorsingsituasie, soos Hodgkinson en Maree (1998: 53) vir Zuber-Skerritt (1992) aanhaal:

“a collaborative, critical enquiry by the academics themselves (rather than expert educational researchers) into their own teaching practice, into problems of students’ learning and into curriculum problems...”

Die navorser se doel was wel nie om veralgemenings te maak nie, maar om deur middel van die studie op die kennisterrein ‘n bydrae te maak wat in vergelykbare kontekste moontlik toepassingswaarde kan hê in beide die assesserings- en intervensie- domein. Om hierdie rede het die navorser haarself voortdurend aan haar teoretiese raamwerk gemeet.

Knight (2002: 39) waarsku verder:

“Action researchers are not always sufficiently thoughtful, before acting, about their framework of ideas and the research themes associated with it”.

Die navorser se raamwerk vir die tweede fase van die studie word in 5.3.1 bespreek.

5.3 AKSIE-NAVORSING OM TOT BEGRYPING TE KOM VAN DIE AARD VAN DIE ORGANISASIE-VAARDIGHEDE VAN LEERDERS MET LEERGESTREMDHEID

5.3.1 Raamwerk vir die aksie-navorsing van die studie

In hoofstuk vier is bepaald bevind dat die vier leerders met leergestremdheid se ontoereikende organisasie-vaardighede, asook ontoereikende verbandhoudende hoër orde kognitiewe vaardighede, taakverwante uitdagings aan die onderwyssisteme gestel het. Die uitkoms van die eerste fase van die studie, saam met die literatuurstudie wat onderneem is, asook die navorser se ervaringe as ortodidaktikus in die praktyk, het bevestig dat leerders met leergestremdheid se ontoereikende organisasie-vaardighede bepaalde uitdagings inhou vir die leeromgewing (dit sluit in die onderwyser, die leerinhoud en klaskamerorganisasie), asook vir die leerder se leerhandelinge.

Die navorser wou dus poog om tot 'n verdiepte begryping te kom van die rol en dus implikasies van organisasie as vaardigheid ten aansien van die leer van leerders met leergestremdheid in die privaatskool. Die graad 8 leerders is betrek in die studie, aangesien hulle nuut in die sisteem was, hulle leergedrag onbekend was aan die onderwysers, hulle gekonfronteer is om teen 'n vinniger tempo te funksioneer as waaraan hulle in die primêre skoolfase gewoon was en daar gevolglik onder andere van hulle verwag is om organisasie-vaardighede effektief te benut. Dinamiese assessering met toepaslike intervensiestrategieë is as aksie-navorsingstrategie benut om toepaslike leerondersteuning aan hierdie leerders in die privaatskool te bied, by wyse van 'n leerondersteuningsnetwerk van verskeie hulpbronne wat as bates benut en aangepas is.

Soos reeds gemeld in hoofstuk vier, is die privaatskool in 'n voortdurende soeke na hoe die leerondersteuning aan hierdie groep leerders optimaal voltrek kan word, met die ope moontlikheid dat ander leerbehoefte te voorskyn mag kom, met die gevolglike nuwe uitdagings wat dit sal bied. Aksie-navorsing as ontwerp is dus nou deel van die privaatskool se metodiek waardeur daar voortdurend gepoog word om tot begryping te kom van die aard van die bepaalde leerbehoefte wat te voorskyn kom en dan leerondersteuning te bied. Hierdie begryping word verkry deur die mikrosisteem as besondere kultuur, met sy onderskeie subkulture (wat onder andere die leergebeure in die klaskamer, asook die ouerondersteuning, insluit) te bestudeer.

Die aksie-navorsing wat as die tweede fase van die studie voorgehou word, sentreer rondom 'n oopdekking van die aard van die ontoereikende en/of anderse organisasie-vaardighede van die leerders met leergestremdheid en die uitdagings wat dit aan die sisteem (privaatskool) gebied het. Die navorser wil egter, ter inleiding, gevestigde aanpassings (as leerondersteuningstrategieë) voorhou, wat vroeg reeds deur middel van aksie-navorsing in die skool gemaak is. Alhoewel die uitkoms van hierdie aksie-navorsing nie direk antwoorde bied rakende die hoofnavorsingsvraag van die studie nie, het die ontoereikende organisasie-

vaardighede van die leerders, as leerbehoefte, onder andere hierdie aanpassings genoodsaak, en is dit dus relevant tot die studie. Hierdie aksie-navorsing was onderneem met slegs een groep leerders (graad 9), maar die uitkoms daarvan is as leerondersteuning in die hele sisteem geïmplementeer en geld steeds. Uiteraard voer dit dus in etnografiese opsig in op die kontekstuele beskrywing van die klas- en leservarings van die graad 8-klas wat as populasie vir die tweede fase van die studie gedien het.

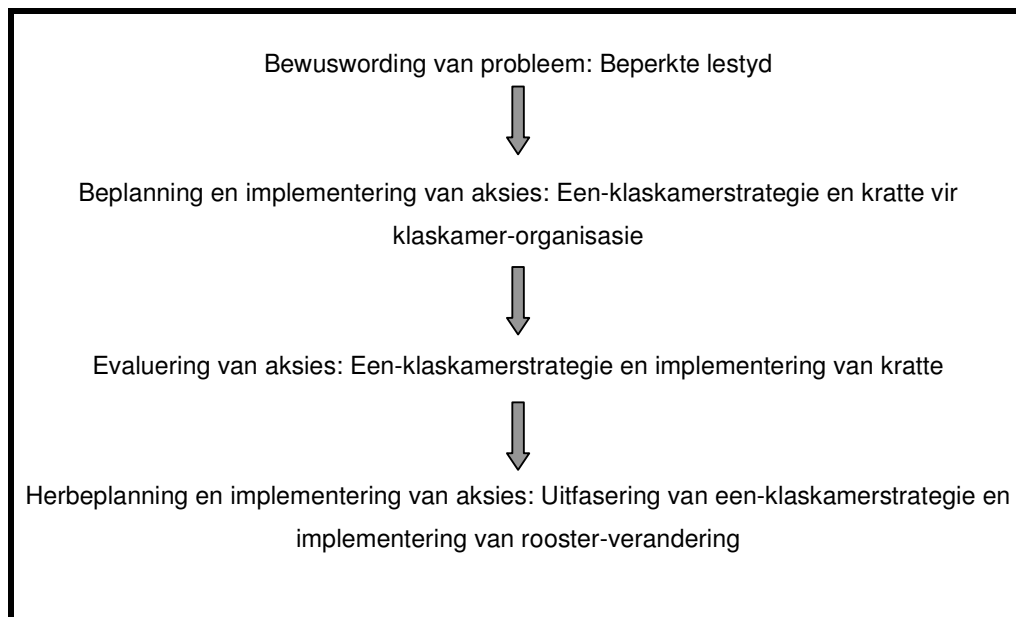
Die aanpassing wat in die skool as mikrosisteem gemaak is op grond van die uitkoms van hierdie aksie-navorsing, tesame met die ander leerondersteuning wat die privaatskool aan die leerders bied, blyk suksesvol te wees, aangesien die privaatskool tot op datum 'n 100% slaagsyfer behaal het met sy graad 12-leerders – 'n hoogs betekenisvolle uitkoms met leerders met leergestremdheid. In **5.3.2** word daarom 'n beskrywing gebied van die aksie-navorsing wat uitgevoer was ten aansien van een geïdentifiseerde probleem en hoe die leerondersteuning as aanpassing in die kultuur van die sisteem daar uitsien. Die tweede fase van die studie word in **5.3.3** gerapporteer. Hierdie sal 'n sistematiese aanbieding wees met betrekking tot die leerbehoefte wat in hoofstuk vier geïdentifiseer is.

5.3.2 Aksie-navorsing: Aanpassings in die privaatskool as mikrosisteem

(1) Inleiding

In die privaatskool is die navorser deel van 'n span van opvoeders wat dinamies saamwerk om optimaal leerondersteuning te bied aan die leerders in die privaatskool. Die onderwysers is dus medewerkers wat saam met die navorser reflektierend alle aksies wat beplan en uitgevoer word, evalueer.

Tydens 'n weeklikse onderwyservergadering, het die onderwysers hulle bekommernis uitgespreek oor die feit dat hulle gesukkel het om binne die tydsbestek van 'n periode die beplande leerinhoud aan te bied. Daar was volgens die onderwysers verskeie faktore wat daartoe aanleiding kon gee. Hulle het die leerders se ongeorganiseerdheid, hulle afleibaarheid, impulsiwiteit en vergeetagtigheid as moontlike oorsake voorgedien. Die navorser het vertrek vanuit 'n aksie-navorsingsontwerp om die wesenlike impak van die geïdentifiseerde probleem op die funksionering van die skool, as mikrosisteem, te bepaal. Die fases van aksie-navorsing wat benut was, is in figuur 5.3 uiteengesit.



Figuur 5.3: Fases van aksie-navorsing wat benut was vir die aanpassings wat in die sisteem gemaak is

(2) Aanpassings in die sisteem deur middel van aksie-navorsing

(a) Bewuswording van die probleem deur observasie

Die privaatskool se skooldag begin om 08h00 en eindig om 13h30. Dit bied aan die skool 'n akademiese dag van 5½ uur. Die periodes was dus ingedeel, soos in die meerderheid skole, ongeveer 45 minute lank, met 7

periodes per dag en een breuk van 35 minute. Die vakke wat in graad 9 aangebied word, stem ooreen met die vereistes van die Departement van Onderwys.

Soos gemeld in die inleiding, was daar reeds 'n bewustheid rakende die probleem wat die onderwysers ervaar het om binne die tydsbestek van 'n periode die beplande leerinhoud aan te bied. Die navorser het die probleem verder deur middel van observasie gaan verken. Die observasie-aantekeninge van die navorser is uiteraard soms ongestruktureerd genoteer tydens die observasies, maar word hier só aangebied dat die navorsingsgebeure vir die leser 'n logiese verloop sal toon. Reflekerende besinning van die navorser word in hierdie teksvorm aangebied.

Die navorser se eerste observasie-besoek aan die graad 9-klasgroep was tydens 'n MSW- (Menslike en Sosiale Wetenskappe) periode. Geen formele klok het gelui tussen periodes nie en dit was die onderwysers se verantwoordelikheid om die leerders betyds na die volgende klas te laat beweeg. Die volgende relevante observasie-aantekeninge is tydens daardie periode gemaak: *Die leerders is "besig". Die leerders vat lank om hul boeke en skryfbehoeftes uit te pak. Dit voel asof waardevolle tyd verlore gaan. Die leerders vra baie vrae. Die onderwyseres antwoord geduldig. Die leerders vra sinvolle vrae, maar nie relevant tot die tema van die les nie! Die les het funksionaliseringsvrae wat hul in die klas moet voltooi. Nadat die onderwyseres verduidelik het, is twee van die leerders steeds onseker waar presies hulle die vrae in die boek moet doen. Die onderwyseres herhaal haar opdrag. Aan die einde van die periode is die opdrag duidelik dat hulle hul boeke op die onderwyseres se tafel moet laat. Ten spyte daarvan spreek die onderwyseres twee leerders by name aan wat reeds hul boeke in hul tasse gebêre het. 'n Derde leerder sug, menende dat sy ook haar boek verkeerdelik in haar tas ingepak het. Terwyl almal al verdaag het, is een leerder nog besig om al sy goed in sy tas te pak.*

Die navorser beweeg saam met die klas na die volgende periode: 'n dubbelperiode vir wiskunde. Relevante observasie-aantekeninge wat tydens daardie periode gemaak was: *Ten spyte van die onderwyseres se dreigemente, neem die uitpak van die nodige boeke tyd. Dit is asof almal doelloos in hulle tasse rondsoek, onseker van watter boeke hul benodig vir die les. Een leerder onderbreek haarself tydens die uitpak van haar boeke en vra aan 'n ander leerder waar haar "Tippex" is wat sy vir haar geleen het in die vorige periode. Een leerder skarrel na 5 minute nog om sy boek uit sy tas te haal. Die onderwyseres begin solank met die les. Sy spreek die leerder egter aan. Hy verdedig deur te sê dat hy na sy boek soek. Hy vind dit nie en maak verskoning by die onderwyseres. Die onderwyseres beweeg na haar kabinet om papier uit te haal, waarop die leerder sy werk kan doen. Dit neem tyd. (Die onderwyseres het op hierdie punt haar les aangebied.) Leerders onderbreek die onderwyseres telkens met vrae. Tydens funksionalisering van die inhoud verbaliseer 'n leerder hardop dat sy probeer het om die som uit te werk, maar dat sy dit nie kon regkry nie. Die onderwyseres beweeg na die leerder se tafel en haar verduideliking is volledig soos dit op die bord, tydens eksposisie, verduidelik is. Dit neem 5 minute. Daar is 10 minute oor van die periode en die onderwyseres het nog net by een leerder individueel uitgekom. 'n Volgende leerder vra ook om 'n herhaling van die verduideliking. Die onderwyseres verduidelik die hele som weer op die bord. Twee leerders skarrel na hul tasse vir uitveërs. 'n Volgende leerder vra hardop vir 'n mede-leerder of hy sy uitveër kan leen. Dit blyk dat hulle dadelik hulle somme wil korrigeer. Die onderwyseres kondig aan dat die periode verby is en maak die opmerking dat hulle nie bekommerd moet wees as hulle nie die somme ten volle verstaan nie. Hulle sal die volgende dag weer aangaan met dieselfde somme.*

Hierdie twee observasies het die realiteit van die lewenswerklike probleem wat die onderwysers ondervind het, bevestig. Dit was vir die navorser duidelik dat die onderwysers nie tot effektiewe tydsbenutting kon kom tydens 'n periode nie. Nie eens die dubbele wiskunde periode het genoegsame tyd gebied vir die onderwyseres om haar beplande lesinhoud aan te bied nie. Ook die eiesoortige

appél wat wiskunde as vak gerig het en die eiesoortige benadering wat die onderwyseres gevolg het, het tydsimplikasies gehad.

Dit wou aanvanklik vir die navorser voorkom asof afleibaarheid, as leerbehoefte, die grootste leerversperring was wat 'n invloed op die tydsaspek gehad het. By diepere analise van die observasie-aantekeninge het 'n verskeidenheid ander leerbehoefte egter te voorskyn gekom: Die organisasie wat vereis word tydens die uitpak en inpak van boeke en skryfbehoeftes blyk vir hulle problematies te wees. Die feit dat hulle oënskynlik lank neem om tot probleemoplossing te kom (veral in wiskunde), asook hul vergeetagtigheid (vergeet om boeke op die onderwyseres se tafel te plaas en die vergeet van items by die huis) verg meerdere insette van die onderwyser, wat op sy beurt 'n tydsimplikasie het. Die navorser het voor die vraag te staan gekom of hierdie leerbehoefte wat geobserveer is, eie is aan hierdie leerders as 'n bepaalde kultuur? 'n Kultuur wat op 'n bepaalde wyse ondersteun moet word en dus noodgewonge 'n tydsimplikasie sou inhou? Die navorser het as aksie oorweeg dat die leerders in een klas bly en die onderwysers na die klasse beweeg. Hierdie aksie sou meer struktuur aan die leerders bied, deurdat alles binne een leeromgewing plaasvind, en die tydrowende inpak en uitpak van boeke en skryfbehoeftes sou geminimaliseer kon word. Hierdie het herinner aan Haring en Phillips (Hallahan & Keogh, 2001:158) se gestruktureerde klaskamerbenadering, wat in 1962 reeds suksesvol aangewend was vir bepaalde klaskamerproblematiek:

“Structuring the environment of the child means making it highly predictable. The child is never left in doubt about what is expected of him or her. A routine is established for the school day ...”

Twee dae later besoek die navorser dieselfde graad 9-klasgroep, weer tydens hul wiskunde dubbelperiode (3de en 4de periode van die dag). Van die observasie-aantekeninge stem in 'n groot mate ooreen met die eerste dag se besoek: *Dit neem 7 minute* vandat die nuwe periode begin het,

totdat die onderwyseres die eerste som verduidelik en die meeste leerders se boeke en skryfbehoeftes op hul tafels is. Sy verduidelik ewewydige lyne, deur kleure te gebruik. Daar is tydens funksionalisering van die lesinhoud 'n geskarrel om al die boeke op die regte bladsy oop te kry. Een leerder spreek hardop sy verbasing uit dat die som nie werk nie, ten spyte van die feit dat hy dit gedoen het presies volgens die verduideliking van die onderwyseres. Dit is amper 'n ope uitnodiging aan die ander leerders, aangesien nog leerders dieselfde ervaring deel. Effense wanorde heers in die klas en die onderwyseres moet die klas weer tot orde roep. Die onderwyseres verduidelik die som weer op die bord. Die leerder wat sy verbasing uitgespreek het, gaan voort deur sy misnoeë met homself hardop uit te spreek. Die onderwyseres laat dit toe. Dit blyk dat hy die som reggehad het en toe uitgegee het. Dit is nodig dat die onderwyseres die tweede som weer op die bord verduidelik. Sy druk dit regs bo in op die bord. 'n Ander leerder vra aan die klas of almal die eerste som afgeskryf het en sê in dieselfde asem dat juffrou maar die som kan uitgee en die tweede som in die middel van die bord kan doen. Op navraag van die navorser, waarom hy dit so wil hê, antwoord hy dat die bord te vol is. Nadat die som afgehandel is, maak dieselfde leerder die opmerking dat die wiskunde al hoe makliker word.

Die navorser het bepaald afgelei uit die eerste leerder se selfspraak dat 'n mate van meta-kognitiewe monitering van sy werk plaasgevind het. Dit het egter 'n implikasie ingehou vir die handhawing van orde in die klas, wat op sy beurt weer 'n tydsimplikasie het. Opvallend was die leerder wat aan die klas gevra het of hulle klaar afgeskryf het, sodat die onderwyseres die eerste som kon uitgee. Dit wil voorkom, uit sy aanvanklike versoek en ook sy antwoord op die navorser se navraag, dat hy per implikasie nie die oënskynlike ongeorganiseerdheid van die inligting op die bord kon beheers nie. Hy wou dus die som duideliker, sonder enige ander verwarrende inligting, prosessee. Dit wil voorkom asof die leerders lank neem om tot begrip te kom van die somme. Die onderwyseres moes die somme 'n paar keer herhaal voordat begrip by almal begin figureer het. Dit blyk

dus dat hulle meer tyd nodig het vir die organisering van die uitkoms van hul denke om tot probleemoplossing te kom.

Die navorser het ook tot die besef gekom dat die leerders vrae **moet** vra om sodoende met sekerheid tot begripsvorming te kom. Hulle moet daardie persoonsfaktor van vrymoedigheid as 'n bate aanwend! Die privaatskool as mikrosisteem moet dus, ten spyte van die tydsimplikasie daarvan, dit as bate benut. Daar kan bepaald gevra word of hulle daardie vrymoedigheid in die hoofstroomklaskamer aan die dag gelê het, en hoe dit deur die onderwyser en die klasmaats hanteer is. Skep die mikrosisteem as geheel en die onderwysers in die besonder 'n bepaalde leerkultuur wat bydra tot die ontsluiting van hul vrymoedigheid? Dra die wete dat hul mede-leerders ook leerbehoefte het, by tot 'n mindere gevoel van andersheid en dus meer vrymoedigheid? Hoekom raak die somme vir die bepaalde leerder al makliker? Is dit die besonderse, of anderse, of meer geduldige wyse van aanbieding deur die onderwyseres? Of hang dit saam met die fokus op een som op 'n keer, totdat die oplossing bereik is? Of het dit bepaald gebeur omdat hy meer gewaag het, meer betrokke was en die geleentheid vir leer meer benut het as wat hy in die hoofstroom sou?

In die weeklikse onderwyservergadering (al die vakke se onderwysers was teenwoordig) het die navorser haar observasies aan die onderwysers voorgelê. Die voorstel dat die onderwysers na die klasse beweeg en die leerders in een klas bly, is bespreek. Die onderwysers het ook gevoel dat baie tyd verlore gaan, en alhoewel dit logisties baie van die onderwysers sou vra, het almal daartoe ingestem. Hulle was van mening dat hulle sodoende meer in beheer sou wees, aangesien elke onderwyser dan kon seker maak dat die leerders betyds gereed is vir die volgende onderwyser wat kom. Een onderwyseres het ook voorgestel dat elke leerder 'n "krat" kry, waarin hy elke oggend al sy boeke kon uitpak vir die dag. Dit was volgens haar groter as hul tasse en sou help, weens die groter sigbaarheid van voorwerpe, dat hulle meer georganiseerd sou kon wees. Die leerders sou dan ook slegs dié boeke huius toe neem wat hulle daardie middag sou

nodig hê. Sodoende kon daar gepoog word om te voorkom dat boeke by die huis vergeet word. Een onderwyseres het bekommerd 'n leerder voorgehou wat, volgens haar, "ure" neem om aan die gang te kom. Dit was vir al die betrokke onderwysers 'n bekommernis. Daar is gemeld dat dié spesifieke leerder 'n eiesoortige manier het van dinge doen, maar dat sy met voldoende tyd haar werk baie effektief afhandel, soms beter as die ander leerders in die klas. Ter afsluiting is daar besluit op twee aksies: (a) die leerders sou in een klas bly en die onderwysers sou na die leerders beweeg en (b) elke leerder sou 'n krat kry waarin hulle hul boeke en skryfbehoeftes kon plaas. Die uitkoms van die aksies sou met die volgende onderwyservergadering bespreek word.

(b) Beplanning en implementering van aksie

Die graad 9-leerders het 'n spesifieke klas gekry, waarin hulle die hele dag onderrig sou ontvang. Elke leerder se krat is langs sy bank geplaas (sien foto in bylaag C). Elke betrokke vak-onderwyser het tydens hul lestyd na die graad 9-leerders beweeg. Die graad 9-klaskamer het 'n rak met afskortings vir elke onderwyser gehad, waarop die leerders die boeke kon gaan neersit, nadat werk afgehandel is. Sodoende kon die leerders werk wat hulle dalk vergeet het om in te handig, óf wat later voltooi is, óf huiswerk wat gedoen is, gedurende die dag in die betrokke onderwyser se rakkie plaas. Die onderwysers kon dan van tyd tot tyd die rakkie besoek.

(c) Evaluering van aksie

Twee dae nadat die nuwe aksie tot uitvoer gekom het, het die navorser weer die graad 9-klas tydens die Afrikaanse periode besoek. Relevante observasie-aantekeninge wat tydens daardie periode gemaak is, was soos volg: *Die klas is rustiger, want die indra, neersit en "rondstamp" van tasse is uitgeskakel. Al die leerders het, tussen die twee periodes, opgestaan en na mekaar se banke beweeg om te gesels. Minder tyd het verlore gegaan aan die begin van die periode. Die skryfbehoeftes was reeds op die tafels en die vorige onderwyseres het seker gemaak dat hulle solank die volgende periode se boeke moet uithaal. Die onderwyseres dra haar egter*

dood aan al haar benodigdhede vir die les! Die onderwyseres het 'n boek in haar klas vergeet. Sy stuur een van die leerders om dit te gaan haal. Die kratte bied logisties 'n funksionele gestruktureerdheid. Die onderwyseres benut dit ook deur te sê dat hulle gou alles in hulle kratte moet plaas, want dit was pouse.

Die leerders wat hul onderrig in een lokaal ontvang, het beslis meer lestyd aan die onderwysers gebied. Daarmee saam het egter ander eiesoortige probleme gekom. Die navorser was bekommerd dat die effektiwiteit van die lesse daaronder kon ly, as die onderwysers die ronddra van media as moeite gaan beskou. Frustrasies kon ook by hul ontstaan, indien hul benodigdhede nie onmiddellik byderhand sou wees nie.

Dit was duidelik dat die kratte gewerk het, aangesien dit 'n bepaalde georganiseerdheid geskep het. Daar is opgemerk dat die leerders reeds vroeg soggens na hulle kratte beweeg en hul kos, boeke, klein drasakkies (met die vorige middag se huiswerkboeke) daarin plaas. Die navorser het besef dat verdere aksies nou gegenerer kon word.

Tydens die onderwyservergadering is die navorser se vermoede bevestig. Dit was vir die onderwyseresse baie moeilik om elke keer al hul media rond te dra. Een onderwyseres het opgemerk dat hulle geneig was om dan sommer die media te los, aangesien hulle nie genoeg hande het om alles te dra nie. Een onderwyseres het ook opgemerk dat die kinders in elk geval tussen die twee periodes opgestaan en bene gerek het. Dit het dus ook maar 'n tydjie geneem voor almal weer rustig was. Daar is besluit om die een-klaskamerstrategie te laat vaar. Die kratte het egter volgens hulle gewerk. Boeke is minder by die huis vergeet. Kosblikke en truië, wat altyd die klas vol gelê het, is netjies weggepak. Goed het nie meer weggeraak nie!

'n Verdere moontlike aksie is tydens die bespreking gegener. Die periodes moes langer gemaak word. Daardeur sou daar ook minder periodes per dag wees. Herbeplanning het gevolg.

(d) Herbeplanning en implementering van aksie

Daar is in die onderwyservergadering besluit op slegs vier periodes van 70 minute, met een lang breuk van 25 minute en twee kort breuke van 10 minute elk. Die dag sou soos volg daar uitsien (fig.5.4): 'n periode, kort breuk, 'n periode, lang breuk, 'n periode, kort breuk, 'n periode.



Figuur 5.4: Periode-indeling in die privaatskool

Die onderwysers wou die kratte behou. Die leerders kon al hul boeke in hul registerklas in die kratte laat, en slegs daardie boeke wat huiswerk geverg het, saamneem hui stoe.

(e) Herevaluering van aksie

Die navorser het die graad 9- klasgroep die eerste twee opeenvolgende periodes van 'n spesifieke dag besoek. Relevante observasie-aantekeninge wat tydens daardie periode gemaak is: *Behalwe dat die leerders die twee addisionele "breukies" geweldig geniet en benut, is dit duidelik dat die struktuur wat hierdie aanpassing teweeggebring het, op onderwyser en leerder 'n rustiger effek het. Die onderwysers het selfs binne die verlengde periode 'n gestruktureerde tydsbeplanning uitgewerk en deurgevoer. Een van die onderwysers het aan die leerders gemeld dat sy die eerste deel van die periode sou spandeer om te kyk of almal se boeke op datum was en die tweede deel sou sy gebruik om aan te gaan met die aanbieding van haar les.*

Tydens die onderwyservergadering was dit duidelik dat die onderwysers se bydrae ten aansien van die herevaluasie van hierdie aksie ryker aan inligting was as dié van die navorser. Behalwe vir hul dankbaarheid om in

staat te wees om 'n beplande les te kon voltooi, is daar ook gemeld dat hulle die dissipline in die klaskamers meer effektief kon beheer. Hulle het gemeld dat hulle meer tyd gehad het om individueel aan leerders aandag te gee. Daar was ook genoeg tyd sodat al die leerders begelei kon word tot begripvorming van die lesinhoud. Daar is ook opgemerk dat daar 'n groter gemoedelikheid onder die leerders was, asof hulle meer verdraagsaamheid teenoor mekaar geopenbaar het en mekaar meer ondersteun het (soos in die uitleen van skryfbehoeftes en hulpverlening ten aansien van leerhoud).

Die navorser was verras oor die effek van die nuwe aksies ten aansien van 'n verandering in die klaskamerdissipline en beter samewerking onder die leerders. Te min tyd om leerinhoude te voltooi, het dus nie net 'n effek gehad op die onderrigdoelwitte wat die onderwysers beplan het nie, maar ook die leerders se algemene klaskamerfunksionering is daardeur beïnvloed. Dit blyk dat die onderwyser-leerder interaksie sensitief is vir wedersydse beïnvloeding. Die onderwysers was rustiger en die leerders het dit aangevoel deurdat hul gedrag getuig het van 'n samewerkingsgevoel. Die onderwysers het 'n gevoel gekry van "in beheer wees van die leersituasie", deurdat die gejaagdheid wat hulle beleef het om betyds klaar te kry met die leerinhoude, verminder is. Die leerders was dus moontlik sensitief vir hierdie ervaring van die onderwysers en het op hul beurt veiligheid beleef (aangesien hulle dikwels "nie in beheer" voel nie) en dienoreenkomstig opgetree, deur hulle te onderwerp aan die dissipline wat in die klas van hulle verwag is. Kan dit wees dat hierdie leerders 'n gekondisioneerde van spanning toon binne die leersituasie of leeromgewing, as gevolg van vroeëre ervaringe van verwarring en onvoltooidheid van werk? Kan dit dus beteken dat die leerders binne 'n verlengde periode en dus rustiger omgewing, hul ongeorganiseerdheid, vergeetagtigheid of afleibaarheid beter kan beheer, daarom dat die uitleen van skryfbehoeftes of die afdwaal van hul eie werksaamhede om 'n mede-leerder te help so geredelik begin gebeur het? Hulle ervaar moontlik 'n gestruktureerdheid in terme van periode- en dagbeplanning, wat hul bekommernis ten aansien van die terugkry van skryfbehoeftes, of 'n

mede-leerder wat van hul tyd opneem, onderskep. Dit het ook duidelik geblyk dat daar meer tyd was vir die onderwysers om die leerders te begelei tot optimale begripvorming.

(f) Samevattende refleksie

Dit was vir die navorser duidelik dat die persoonskenmerke wat waarneembaar was in die algemene gedrag van die leerders, 'n uitdaging aan die privaatskool, as mikrosisteem, gebied het. Die leerders se appélmattige kenmerke, in die vorm van hul oënskynlike ongeorganiseerdheid, vergeetagtigheid, afleibaarheid en impulsiwiteit het optimale tydsfunksionering en leer in die klaskamer bemoeilik. Die dinamiese interaksie wat plaasgevind het tussen onderwysers, leerders en leeromgewing het geblyk ook uit die onderwysers se gedrag en belewings. Die onderwysers en leerders, elk met hul unieke persoons- en appélmattige kenmerke, het dus 'n wedersydse beïnvloeding tot gevolg gehad. Swart en Pettipher (2005: 14) meld in hierdie verband: *“These person characteristics are in constant interaction with each other, thereby accounting for differences in the direction and power of resultant proximal processes and their developmental effects”*, en Bouwer (2005: 51) meld: *“People’s demand characteristics influence their relationship with others and also with the environment”*.

Daar is besef dat hierdie leerbehoefte leerversperrings van die kant van die skool- en klasfunksionering tot gevolg gehad het, en dat die skoolsisteem hierdie leerbehoefte moes aanspreek. Volgens Larkin en Ellis (1998: 576) kan min adolessente met leergestremdheid onafhanklik werk. Hulle meld dat die probleme wat hul ervaar ten aansien van uitvoerende kognitiewe funksies, veroorsaak dat hul dikwels op andere moet staatmaak om óf bykomende leiding te verskaf óf die kognitiewe take vir hulle uit te voer. Leerders met leergestremdheid dra dus by tot die vorming van 'n besondere kultuur in die leeromgewing, wat van die onderwysers meerdere insette verg en dus 'n tydsimplikasie vir die onderrig- en leerverloop inhoud. Die navorser het deur middel van die aksies

en intervensiestrategieë wat geïmplementeer was, 'n sistemiese benadering tot ontwikkeling gevolg.

Die gestruktureerde benadering wat gevolg was by die skool as mikrosisteem het ook indirek op die gesin as mikrosisteem 'n uitwerking gehad. Vergeetagtigheid en ladings huiswerk wat nie hanteer kon word nie is geminimaliseer, wat weer 'n effek gehad het op die dinamiese interaksie ten aansien van leerondersteuning by die huis. Verbatim opmerkings tydens 'n oueraand van ouers wat ingeskakel het in die sisteem nadat die aksie reeds geïmplementeer was, sluit die volgende in: *Ons weet nou presies wat aangaan met haar skoolwerk; Dit is haalbare werksopdragte; Julle meganismes is hier in plek, sodat die kinders kan sukses proe; Die druk is van hom af; Sy was net 'n nommer in die ander skool ...die beheer wat julle het oor hulle werk...hulle raak nie weg in die massa nie; Julle hou hul hande vas; Hy kry vir die eerste keer "control" oor sy werk; Julle is soos "coaches"; Daar is struktuur, selfs **ons** weet wat aangaan; Ek kyk na sy lêers, dit is nou op datum ...sy goed was altyd deurmekaar gewees; Hy het nooit geweet wat aangaan nie; In die vorige skool was hy altyd in die moeilikheid omdat sy goed nooit reg was nie; Sy goed was altyd weg; My kind is 'n regterbrein, hierdie struktuur is goed vir hom; Julle het kontrole oor hom, hy kry nie kans om agter te raak nie; Hy bly nou by want sy goed is georganiseerd.*

Daar was, soos Swart en Pettipher (2005: 17) opmerk, in hierdie aksie-navorsing inligting verkry van waar en hoe presies in die sisteem die leerbehoefte hulself voorgedoen het en wat die invloed daarvan was op die bereiking van die onderrigdoelwitte wat die onderwysers in gedagte gehad het, sowel as op hul onderrigstyl en -handelinge. Sodoende kon daar optimaal leerondersteuning gebied word om die leerbehoefte aan te spreek.

Dit was reeds vanuit hierdie eerste aksie-navorsing vir die navorser duidelik dat leergestremdheid bydra tot 'n besondere konteks van leerbehoefte en dat 'n sistemiese perspektief kragtig is in die begryping sowel as die aanspreek daarvan. Die waarde in slegs hierdie stukkie aksie-navorsing

was geleë in die bydrae wat dit gelewer het ten aansien van die interaksie tussen leerders met hul leerbehoefte en die onderskeie komponente van die skool as mikrosisteem. Hierdie mikrosisteem sluit in die leeromgewing as skool, klas en les (lesinhoud en mikrotyd) en die betekenisvolle ander (die onderwysers en mede-leerders). Hierdie eerste aksie-navorsing het aangedui dat die organisasie-vaardighede van hierdie leerders 'n invloed gehad het op die funksionering van die gehele mikrosisteem. Die tydsaanpassing per periode, sowel as die vermindering van periodes per dag het nie net vir die onderwysers geleentheid gebied om by hulle onderrigdoelwitte uit te kom nie, maar ook aan die leerders 'n gestruktureerdheid gebied waarbinne hulle hul oënskynlike ongeorganiseerdheid beter kon beheer. Hierdie aksies het ook aan die gesin as mikrosisteem 'n bepaalde struktuur verskaf wat hul ten aansien van leerondersteuning tuis kon benut. Die implementering van die kratte het bygedra tot 'n georganiseerdheid en toeganklikheid ten aansien van die leerders se leer materiaal, wat sodoende ook hul leeromgewing help struktureer het. Die groot waarde van die kratte was egter, soos later geblyk het, geleë in die feit dat boeke en skryfbehoeftes nie onnodig by die huis vergeet sou word nie.

Die kratte van die graad 8 en 9-leerders het egter by sommige leerders 'n opgaardplek geword, waarbinne selfs leer materiaal "verlore" geraak het. Die benutting daarvan deur die graad 8 en 9-leerders was dus nie sonder meer in lyn met die doel waarvoor dit geïmplementeer was nie. Die onderwysers moes gevolglik van tyd tot tyd deur hierdie ongeorganiseerde kratte gaan om bykomende leiding te gee en spesifiek die leer materiaal te orden. Die kratte kon eers in graad 10 uitgefaseer word. Dit wil voorkom asof 'n natuurlike maturasieproses van kognitiewe ontwikkeling waardeur die graad 10-leerders reeds gegaan het, asook die gestruktureerdheid wat die kratte oor 'n tydperk gebied het, 'n vorm van ondersteuning was wat gedragsveranderinge ten aansien van organisasie help teweegbring het.

5.3.3 Die aard en implikasies van die leerders se ontoereikende organisasie-vaardighede

(1) Inleiding

Hierdie fase van die navorsing sal 'n beskrywing bied van hoe hierdie leerbehoefte inderdaad hul verskyning gemaak het in die leergedrag van die graad 8-leerders (daar was ten tyde van die studie net vyf leerders in die klas) en hoe daar deur middel van aksie-georiënteerde intervensiestrategieë gepoog is om optimaal leerondersteuning te bied. Die observasie-aantekeninge wat gemaak is, het bestaan uit verbatim notering van leerders se opmerkings en response tydens die les, onderwysers se verbatim reaksies op die response en opmerkings van die leerders, beskrywing van leerder-gedrag wat verband gehou het met suksesvolle en onsuksesvolle organisasie-vaardighede, beskrywings van hul response en verbatim reaksies op die onderwyser se maatreëls om hul organisasie-behoefte te ondersteun, asook teksgedeeltes uit die leerders se klaswerk (boeke en vraestelle) wat benut is.

Volgens Denzin en Lincoln (1994: 379) kan die navorser se rol as observeerder verskil na gelang van sy/haar betrokkenheid in die navorsingsproses. Daar is, volgens hulle, verskillende rolle wat die navorser kan inneem. In hierdie studie was die navorser die *“full participant”*. Die navorser was dus 'n deelnemer in die konteks van die studie van meet af aan en het dwarsdeur die studie betrokke gebly.

Die leerbehoefte wat vanuit die toelatingsdata in hoofstuk vier geïdentifiseer is en wat outentiek met ontoereikende organisasie-vaardighede blyk verband te hou, is: (a) **organisasie van skriftelike ekspressie**, (b) **organisering van verbale inligting op reseptiewe vlak** en (c) **organisering van die leeromgewing en benutting van beskikbare hulpbronne**.

Hierdie leerbehoefte sal in hierdie afdeling sistematies bespreek word. Die bespreking sal aangebied word as 'n beskrywing van hoe die leerbehoefte

inderdaad in die leergedrag van die graad 8-leerders voorgekom het, en hoe daar deur middel van aksie-georiënteerde intervensiestrategieë gepoog is om optimaal leerondersteuning te bied. Daar was in hierdie fase van die studie, spesifiek op grond van die etnografiese perspektief op die gebeure in die klaskamer, nie 'n strak navolging van die stappe wat gewoonlik kenmerkend van aksie-navorsing is nie. Die navorser het haar laat lei deur die spesifieke konteks waarin die leerbehoefte hulself voorgedoen het. Die leerkonteks, die klaskamerdinamiek en die persoonsdinamiek was alles momente in die konteks wat in aggeneem is. Soos Stringer (Hodgkinson en Maree, 1998: 58) tereg ten aansien van die gebruik van aksie-navorsing as ontwerp aantoon: daar kan binne aksie-navorsing by enige van die stappe begin word, daar kan gemaklik tussen die stappe beweeg word, sommige van die stappe kan weggelaat word en selfs die rigting van die navorsingsproses kan op enige gegewe oomblik radikaal verander.

Die leerbehoefte het hulself voortdurend tydens die onderskeie observasie-geleenthede voorgedoen. Die navorser bespreek egter eksemplaries dié leerleenthede wat die aard van elke leerbehoefte die meeste blootlê. Hierdie leerleentheid is soms klasgebeure en soms slegs skoolwerk van die leerders wat die navorser ontleed om antwoorde op haar navorsingsvrae te probeer kry. Die leerkonteks sal telkens eers kortliks beskryf word, waarna 'n bespreking van die geïdentifiseerde leerbehoefte sal volg. Elke leerbehoefte sal met samevattende refleksie afgesluit word. Daar sal slegs na taalmatige aspekte in die leerders se werk verwys word indien dit met organisasie as vaardigheid verband hou.

Die leerbehoefte ten aansien van die **organisasie van skriftelike ekspressie** het dieper gerigte analise as die ander twee velde van leerbehoefte geverg en gevolglik is een spesifieke leerkonteks meer volledig tydens die rapportering bestryk. Lerner (2003: 457) merk tereg ten aansien van geskrewe taal op: *“Writing is the most sophisticated and complex achievement of the language system. Competent writing requires many related abilities, including facility in spoken language..... and*

cognitive strategies for organizing and planning the writing". Die navorser het ook tydens die rapportering rakende hierdie leerbehoefte die Afrikaanse Taal-klaskamer as konteks gebruik om die persoons- en proses faktore wat bydra tot die bepaalde dinamiek in die klas, te beskryf. Die keuse van die Afrikaanse Taal-klaskamer is gemaak, aangesien die geleentheid tot skriftelike ekspressie en intervensie gewoonlik die meeste in die taleperiodes gebied word. Hierdie beskrywing bied 'n etnografiese blik op die dinamiek tussen die leerders, die onderwyser en die leerinhoud. Daarna word eksemplaries van die leerders se skriftelike ekspressions, soos dit in hul **ander akademiese vakke** presenteer, aangebied.

In die analise van die leerbehoefte wat verband hou met die **organisering van verbale inligting op reseptiewe vlak**, is daar meer van die analises van die leerders se klaswerk (teksgedeeltes uit die leerders se klaswerkboeke en toets- en eksamen antwoordstelle) gebruik gemaak, om sodoende die manifestasie en dus implikasie daarvan binne die konteks van opdragvoltooiing of eksaminering, te ondersoek. Die analise van die **organisering van die leeromgewing en benutting van beskikbare hulpbronne** neem die vorm van 'n beskrywende rapportering aan, aangesien hierdie leerbehoefte verband hou met meer algemene gedragskenmerke van leerders met leergestremdheid.

Die onderwysers asook die leerders se verbatim reaksies sal telkens in *kursief* aangebied word. Daar is van skuilname gebruik gemaak. Teksgedeeltes uit die leerders se skriftelike werk en skriftelike toetse (die oorspronklike kopieë verskyn in Bylae D en E) sal ook in die gang van die teks eksemplaries in *kursief* aangebied word. Die navorser bied verder, soos deur Henning (2004: 86) aanbeveel en in hoofstuk drie gemeld, haar persoonlike ervaringe en refleksies aan. Die navorser se persoonlike reflekterende gedagtes sal in *hierdie teksvorm* aangebied word.

(2) Organisering van skriftelike ekspressie

(a) Afbakening

Die organisering van ekspressie omsluit die organisasie van die uitkoms van denke om by wyse van skriftelike ekspressie effektief 'n verbale boodskap oor te dra. Die navorser wou tot begrip kom van hoe die (ontoereikende) chronologies en/of logiese weergee van inligting (skriftelik) inderwaarheid lyk, hoe hul styl van organisasie bydra tot 'n ontoereikende werkspoed, hoe die beplanning, ontwerp en redigering van die leerders se skriftelike tekste daar uitsien en of daar 'n verband is tussen die aard van hul deelname aan klasgesprekke en (ontoereikende of unieke) organisering van ekspressie? Die navorser wou ook bepaal hoe en in watter mate daar leerondersteuning aangebied kan en moet word met kreatiewe skryfwerk, asook die skep van nuwe teks.

(b) Leerkonteks

Die observasies wat hier gerapporteer word, is gemaak in die tweede kwartaal (Mei-maand), tydens 'n Afrikaanse periode waar die doel met die les, die skryf van 'n informele brief was. Die navorser rapporteer slegs die onderwyseres se aanloop tot die skryf van die informele brief, aangesien dit ryk was aan data relevant tot hul leerbehoefte ten aansien van die chronologiese of logiese weergee van 'n skriftelike opdrag, asook die beplanning en ontwerp van 'n skriftelike opdrag.

Al vyf leerders was teenwoordig: Chris, Giovan, Annie, Karen en Janie. Die klaskamer is 'n langwerpige vertrek, waar die twee seuns teen die linkerkantste muur, Chris voor en Giovan agter hom gesit het en die dogters het teen die regterkantste muur agter mekaar gesit (van voor na agter: Annie, Karen, Janie). Die navorser het, uit respek, die onderwyseres vooraf ingelig oor die klasbesoek. Die onderwyseres het, soos wat dikwels in die skool gebeur, eers gespog met die leerders se boeke en die navorser het oudergewoonte die leerders se boeke geteken en kommentaar bygeskryf. Die leerders het spontaan met die navorser gesels en voorstelle

gemaak ten aansien van sosiale geleenthede wat by die skool kon plaasvind om “gees” onder die leerders se skep. Die onderwyseres het die leerders tot orde geroep en die navorser het agter Giovan stelling ingeneem. Die navorser was grootliks as observeerder teenwoordig.

Chris was ‘n seun wat aanvanklik met sy toetrede tot die skool weinig emosies van gelukkigheid, opgewondenheid of sommer lawwigheid in die klas getoon het. Ook was Chris geweldig ontsteld as hy in sy toetse nie ‘n sekere persentasie behaal nie. Chris se verwagtinge rakende sy akademiese prestasie was hoog. Hierdie persoonskenmerke het die navorser verder gaan ondersoek in ‘n oueronderhoud. Die ouers het die navorser verseker dat hy van kleins af ‘n *neutrale* mens was, wat nie geredelik sy emosies getoon het nie. Dit het tog geblyk dat Chris, namate hy vertrouwd geraak het met sy nuwe leeromgewing, meer spontaan uiting aan sy emosies gegee het. Chris was ‘n selfstandige leerder wat volle verantwoordelikheid vir sy eie huiswerk geneem het. Sy moeder het leerondersteuning gebied wanneer daar studeer moes word vir toetse en eksamens.

Giovan was ‘n “besige” seun, wat soms vermanings van die onderwyseres ontlok het omdat hy geneig was om sy klasmaats lastig te val. Hy was ‘n terggees wat dikwels met almal die gek geskeer het. Giovan was ‘n spontane seun, met genoegsame selfvertroue. Hy het nie geskroom om vrae te vra of vrae te beantwoord nie. Giovan se ouers het beide voltyds gewerk en Giovan het in die middag ‘n student gehad wat hom met sy huiswerk ondersteun het.

Annie was ‘n dogter wat haar werk baie stadig, maar baie deeglik, afgehandel het. Selfs haar mondelinge ekspressie was gekenmerk deur ‘n stadige uiting van woorde. Annie het voortdurend vrae gevra, dikwels tot frustrasie van die ander leerders. Annie het inligting betekenisvol stadiger geprosesseer as dié van haar mede-leerders. Annie se skryfbehoeftes was altyd netjies op haar bank gerangskik. Haar leerondersteuning tuis was optimaal en dit kon waargeneem word in haar huiswerk, toets- en eksamen uitslae.

Karen was 'n observeerder, wat nie spontaan deelgeneem het aan klasgesprekke nie. Karen het ook nie baie vrae in die klas gevra nie. Sy het dikwels 'n mate van onsekerheid om te waag, geopenbaar. Karen het 'n goeie leerondersteuningsnetwerk tuis gehad. Haar moeder was optimaal betrokke by al haar leeraktiwiteite (huiswerk, take, toetse en eksamens).

Janie was 'n dogter wat aandagtig in die klas teenwoordig was, maar haar bydraes op 'n stil en teruggetrokke wyse gelewer het. Janie se trots was die netheid en versiering van haar boeke. Janie het nie geskroom om vrae te vra indien sy onseker was nie. Janie was 'n dogter wat self verantwoordelikheid vir haar huiswerk geneem het. Haar ouers was wel betrokke wanneer sy vir toetse en eksamens moes studeer.

As gevolg van vorige klaskamer-observasies, was die navorser reeds vertrouwd met die kultuur wat eie was aan die Afrikaanse klaskamer-konteks. 'n Ontspanne atmosfeer het meestal daar geheers. Die onderwyseres het die gewoonte gehad om voortdurend tussen die leerders se banke deur te beweeg, terwyl hulle besig was met opdragte. Die leerders het selde van die "hand-opsteek" metode gebruik gemaak. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die onderwyseres so geredelik naby hulle banke teenwoordig was om hulp te verleen. Hulle het dikwels spontaan sekere vrae herhalend "in die lug" gevra, terwyl hulle met opdragte besig was. Vrae soos die volgende is dikwels gevra: *Waar, Juffrou? Ek verstaan nie, Juffrou? Sê gou weer, Juffrou. Watter bladsy, Juffrou? Hoekom, Juffrou? Óf die onderwyseres óf die mede-leerders het geantwoord, óf soms was geen antwoord nodig nie en het die leerders self tot beantwoording van hul vrae gekom. Dus het dit gelyk of die vrae wat gevra was tydens hul voltooiing van opdragte nie steurend was nie, en het dit geblyk deel te wees van die leerders en onderwyseres se klaskamerdinamiek.*

Die onderwyseres het tydens 'n lesaanbieding baie leiding verskaf. Sy het dikwels individuele leerders of die hele klas se aandag gefokus deur net vir 'n rukkie stil te bly, of die leerders op hul name te roep; Sy het vrae geherformuleer vir beter begripvorming; Sy het aan die hand van haar eie

boek presies aangedui waar hul sekere opdragte moes uitvoer; Sy het vrae en opdragte dikwels herhaal; Sy het baie van positiewe aanmoediging gebruik gemaak en sy het dikwels voorbeelde vanuit die leerders se eie lewenswêreld benut om begrippe te verduidelik. Die onderwyseres het ook sorgvuldig elke leerder se voltooide opdragte nagesien en korreksies aangebring ter ondersteuning aan leerder en ouers.

Die feit dat daar slegs vyf leerders in die klas was, dat die onderwyseres 'n rustige, moederlike geaardheid gehad het en die leerders spontaan saamgewerk het (slegs Giovan het soms vermanings verdien), het bygedra daartoe dat die atmosfeer in die klas meestal gemoedelik was.

Ten spyte van die leerders se frustrasies jeens Annie wat die tempo in die klas vertraag, wat hul soms hardop geverbaliseer het, was daar 'n opvallende sterk samewerkingsdinamiek tussen die leerders. Hulle het mekaar se skryfbehoeftes geleen en aan mede-leerders gewys waar aktiwiteite uitgevoer moes word indien daar onsekerheid was. Alhoewel die dinamiek spreek van samewerking, dui die leen van mekaar se skryfbehoeftes en aandui waar aktiwiteite uitgevoer moet word op ontoereikende organisasie. Waar was hul eie skryfbehoeftes? Was die soektog na skryfbehoeftes te veel moeite, en was dit daarom gerieflik dat 'n maat te geredelik bereid was om te leen? Dit wou soms voorkom of die organisering wat nodig is om van een aktiwiteit na 'n volgende oor te gaan, nie vinnig genoeg by die leerders plaasgevind het nie en hulle gevolglik "kortpad" gekies het deur op mekaar of die onderwyseres te steun.

Daar was ook 'n besondere dinamiek tussen die onderwyseres en leerders. Het die onderwyseres se begrip van hierdie leerders se leerbehoeftes en ervaringe in die hoofstroomklaskamer bygedra tot die gemoedelikheid en die feit dat sy sekere aksies van die leerders toegelaat het (soos die herhaaldelike vrae wat hul vra)? Dit wil voorkom asof die vrae soms net retories was, asof die leerders dit gevra het, terwyl hulle besig was om tot probleemoplossing te kom. Spreek dit van 'n onsekerheid, deurdat hul al gewoon was aan die feit dat hul selde weet

wat aangaan of nie byhou nie? Is dit 'n onbewustelike strategie om die klaskamergebeure te vertraag om seker te maak dat hulle nie agter raak nie? Die klein klasgroep het bepaald ook 'n positiewe effek op die klaskamergebeure gehad, deurdat elke leerder sy regmatige individuele hulp gekry het. Die onderwyseres kon binne die tydsbestek van 'n periode al die leerders se vrae tydens lesaanbieding antwoord, asook tydens opdrag-uitvoering by almal uitkom om te kontroleer of hulle verstaan. Die leerders het inderdaad blyke gegee dat hulle veilig gevoel het binne die leeromgewing, in sō 'n mate dat hulle kon waag. Die navorser het egter gewonder of die klasdinamiek nie bygedra het tot 'n mate van aangeleerde hulpeloosheid nie? 'n Onderwyseres en maats wat maar te gereedelik al hul vrae beantwoord, kan selfstandige optrede inhibeer. By nadere ondersoek het die ongeorganiseerdheid wat by die leerders heers en soms nie deur die onderwyseres ondervang word nie, egter duidelik geblyk. Die onderwyseres het soms 'n opdrag wat meer as een aksie van die leerders verwag, te vinnig verbaal gegee. Die prosessering van inligting het dus bepaald stadiger en minder georganiseerd plaasgevind. (Sien bespreking van die leerbehoefte: Organisasie van verbale inligting op reseptiewe vlak by 3).

Die onderwyseres het die bepaalde Afrikaanse les begin deur aan die leerders 'n opdrag te gee: *Skryf stapsgewys neer hoe jy te werk sal gaan as jy jou hond wil bad*. Annie het gevra wat "stapsgewys" beteken. Die onderwyseres het verduidelik: *Skryf neer een, Ek gaan dit doen, twee, Ek gaan dit doen...* Sy het bygevoeg dat hulle ook daarna prentjies kan teken om te wys hoe hulle dit sou doen. Die doel van die onderwyseres met hierdie aanloop tot die les, was om die stapsgewyse werkswyse wat gevolg moet word binne die bepaalde opdrag agterna as voorbeeld te benut om die noodsaaklikheid van 'n informele brief se bepaalde formaat en die korrekte ordening van gedagtes in die onderskeie paragrawe aan te toon. Die onderwyseres, soos die navorser, was bewus van die leerders se besondere leerbehoefte ten aansien van die organisering van die uitkoms van hul denke in skriftelike ekspressie en gevolglik kon die uitkomst as 'n

besprekings- en aansluitingspunt gebruik word. Die onderwyseres het na hierdie aanloop in die eerste deel van die les oorgegaan om 'n informele brief aan die hand van 'n bepaalde visuele briefformaat te verduidelik ('n voorbeeld van die briefformaat is ingesluit in Bylaag D1).

(c) Identifisering en ondersteuning van leerbehoefte

- **Chris** se stapsgewyse uiteensetting was soos volg (Die leerders se oorspronklike tekste verskyn in Bylaag D2):

- 1) *Watter hond.*
- 2) *Kry produkte in die hande*
- 3) *Kies waar om die hond (te) bad*
- 4) *Maak seker die produkte maak (die) dier nie seer nie*
- 5) *Kry toestemming by ouers*

In opdrag van die onderwyseres het Chris, soos die ander leerders, hom bepaal by die uitvoering van sy eie opdrag. Hy het sy skryfstuk self gekontroleer. Die woorde tussen hakies het hy ingevoeg tydens die nagaan van sy skryfstuk. Hy het eers sy skriftelike ekspressie afgehandel en daarna oorgegaan tot die teken van sy prentjies. Opvallend in die tekening is die grootte van die hond in die laaste stap, waar "*Kry toestemming by ouers*" uitgebeeld is. In vergelyking met die grootte van die twee ouers, is die grootte van die hond opmerklik. Ook die uitbeelding van die oë van die hond val op. Die plasing van die groot hond, wat nie eers deel is van sy vyf punte nie, maak nie 'n logiese deel uit van sy prentreeks nie en spreek daarom moontlik van afleibaarheid, 'n versteuring in sy gedagtegang. Hy plaas ook die ouers heel aan die einde, ook los van die reeks. Ter staving van die beskrywing van sy werkswyse, lyk dit uit die tekeninge of hy by punt nommer vier opgehou het (ook met die sinne) en werklik eers later as bygedagte by stap nommer vyf uitgekome het.

Daar sou tot die afleiding gekom kon word dat Chris met "Watter hond" by (1) bedoel dat hy die hond sou "water", dus was. As daar egter na sy illustrasie van die stappe gekyk word, blyk dit dat hy inderdaad as eerste stap die keuse moes

maak van watter hond hy wou was. Chris se spelling in hierdie skryfstuk is foutloos en, met die uitsondering van (1), is die sintaksis korrek. Inhoudelik is daar egter leemtes. Sy stapsgewyse weergawe blyk 'n strak beskrywing (byna wetenskaplike wyse van skryf) van gebeure te wees. Daar is geen persoonlike betrokkenheid in sy weergawe van hoe om sy hond te bad nie. Dit wil voorkom asof hy slegs sy idees vinnig wou neerskryf om die opdrag uit te voer. Dit is verder duidelik uit hierdie uiteensetting van Chris dat hy verbandhoudende gedagtes nie kan saamgroepeer nie: "*Kry produkte in die hande* (2) en *Maak seker die produkte maak (die) dier nie seer nie*" (4) hoort saam. Ook die organisering van gedagtes om 'n logiese verloop te vorm, is nie toereikend nie: "*Kry toestemming by ouers*" (5) moes as eerste stap aangedui gewees het. Kan dit dalk wees dat dit as 'n gedagte eers aan die einde van sy aanbieding opgekom het, of was die verkry van toestemming deel van sy aanvanklike beplanning? Chris se beplanning sluit ook nie die volle prosedure in nie, want hy kom nie by die bad van sy hond uit nie. Daar kan gevra word of die stappe vir hom te veel was om neer te skryf en of hy dit net onvoltooid gelaat het? Hy het baie meer tyd spandeer aan die teken van die prentjies, en dit is met veel meer detail gedoen as sy skriftelike ekspressie. Die tekening van sy skriftelike ekspressie: "*Kry produkte in die hande*" (2), het ook 'n gedagte-uitbreiding – hy toon daarin aan hoe hy met 'n waentjie in 'n winkel loop om die produkte van die rak af te haal. Die kwaliteit en detail in sy tekeninge oortref die teksgedeelte. Hy is baie goed met simboliese uitdrukking (veral die vraagtekens) en ryk visualisering in teenstelling met die skrapse formulering op skrif.

□ **Giovan se stapsgewyse uiteensetting was soos volg:**

1. *Gaan (kry) ek seep, waslap, bak, tuinslang met water*
2. *vat alles buiten to en kry alles daar*
3. *kry die hond*
4. *trek die oud kleure en trek dit aan ~~ee~~ en gaan buiten ~~to~~*
5. *begin was en word nat*

Giovan het, voordat hy begin het, eers vir Chris gevra wat hy gaan skryf. Chris het slegs geantwoord dat hy nog nie weet nie. Giovan het eers oorkant na die dogters se werk geloer en daarna met sy opdrag begin. Die woord tussen hakies by (1) het Giovan self ingevoeg nadat die betrokke sin voltooi is. Giovan het eers sy skriftelike ekspressie en die nommers van die prentjies met 'n swart pen afgehandel, waarna hy met 'n potlood sy prentjies geteken het. Giovan het nie sy werk gekontroleer nadat hy klaar was nie.

'n Logiese verloop van gedagtes sou wees dat die aantrek van ou klere as eerste stap, of hoogstens tweede of derde stap, aangetoon moes word, dus bepaald voordat die hond gehaal is. Ook die woordorde in die sin by (4) is ontoereikend. Bedoel hy dalk: **Kry** ou klere, trek dit aan en gaan buitentoe? Of dalk: Trek ou klere aan en gaan buitentoe? Is daar 'n mate van perseverasie in sy gedagtegang? Hy herhaal ook gedagtes by (2): *“vat alles buiten to en kry alles daar”*. Die invoeging van die woord *“kry”* by (1) nadat sy eerste stap reeds skriftelik weergegee was, kan dui op 'n mate van metakognitiewe refleksie op sy skriftelike werk. Moontlik was die aanvanklike uitkoms van sy denke: *“Ek gaan seep, 'n waslap, 'n bak, en die tuinslang met water kry”*, maar die skriftelike ordening van die woorde het nie so verloop nie. Daarom dat hy *“kry”* na die voltooiing van sy sin in die regte posisie probeer plaas het (wat egter nie korrek was nie). Hy noem ook dat hy die *“tuinslang met water”* moet kry. Het hy moontlik daardeur bedoel dat die kraan oopgedraai moet wees, of dat die bak gevul moet wees met water? Ook die twee verwysings na *“buiten to”* impliseer dalk verwarring.

□ **Annie** se stapsgewyse uiteensetting was soos volg:

(1) *Tap water in skottel lou warm.*

(2) *Kry dan sjampoe en op knapper.*

(3) *Dan kry jou hond.*

(4) *Sit jou hond in skottel en sit sjampoe op hond en vryf goed in.*

- (5) *Dan sit op knapper op en vryf weer goed in en dan spoel goed af.*
- (6) *Kry dan 'n handoek om jou hond af te droog.*
- (7) *Droog jou hond goed af.*
- (8) *Kry dan 'n borsel om jou hond se hare mooi te borsel.*
- (9) *Baie, baie mooi!*

Annie het, voordat sy begin het met haar opdrag, eers al haar skryfbehoeftes op haar bank in 'n bepaalde posisie geplaas. Dit was deel van Annie se roetine, voordat sy met 'n opdrag begin het. Annie het langer as haar mede-leerders geneem om die opdrag te voltooi (\pm 15 minute, teenoor die ander leerders se 10 minute), dit kan toegeskryf word aan Annie se stadige skryfspoed, asook die tyd wat sy spandeer het aan die teken van haar prentjies (sy het eers haar prentjie in potlood geteken en daarna van 'n verskeidenheid kleure gebruik gemaak om dit in te kleur).

Die onderwyseres se voortdurende terapeutiese ingesteldheid jeens hierdie kinders, het duidelik geblyk in die feit dat sy Annie nooit aangejaag het nie, maar haar genoegsame tyd gegee het om haar opdragte te voltooi. Die navorser en onderwysers het reeds by verskeie onderwyser vergaderings Annie se stadige werkspoed bespreek, as 'n punt van bekommernis. Daar was al by geleentheid effense tydsdruk, met begeleiding, op Annie geplaas ten aansien van die uitvoering van 'n opdrag in 'n gegewe tyd. Die emosionele labiliteit wat sy egter ten aansien daarvan getoon het, en haar besluit om eerder die opdragte by die huis te gaan voltooi, het gelei tot 'n akkommoderende hantering van haar werkspoed, en wel by wyse van addisionele tyd.

Annie se uiteensetting volg 'n logiese volgorde in die verloop van gebeure. Haar herhaaldelike gebruik van "*dan*" en "*en*" as skakels (ook "*weer*" by (5)) is moontlik haar manier om die uitkoms van haar eie denke te struktureer. Die strak chronologiese lyn wat sy gebruik om die stappe te beskryf is dalk die struktuur wat sy dink sy kan ten beste beheers. Dit blyk dat haar eerste stap na die uitvoering daarvan nog 'n gedagte bygekry het, naamlik: "*louwarm*". Haar onvermoë om "*lou warm*" op sy regte plek in te plaas, versterk die indruk van

haar afhanklikheid van strak liniêre ordening. Die uitkoms van haar denke ten aansien van die korrekte organisering van woordvolgorde wissel: Stap (2), (6) en (8) word begin met “Kry dan...” teenoor stap (3) en (5) “Dan kry..., Dan sit”. Dit mag dalk weer haar doelbewuste fokus op struktuur verrai, as denke wentelende om die **volgende** stap. Soms kry sy dit wel reg om ‘n stap sonder skakel te beskryf, soos (4) en (7). Verder wissel die kwaliteit van haar sinskonstruksies in die onderskeie stappe. Soms is lidwoorde ingevoeg en soms nie: “Tap water in skottel lou warm” en “Sit jou hond in skottel en sit sjampoe op hond en vryf goed in” teenoor “Kry dan ‘n handdoek om jou hond af te droog” en “Kry dan ‘n borsel om jou hond se hare mooi te borsel”. Nummer 9 (“Baie, baie mooi!”) is nie ‘n stap in die proses nie, maar wel ‘n selfvoldane en trotse opmerking oor die uitkoms van die was van die hond. Gedagtig aan haar noukeurige ordening kan dit wel gesien word as slotmoment en dus die uitkoms van die prosedure. Dit is dus eintlik ‘n versterking van die slot.

□ **Karen se stapsgewyse uiteensetting was soos volg:**

1. *Ek gaan eerste honde was seep kry.*
2. *‘n emer vol water*
3. *handdoek*
4. *maak skoon waar jy klaar is.*

Karen was vinnig klaar met die uitvoering van haar opdrag. Sy het eers haar skriftelike ekspressie voltooi en daarna aan Janie agter haar gevra (en by haar gekyk): *Waar moet ons die prentjies teken?* Janie het geantwoord: *Net waar jy wil.* Karen het, nadat haar opdrag voltooi was, en die onderwyseres opgemerk het dat hulle kleure mag gebruik, ‘n blou kleurpotlood by Annie (voor haar) geleen om haar prentjie in te kleur. Karen het haar eie kleurpotlode gehad, maar dit was in haar krat in haar registerklas. Dit wou voorkom asof Karen met haar hand en lyfie haar werk wou toehou, sodat die navorser dit nie kon sien tydens haar observering nie.

Karen se totale aanbieding is in die boonste vyfde van die bladsy ingepas. Die benutting van die hele bladsy om haar skriftelike ekspressie en prentjie in te organiseer, is dus nie naastenby optimaal nie. Daar blyk verder 'n afwaartse neiging te wees in die kwaliteit van Karen se sinne vanaf stap (1) na stap (4). Haar eerste sin is volledig, waarna sy by (2) en (3) slegs die benodigdhede meld, naamlik "*n emmer vol water*" en "*handdoek*". Stappe (1)–(3) kon moontlik een gedagte gewees het wat sy, na aanleiding van die opdrag, in stappe opgedeel het. Die skriftelike werk is arm aan omskrywing en daar blyk essensiële stappe te ontbreek, met (4) as die heel finale afrondingstap. Word daar na haar tekening gekyk, het sy wel die fisiese handeling rakende die bad van haar hond geïllustreer, wat nie in haar skriftelike ekspressie voorkom nie. Kon dit moontlik 'n onderbreking in gedagtegang gewees het? Was die geordende wyse van uiteensetting vir haar moeilik om verbaal uit te voer, of die stappe net te veel om in skriftelike ekspressie te toon? Selfs haar tekening toon geen stapsgewyse ordening in die aanbieding nie. Sy het bloot die hond geposisioneer, met die produkte om hom versprei. As uiterste oorweging sou geredeneer kon word dat sy dalk die fisiese badhandeling beskou as onnodig in haar skriftelike stappe, aangesien die onderwyseres mos weet dat dit oor die bad van haar hond gaan?

□ **Janie** se stapsgewyse uiteensetting was soos volg:

1. *Kookwater kook.*
2. *'n bak met koue water kry.*
3. *Die emmer regkry en uitspoel.*
4. *gooi die kook water en koue water saam.*
5. *gooi die sjhmpoo in die emmer.*
6. *Kry Die hond*
7. *en bat die hond.*

Janie het haar skriftelike ekspressie met 'n swart pen begin en dit stapsgewys voltooi. Sy het daarna die woord "*teken*" gekryf en dit onderstreep en elke keer eers die nommer van die prentjie geskryf, haar

potlood geneem en die prentjie dan in potlood geteken, waarna sy weer haar pen geneem het en die volgende nommer geskryf het.

Die skryf van die woord *teken* voordat sy met die prentjies begin het (sy was die enigste leerder wat dit gedoen het) dui moontlik op 'n doelbewus geordende wyse van hoe sy die opdrag wou aanpak en dus haar bladsy wou orden. Haar metode van numering ondersteun ook die vermoede van versigtige eerder as meganiese ordening. Ook het sy 'n toereikende stapsgewyse uiteensetting gegee. Selfs haar illustrasie toon geordenheid en stem ooreen met haar skriftelike ekspressie van die gebeure. Daar was ook in haar aanbieding 'n noemenswaardige omvangryker beskrywing van die stapsgewyse proses (gemeet teen die eerste drie leerders se aanbiedings). Haar stappe maak melding van die meng van kookwater met koue water, sowel as die emmer wat eers uitgespoel moes word. Word stap een (*Kookwater kook*) geanaliseer, is daar twee moontlikhede vir die toutologie. Wou sy sê: water moet gekook word, is begrip van die aksie wat moet plaasvind dus voorop, of was haar fokus gerig op die kookwater per se wel daar (naamlik dat die water eers gekook moes word). Sy is konsekwent in die sintaksis van (1)–(3) en dan weer van (4)–(7): dit dui bes moontlik op 'n verskuiwing in haar manier van dink. Sy fokus dus oënskynlik eers op die materiaal en later op handeling, dus as 'n aanduiding van 'n bepaalde prosedure wat gevolg word.

By ontleding van die leerders se skriftelike ekspressies so vroeg in die skooljaar het die swak standaard duidelik geblyk in terme van inhoud, ordening en taal en was die kwaliteit van hul skriftelike werk inderdaad nog nie naastenby op graad 8- vlak nie. Gedagtig aan die standaard wat in graad 12 vereis word (en wat die privaatskool wel geslaag het om tot dusver al sy leerders te laat bereik), is intensiewe leerondersteuning bepaald nodig. Aksie-navorsing was aangewese, steeds met versigtige inagneming van die besondere klaskamerkultuur wat hierdie leerders en hierdie onderwyseres skep.

Die navorser het vervolgens besluit om van die stapsgewyse weergawe van die “honde-bad-opdrag” ‘n intervensie-geleentheid te maak. Die leerders moes dieselfde opdrag mondelings uitvoer. Daardeur wou die navorser en onderwyseres die leerders metakognitief bewus maak van die organisering van gedagtes in ‘n logiese volgorde, asook die korrekte ordening van woorde in ‘n sin of sinstuk. Ook was dit vir die navorser ‘n observasie-geleentheid om die aard van die leerders se mondelinge en skriftelike ekspressions te vergelyk. Daar is aan Chris die volgende vraag gestel: *Chris, vertel vir ons stapsgewys hoe jy gaan maak as jy jou hond wil bad.* Chris het eers gevra of hy dit moes doen soos hy dit in die vorige Afrikaanse periode geskryf het, waarop die navorser slegs, “Ja”, geantwoord het (Daar was onsekerheid by die onderwyseres, daarom het die navorser hom geantwoord): Chris se weergawe was soos volg: *Ek sal eers besluit watter hond ek vat. Ek het twee honde. Dan sal ek die produkte gaan haal. My ma raas altyd as ek die bad gebruik, so ek sal eers vir haar vra. Ek sal dan die bad vol water tap en my hond insit. Ek sal die sjampoo invryf en hom dan met ‘n beker afspoel. Ons het ou handdoeke waarmee ek hom mag afdroog.*

As Chris se mondelinge antwoord met sy skriftelike antwoord vergelyk word, is die verskil in kwaliteit duidelik. Sy mondelinge verduideliking toon ‘n korrekte logiese ordening van gedagtes (stappe). Chris maak ook gebruik van verklarende byvoegings, wat hy toepaslik in sy verduideliking invoeg. Sy gesproke weergawe toon sterk blyke van veel meer potensiaal as wat hy skriftelik kon toon. Hierdie dui in ‘n mate op die diskrepansie-beginsel, waar sy skriftelike ekspressions nie ‘n werklike weergawe van sy ekspressie potensiaal in die algemeen is nie. Indien hy dus suiwer op sy skriftelike ekspressie “gmeet” sou word, sou sy werklike potensiaal verborge gebly het. Hierdie is die gevaar aan die “meting” van leerders met leergestremdheid en hul dus kategoriseer op grond van hul prestasies in lees, skryf en wiskunde.

Deur Chris se verbale antwoord te analiseer kon daar onder andere afgelei word dat daar moontlik 'n streng struktuur van reëls in die huis is: *"My ma raas altyd as ek die bad gebruik, so ek sal eers vir haar vra"* en *"...waarmee ek hom mag afdroog."* Dit verklaar moontlik waarom die gedagte van toestemming kry, wat in sy skriftelike ekspressie gefigureer het, aan die einde van sy gedagtegang ingekom het. Daar kan gevolglik beredeneer word of hierdie byvoeging werklik kontekstueel aan die opdrag was en of dit vanuit 'n sistemiese perspektief verduidelik moet word. Dus, dat die huis as mikrosisteem op die ekspressie van leerders 'n invloed het. Sou Chris daardie laaste gedagte gemeld het (en dus sy skriftelike ekspressie ongeorganiseerd laat voorkom het) as die struktuur in die huis anders daar uitgesien het?

Die navorser se beplanning (om die leerders se skriftelike en mondelinge ekspressie te vergelyk) is van stryk gebring deurdat Chris se weergawe die ander leerders se response beïnvloed het. Tog was die uitkoms waardevol op die terrein van intervensie. Dit kan wees dat hul arm is aan gedagtes, woorde of begrippe en moeilik self tekste kan skep. In Karen en Giovan se mondelinge aanbiedinge het hul beide die woord *"produk"* gebruik, wat nie in hul skriftelike ekspressie was nie. Janie se aanbieding het 'n laaste stap gehad waarin sy haar hond met 'n handdoek sou afdroog, wat nie in haar skriftelike ekspressie was nie. Al die leerders se mondelinge ekspressie was, soos in Chris se geval, ryker aan gedagtes as hul skriftelike ekspressies. Daar is besef dat die skep van 'n **gedagteraamwerk** deur onderwyseres én leerders, die leerders kan ondersteun, veral ten aansien van hul Taal-vakke waar nuwe tekste dikwels geskep moet word. Die gedagteraamwerk is as sulks benut, voordat nuwe tekste geskep is, maar die intervensie was meer gerig op leerders se individuele generering van gedagtes, met begeleiding van die onderwyseres.

Voorts word eksemplaries 'n analise van twee leerders, Giovan en Annie, se Engelse briewe uitgevoer, ter illustrasie van hoe hulle eksterne kontekstuele inligting (in terme van onder andere woorde) wat aan hulle voorgehou was, benut het, asook hoe hulle die uitkomst van hul denke

georganiseer het om hulself skriftelik te ekspressee (oorspronklike tekste verskyn in Bylaag D3). Hierdie briewe is geskryf nadat die briefformaat reeds in beide die Engelse- en Afrikaanse taalperiodes behandel is. Aangesien die briewe in die leerders se tweede taal geskryf is en dus taalmatig ander uitdagings aan hulle gebied het, word slegs dit wat met organisasie verband hou, gerapporteer en geanaliseer.

Die briewe is in Oktober geskryf en moes aan die navorser gerig word om haar sterkte toe te wens met haar studie. Op navraag van Janie, wat wou weet wat die studie genoem word (*PhD*), en Chris, wat die spelling van *congratulate* wou weet, het die onderwyseres die twee woorde op die bord geskryf.

Teksgedeelte uit **Giovan** se Engelse brief:

We like this school and we would like to congratulate you on your PHD and hope you pass it with flying colours and come back with it and throw a Party.

Alhoewel die formaat van die brief korrek is en die boodskap in hierdie eerste paragraaf van sy brief duidelik geformuleer en treffend oorkom, wil dit tog voorkom asof hy sy onmiddellike gedagtes neergeskryf het en nie eers besin het oor wat presies die opdrag was nie. Die woorde, "*We like this school*" was oënskynlik vir hom 'n belangrike boodskap wat hy wou oordra, maar hy kon dit meer funksioneel in 'n ander gedagtegang geïnkorporeer het. Ook die gelukwensing, "*congratulate*", wat voor die voorspoed wense, "*hope you pass it.*", ingespan is, dui op óf die ontoereikende organisering van die uitkoms van sy denke in 'n logiese verloop óf dat hy die woord van die bord af gebruik het, sonder om die werklike betekenis daarvan te verstaan. Giovan het die woorde, *congratulate* en *PhD*, wat die onderwyseres op navraag op die bord geskryf het om die korrekte spelling aan te toon, in die inleidende sin van sy brief gebruik. Alhoewel dit vir hom leiding kon gee om nuwe gedagtes te konstrueer, kan dit ook dui op 'n soeke na idees wat hy moontlik sukkel om self te genereer.

Die tweede paragraaf van Giovan se brief lui: *"We would like to have a Party on the 29 of November just for our class and no wone else just grade 8's ~~an~~ for a wel grade 9 year to alle our friends."* Hierdie paragraaf dra, soos die eerste sinstuk van sy eerste paragraaf (*We like thise school...*) 'n duidelike boodskap oor, maar hou geensins verband met die opdrag wat gegee is nie. Dit wil voorkom of hy nie sy gedagtes kan prioritiseer ten aansien van dit wat vir die opdrag van belang is nie, asof hy 'n behoefte het om aan die navorser 'n sekere boodskap oor te dra, wat hy dan ten koste van die opdrag doen. Giovan se brief bied vanuit etnografiese hoek 'n blik op sy **en** sy mede-leerders se belewenisse in die privaatskool. Hy skryf nie dat **hy** van die skool hou nie, maar dat **hulle** van die skool hou. Dit spreek van gedeelde emosies en moontlik ook 'n dankbaarheid teenoor die skool wat leerondersteuning bied waarin hulle sukses kan ervaar. Ook dui die tweede paragraaf op die samehorigheidsgevoel wat onder die graad 8-leerders heers. Hy vra vir 'n partytjie wat hulle as klas sal uitsonder, aangesien niemand anders mag deel hê daaraan nie, en praat van *"alle our friends"*. Die toekomsverwagting in die verwysing na *"a wel grade 9 year"* is positief en getuig van vertroue. Die privaatskool het opsigself 'n bepaalde kultuur van "deel van belange en belangstelling" begin openbaar met verloop van tyd, so dui die opskrif van die brief inderdaad op die meelewing wat onder al die leerders en personeel heers.

'n Teksgedeelte uit **Annie** se Engelse brief:

I want to say to you. I want to say congratulate you with your PhD. Keep on writing! and, writing!

Keep up the hard work! Don't give up. Just keep on going! and going!

Annie se briefformaat is, net soos Giovan s'n, korrek uitgevoer. Alhoewel die brief skraal aan gedagtetemas is, word die boodskap treffend oorgedra en is haar kommunikasie mooi kragtig en die fokus, sterk stygend. Die herhaling van die gedagte *"I want to say to you. I want to say congratulate.."* kom egter voor. Is

dit 'n herhaling van 'n gedagte of is die eerste sin bloot onvoltooid gelaat? Sy het, net soos Giovan, die woorde wat die onderwyseres op die bord geskryf het om die korrekte spelling aan te toon, in die inleidende sin van haar brief gebruik. Die woord "congratulate" is sintakties foutief gebruik. Dit dui daarop dat dit moontlik 'n meganiese gebruik van die woord was. Twee ander herhalings kom ook voor: "Keep on writing! and, writing!" en "Just keep on going!, and going!". Daar is 'n intensivering in haar uitdrukkings: "Keep up the hard work! Don't give up. Just keep on going!, and going!" Is dit perseveratiewe herhaling, of 'n skitterende skryfstyl?

Dit blyk dat die visuele formaat wat die Afrikaanse onderwyseres veel vroeër in die jaar as 'n hulpmiddel voorgehou het in die skryf van 'n brief, steeds effektief deur die leerders benut is, selfs in die tweede taal. Ofskoon dit wou voorkom of Annie se brief 'n treffende skryfstyl openbaar, is daar wel ten aansien van die sintaktiese ordening van haar woorde leemtes, en wil dit voorkom asof die leerders se ekspressie of konstruksie van die inhoudelike steeds nie getuig van genoegsame georganiseerdheid in gedagtes en woordvolgorde nie.

Vervolgens word eksemplaries teksgedeeltes uit leerders se Afrikaanse kreatiewe skryfwerk (opstelle) ondersoek wat hulle aan die einde van hul graad 8-jaar geskep het (oorspronklike tekste verskyn in Bylaag D4). Die leerkonteks is weer die Afrikaanse klaskamer. Die aantal leerders in die klas het nou van die eerste beskrywing van die Afrikaanse- klaskamer verskil: Karen het die skool verlaat en die leerders het vermeerder na 10. Alhoewel die atmosfeer steeds gemoedelik was, was dit nou "besiger" in die klas. Die klassamestelling, vermeerdering in die aantal leerders en twee seuns wat dieselfde spontane persoonlikhede gehad het as Giovan, het die navorser en onderwyseres genoop om 'n veranderde klaskamerstrategie as aksie te implementeer. Sterker dissipline is gehandhaaf, byvoorbeeld ten aansien van die spontane vra van vrae (aangesien die leerdertal nou vermeerder het), om nie die orde in die klas te versteur nie. Die navorser en onderwyseres het ook oorweeg om 'n nuwe sitplek-indeling te maak (om

“woeliges” weg te hou van mekaar), maar aangesien die jaar amper op sy einde was, het die leerders die navorser oortuig om eers die volgende jaar hierdie aanpassing te maak. Daar is egter steeds oor en weer penne, liniale en “Tippex” geleen, wat weereens dui op die leerders se hulpgewende ingesteldheid en mededeelsaamheid. Chris, Giovan en Annie het steeds in hul posisies gesit. Janie het in Karen se posisie ingeskuif. Die ander leerders het voor Chris en agter Janie gesit.

‘n Intervensiestrategie wat reeds gevestig was vir die skep van nuwe tekste was die optrek van ‘n breinkaart met gedagtes of woorde wat hulle wou benut. Slegs Annie het hierdie strategie egter benut. Sy het dit gedoen deur ‘n aantal woorde neer te skryf (Annie se breinkaart verskyn saam met haar oorspronklike teks, in Bylaag D4).

Die uitkoms van die optrek van ‘n breinkaart was oorwegend ongunstig. Slegs Annie het steeds daardie strategie benut, en dan in sy eenvoudigste vorm, sonder simbole of ‘n vertakkende struktuur. Dit wou voorkom asof breinkaarte eerstens te veel skriftelike insette van die leerders geverg het, en tweedens dat die organisasie van gedagtes wat dit verg, te moeilik was om uit te voer. Annie se “breinkaart” is slegs ‘n aantal woorde wat sy onder mekaar neergeskryf het. Die woorde in haar breinkaart, was soos volg:

Komptisie, mooi rok, Het nie geweet nie, ingeskyf, gewag, van die geld gespaar, Was baie bly, Warm Sondag oggend, Baie besig, Pos uit haal

Verskeie ander intervensiestrategieë het as suksesvolle uitkomst van die aksie-navorsing gedurende die jaar deel geword van die privaatskool se leerondersteuningspraktyk ten aansien van geskrewe ekspressie en blyk effektief te wees: die leerders het gereeld geleentheid gekry om te skryf in die Afrikaanse periode, maar ook andersins (soos verjaarsdagkaartjies met onderwysers se verjaarsdae of die skoolkoerantjie waar almal ‘n bydrae moes lewer); hulle het dikwels geleentheid gekry om self te besluit waaroor hulle wil skryf; daar is eers oor ‘n gestelde onderwerp in die klas gesels, voordat die leerders oorgegaan het tot skriftelike ekspressie; hulle het sterk en eksplisiete begeleiding ontvang van die onderwyseres tydens die skryf-

aksie en die onderwyseres het eerder die spelling van woorde op aanvraag vir hulle op die bord geskryf as dat die leerders dit self in die woordeboek moes naslaan, aangesien dit kon lei tot onderbreking in hulle gedagtegang; afsonderlike leergeleenthede was geskep vir spelling-onderrig.

Vir die kreatiewe skryftaak nou onder bespreking, het die onderwyseres vir die leerders 'n keuse van twee onderwerpe gegee en dit op die bord geskryf: “*Ek kan doen met 'n miljoen...*” of “*Die wye wêreld roep my...*”. Die opstel moes 'n bepaalde lengte wees (\pm 200 woorde). Giovan het dadelik opgemerk: *Juffrou, 'n miljoen is niks!* Die res van die klas het dit beaam en 'n gesprek het gevolg. Die gesprek het gewentel om hoe min daar deesdae met 'n miljoen rand gedoen kan word. Verskeie gedagtes is hierna ten aansien van albei onderwerpe gewissel.

Annie het, nadat almal opdrag gekry het om met hulle opstelle voort te gaan, gevra: *Moet ek in paragrawe skryf?* Tydens die skryf van die opstelle het Giovan gevra: *Kan 'n mens 'n 'roadtrip' skryf?* Janie het gevra: *Wat is 'facial' in Afrikaans?* en *Hoeveel kos dit om oorsee te vlieg?* Chris het gevra: *Wat is die toring in Frankryk se naam? En hoe spel 'n mens dit?* Die onderwyseres het almal se vrae beantwoord.

Die bespreking van die onderwerpe het bykans tien minute geduur, waarna die leerders die res van die periode (dus 60 minute) gehad het om hulle opstelle te skryf. Die onderwyseres het die leerders aangespreek oor hul gebruik van Engelse woorde, soos “*facial*” en “*roadtrip*”, wat blyk deel te gewees het van die klaskultuur. Dit het geblyk dat Annie se gewoontes (om haar skryfbehoeftes netjies uit te pak op haar bank en haar stadige werks- en praat tempo), steeds geredelik deur die groep aanvaar is. Dit kan deels toegeskryf word aan die feit dat sy akademies een van die toppresterders in die klas was en die ander leerders terdeë bewus was daarvan.

Die skep van nuwe tekste, deur middel van opstelle en briewe, is 'n integrale deel van die Afrikaanse kurrikulum in die privaatskool, aangesien ontoereikende skriftelike ekspressie 'n leerbehoefte by die leerders is, wat optimale inoefening

verg. Waarom sou Annie steeds vra of die opstel in paragrawe geskryf moes word? Is dit dalk vir haar moeilik om verbandhoudende gedagtes in paragrawe saam te voeg, soos wel uit haar opstel blyk? Is dit 'n blyk van onsekerheid in haarself en daardeur wou sy bevestiging kry dat sy die opdrag korrek uitvoer? Die feit dat die klasgroep groter was het bepaald 'n verdeeldheid in die individuele aandag vanaf die onderwyseres tot gevolg gehad. Die onderwyseres het steeds beweeg tussen die leerders se banke deur, maar was geneig om meer van voor in die klas leiding te verskaf, in teenstelling met die observasies wat tydens die tweede kwartaal gemaak was. Dit wou steeds voorkom asof die vrae wat gevra is deur 'n leerder, dikwels ook 'n vraag by die ander leerders was. Vrae soos: *Juffrou, hoe lank moet die opstel wees? Moet ons eerste sin begin met: Ek kan doen met 'n miljoen...? Kan ons maar oor enigiets skryf?* Het steeds 'n hoë graad van problematiek met betrekking tot organisasie-vaardigheid verklap rakende beide formele en inhoudelike oorwegings. Die eise aan die onderwyseres was nou meer, aangesien meer leerders van hulp afhanklik was. Die leerders het steeds 'n pragtige onderlinge samewerkingsingesteldheid geopenbaar.

'n Teksgedeelte uit **Giovan** se opstel (die woorde in fyn lopende skrif in die oorspronklike teks is dié van die onderwyseres):

“Ek het aan getrek en my goed buite op ons stoet gaan sit to wag ek vir hom to kom hy daar, ek se my ma to baai ons ry to kom ons by die lighawe aan ons klim op die vlig tuig en vlieg 15 ure ons land die lughawe is baie besig ons klim af en kry ons begasie my vriend kry vir ons 'n kar en ek kry vir ons”

Giovan skryf 'n volledige reis- en dagverslag, pynlik vol irrelevante detail. Ten spyte van die feit dat die onderwyseres op navraag van Annie die belangrikheid van paragrawe weer beklemtoon het, bevat Giovan se opstel geen paragrawe nie. Hy het dus geen verbandhoudende gedagtes in paragrawe ingedeel nie en sy opstel vertoon geen struktuur behalwe chronologie nie. Dit wil voorkom asof

Giovan selfs nie geweet het waar om sy gedagtelyk te onderbreek om sodoende paragrawe te skep nie. Geen beplanning het dus plaasgevind om verbandhoudende gedagtes te orden nie. Dit wil voorkom asof Giovan slegs die klomp leë, herhalende gebeure meganies neergeskryf het, met die minimum leestekens wat die gedagtes darem in sinne sou kon saamgroepeer het. Die organisasie van sy teks is dus strak chronologies, sonder seleksie of konstruering van insidente, sonder uitbouing van beskrywings of verklarings, sonder terugkoppeling aan die tema.

‘n Teksgedeelte uit **Chris** se opstel:

“Ek sal my begeertes koop soos Rekenaar met ‘n groot monitor sterk kleurkaar, 500 ram, LCD skerm. Goeie tv, sitkamer stel vir kuier begeertes braaer (Gas) borrel bad. En ek sal ‘n goeie besigheid koop met genoeg lede en baie werkers om nog geld te maak...”

“Ek sal daarna ‘n toer oor die wereld betaal ‘n deur toer van asie, Europa. Na plekke soos parrys Frankryk, china, korea, Gaeen, Indie, die en Rusland. China =Shoalan temple Janpan = Samurai Meseum, Korea = Korean kickboxing opleiding. Indie = se mooi wild, Frankryk = Eiffeltoring”

Chris beskik oor ‘n goeie algemene kennis en beïndruk deur al die inligting wat hy weergee. Hy het ‘n doelgerigte boodskap wat hy wil oordra (ofskoon hy op die ou end die twee opstel temas kombineer in plaas daarvan om oor een te skryf), maar die organisering van sy gedagtes in hierdie twee paragrawe kom ongeorden voor. Hy begin sy eerste sinne grootliks korrek (sien Bylaag D4), maar gaan later oor na slegs die benoeming van die stede en lande en besienswaardighede wat hy daar wil besoek. Dit wil voorkom asof hy nie geweet het hoe om die hoeveelheid inligting wat hy wou weergee te organiseer in sinne nie. Die resultaat is dus slegs bondige en fragmentariese benoemings in plaas van ‘n sinvolle ekspressie van sy gedagtes in ‘n storielyn.

‘n Teksgedeelte uit **Annie** se opstel (haar woorde wat sy onder mekaar neergeskryf het, was: *komptiesie, mooi rok, Het nie geweet nie, ingeskryf, gewag, van die geld gespaar, Was baie bly, Warm Sondag oggend, Baie besig, Pos uit haal*):

“Toe ek ‘n brief uithaal sien ek dat dit nie ‘n brief is nie maar ‘n komptiesie.

Ek hardloop en gaan wys my pa en ma en Pieter almal is baie opgewonde.

Daar is ‘n prys vir ‘n miljoen rand op die spel wat jy kan wen en die vraag is so maklik die vraag is wie is die prinses van die wêreld.

Almal ken die vraag se antwoord almal skree uit ek weet, ek weet

Ek skryf dadelik in die vogendedag pos ek die kompties kaart.”

Annie se opstel toon ‘n goeie en opwindende storielyn. Met betrekking tot struktuur gaan sy egter na die ander uiterste as Giovan – sy het dertien paragrawe in haar opstel waarvan die meeste paragrawe slegs uit een sin bestaan. Dit blyk dat sy nie geweet het hoe om verbandhoudende gedagtes saam te orden in paragrawe nie en dus nog nie die funksie van paragraafbou verstaan het nie. Annie benut ook nie leestekens effektief vir die ordening van haar gedagtes in aparte sinne nie. Verskeie gedagtes word dus in een sin, in een gedagtelyn uitgedruk: *“Daar is ‘n prys vir ‘n miljoen rand op die spel wat jy kan wen en die vraag is so maklik die vraag is wie is die prinses van die wêreld”*.

Vervolgens word eksemplaries gekyk na sommige van die leerders se skriftelike ekspressies, soos wat dit in twee **akademiese vakke** presenteer het. Die skriftelike ekspressies is die leerders se antwoorde op opdragte wat na ‘n lesaanbieding in die klas voltooi moes word as deel van die funksionalisering van die les. Die onderwysers neem dit dan in om gemerk te word. Die leerders moes hierdie vrae en antwoorde ook, saam met die ander leerinhoud, benut wanneer hulle voorberei vir toetse en eksamens.

Die prosedure wat in die klasse gevolg moes word, was soos volg: Die les is aangebied, waarna die leerders geleentheid gekry het om die opdragte in die klas te voltooi. Die onderwysers het dan die opdragte ingeneem om te merk. Wanneer die onderwyser dan die boeke teruggehandig het, was die memorandums eers uitgedeel. Die leerders het dan die memorandums in hul skrifte by die opdrag geplak. Hierdie aksie was geïmplementeer, geëvalueer en geld steeds. Ook grade 10-12 ontvang vir elke opdrag wat hulle moet voltooi, 'n memorandum.

Tydens die implementering en evaluering het dit egter geblyk dat sommige leerders nie hulle opdragte volledig voltooi het nie (veral wanneer langer en meer komplekse antwoorde verwag was), aangesien hulle gesteun het op die memorandums wat sou volg. Hulle beantwoording van die vrae in die opdragte het onvoltooid en slegs kortlikse beskrywings bevat. Die navorser en onderwysers het tot die besef gekom dat leerders daardeur hulself die geleentheid ontgun om genoegsame geleentheid te kry om die vakinhoudelike skriftelik weer te gee. Die skool het om daardie rede 'n verdere aksie bygevoeg, naamlik dat die opdragte bepunt moes word, wat deel uitgemaak het van die kwartaal- en jaarpunt. Dit was 'n intervensie van aksie wat, soos gemeld, in al die grade gegeld het en nog steeds geld. Die memorandums lyk uit die aard van die saak anders in elke graadgroep. Die memorandums in die graad 12-vakke, neem die vorm van opsommings aan.

Die voorsiening van memorandums vir alle opdragte was ook vir die ouers en ander betrokkenes, wat leerondersteuning tuis bied, 'n ondersteunende aksie, aangesien die soektog na die korrekte antwoorde 'n tydsimplikasie tuis ingehou het. Ook het dit tot beter gesinsverhoudinge gelei, want vanuit oueronderhoude het dit geblyk dat onvolledige boeke (en opdragte) tot groot frustrasies by die ouers gelei het, wanneer hulle die leerders wou ondersteun tydens toetse en eksamens.

Die oorspronklike tekste van die leerders, asook 'n memorandum by elke stel, verskyn in Bylaag D5. Hierdie eksemplare vanuit die

Natuurwetenskappe en Ekonomiese Bestuurswetenskappe, kom uit lesse wat in die derde kwartaal aangebied was.

Natuurwetenskappe: Die mens se interaksie met sy omgewing. Les 3: Gronderosie. (sien Bylaag D5)

Vraag 5 het soos volg gelui: *Wat word bedoel met oorbeweiding? Die korrekte antwoord was: Wanneer te veel diere soos beeste, skape en bokke op 'n stuk veld wei sonder enige vorm van weidingsbestuur. Giovan, wat die vorige vier vrae korrek beantwoord het, se antwoord was: As daar te veel diere is soos beste skaape en bokke.*

As die tipe antwoorde wat vrae (1) – (4) vereis het, vergelyk word met vraag 5 se antwoord, is dit duidelik dat die eerste vier vrae se antwoorde in terme van ekspressievorm veel makliker daar uitsien as wat vraag 5 vereis het. Vraag 1 is 'n definisie wat duidelik in die teks gestipuleer was, vraag 2 is slegs drie benoemings en vraag 3 en 4 het slegs woorde as antwoorde vereis. Vraag 5 het egter 'n meer omskrywende antwoord vereis. Dit wil voorkom asof Giovan moontlik begrip het vir die konsep van "oorbeweiding", maar nie al die inligting in sy skriftelike ekspressie weergegee het nie. Hy kon dit moontlik beskou het as 'n korter weergawe, sonder om te besef dat die verbale boodskap nie effektief oorgedra word nie. Indien hierdie as 'n leerbron vir toetse en eksamens moes dien, dan is vraag 5 se inligting verlore, en is vraag 3 ook onvolledig (Die uitkoms van die aksienavorsing as leerondersteuning vir hierdie vraagstuk en die uitkoms daarvan word verderaan bespreek)

Giovan se korreksies van sy eie antwoord op vraag 8: *Watter kweekhuisgas dra by tot wêreldverwarming? kom ongeorden voor. Sy antwoord, met die korreksies is: ~~die aarde wor..hit te veel hitt..die aarde verhit, te veel hitte.~~*

Dit wil voorkom asof hy sukkel om die regte volgorde van die woorde te vind om homself skriftelik te eksprimeer, en gevolglik telkens sy skriftelike ekspressie

korrigeer totdat hy die uitkoms van sy denke reg kan organiseer in 'n sinvolle antwoord. Die uiteindelijke produk is ook nie beter of selfs anders as die eerste poging nie. Dit is slegs die skrif wat leesbaarder is. Hierdie blyk dus wesenlik 'n ekspressie probleem te wees, aangesien hy dieselfde woorde telkens benut om hieself te probeer eksprimeer, wat hy nie kon regkry nie. Een van sy klasmaats het agterna vir hom die korrekte antwoord neergeskryf.

Ekonomiese Bestuurswetenskappe: Bestuurstake. Les 6: Implementering (sien Bylaag D5). Janie se antwoord op vraag 6.2 word eksemplaries bespreek.

Op die vraag (6.2): *Leierskap is 'n belangrike aspek van bestuur. Wat behels leierskap?* moes die leerders agt kenmerke van leierskap neerskryf. Janie se antwoord was soos volg:

1. *om mense te motiveer en vir 'n gemeen skaplike doelwit te werk.*
2. *om mense aante moedig.*
3. *toeganklik en hulpsaam.*
4. *om vooruit te dink.*
5. *aanvaar vir oplossing van probleme.*

Daar was 'n duidelike afname in kwaliteit van Janie se sinskonstruksies tydens haar beantwoording vanaf (1) na (5). Haar eerste kenmerk was volledig: *om mense te motiveer en vir 'n gemeen skaplike doelwit te werk.* Daarna het die kwaliteit van die sinskonstruksies afgeneem.

Die afname in die kwaliteit van haar antwoord kan moontlik saamhang met die feit dat die vereiste lading ('n te lang skriftelike antwoord) van die vraag vir haar te veel was om te hanteer en dat sy gevolglik in haar ekspressie eers grammatikale elemente en toe essensiële inhoudelike elemente uitgelaat het, soos byvoorbeeld in haar antwoord: *"aanvaar vir oplossing van probleme"* in plaas van *"Moet verantwoordelikheid aanvaar vir die oplossing van probleme"*.

Die uitlaat van die essensiële woorde, het daartoe gelei dat die antwoord nie korrek was nie.

Die feit dat die leerders soms hulle vrae met betrekking tot die leerinhoud in hul skrifte ontoereikend (verkeerd of onvoltooid) beantwoord het, was vir die navorser en onderwysers 'n bekommernis en dus 'n probleem, aangesien die opdragte deel gevorm het van toets- en eksamen inhoud. Ten spyte van vermanings van die onderwysers dat die leerders korreksies moes aanbring of onvoltooide opdragte moes voltooi, het dit nie altyd gebeur nie. Dit blyk eie aan die aard van die leerders met leergestremdheid te gewees het. Hulle het vergeet om die korreksies aan te bring, of die inspanning wat dit van hulle vereis het, was tydrowend. Daar is as aksie en dus intervensiestrategie besluit om vir elke opdrag wat die leerders selfstandig moet voltooi, 'n memorandum te verskaf na voltooiing van die les en opdrag. Sodoende kon die onderwyser seker maak dat die leerders wel die korrekte antwoorde het wanneer hulle tuis moes studeer. Dit het presies die inhoud van die voorgestelde kurrikulum van die Departement van Onderwys gedek, maar was slegs in 'n struktureerde wyse saamgebind, in lesse. Die vrae en antwoord se primêre doel was funksionalisering van die lesinhoud na die aanbieding van 'n les. Dit het dus uiteraard gedien as voorbereiding vir die eksamen, maar was nie die enigste bron van inhoud wat studeer moes word nie. Die les se inhoud self, was die hoofteks vir die studie vir eksamens en toetse.

Ekonomiese Bestuurswetenskappe: 'n Toetsvraestel

Eksemplaries word ten slotte 'n antwoord van Annie op 'n vraestel wat in die derde kwartaal se toetsreeks geskryf was, voorgehou. Daar was op 'n weeklikse basis per vak gedurende die kwartaal toets geskryf. Die uitgangspunt in die skool was dat daar gereeld oor klein hoeveelhede werk toetse geskryf word, sodat wanneer 'n formele toetsreeks aan die einde van die eerste en derde kwartale en eksamens aan die einde van die tweede en vierde kwartale plaasvind, die leerders genoegsame geleentheid gedurende die kwartaal gehad het om die vakinhoudelike in toetse te kon

weergee. Die kwartale se vakinhoudelike is in 'n bundel per kwartaal saamgevat, wat studie tuis vergemaklik (sien bespreking ten aansien van die derde leerbehoefte: organisasie van leeromgewing).

Die oorspronklike teks verskyn in Bylaag D6. Die vraag vir 7 punte, maar met 9 reëlspasies, was soos volg: “*Noem die bestuursvaardighede wat nodig is by die vestiging, bestuur en uitbreiding van 'n onderneming*” Annie se antwoord was soos volg:

1. *Beplanning*
2. *organisering*
3. *implementering*
4. *monitering*
5. *komenikasie*
6. *delegering*
7. *beplanning*
8. *delegering*
9. *beplanning.*

Annie het die laaste twee bestuursvaardighede by (6) en (7) en by (8) en (9) herhaal en “beplanning” ook by (1) genoem. “Beplanning” is dus drie keer vermeld, en “delegering” twee keer. Die punte-telling van 7 het vereis dat sy moes sewe vaardighede noem. Dit wil voorkom of die reëlspasies die taak nog sterker gestruktureer het en die moontlikheid bestaan dat sy eers (1)–(9) neergeskryf het (gesien die reëlmatige skuins lyn van die syfers asook haar werkswyse in die eerste honde-was-opdrag) en die lys daarna werktuiglik begin vul het. Dit kan dus dalk wees dat sy slegs ses kon onthou en dus maar net die lyntjies volgemaak het deur 'n herhaling. Sy kon moontlik werklik vergeet het dat sy reeds “beplanning” en “delegering” neergeskryf het en daarom die herhaling daarvan. Of is dit 'n mate van perseveratiewe gedrag?

(d) Samevatting

Graham, Harris, MacArthur en Schwartz (1998: 393) meld ten aansien van die skriftelike ekspressie van leerders met leergestremdheid:

“ Children with LD typically convert writing tasks into tasks of telling what one knows, doing little planning or reflection in advance or during writing. Little attention is directed to the needs of the audience, the organization of text, the development of rhetorical goals, or the constraints imposed by the topic”

In die tekste wat geanaliseer is, is bogenoemde kenmerke inderdaad ruimskoots aangetref. Maar watter daarvan kan deur leerondersteuning so geakkommodeer word dat leerversperrings verhoed of verminder kan word? Die gemanipuleerde leeromgewing van die privaatskool was op sigself natuurlik reeds 'n intervensie. Daar is egter gewonder of die leeromgewing nie selfstandige optredes en ontwikkeling inperk nie. Die uitkoms van die eerste fase van die studie (hoofstuk vier) het egter getoon dat die vier leerders wie se assesseringsresultate ondersoek is almal in die nie-gemanipuleerde leerkonteks van hoofstroomskole steeds ontoereikende selfstandigheid en selfdisipline as leerbehoefte geopenbaar het. Die eerste fase van die studie het ook aangetoon dat dit vir die leerders moeilik was om spontaan oor te gaan tot skriftelike ekspressie. Die graad 8-leerders in die privaatskool het toenemend meer geredelik skriftelike ekspressie bedryf, wat grootliks skyn saam te hang met die leiding van die onderwysers wat gerigte leerondersteuning gebied het. Die Afrikaanse onderwyseres se voortdurende intervensie-ingesteldheid soos in die herformulering van vrae, die herhaling van opdragte en vrae, asook die sorgvuldige nasien van skriftelike opdragte, het byvoorbeeld gedien ter effektiewe ondersteuning vir leerders en ouers. Insgelyks het verskeie strategieë wat algaande beproef is, bygedra tot die ondersteuning.

Graham et al. (1998: 393) meld verder dat leerders met leergestremdheid se skriftelike ekspressie gewoonlik kort is, min detail of uitbreidings van gedagtes bevat en dat die leerders baie huiwerig is om afstand te neem

van 'n gedagte wat hulle gegenerer het. Daar kan gevra word waarom hulle so vashou aan dit wat hul skriftelik produseer. Speel die intensiteit van inspanning wat dit verg 'n rol? 'n Sterker moontlikheid is dat dit saamhang met perseverasie oftewel 'n rigiditeit van denke, die onvermoë om van denkraam of onderwerp of perspektief te verander (“difficulty in changing sets”), soos onder andere deur die Wisconson Card Sorting Test uitgewys word (Graham et al., 1998: 393).

Daar het oënskynlik min metakognitiewe besinning ten aansien van die leerders se eie skriftelike ekspressies plaasgevind tydens en na die uitvoering daarvan. Daar was genoegsame tyd in die klas gebied vir die leerders om hul skriftelike ekspressies in opdragte, toetse sowel as eksamens te kontroleer en korreksies aan te bring, maar min leerders het dit uit hul eie benut. Een moontlikheid is dat hulle nie vanself geneig is om metakognitiewe vaardighede aan te wend nie. Askew en Carnell (1998: 76) meld dat leerders met leergestremdheid dit moeilik vind om na die vlak van metakognisie en meta-leer te beweeg, aangesien hulle nie oor die nodige metakognitiewe strategieë beskik om hulle denkprosesse te rig ten einde leer te fasiliteer nie. Indien die leerders wel hul skriftelike ekspressies gekorrigeer het, soos Giovan in Natuurwetenskappe (Bylaag D5) gedoen het, dra dit nog nie effektief genoeg die boodskap oor nie.

Studies deur Graham (1997) het bevind dat: *“Students with LD make surface-level changes more often than meaning-level changes”* (Crawford, Helwig & Tindal, 2004: 133). Dit het inderdaad geblyk uit die studie dat die leerders afgerig kon word hoe om in 'n sekere formaat te skryf (soos die briefformaat) maar dat hul skriftelike ekspressie binne daardie formaat, steeds ongeorden voorgekom het.

Navorsing deur Crawford et al. (2004: 132) ten aansien van leerders met leergestremdheid se skriftelike ekspressie toon dat:

“...they have been found to write less cohesively, than those produced by their general education peers”, asook “...students with LD wrote significantly more low-level compositions”.

Hierdie leerders hou soms krampagtig vas aan chronologie, as gevolg van hulle gebrek aan kohesie binne hul skriftelike ekspressie. Annie se opstel (Bylaag D4) is 'n voorbeeld van 'n erg gefragmenteerde teks. Die leerders word soms gelaat om hulle gedagtes spontaan skriftelik uit te druk, sonder om hulle attent te maak op paragraaf-indeling. Dit het soms 'n emosionele lading tot gevolg, in terme van die inspanning wat die uitvoering daarvan verg. Annie, wat nie spontane paragraaf-indeling kan doen nie, ten spyte van onderrig wat reeds plaasgevind het in die uitvoering daarvan, kan dalk op die affektiewe vlak daardeur geraak word.

Die generering van idees vir skriftelike ekspressie blyk eerstens by hierdie leerders stadiger te verloop en tweedens nie by almal van die begin af in die logiese of chronologiese volgorde nie. Dit was duidelik waargeneem in Chris en Giovan se skriftelike ekspressions van die honde-was-opdrag (Bylaag D2). Die saamgroeper van verbandhoudende gedagtes kom nie natuurlik nie, soos waargeneem in Chris se byvoeging van "*Kry toestemming by ouers*" (Bylaag D2). Die leerders het soms essensiële inligting/gedagtes uit hul skriftelike ekspressie weggelaat, wat die logiese verloop van die teksinhoud versteur het. Daar kan gevra word of dit met taakvermyding verband hou of met aangeleerde hulpeloosheid?

Die leerders het ook soms hul ekspressions gereduseer of verkort, soos in die ander vakke waargeneem was en daardeur die effektiewe oordra van die boodskap versteur (bv. Janie se antwoord op vraag (6.2) in die vak, Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Bylaag D5).

Tydens die skryf van die opstelle (Bylaag D4), is gevind dat Giovan nie kon beplan om verbandhoudende gedagtes in paragrawe te organiseer nie. Dit wou hierin voorkom asof hy nie geweet het waar om sy gedagtelyn te onderbreek om tot paragraafvorming te kom nie. Uit Chris se opstel het dit geblyk dat hy nie geweet het hoe om die groot hoeveelhede inligting wat hy wou oordra, in sinne te organiseer om 'n verbandhoudende verstaanbare storielyn te vorm nie. Goldstein (2005: 369) meld dat die skryf van 'n storie meer is as slegs die saamvoeg van die betekenis van individuele sinne. 'n Storielyn vereis dat sinne in een paragraaf verband hou met mekaar en

ook as eenheid in 'n bepaalde posisie van opvolging, teenstelling, uitbreiding en someer, staan teenoor die volgende paragraaf.

Dit het herhaaldelik geblyk dat die kwaliteit van die leerders se mondelinge ekspressie beter is as hul skriftelike ekspressie. Mondelinge ekspressie vereis egter minder vaardighede as skriftelike ekspressie, soos Lerner (2003: 457) tereg opmerk:

“The writer must be able to keep one idea in mind while formulating it into words and sentences and must be skilled in planning the correct graphic form for each letter and word while manipulating the writing instrument”.

Daarby moet die leerders, om hulself toereikend skriftelik te eksprimeer, oor voldoende mondelinge taalvaardighede beskik, logiese sowel as skeppende aansluiting kan vind by hul voorkennis, nuwe gedagtes kan genereer langs liniêre sowel as divergente weg en ook die uitkoms van hul denke logies kan struktureer.

'n Moontlike verklarende invalshoek vir die aard van die leerders se skriftelike ekspressions wat bestudeer is, is die rol van die werkende geheue tydens die uitvoering van skryfhandelinge. Volgens Hooper et al. (2002: 59) ondersoek navorsers hierdie neuro-kognitiewe funksie van die werkende geheue, toenemend (Berninger, 1999; Lea & Levy, 1999). Dit blyk dat die werkende of korttermyngeheue tydens inligtingprosessering in skriftelike ekspressie 'n belangrike rol speel (Hooper et al., 2002: 59):

*“Working memory is the function that underlies the active **maintenance of multiple ideas**, the retrieval of grammatical rules from longterm memory, and the **recursive self-monitoring** that is required during the act of writing”.* (die navorser se eie beklemtoning)

Dit blyk ook, soos deur Hooper et al. (2002: 59) gestel, dat leerders met leergestremdheid se werkende geheue 'n laer kapasiteit het, aangesien die werkende geheue bydra tot die bestuur van al die onderskeie prosesse tydens 'n kognitiewe aktiwiteit en kan dit daartoe lei dat leerders met leergestremdheid nie die kapasiteit het om al die prosesse te integreer tot

sinvolle skriftelike ekspressie nie. Dit is by die leerders ervaar, nie slegs ten aansien van skriftelike ekspressie nie, maar ook ander take wat meer as een proses vereis om dit suksesvol aan te spreek. Wanneer opdragte aan leerders gegee word, word dit byvoorbeeld in kleiner eenhede van vereiste prosesse gedoen (sien bespreking van die organisering van verbale inligting op reseptiewe vlak)

Die herhaling van dieselfde gedagtes, woorde of sinsdele het dikwels by die leerders voorgekom. Annie het 'n strak chronologies lyn gebruik in haar honde-was-opdrag (Bylaag D2) as 'n vorm van struktuur wat sy kon beheers, maar sy het herhalende woordgebruik getoon ("*Kry dan..*"). Ook in haar Ekonomiese en Bestuurswetenskappe-toets (Bylaag D6), het sy die bestuursvaardigheid, "*Beplanning*" by (1), (7) en (9) herhalend vermeld. Giovan se skriftelike ekspressie in die honde-was-opdrag (Bylaag D2), het ook die herhaling van woorde en woorddele getoon ("*trek die oud kleure en trek dit aan ee en gaan buiten to*", wat sy skriftelike ekspressie ongeorganiseerd laat voorkom het. Daarenteen het sommige van die stappe in die verloop van Karen se honde-was-opdrag (Bylaag D2), ontbreek en het dit dus ook die logiese verloop versteur. Janie, aan die ander kant, kon haar gedagtes in 'n logiese verloop uiteensit, en haar werkswyse het geordenheid getoon (honde-was-opdrag, Bylaag D2). Daar was egter wisseling in woordorde-gebruik in haar sinne.

Daar is egter gevind dat die aanbod van kontekstuele inligting voordat die leerders tot skriftelike ekspressie oorgaan, vir sommige die gevaar kan ingehou het dat hulle te veel daarop staatmaak en dus net herhalend daardie inligting benut, soos getoon in Annie en Giovan se Engelse informele briewe (Bylaag D3). Dit is egter 'n intervensiestrategie wat in die Tale-periodes wel benut word wanneer spontaan nuwe tekste geskep moet word, aangesien die leerders dikwels nie genoegsame idees en woorde kan genereer nie. Die onderwyseresse benut dit egter op só 'n wyse dat die leerders self die idees genereer.

Ten slotte moet 'n belangrike leerondersteuningstrategie genoem word wat die privaatskool reeds in plek het, naamlik die mondelinge aflegging van

toetse en eksamens. Dit ondersteun hierdie leerders se leerbehoefes ten aansien van skriftelike ekspressie, deurdat hul verbale beantwoording genoteer word deur die onderwyser vir bepunting. Die leerders wat kwalifiseer vir mondelinge eksamens word geselekteer op grond van die intensiteit van hul leerbehoefes en ontvang dan tot in hul graad 12-eindeksamen daardie leerondersteuning in die vorm van konsessies. Dit is logisties moontlik in die privaatskool, as gevolg van die klein getal leerders. Dit bevestig die intrinsieke aard van sommige leerbehoefes, dat die leerders steeds skriftelike ekspressie as leerversperring ervaar ten spyte van die privaatskool se pogings om hierdie leerbehoefte te ondersteun.

(3) Organisering van verbale inligting op reseptiewe vlak

(a) Afbakening

Die organisering van verbale inligting omsluit die organisasie van die inligting wat visueel of ouditief ontvang word, om dit effektief vir probleemoplossing te benut. Dit is inligting wat die leerder begrypend opneem, wat dus begripsmatig vir hom beskikbaar is, en waarvan hy dan die orde/struktuur moet kan ontleed, om dit te kan benoem.

(b) Leerkonteks

Elke leerkultuur sal telkens binne die bepaalde leerkonteks kortliks beskryf word.

(c) Identifisering van leerbehoefes en aanbieding van leerondersteuning

Ekonomiese en Bestuurswetenskappe:

Die leerders het in min of meer dieselfde posisies as in die Afrikaanse klaskamer gesit. Die banke was net nie so sterk belyn agter mekaar geplaas nie en dit het ruimer geleentheid vir kommunikasie gebied as in die Afrikaanse klaskamer. Die observasie wat hier bespreek word, het

plaasgevind in die tweede kwartaal. Slegs Chris, Giovan, Annie, Karen en Janie was op daardie stadium deel van die graad 8-klas. Daar was eers in die derde kwartaal nuwe leerders tot die graad 8-klas toegelaat en Karen het aan die einde van die tweede kwartaal die skool verlaat.

'n Strategie wat die onderwyseres gevolg het in al haar EBW-lesaanbiedinge was om, nadat die les aangebied was en voordat die leerders die funksionaliseringsvrae (hul opdragte) beantwoord het, eers die belangrikste inhoud in hulle vakinhoudelike tekste vir hulle te laat onderstreep (of "highlight"/verhelder). 'n Gedeelte van die gesprek wat tydens die les tussen die onderwyseres en leerders plaasgevind het, het soos volg verloop:

Die onderwyseres het aan die leerders die volgende opdrag gegee: *Highlight die sin net onder die handves vir menseregte* (die handves vir menseregte was in 'n blokformaat). Die onderwyseres het byna in dieselfde asem die sin voorgelees: *"Konsensus beteken dat almal saamstem"* Annie het dadelik haar merkpen gekry, maar gevra: *Waar, Juffrou?* Die onderwyseres het nie dadelik aan Annie aandag gegee nie. Karen het skuins agter haar gekyk (by Janie), klaarblyklik gesien dat Janie ook nie weet nie en begin soek in haar eie boek. Sy het weer teruggekyk na Janie se boek of sy al onderstreep het en gevra: *Waar, juffrou?* Die onderwyseres het vir Karen gewys waar en Janie het ook gekyk. Annie het weer gevra: *Op watter bladsy, Juffrou?* Die onderwyseres het vir Annie gewys waar sy moes merk. Giovan het gevra: *Waar, Juffrou?* Sy het vir Giovan ook gewys waar die sin in die boek was. Annie het gesê: *Juffrou ek kan nie meer onthou wat ek moet highlight nie.* Die onderwyseres het weer presies aan die hele klas herhaal waar presies hulle moes kyk, maar het dit stadiger gesê en die presiese plek in haar eie boek vir hulle voorgehou. Die onderwyseres het voorts gesê: *Kyk daar.* (die onderwyseres het vir Annie gewys en vir haar gevra) *Lees jy weer vir ons die sin.*

Die opdrag was duidelik erg verwarrend vir die leerders, te oordeel aan hul vrae. Hulle sou moontlik die opdrag beter kon prosesseer het indien dit meer

stapsgewys aan hulle gebied was. Hierdie prosedure was roetine in die EBW-klaskamer en dus bekend aan hulle. Hulle boeke was reeds oop in opvolging van die les en steeds blyk dit dat daar te veel prosesse was wat hulle moes uitvoer. Die prosesse het soos volg op mekaar gevolg: (a) hulle moes seker maak dat hulle op die regte bladsy was, (b) hulle moes 'n merkpen kry om die werk te onderstreep, (c) hulle moes die blokkie van "handves vir menseregte" op die bladsy vind, (d) hulle moes die sin wat die onderwyseres gelees het, eerstens onthou en tweedens vind en (e) hulle moes dit merk. Die organisering van die inligting en die prosesse wat betrokke was in die opdrag, was oënskynlik vir sommige van die leerders (Annie, Karen en Giovan) te oorweldigend .

Die leerders moes die keuse maak van watter inligting die belangrikste was en aan watter opdrageneid hulle eerste moet gehoor gee. Annie het gehoor sy moes "highlight" en dalk dadelik eers aan daardie opdrag gehoor gegee, maar nie volledig geluister na die res van die opdrag nie. Moontlik wou sy herorganiseer en van voor af begin, deur later te vra op watter bladsy. Dalk het sy gevra op watter bladsy omdat sy nie die sin wat die onderwyseres voorgehou het, kon vind nie, en moontlik gedink het sy was op die verkeerde bladsy. Dit is moontlik dat sy die sin self uitgesluit het en wou fokus op die posisie daarvan. Die feit dat sy later spesifiek gesê het sy het die sin vergeet, versterk die moontlikheid dat die inhoud in die handeling vir haar sekondêr tot die handeling self was. 'n Standaard uitvoering van 'n taak soos hierdie vereis dat 'n leerder bo alles bly fokus op die sin, terwyl die merkpen opgeneem word, terwyl "die handves van menseregte" in die blok gelokaliseer word en terwyl daar gekontroleer word of die regte sin inderdaad gevind is. Dit blyk dus dat so 'n standaard taakuitvoering vir die leerders moeilik was.

Die navorser en onderwyseres het hierdie leerbehoefte by die leerders bespreek, naamlik stadiger prosessering en meer sistematiese organisering van die prosesse of aksies wat tydens 'n opdrag van hulle verwag word. Die moontlike ondersteuningswyses ten opsigte daarvan is in

'n onderwyservergadering bespreek met die oog op bewuswording en implementering in al die klasse. Daar is op die uittoetsing van die volgende intervensiestrategieë besluit: Die onderwysers sou inligting stadiger en meer stapsgewys weergee; Die onderwysers sou die inligting/opdragte opbreek in kleiner eenhede; Die onderwysers sou van die swartbord gebruik maak om dit wat hulle van die leerders verwag, neer te skryf en, indien moontlik, aan die hand van 'n visuele voorbeeld aan die leerders te toon wat presies van hulle verwag word.

Hierdie strategieë is benut soos wat die konteks die behoefte aan die implementering van die aksie vereis het. Dit het geblyk dat dit strategieë was wat die onderwysers moes "aanleer" om te doen. Die leerders het in hul opmerkings oor die onderwysers (soos leerders maar altyd doen) duidelik die verskil in wyse van onderrig van die onderskeie onderwysers uitgewys. Hulle het onder andere opgemerk dat juffrou X te "vinnig praat", en dat hulle "nie byhou nie".

Afrikaanse Taal-periode:

Die leerders het 'n begripstoets afgelê in die vierde kwartaal (oorspronklike begripstoets en die leerders se antwoorde, verskyn in Bylaag E1). Karen was reeds weg tydens die aflegging van die begripstoets. Die tien leerders was almal teenwoordig. Die onderwyseres het die dissipline duidelik afgedwing, omrede dit 'n toetsituasie was. Die leerderinteraksie was dus minder, en die klas rustiger en stiller.

'n Leerondersteuningstrategie wat reeds in die skool geïmplementeer was ter ondersteuning van die leerders se ontoereikende leesvermoëns, was die voorlees van lang tekste aan die leerders. Die onderwyseres het dus die leesstuk eers aan die leerders voorgelees, voordat hulle selfstandig die vrae van die begripstoets moes beantwoord. Die onderwyseres het die opdrag gegee dat almal moes volg terwyl sy voorlees. Die leerders het almal in hul leesstukke gevolg terwyl die onderwyseres voorgelees het. Die opskrif van die begripstoets was: "*Vir sy nuwe rekord op skaatse kry hy rekord-boete.*" Annie het byna onmiddellik, nadat die onderwyseres die

opskrif gelees het, gesê: *Ek verstaan nie wat hulle bedoel nie, Juffrou.* Sommige van die ander leerders het dit beaam. Die onderwyseres het geantwoord: *Kom ons lees eers die leesstuk deur, dan sal julle verstaan.* Die navorser het as aksie voorgestel dat die leerders almal 'n pen of potlood neem en terwyl hulle in hul leesstukke volg, dié gedeeltes onderstreep wat hulle dink vir hulle iets gaan vertel oor die opskrif. Annie en Janie het *'verkeersman'* in die eerste paragraaf onderstreep en Chris het *"143km per uur"* in die vyfde paragraaf onderstreep. Giovan het niks onderstreep nie. Nadat die onderwyseres klaar gelees het, het hulle feitlik almal met hul gesigsuitdrukkinge en liggaamstaal aangedui (reggeskuif en geglimlag) dat hul nou verstaan wat die opskrif beteken. Die onderwyseres het inderdaad ook gevra of hulle nou verstaan, waarop almal positief geantwoord het.

Die leerders het ook aan die onderwyseres gevra wat die woord "oorspronklik" in die eerste vraag beteken het. Sy het aan hulle die betekenis verduidelik.

Die leerders het nie dadelik die opskrif verstaan nie, moontlik nie omdat hulle nie woordbegrip gehad het nie, maar moontlik omdat die abstrakte en ongewone organisering van die woorde in die opskrif vir hulle verwarrend was. Die volgorde van die gebeure in die opskrif was dus moontlik vir hulle verwarrend. Aangesien die opskrif twee verskillende gedagtes oordra, was dit oënskynlik vir hulle moeilik om 'n verband tussen die twee gedagtes te trek om tot 'n gevolgtrekking te kom. Die leerders wou dadelik tot begripvorming kom en daarom het hulle gevra wat die opskrif beteken. Die leerders het nie spontaan gewag om van kontekstuele leidrade gebruik te maak nie. Daar kan gevra word of die bepaalde omgewing nie bydra tot aangeleerde hulpeloosheid nie? Vra die leerders nie te vinnig hulp indien onsekerheid by hul ontstaan nie? Die onderwyseres het egter 'n gesonde strategie aangewend deur voor te stel dat die leesstuk eers voorgelees moes word. Die onderwyseres het die leerders dus nie aangemoedig in hul (oënskynlike) hulpeloosheid nie. Die navorser se voorstel

het die leerders effektief benut. Die “*verkeersman*” het vir Annie en Janie inligting verskaf oor die “boete” in die opskrif, terwyl die “*143 km per uur*” vir Chris inligting verskaf het ten aansien van die “rekord” Annie en Janie se onderstrepings was assosiasies, terwyl Chris se onderstreping ‘n hoer vlak afleiding geverg het. Dit kan moontlik wees dat Giovan in die gang van die voorlesing tot begrip gekom het en dit dus nie nodig geag het om te onderstreep nie.

Eksemplaries gaan die navorser sommige van die leerders se antwoorde op die begripstoetse analiseer.

Vraag 1 (puntetelling: 1): “*In watter koerant het die oorspronklike berig verskyn?*” Die korrekte antwoord is: “*Die plaaslike koerant / koerant van die dorp / iets soortgelyks*”. Die antwoord was egter in die leesstuk in dieselfde sin as “*Rapport*”. Die sin lees soos volg: “*Eugene, wat op die 20ste van die maand mondig word, beaam elke woord wat in die plaaslike koerant oor hom geskryf staan en gaan wys, met skaatse en al, vir “Rapport” waar hy voorgekeer is.* Al vier die leerders het “*Rapport*” geantwoord.

Dit blyk dat die kompleksiteit van die sin, as gevolg van die groot verskeidenheid gedagtes wat daarin saamgevat is, vir die leerders verwarrend was. Die sin bevat die volgende gedagtes: (1) ‘n persoon se naam: “*Eugene*”, (2) inligting oor die persoon: “*wat op die 20ste van die maand mondig word*”, (3) die persoon het twee aksies uitgevoer: hy het “*beaam...*” en “*gaan wys, met skaatse en al*” en (4) twee koerante was betrokke: “*die plaaslike koerant*” en “*Rapport*”. Dit blyk dat dit vir die leerders ‘n moeilike sin was om te ontleed, daarom het hulle dit wat aan hulle bekend was, naamlik “*Rapport*”, dadelik as antwoord gegryp.

Vraag 6 (puntetelling: 3): “*Waar het hierdie insident plaasgevind?*” Die korrekte antwoord is: “*Op die pad tussen Witrivier en Nelspruit, by die ou Drumrock Hotel se steiltes af*”. Die vraag vereis dat die leerders uit

verskillende dele van die leesstuk , nl. paragraaf 6 en 7, inligting moes saamvoeg om die korrekte antwoord te gee.

Chris se antwoord was: *'n Pad tussen Witrivier en Nelspruit*

Giovan se antwoord was: *tussen witrivier en Nelspruit*

Annie se antwoord was: *In Nelspruit*

Janie se antwoord was: *by die Drumrock Hotel se steiltes af*

Die identifisering en klassifisering van verbandhoudende inligting om tot probleemoplossing te kom was in hierdie vraag nodig. Dit was oënskynlik vir die leerders moeilik om inligting vanuit twee verskillende paragrawe te herken as verbandhoudend en te sinteseer om tot die korrekte antwoord te kom. Deur die voorlees van die teks word daar, soos gemeld, moontlik verskeie leerbehoefte ondervang. Dit is egter duidelik dat, indien die leerders nie leerondersteuning, kry nie, soos in die begeleiding van die leerders se analisering van die vraag en/of die inligting , hul beantwoording nie optimaal gaan wees nie. Al die leerders het 'n deel van die antwoord reg gehad, met Annie die verste van korrek. Almal het dus een paragraaf gevind en oorwegend korrek weergegee. Daar kan gevra word of die puntetoekenning 'n leidraad moes gebied het dat meer inligting verlang word?

Vraag 7 (puntetelling: 4): *“Hoekom, dink jy, kon die skaatser so 'n vinnige spoed handhaaf ?”* Die korrekte antwoord is saamgestel uit die feit dat hy bult-af gery het en die tweede deel van die antwoord het berus op die feit dat hy baie ondervinding gehad het in die uitvoering daarvan. Die antwoord het vereis dat die leerders inligting vanuit verskillende dele van die leesstuk moes sinteseer tot beantwoording van die vraag. Beide dele het dus interpretasie vereis en was nie direk afleibaar uit die leesstuk nie.

Chris se antwoord was: *Dit was op glad, steil-af pad en die persoon het b ondervinding gehad met lemrolskaatse*

Giovan se antwoord was: *hy het by 'n bult afgery*

Annie se antwoord was: *Want hy was haastig.*

Janie se antwoord was: *Want hy sê hy ry al sewe jaar lank met lemrolskaatse en sê sedert hy op Witrivier werk, ry hy twee keer per week daarmee Nelspruit toe.*

Janie en Giovan kon beide een deel van die vraag beantwoord. Annie se antwoord was 'n afleiding, maar het geen verband getoon met die korrekte antwoord nie. Chris was die enigste leerder wat die verbandhoudende inligting vanuit die leesstuk kon sinteseer.

Ekonomiese en Bestuurswetenskappe: Bestuurstaak: Les 5: Organisering. 'n Ontleding van Giovan en Janie se antwoorde van opdragte word gemaak. Die oorspronklike tekste en memorandum verskyn in Bylaag E2.

Die navorser wil ondersoek hoe die leerders dit moeilik vind om te onderskei tussen essensiële en nie-essensiële inligting in skriftelike werk. Vraag 5.1 lui soos volg: *“Definieer organisering”* Die leerders moes 'n paragraaf bestudeer en analiseer om die antwoord op die vraag te vind.

Janie se antwoord was korrek: *“Organisering beteken dat daar besluit word wie wat moet doen wanneer hulle dit moet doen en hoe”.*

Giovan se antwoord het begin met die doel van die eenheid en byna die hele inhoud van die paragraaf was weergegee:

“te ondersoek wat organisering as 'n bestuurstaak beteken jou kennis op 'n gevallestudie toe te pas Oranisering is die stweede hoofzaak in die bestuurproses. Beplanning sê vir jou wat jy wil beriek. Org is om te besluit hoe jy daar gaan uitkom. Org beteken dat daar besluit word wie wat moet doen wanneer hulle dit moet doen en hoe goeie org beteken ook dat almal sal aamwerk om dieselfde doelstelling te bereik.

Alhoewel Janie se skriftelike ekspressie effens ongeorden voorkom, deur die tweede gebruik van die woord *“wie”*, is haar antwoord korrek en was sy instaat

om 'n sleutelsin met betrekking tot die vraag uit die paragraaf te haal. Giovan daarenteen, kon nie die inligting effektief ontleed om sodoende die essensiële gedagtes uit die inligtingstuk te haal vir die beantwoording van die vraag nie. Gevolglik het hy feitlik die hele paragraaf neergeskryf. Dit wil voorkom asof dit hom vermoei het, want sy handskrif het agteruitgang getoon en hy het van 'n afkorting vir "organisasie" gebruik gemaak, nl. org.

(d) Samevatting

Dit blyk dat mondelingse kommunikasie soms vir die leerders te veel aksies/gedagtes/opdragte bevat het en gevolglik verwarring ten aansien van die uitvoering daarvan veroorsaak het. Die prosessering van die opdrag het dus nie toereikend plaasgevind nie. Dit het soms voorgekom asof die leerders slegs een opdrag op 'n slag kon prosesseer. Dit blyk dat die leerders die inligting meer effektief sou kon prosesseer het indien hul die geleentheid gehad het om eers een stap af te handel en dan oor te beweeg na die uitvoering van die volgende stap. Die sekwensiële organisering van die inligting in terme van bepaalde stappe wat gevolg moes word, was dus vir hulle problematies. Dit wil dus voorkom asof verbale inligting, sistematies en ook herhalend aan die leerders gebied moet word, om sodoende oorlading van die korttermyn/werkende geheue te verhoed en ook die kerninhoud in fokus te plaas. Goldstein (2005: 162) meld dat korttermyn/werkende geheue se funksie nie slegs is om inligting kortstondig te stoor nie, maar dit help ook met die manipulering van inligting om komplekse kognitiewe take uit te voer.

Met betrekking tot die begripstoets (Bylaag E1) het dit geblyk uit die vrae van die leerders dat die betekenis van die opskrif van die begripstoets vir hulle onduidelik was. Die leerders het dus nie van kontekstuele leidrade gebruik gemaak vir begripvorming nie. Dit mag moontlik wees dat hulle weereens 'n mate van aangeleerde hulpeloosheid geopenbaar het, deurdat dit makliker was om vir die onderwyseres om verduideliking te vra. Die leerders het oënskynlik nie metakognitiewe vaardighede in die werk gestel om 'n toepaslike strategie te kon kies en benut om tot begrip te kom nie. 'n

Hoër vlak van kognitiewe prosessering is nodig om bewustelik besluite te maak ten aansien van die kognitiewe prosesse en strategieë wat benut gaan word onder bepaalde omstandighede en nie noodwendig watter vaardigheid nodig is vir die prosessering van die inligting nie (Human, 2004: 22).

Die opskrif van die begripstoets was inderdaad moontlik verwarrend, omdat dit twee verskillende gedagtes bevat wat in die normale gang van gebeurtenisse nie verband hou met mekaar nie. Daar was dus verwag van die leerders om die verband tussen die twee gedagtes te sinteseer tot 'n geheelbegrip, wat vir hulle moeilik was om uit te voer, want die sin het sintakties 'n uitdaging gebied. Die stelsin (gesegde) staan aan die einde en is nog boonop in omgekeerde woordorde. Dit verg dus vaardige analise om die betekenis te ontrafel.

Dit was vir die leerders moeilik om die verskillende gedagtes wat in die sin saamgevat was, te analiseer soos hul antwoord: "*Rapport*" op vraag (1) van die begripstoets: *In watter koerant het die oorspronklike berig verskyn?* getoon het. Vraag (6): "*Hoe het die verkeersman geweet hoe vinnig die skaatser gery het?*" en (7): *Hoekom, dink jy, kon die skaatser so 'n vinnige spoed handhaaf?*, het vereis dat die leerders verbandhoudende inligting vanuit **twee verskillende paragrawe** moes klassifiseer as verbandhoudende gedagtes. Sintese van die verbandhoudende inligting moes dus plaasvind om tot probleemoplossing te kom.

Goldstein (2005:370) meld dat twee prosesse noodsaaklik is vir die prosessering en begripvorming van geskrewe tekste: koherensie en inferensie. Koherensie verwys na die leerders se vermoë om al die inligting in die teks te kan saamvat in denke en dan as uitkoms van die denke, verbandhoudende teksinhoud te kan sinteseer. Inferensie verwys na inligting wat die leerders genereer wat nie eksplisiet in die teks vermeld is nie. Dit blyk dat die leerders ontoereikendhede openbaar ten aansien van albei hierdie prosesse, wat hoër orde kognitiewe vaardighede vereis. Die vrae op die begripstoets het vereis dat die leerders tydens die lees van die

leesstuk koherensie sal beheers deur verskillende tipes inferensies te maak.

Laastens het dit ook geblyk dat dit vir Giovan (Bylaag E2), moeilik was om die essensies uit 'n teks te haal. Giovan kon nie effektief die inligting ontleed om sodoende die essensiële of hoofgedagtes uit die inligtingstuk te haal vir die beantwoording van die vraag nie. Die gevolg was dat die hele inligtingstuk weergegee was. Alexander, Garner, Sperl en Hare (1998:355) meld in hierdie verband:

“Learners with LD have difficulty distinguishing between main ideas and details in what they read. This creates problems for them as they try to comprehend, organize, and remember what they process”.

(4) Organisering van leeromgewing en benutting van beskikbare hulpbronne

(a) Afbakening

Die navorser wou tot begrip kom van hoe hierdie leerders hul leeromgewing en beskikbare hulpbronne organiseer. In hoofstuk vier is daar ten aansien van die vier leerders opgemerk dat hulle taakuitvoering ontoereikend voorkom en dat hulle tydsbenutting nie effektief is nie. Hierdie vaardighede was 'n leerbehoefte wat implikasies vir die leerders se leerhandelinge kon inhou. Hoe hierdie leerders hulle beskikbare hulpbronne benut (bv. om vir 'n maat om hulp te vra, vir die onderwyser te vra presies wat en hoe hulle moet maak, of hulle hulpmiddele sinvol te organiseer om die taak uit te voer), was dus belangrik vir suksesvolle probleemoplossing.

(b) Leerkonteks

Soos reeds getoon in die aksie-navorsing gerapporteer in **5.3.2**, het die leerbehoefte ten aansien van die organisering van die leerders daartoe

gelei dat die periode-indeling per dag en die lengte van die periodes as aksies geïmplementeer was ter ondersteuning aan die leerders en die onderwysers. Addisioneel tot die tyd wat dit vir die leerders geneem het om hul leeromgewing georganiseer te kry om gereed te wees vir die lesaanbieding (skryfbehoeftes, tasse, boeke), was dit in die klasse duidelik dat die hantering van die leermateriaal (handboeke, skrifte, werksvelle, memorandum) soms ongeorganiseer voorgekom het.

Die navorser gaan in 'n rapporterende styl die aksie-navorsing wat onderneem was vir die leerders se leerbehoeftes ten aansien van die organisering van hul leermateriaal, wat deel vorm van hul leeromgewing, aanbied.

(c) Identifisering van leerbehoeftes en aanbieding van leerondersteuning

Die uitkoms van die aksie-navorsing in **5.3.2** het gedui op die realiteit van die uitdagings wat die leerders se persoonskenmerke wat waarneembaar was in hul algemene gedrag, aan die privaatskool, as mikrosisteem, gebied het. Die leerders se appélmatige kenmerke, in die vorm van hul oënskynlike ongeorganiseerdheid, vergeetagtigheid, afleibaarheid en impulsiwiteit het optimale tydsfunksionering en leer in die klaskamer bemoeilik. Die interaksie wat plaasgevind het tussen onderwysers, leerders en leeromgewing het tydsimplikasies ingehou. Die tydsaanpassing per periode, sowel as die vermindering van periodes per dag het nie net vir die onderwysers geleentheid gebied om by hulle onderrigdoelwitte uit te kom nie, maar ook aan die leerders 'n gestruktureerdheid gebied waarbinne hulle hul oënskynlike ongeorganiseerdheid beter kon beheers. Die leerders se onvermoë om hul leeromgewing en beskikbare hulpbronne selfstandig effektief te organiseer was dus 'n realiteit.

Die leerders het ruim van die geleentheid gebruik gemaak om mekaar ten aansien van die daaglikse klasaktiwiteite van hulp te wees. Hulle het nie gehuiwer om vir mekaar benodigdhede te leen of aan mekaar leiding te verskaf nie.

Ten aansien van die leerders se ontoereikende tydsbenutting tydens die uitvoering van opdragte, blyk die volgende intervensiestrategie wat binne die klaskamers gegeld het, die effektiwste: die onderwyseres maak die leerders voortdurend bewus van die tyd wat beskikbaar is, tydens die uitvoering van opdragte. Die kleiner klasgroepe en individuele hulp wat as gevolg daarvan gebied kon word, het bygedra tot die effektiwiteit daarvan.

Dit was egter veral die leerders se ongeorganiseerdheid wanneer hulle vanuit verskillende tekste moes werk om opdragte te voltooi, wat effektiwye tydsbenutting verhinder het en wat intervensie geverg het. Tydens 'n tipiese lesperiode moes die leerders vanuit 'n handboek inligting kry; hulle moes die afgerolde opdragte wat met die leerinhoud verband hou in hul skrifte plak; hulle moes dan die opdragte in hul skrifte voltooi; en nadat dit gemerk was, moes hulle die memorandum inplak. Die leerders het dit moeilik gevind om hulself binne die verskeidenheid prosesse te organiseer: die inplak van die vrae is soms nagelaat ("*my gom is weg*" of "*ek sal dit by die huis gaan doen*") en die los opdrag- en memorandum papiere het verlore geraak. Ten spyte van die onderwysers se opdrag dat daar tussen elke les in hulle skrifte 'n bladsy gelaat moes word, om die werk meer georganiseer vir die leertaak te maak, het dit nie altyd gebeur nie. Dit wou soms voorkom asof die bank "te klein" geraak het vir skryfbehoeftes (skêr, potlode, penne, gekleurde penne, gom, liniaal), handboek, skrif en opdragte wat moes ingeplak word.

Die navorser en onderwysers het by verskeie onderwyservergaderings aksies oorweeg wat die geïdentifiseerde probleem met betrekking tot hierdie veld van leerbehoeftes sou aanspreek. Daar is as aksie besluit om vir die graad 8- en 9 leerders boeke saam te stel wat per les die leerinhoud, die werksopdrag en ruimte vir beantwoording daarvan sou bevat ('n Eksemplaar van drie lesse uit die vak Menslike en Sosiale Wetenskappe verskyn in Bylaag E3). Die jaar se kurrikulum sou per leerarea kwartaalliks in boeke gebind word. Die leerinhoud sou saamgestel word vanuit 'n verskeidenheid bronne. Die inhoud sou in lesse ingedeel word, om sodoende duidelike struktuur aan die inhoud te gee. Vir die ouers, of

andere betrokke in die leerondersteuning van die leerder tuis, sou dit ook struktuur verskaf vir leerondersteuning. Die inhoude sou op slegs een kant van 'n bladsy verskyn, om sodoende genoeg ruimte te laat vir die memorandum wat moes ingeplak word, vir skriftelike leergeleentheid wat op die teen bladsye kon plaasvind, asook vir addisionele inligting wat die onderwysers in die gang van die kurrikulum sou wou invoeg.

Die implementering van die boeke gedurende die eerste kwartaal het getoon dat dit 'n positiewe uitwerking gehad het op die klasdinamiek, deurdat daar minder steurende insidente was: die uitknip, boeke soek en boeke organiseer op die bank, en boeke en papier van die vloer af optel, het verminder. Dit het ook verwysing na bepaalde leerinhoude vergemaklik, deurdat 'n onderwyseres slegs aan die leerlinge kon sê: *Blaai na les sewe, ons gaan eers onderstreep* en die leerders het gemaklik by die lesinhoud van les sewe uitgekom en direk daarna toegang tot die opdrag gehad. Terugvoer van die ouerhuise het die waarde van die gestruktureerdheid van die leermateriaal veral met betrekking tot voorbereiding vir toetse en eksamens, beklemtoon.

Die implementering van die aksie het oor 'n jaar plaasgevind, aangesien die onderwysers die boeke per kwartaal saamgestel het. Die uitkoms van hierdie aksie was effektief en geld steeds vir die graad 8- en 9- leerders. Vanaf graad 10, word meer selfstandige werk van die leerders verwag en het elke vakonderwyser sy/haar eie metodiek ten aansien van die hantering van inhoude en opdragte. Die graad 10-leerders het dan reeds 'n hoër vlak van kognitiewe ontwikkeling bereik, waarin hul in staat is om meer komplekse opdragte uit te voer. Hulle vakke is ook minder en die leermateriaal, uit die aard van die saak, minder. Dit is ook 'n doelbewuste strategie van die privaatskool om die leerders vanaf graad 10 meer tot selfstandigheid te lei, deur vir hulle meer verantwoordelikhede met betrekking tot hul eie leermateriaal en hantering van leerinhoude te gee. Daar word egter steeds vir die graad 10-12 leerders memorandum verskaf vir elke opdrag wat voltooi moet word.

5.4 SAMEVATTENDE BEVINDINGS

Dit wil voorkom asof die leeromgewing van die privaatskool: minder leerders per klas, langer en minder periodes per dag en die gestruktureerde leermateriaal vir die graad 8- en 9- leerders reeds in 'n groot mate die leerbehoefte ten aansien van hul ontoereikende organisasie-vaardighede met betrekking tot hul leeromgewing, onderskep het. Daar het ook 'n bepaalde kultuur van onderlinge hulpverlening geheers in die klaskamers: onderwysers se interaksie met die leerders en die leerders se interaksie met mekaar. Dit wou voorkom asof die leerders besef het dat hulle hulp nodig het en daarom self 'n hulpverlenende ingesteldheid geopenbaar het, want "môre benodig ek weer hulp".

Daar kan gevra word hoe integraal word dit wat die privaatskool geskep het, deel van die leerders en hul leerhandelinge? Is dit artefakte van leerondersteuning wat, indien die leerondersteuning verwyder word, leerders weer met hul leerbehoefte sal laat? Of is die strategieë geïntegreer tot die ontwikkeling van 'n milieu wat op holistiese wyse as sisteem optimale leerondersteuning moet bied?

Daar is bepaald gevind dat die leerders in die tweede fase van die studie, ten spyte van onderskeie terapeutiese insette tydens hulle primêre skoolfase (spraakterapeuties, arbeidsterapeuties, neurologies en "remediërende" ondersteuning), steeds 'n betekenisvolle skaal van leerbehoefte geopenbaar het. Dit was duidelik dat die probleme in prosessering van reseptiewe en ekspressiewe taal by leerders met leergestremdheid, meer is as slegs ontoereikende taalmatige vaardighede (lees en skryf, spelling) insluit. Die ontoereikende organisasie-vaardighede wat hulle geopenbaar het, het betekenisvol gemanifesteer in die uitkoms van hul leerhandelinge.

Vanuit die analise van hierdie aksie- en intervensie- georiënteerde benadering het die diversiteit in die aard van elke leerder se wyse van organiseren van hul denke om in skriftelike ekspressie effektief 'n boodskap oor te dra, asook die organiseren van inligting wat visueel of

ouditief ontvang word om dit effektief vir probleemoplossing te benut, duidelik geblyk.

Die realiteit van die intrinsieke aard van hierdie leerders se leerbehoefte blyk onontkenbaar. Leerondersteuning aan hierdie leerders in hul sekondêre skoolfase vereis 'n holistiese leerondersteuningsnetwerk. Soos Bouwer (2005: 50) tereg opmerk: *“Learning difficulties, whether associated with intrinsic or extrinsic barriers to learning, must be looked at in their social setting, thus offering a more complex and holistic understanding of situations and behaviours”*. Larkin en Ellis (1998: 577) meld: *“When considering interventions for adolescents with LD, it is important to consider intervening with students **and** their environments*. Dit het tydens die studie duidelik geblyk dat hierdie graad 8-leerders 'n besondere leeromgewing benodig, waarin die onderwyser 'n bemiddelende rol moet vervul tussen leerder, leerkonteks en leerinhoude. Leerondersteuning aan hierdie leerders verg nie slegs strategie-intervensies nie, maar 'n voortdurende dinamiese assesseringsbenadering, om die aard van die leerbehoefte wat intrinsiek aan elke leerder is, bloot te lê en die nodige ondersteun te bied. Bouwer (2005: 55) meld ten aansien van dinamiese assessering:

“ Mediation can take the form of actions such as repeating the question or information; focusing attention; guiding the learner’s analysis of the question or information; providing directions, suggestions or additional information; describing; demonstrating; explaining; giving feedback and modifying tasks (decreasing and increasing their complexity)”.

Bouwer (2005: 55) bevestig die tipe leerondersteuning wat die onderwysers op 'n daaglikse basis aan hierdie graad 8-leerders in die privaatskool moet bied.

Leergestremdheid word beskou as 'n disfunksie van die sentrale senuweestelsel en dit is dus 'n leertekort met 'n neuro-biologiese basis. (Lerner: 2003: 11). Organisasie-vaardighede maak hul verskyning as 'n geïntegreerde deel van 'n verskeidenheid hoër orde kognitiewe vaardighede, wat deel vorm van die leerder se uitvoerende funksies in die

frontale lob van die brein (Goldstein, 2005: 26-27). Beplanning, redenering, ordening en organisering is vaardighede wat met die konstruksie uitvoerende funksies geassosieer word en waarby die prefrontale korteks betrokke is. Die prefrontale korteks is ook betrokke in die kognitiewe prosesse waar daar sinergisme bewerkstellig moet word tussen die verskillende dele van 'n probleem of 'n storie.

Leerders met leergestremdheid ervaar ontoereikendhede in die prosessering en gebruik van inligting (Lerner, 2003:197). Zillmer en Spiers (2001: 109) meld, vanuit 'n neuropsigologiese perspektief, dat hierdie leerders geneig is om nie die detail en sekvensie van gebeure te onthou nie. Hulle vergeet dikwels die stappe wat gevolg moet word om tot probleemoplossing te kom. Ook die verbale sekvensiële prosessering (reseptief en ekspressief) kan gevolglik vir hulle problematies wees.

Hooper et al. (2004: 59) meld dat uitvoerende funksies 'n groot rol speel by skriftelike ekspressions:

“Regulating ideational fluency; translating ideas into text; correcting errors of organization; grammar and spelling; improving the linkages between ideas; and monitoring the overall written product presumably can all be influenced by executive functions”.

Denckla (Hooper et al., 2004: 59) het 'n konseptuele model van uitvoerende funksies voorgestel met betrekking tot skriftelike ekspressie, wat bestaan uit vier funksies: *“initiating behavior, sustaining behavior, stopping behavior and set shifting”*. Dit blyk dat die leerders in die studie spesifiek ten aansien van die aanvangsfunksies (*initiating behavior*) wat organisering, beplanning, strategieë, vloeëndheid, effektiwiteit en werkende geheue insluit, ontoereikendhede ervaar.

Die leerders in die studie se leerbehoefte ten aansien van organisasie kan nie, soos gemeld, ondersteun word deur 'n individuele splinterbenadering nie, maar vereis dat leerondersteuning vanuit 'n sisteem-ekologiese benadering voltrek sal moet word. Begrip vir die dinamiese interaksie wat plaasvind tussen persoonsfaktore, prosesfaktore en kontekste moet

voortdurend figureer. Die navorser het tot die besef gekom dat 'n raamwerk vir leerondersteuning aan hierdie leerders slegs gegeneer kan word vanuit 'n ekologiese sisteembenadering met 'n bio-ekologiese perspektief. Bronfenbrenner (Swart & Pettipher, 2005: 9) se bio-ekologiese model het insigte gebied met betrekking tot die intensiteit van leerondersteuning wat hierdie leerders benodig het. Bronfenbrenner meld dat vir interaksie om effektief te wees, moet dit op 'n gereelde basis oor 'n periode van tyd plaasvind (Swart & Pettipher, 2005: 13-14). Die leerbehoefte, as appélmattige kenmerke, wat in hierdie fase van die studie geïdentifiseer was, bied inderdaad 'n uitdaging aan die leeromgewing en ander substeme waarin die leerders hulself bevind.

Die privaatskool as mikrosisteem moes dus voortdurend aanpassings maak om tot begrip te kom van die impak van hierdie leerbehoefte op die leeromgewing, asook op die individuele leerder se leerhandelinge, om sodoende die leerders te ondersteun tot optimale leervoltrekking. Vygotsky se argument vind hierby aansluiting, deurdat hy gestremdheid se ontstaan sien as 'n sosiale konstruk en dat dit dus meer is as die realiteit van die intrinsieke tekorte in die leerder self. Dit is dus die sisteem (en die skool as mikrosisteem) se verantwoordelikheid om die leerbehoefte van die leerders te akkommodeer. Waar die sisteem sou nalaat om die leerbehoefte aan te spreek, ontstaan 'n versperring, dus ekstrasiek deur die toedoen en in die persepsie van ander.

Die aard van die ontoereikende organisasie-vaardighede van die leerders en die leerondersteuning wat dit geverg het, het van konteks tot konteks verskil. Elke nuwe leerkonteks het nuwe uitdagings aan die onderwysers gebied. Die intensiteit van die leerondersteuning wat hierdie spesifieke leerbehoefte geverg het, was dus betekenisvol. Die Departement van Onderwys (2002: 12) meld die volgende ten aansien van die intensiteit van leerondersteuning wat binne inklusiewe onderwys moet plaasvind, die tendens van:

“.....moving away from category of disability towards determining the level of intensity of support that is required. The research task is to develop

*assessment procedures and plans relating to intervention programmes for learners as well as determining **the intensity of support and resource provision** (die navorsers se eie beklemtoning) to the various support programmes which will no longer be organized on the basis of category of disability”*