

**Moedertaal-, dubbelmedium- en tweedetaalonderrig:
'n Verkennend-vergelykende studie van driejariges se
sosiale en emosionele ontwikkeling**

Wietske Boon

2021

**Moedertaal-, dubbelmedium- en tweedetaalonderrig:
'n Verkennend-vergelykende studie van driejariges se
sosiale en emosionele ontwikkeling**

deur

Wietske Boon

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die Graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR
(Vroeë Kinderonderwys)

in die
Fakulteit van Opvoedkunde
aan die
Universiteit van Pretoria

STUDIELEIER: Prof. Irma Eloff

PRETORIA
MEI 2021

VERKLARING

Ek, Wietske Boon, verklaar dat die proefskrif getiteld *Moedertaal-, Dubbelmedium- en Tweedetaalonderrig: 'n Verkennend-vergelykende Studie van Driejarige se Sosiale en Emosionele Ontwikkeling*, wat ek hiermee indien vir die graad Philosophiae Doctor in Vroeë Kinderonderwys aan die Universiteit van Pretoria, my eie werk is en nie deur my vir 'n graad by hierdie of enige ander tersiêre-onderriginstansie ingedien is nie.

Wietske Boon

Mei 2021



ETIESE KLARING

Die skrywer wie se naam op die titelblad van hierdie proefskrif verskyn, het die toepaslike navorsingsetiekgoedkeuring verkry vir die navorsing wat in hierdie werk beskryf word. Die skrywer verklaar dat sy die etiese standaarde nagekom het wat ten opsigte van die Universiteit van Pretoria se etiese kode vir navorsers en die beleidsriglyne vir verantwoordelike navorsing vereis word.



ETIESE KLARINGSERTIFIKAAT



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

RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

CLEARANCE NUMBER: EC 19/03/02

DEGREE AND PROJECT

PhD

Moedertaal-, dubbelmedium- en tweedetaalonderrig: 'n Verkennend vergelykende studie van driejarige se sosiale- en emosionele ontwikkeling

INVESTIGATOR

Ms Wietske Boon

DEPARTMENT

Early Childhood Education

APPROVAL TO COMMENCE STUDY

07 May 2019

DATE OF CLEARANCE CERTIFICATE

18 November 2020

CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE: Prof Funke Omidire

CC

Ms Bromwynne Swarts
Prof Irma Eloff

This Ethics Clearance Certificate should be read in conjunction with the Integrated Declaration Form (D08) which specifies details regarding:

- Compliance with approved research protocol,
- No significant changes,
- Informed consent/assent,
- Adverse experience or undue risk,
- Registered title, and
- Data storage requirements.

DANKBETUIGING

My opregte dank en waardering aan:

- **Professor Irma Eloff** – *vir u deurlopende positiewe en opbouende leiding.*
- **Jean en Christian** – *vir al die opofferings wat julle gemaak het. Vir julle geduld, liefde en ondersteuning.*
- **My ouers** – *vir julle gebede, ondersteuning en hulp op verskeie gebiede.*
- **My familie en vriende** – *vir julle belangstelling, bemoedigende woorde, ondersteuning en gebede.*
- **Vir elke ouer, kleuterskoolhoof, opvoeder en kind** wat deelgeneem het aan die studie – *sonder julle sou hierdie studie nie moontlik gewees het nie.*
- **Me. Joyce Jordaan** – *vir u geduld en baie statistiese toetse om die maksimum resultate uit die data te verkry.*
- **Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns** – *vir 'n beurs wat die studie finansieel moontlik gemaak het.*
- **Die Vereniging vir Voorskoolse Opvoeding en Sorg** – *vir die uitstuur van e-posse, belangstelling en ondersteuning.*

Ek dank die Hemelse Vader vir leiding, krag, geleenthede, vermoëns en 'n sterk ondersteuningsnetwerk wat my hierdeur gedra het.



ABSTRACT

MOTHER-TONGUE, DUAL-MEDIUM AND SECOND-LANGUAGE EDUCATION: AN EXPLORATORY COMPARATIVE STUDY OF THREE-YEAR-OLDS' SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT

First- and second-language education is a much researched and universal phenomenon. Like in many other countries, South African children attend preschools from a young age. They often attend dual-medium or English preschools, although South Africa has 11 official languages, of which Afrikaans, the mother-tongue of the participants in this study, is one. During the preschool years, important milestones are achieved in terms of social, emotional and language development. Many researchers argue that basic concepts are best acquired in the mother-tongue, while other researchers highlight the advantages of multilingualism. The primary research question that is explored in this study is: How does the social and emotional development of Afrikaans mother-tongue three-year-olds who receive mother-tongue, dual-medium or second-language education present? This study aimed to expand the insight and knowledge regarding language of education, language dynamics, language diversity and social and emotional development during the early years.

Phenomenological principles are at the basis of this study and the researcher built the conceptual framework on Erikson's psychosocial theory. Vignette research, with supporting quantitative and qualitative questionnaires, explored the social and emotional development and language of education of three-year-olds. Vignette research provided in-depth, observational data on three participants' experiences in their learning environments. Mothers' (n = 36) and educators' (n = 15) experiences of the children's social and emotional development were captured using questionnaires.

On a quantitative level, no major differences in three-year-olds' social and emotional development were evident when they received mother-tongue, dual-medium or second-language education. On a qualitative level, significant granular differences and finer nuances were, however, evident in three-year-olds who received mother-tongue, dual-medium or second-language education. Although both groups of participants showed high levels of language skills, differences included the three-year-olds' experience of social and emotional security in the learning environment, independence and initiative-taking in informal settings, empathy for peers and relationships characterised by qualitative depth and the processing of auditory information. Although the study focused on South African early-learning contexts, the findings may provide insights for future research on multilingualism.

KEY WORDS:

- Dual-medium education
- Language development
- Mother-tongue education
- Second-language education
- Social and emotional development



ABSTRAK

Moeder- en tweedetaalonderrig is 'n wyd nagevorsde en universele fenomeen. In ooreenstemming met ander lande woon Suid-Afrikaanse kinders van 'n jong ouderdom af dikwels kleuterskool by. In Suid-Afrika vind voorskoolse onderrig in baie gevalle in dubbelmedium- of Engelse kleuterskole plaas, alhoewel Suid-Afrika 11 amptelike landstale het, waarvan Afrikaans, die moedertaal van die deelnemers aan hierdie studie, een is. Gedurende die voorskoolse tydperk vind belangrike sosiale, emosionele en taalontwikkeling plaas. Verskeie navorsers redeneer dat basiese konsepte ten beste in die moedertaal vasgelê word, terwyl ander die voordele van meertaligheid beklemtoon. Die primêre navorsingsvraag wat in hierdie studie ondersoek is, was: Hoe presenteer die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang? Die doel van hierdie studie was om die insigte en kennis oor taal-van-onderrig, taaldinamika, taaldiversiteit en sosiale en emosionele ontwikkeling te verbreed.

Fenomenologiese beginsels het die basis van hierdie studie gevorm en die navorser het die konseptuele raamwerk op Erikson se psigososiale teorie gebou. Vinjetnavorsing, met ondersteunende kwantitatiewe en kwalitatiewe vraelyste, het die sosiale en emosionele ontwikkeling en taal-van-onderrig van driejariges ondersoek. Vinjetnavorsing voorsien observasiedata van drie deelnemers se ervarings binne hulle leeromgewing. Moeders (n = 36) en opvoeders (n = 15) se ervarings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling is deur middel van vraelyste vasgelê.

Die bevindings dui aan dat daar op 'n kwantitatiewe vlak oppervlakkig nie 'n groot verskil in driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling is wanneer hulle moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang nie. Op 'n kwalitatiewe vlak is daar egter belangrike granulêre verskille en fyner nuanses in die sosiale en emosionele ontwikkeling van hierdie driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang. Alhoewel die deelnemers van beide groepe sterk taalontwikkeling toon, presenteer daar verskille ten opsigte van geborgenheid binne die leeromgewing, onafhanklikheid en inisiatief binne informele situasies, empatie vir die portuurgroep en verhoudings wat gekenmerk word deur kwalitatiewe diepte, asook die verwerking van ouditiewe inligting. Alhoewel hierdie studie op die Suid-Afrikaanse konteks gefokus het, bevorder die bevindings insigte en moontlikhede vir toekomstige navorsing oor hierdie fenomeen.

SLEUTELWOORDE:

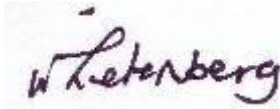
- Dubbelmediumonderrig
- Moedertaalonderrig
- Sosiale en emosionele ontwikkeling
- Tweedetaalonderrig
- Taalontwikkeling



VERKLARING DEUR TEKSREDIGEERDER

Ek verklaar hiermee dat ek die teksredigering van hierdie proefskrif, getiteld *Moedertaal-, dubbelmedium- en tweedetaalonderrig: 'n verkennend-vergelykende studie van driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling*, voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad Philosophiae Doctor in Vroeë Kinderonderwys in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria deur Wietske Boon, hanteer het. Ek het nie die finale dokument voor inhandiging deurgegaan nie.

11 November 2020



Wilna Liebenberg

MA Toegepaste Linguistiek

SAVI-geakkrediteerde teksredigeerder en vertaler

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING	i
ETIESE KLARING	ii
ETIESE KLARINGSERTIFIKAAT	iii
DANKBETUIGING	iv
ABSTRACT	v
ABSTRAK	vii
VERKLARING DEUR TEKSREDIGEERDER	ix
INHOUDSOPGAWE	x
HOOFSTUK 1	1
INLEIDING EN VERANTWOORDING VAN DIE NAVORSING	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 RASONAAL VAN DIE STUDIE	3
1.3 DOEL VAN DIE STUDIE	4
1.4 NAVORSINGSVRAE	5
1.5 METODOLOGIESE EN TEORETIESE AANNAMES	6
1.6 PARADIGMA	6
1.7 TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK	7
1.8 HOOFKONSEPTE	10
1.9 NAVORSINGSONTWERP EN -METODES	12
1.10 NAVORSINGSPROSES/NAVORSINGSMETODOLOGIE	12
1.10.1 Identifisering van die eenheid van ontleding en deelnemers	12
1.10.2 Data-insameling	13
1.10.3 Data-ontleding	13
1.10.4 Etiese aspekte en toepassing	14
1.10.5 Beperkings van die studie	14
1.10.6 Moontlike sterkpunte van hierdie studie	15
1.11 DIE ROL VAN DIE NAVORSER	16
1.12 HOOFSTUKINDELING	17
1.13 SLOTOPMERKINGS	18
HOOFSTUK 2	19
LITERATUUROORSIG: SOSIALE, EMOSIONELE EN TAALONTWIKKELING	19

2.1	INLEIDING	19
2.2	ERIKSON SE PSIGOSOSIALE TEORIE	19
2.3	DIE ONTWIKKELING VAN SOSIALE EN EMOSIONELE VAARDIGHEDE	20
2.3.1	Emosies	23
2.3.2	Selfvertroue	23
2.3.3	Selfregulering	25
2.3.4	Spanning en angs	26
2.3.5	Trauma en spanningsvolle gebeure	27
2.3.6	Teorie van denke.....	29
2.3.7	Prososiale gedrag	30
2.4	FAKTORE WAT SOSIALE EN EMOSIONELE ONTWIKKELING BEÏNVLOED ...	31
2.4.1	Ouers en opvoeders.....	33
2.4.2	Sibbe.....	35
2.4.3	Die portuurgroep	36
2.4.4	Geslagsrolle.....	36
2.4.5	Die leeromgewing.....	37
2.5	SPEL EN ONTWIKKELING.....	38
2.6	TAALONTWIKKELING	40
2.7	VOORSTELLING VAN SOSIALE, EMOSIONELE EN TAALONTWIKKELING... 43	43
2.8	SLOTOPMERKINGS	44
HOOFSTUK 3.....		46
LITERATUUROORSIG: TAALONTWIKKELING EN TAALONTWIKKELING EN TAALONTWIKKELING		46
3.1	INLEIDING	46
3.2	DEFINISIES.....	47
3.3	DIE ONTWIKKELING VAN TAALONTWIKKELING.....	48
3.3.1	Faktore wat taalontwikkeling beïnvloed	49
3.3.2	Ouditiewe inligtingverwerking	50
3.3.3	Die aanleer van 'n tweede taal.....	52
3.3.3.1	Sekwensieel-tweetalig.....	54
3.3.3.2	Gelyktydig-tweetalig	54
3.3.3.3	Reseptiewe tweetaligheid	55
3.3.3.4	Taalsisteme	55
3.3.3.5	Kodewisseling	56
3.4	DIE GEVOLGE VAN DIE AANLEER VAN 'N TWEDE TAALONTWIKKELING	57
3.4.1	Kognitiewe funksionering	58

3.4.2	Hoërordefunksies en geheue	60
3.4.3	Sosiale en emosionele ontwikkeling	61
3.5	TAAL-VAN-ONDERRIG	63
3.5.1	Moedertaalonderrig	64
3.5.2	Tweetalige en tweedetaalonderrig	65
3.5.2.1	Minderheidstale en meertaligheid	66
3.5.2.2	Tipes tweetalige onderrig	67
3.5.2.3	Komponente van tweetalige onderrig	69
3.5.2.4	Voor- en nadele van tweetalige onderrig	70
3.6	SLOTOPMERKINGS	71
	HOOFSTUK 4.....	72
	NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE	72
4.1	INLEIDING	72
4.2	NAVORSINGSONTWERP.....	73
4.3	FENOMENOLOGIE	77
4.4	NAVORSINGSPROSES	78
4.5	DEELNEMERSELEKSIE.....	80
4.6	DATA-INSAMELING.....	83
4.6.1	Data-insamelingsontwerpe.....	83
4.6.2	Data-insamelingsmetodes.....	84
4.6.2.1	Vraelyste.....	84
4.6.2.2	Vinjetnavorsing.....	88
4.6.2.3	Bevestigingsvooroordeel.....	91
4.7	DATA-ONTLEDING	92
4.7.1	Kwantitatiewe data-ontleding	92
4.7.2	Kwalitatiewe data-ontleding	94
4.7.2.1	Kwalitatiewe vraelyste.....	94
4.7.2.2	Vinjetnavorsing.....	94
4.8	INTEGRERING VAN DATA.....	95
4.9	ETIESE KWESSIES.....	96
4.9.1	Etiëkwessies voor data-insameling	96
4.9.2	Etiëkwessies gedurende data-insameling	96
4.9.3	Etiëkwessies gedurende data-ontleding	97
4.9.4	Etiëkwessies tydens die skryf van die tesis	97
4.10	BETROUBAARHEID VAN DIE VRAELYSSTE	98
4.11	VERTROUENSWAARDIGHEID VAN BEVINDINGS	98

4.12	UITVOERBAARHEID VAN DIE STUDIE	99
4.13	AANNAMES TEN OPSIGTE VAN DIE STUDIE	99
4.14	SLOTOPMERKINGS	100
	HOOFSTUK 5	101
	DATA-ONTLEDING EN LITERATUURKONTROLE	101
5.1	INLEIDING	101
5.2	DEELNEMERINLIGTING	101
5.2.1	Deelnemende driejariges	102
5.2.2	Deelnemende moeders.....	102
5.2.3	Addisionele inligting.....	103
5.2.4	Deelnemende kleuterskole en opvoeders	104
5.3	KWANTITATIEWE VRAELYSONTLEDING	106
5.3.1	Beskrywende statistiek en statistiese toetse vir die vraelys aan moeders	106
5.3.2	Beskrywende statistiek en statistiese toetse vir die vraelys aan opvoeders	109
5.3.3	Vergelyking tussen die vraelysdata van moeders en opvoeders.....	112
5.4	KWALITATIEWE VRAELYSONTLEDING	117
5.4.1	Data-ontleding van moeders se kwalitatiewe vrae	117
5.4.1.1	Driejariges se vrese	117
5.4.1.2	Rede/s waarom driejariges sleg slaap.....	118
5.4.1.3	Driejariges se sterkpunte	119
5.4.1.4	Driejariges se swakpunte.....	120
5.4.1.5	Driejariges se verhouding met gesinslede.....	122
5.4.1.6	Driejariges se verhouding met maats	123
5.4.2	Data-ontleding van opvoeders se kwalitatiewe vrae	124
5.4.2.1	Driejariges se sterkpunte	125
5.4.2.2	Driejariges se swakpunte.....	126
5.4.2.3	Driejariges se verhouding met die opvoeder.....	127
5.4.2.4	Driejariges se verhouding met maats	128
5.4.3	Vergelyking tussen die data bekom uit die moeders en opvoeders se vrae.....	129
5.5	VINJETDATA-ONTLEDING	130
5.5.1	Afrikaanse onderrig	131
5.5.2	Dubbelmediumonderrig.....	142
5.5.3	Engelse onderrig	149
5.5.4	Triangulering van die kwantitatiewe en kwalitatiewe vraelys bevindings met vinjetnavorsingsbevindings	156
5.6	SLOTOPMERKINGS	159
	HOOFSTUK 6	160
	GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SINOPSIS	160

6.1	INLEIDING	160
6.2	BEANTWOORDING VAN DIE NAVORSINGSVRAAG.....	160
6.2.1	Subnavorsingsvraag 1	160
6.2.1.1	Kwantitatiewe vraelyste	160
6.2.1.2	Kwalitatiewe vraelyste.....	161
6.2.1.3	Samevatting van die bevindings van subnavorsingsvraag 1	162
6.2.2	Subnavorsingsvraag 2	162
6.2.2.1	Kwantitatiewe vraelyste	162
6.2.2.2	Kwalitatiewe vraelyste.....	163
6.2.2.3	Samevatting van die bevindings van subnavorsingsvraag 2	163
6.2.3	Subnavorsingsvraag 3	164
6.2.3.1	Kwantitatiewe vraelyste	164
6.2.3.2	Kwalitatiewe vraelyste.....	164
6.2.3.3	Samevatting van die bevindings van subnavorsingsvraag 3	165
6.2.4	Subnavorsingsvraag 4	165
6.2.4.1	Sosiale vlak	165
6.2.4.2	Emosionele vlak	166
6.2.4.3	Ontwikkelingsvlak.....	166
6.2.4.4	Samevatting van die bevindings van subnavorsingsvraag 4	167
6.2.5	Subnavorsingsvraag 5	167
6.2.5.1	Moedertaalonderrig	167
6.2.5.2	Dubbelmediumonderrig.....	167
6.2.5.3	Tweedetaalonderrig	168
6.2.5.4	Samevatting van die bevindings van subnavorsingsvraag 5	168
6.3	OPSOMMING EN GEVOLGTREKKING VAN BEVINDINGS	168
6.4	BEVINDINGS BINNE DIE TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK	170
6.5	POTENSIËLE BYDRAE VAN DIE STUDIE.....	171
6.5.1	Potensiële teoretiese bydrae	171
6.5.2	Potensiële metodologiese bydrae.....	172
6.6	STERKPUNTE VAN DIE STUDIE.....	173
6.7	TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE	174
6.8	AANBEVELINGS IN DIE PRAKTYK	174
6.9	AANBEVELINGS VIR TOEKOMSTIGE STUDIES.....	175
6.10	SLOTOPMERKINGS	176
	HOOFSTUK 7.....	177
	REFLEKSIE.....	177
7.1	INLEIDING	177
7.2	BEVINDINGS VAN DIE STUDIE.....	177
7.2.1	Sosiale en emosionele geborgenheid en deelname binne die leeromgewing.....	178

7.2.2	Empatie vir die portuurgroep, interaksie en verhoudings wat deur kwalitatiewe diepte gekenmerk word.....	180
7.2.3	Onafhanklikheid en die ervaring van inisiatief in informele leeromgewings.....	181
7.2.4	Ouditiewe inligtingverwerking	182
7.3	LEERERVARINGS EN MEERTALIGE ONDERWYS.....	183
7.4	WYSES WAAROP DIE DAGPROGRAM AANGEWEND KAN WORD OM SAMEWERKING EN DEELNAME AAN TWEEDETAALAKTIWITEITE TE BEVORDER	188
7.5	SITUERING VAN DIE STUDIE BINNE DIE LITERATUUR.....	189
7.6	SAMEVATTING	193
	BRONNELYS	194
	BYLAAG A: TOESTEMMINGSBRIEWE	212
	BYLAAG B: VRAELYS.....	229
	BYLAAG C: CRONBACH ALFA'S	250
	BYLAAG D: ENKELFREKWENSIES EN BESKRYWENDE STATISTIEK.....	251
	BYLAAG E: ENKELFREKWENSIES EN BESKRYWENDE STATISTIEK	252
	BYLAAG F: KRUISTABELLE – VRAELYS AAN MOEDERS.....	253
	BYLAAG G: KRUISTABELLE – VRAELYS AAN OPVOEDERS.....	254
	BYLAAG H: VERGELYKING TUSSEN VRAELYS AAN MOEDERS EN -OPVOEDERS PER TAAL VAN ANALISE.....	255



LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1: Sisteem 1 (Moedertaalonderrig)	8
Figuur 1.2: Sisteem 2a (Dubbelmediumonderrig).....	9
Figuur 1.3: Sisteem 2b (Tweedetaalonderrig)	9
Figuur 2.1: Voorstelling van sosiale, emosionele en taalontwikkeling	44
Figuur 4.1: Navorsingsontwerp	77
Figuur 4.2: Navorsingsproses	79
Figuur 6.1: Konseptuele raamwerk	171
Figuur 7.1: Voorstelling van sosiale, emosionele en taalontwikkeling na aanleiding van die bevindings.....	190

LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1: Vraelysinhoud.....	86
Tabel 4.2: Datasleutels.....	92
Tabel 5.1: T-Toets vir vraelys aan moeders (sosiaal)	106
Tabel 5.2: Onafhanklikesteekproeftoetse vir vraelys aan moeders (sosiaal).....	106
Tabel 5.3: Nieparametriese toetse vir vraelys aan moeders (sosiaal)	107

Tabel 5.4:	T-Toets vir vraelys aan moeders (emosioneel)	107
Tabel 5.5:	Onafhanklikesteekproeftoetse vir vraelys aan moeders (emosioneel)	107
Tabel 5.6:	Mann-Whitney U-toets vir vraelys aan moeders (emosioneel)	108
Tabel 5.7:	T-toets vir die vraelys aan opvoeders (sosiaal)	109
Tabel 5.8:	Onafhanklike steekproeftoetse vir vraelys aan opvoeders (sosiaal)	109
Tabel 5.9:	Nieparametriese toetse vir vraelys aan opvoeders (sosiaal)	110
Tabel 5.10:	T-toets vir die vraelys aan opvoeders (emosioneel)	110
Tabel 5.11:	Onafhanklikesteekproeftoetse vir vraelys aan opvoeders (emosioneel)	111
Tabel 5.12:	Nieparametriese toetse vir vraelys aan opvoeders (emosioneel)	111
Tabel 5.13:	T-toets gekombineerd vir Afrikaanse onderrig (sosiaal)	113
Tabel 5.14:	Steekproefooreenstemming vir Afrikaanse onderrig	113
Tabel 5.15:	Saamgevoegde steekproeftoets vir Afrikaanse onderrig (sosiaal)	113
Tabel 5.16:	Nieparametriese toetse vir Afrikaanse onderrig (sosiaal)	113
Tabel 5.17:	T-Toets gekombineerd vir Afrikaanse onderrig (emosioneel)	114
Tabel 5.18:	Steekproefooreenstemmings vir Afrikaanse onderrig (emosioneel)	114
Tabel 5.19:	Saamgevoegde steekproeftoets vir Afrikaanse onderrig (emosioneel)	114
Tabel 5.20:	Nieparametriese toetse vir Afrikaanse onderrig (emosioneel)	114
Tabel 5.21:	T-toets gekombineerd vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (sosiaal)	115
Tabel 5.22:	Steekproefooreenstemmings vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (sosiaal)	115
Tabel 5.23:	Saamgevoegde steekproeftoets vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (sosiaal)	115
Tabel 5.24:	Wilcoxon se rangsomtoets vir gepaarde waardes vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (sosiaal)	115
Tabel 5.25:	T-Toets gekombineerd vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (emosioneel)	116
Tabel 5.26:	Steekproefooreenstemmings vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (emosioneel)	116
Tabel 5.27:	Saamgevoegde steekproeftoets vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (emosioneel)	116
Tabel 5.28:	Nieparametriese toetse vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (emosioneel)	116
Tabel 5.29:	Driejariges se vrese	118
Tabel 5.30:	Redes waarom driejariges sleg slaap	118
Tabel 5.31:	Driejariges se sterkpunte volgens moeders	119
Tabel 5.32:	Driejariges se swakpunte volgens moeders	120
Tabel 5.33:	Driejariges se verhouding met gesinslede	122
Tabel 5.34:	Driejariges se verhouding met maats volgens moeders	123
Tabel 5.35:	Driejariges se sterkpunte volgens opvoeders	125
Tabel 5.36:	Driejariges se swakpunte volgens opvoeders	126
Tabel 5.37:	Driejariges se verhouding met die opvoeder	127
Tabel 5.38:	Driejariges se verhouding met maats volgens opvoeder	128
Tabel 5.39:	Vergelyking van moeders en opvoeders se beskrywings van driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling	130
Tabel 7.1:	Mites en empiriese navorsing ten opsigte taal-van-onderrig	185

LYS VAN GRAFIEKE

Grafiek 5.1:	Geslag van deelnemende driejariges.....	102
Grafiek 5.2:	Ouderdom van deelnemende moeders.....	104
Grafiek 5.3:	Kwalifikasie van deelnemende moeders.....	104
Grafiek 5.4:	Afstand tussen die huis en kleuterskool.....	105
Grafiek 5.5:	Afrikaanse storieboeke en TV-programme.....	105
Grafiek 5.6:	Engelse storieboeke en tv-programme.....	105
Grafiek 5.7:	Deelnemende kleuterskole en driejariges.....	105
Grafiek 5.8:	Ouderdom van deelnemende opvoeders.....	105
Grafiek 5.9:	Kwalifikasies van deelnemende opvoeders.....	105



HOOFSTUK 1

INLEIDING EN VERANTWOORDING VAN DIE NAVORSING

1.1 INLEIDING

Die opvoedkundige voordele van moedertaalonderrig is reeds oor 'n tydperk van etlike dekades in omvattende studies in diverse omgewings wêreldwyd ten sterkste bevestig (Awopetu, 2016; Dahm & De Angelis, 2018; Kamwendo, 2016). Desnieteenstaande woon duisende jong kinders dikwels kleuterskole by wat nie onderrig in hulle moedertaal aanbied nie. Hierdie verskynsel is nie tot een taalgroep of een wêrelddeel beperk nie.

Murphy en Evangelou (2016, p. 6) meen dat dit 'n internasionale tendens geword het dat kinders jonger as sewe jaar 'n tweede taal, meestal Engels,¹ aanleer. Verwarring tussen die begrippe “aanleer van 'n taal” en “taal-van-onderrig” is egter nie ongewoon nie. Om 'n addisionele taal aan te leer, het uiteraard verskeie voordele, selfs van 'n jong ouderdom af. Formele leerprosesse in 'n splinternuwe taal kan egter verskeie leerhindernisse na vore bring en effektiewe leerprosesse ondermyn of verstadig. Duidelike onderskeid behoort dus getref te word tussen die “aanleer van 'n taal” en “taal-van-onderrig”.

Daar is studies wat aandui dat taal-van-onderrig die moeilikste wyse is om 'n taal aan te leer (Genesee, 2016; Goldenberg, Hicks, & Lit, 2013). Die algemene persepsie dat jong kinders Engels aanleer deur daarin onderrig te word, kom nietemin wyd voor. Dit is ook nie 'n nuwe verskynsel nie. In die verlede het die Romeinse elite hulle kinders na Atene gestuur om in Grieks te gaan studeer. Vandag word daar steeds baie waarde geheg aan die vermoë om in twee of meer tale te kan kommunikeer. Vir die kinders van hierdie Romeinse elitegroep het tweetalige onderrig destyds die norm geword (Heugh, 2000, pp. 22,23), en soortgelyke praktyke word vandag steeds gesien.

De Mejía (2016, p. 43) is van mening dat skoolonderrig in Engels lande met hoë armoedesyfers bevorder, en dat dit die standaard van onderrig in die gemeenskappe kan verhoog. Engelse onderrig word dus konseptueel aan armoedeverligting gekoppel. In Indië word Engels aan sosiale status asook onderrig- en werksgeleenthede gekoppel (Shankar & Gunashekar, 2016, in Savic, 2016, p. 222). Net soos in Indië, word onderrig in Engels in verskeie Afrika-lande – soos Tanzanië – as van 'n “hoër standaard” beskou en word dit aan sosiale status gekoppel (Mrutu et al., 2016, p. 103). In Engeland is kinders aan Latyns blootgestel om hulle breine te ontwikkel (Cook, 2014a, p. 6). In die VSA het die “driegerasie-reël” gegeld, waar slegs

¹ Dit is belangrik om te noem dat hierdie tendens geografies sensitief is en grootliks deur emigrasie beïnvloed word. In lande soos Amerika en Australië word emigrante noodgedwonge aan Engelse onderrig blootgestel, terwyl in lande soos Serwië, wat nie hoofsaaklik Engels is nie, Engels ook in skole aangebied word (Savic, 2016, p. 220).

volwasse immigrante hulle moedertaal behou het, maar hulle kinders vlot tweetalig en hulle kleinkinders eentalig Engels geword het (Eilers, Pearson, & Cobo-Lewis, 2006, p. 68).

Ouane en Glanz (2010, p. 6) beskou Afrika se meertaligheid, wat die norm in Afrika is, en diversiteit as 'n bate wat gebruik behoort te word. Die fokus hiervan behoort egter op “meertaligheid gebaseer op moedertaal” te wees, met geleentheid vir die ontwikkeling van internasionale tale. In die meeste Afrika-lande word daar van opvoeders verwag om leerders te leer lees en skryf in 'n taal wat vir die leerders onbekend is en waarin hulle nie vaardig is nie. Dus ervaar beide opvoeders en leerders op 'n daaglikse basis enorme kommunikasie- en leerprobleme (Ouane & Glanz, 2010, p. 28).

Suid-Afrika het 'n lang geskiedenis ten opsigte van die amptelike landstaal en taal-van-onderdig in skole. Ná 1948 het daar 'n linguistiese skeiding in die onderwysstelsel plaasgevind wat Afrikaanse en Engelse leerders van mekaar geskei het met die primêre doel om Afrikaans te beskerm en tot besigheidstaal te bevorder. Die weerstand wat later teen Afrikaans as die amptelike taal ontstaan het, het veroorsaak dat Afrikaans sy status in die laaste paar dekades van die vorige millennium verloor het (Heugh, 2000, pp. 21,22). Tans word Engels meestal in Suid-Afrika gebruik as gevolg van die hoë graad van linguistiese diversiteit. Buiten die 11 amptelike tale wat in Suid-Afrika gepraat word, word daar ook 'n verskeidenheid ander tale gepraat (Da Costa, Dyers, & Mheta, 2013, p. 319). White (2018, p. 174), wat 'n studie gedoen het “om die ontwikkeling van Engelse taalvaardighede en die onderliggende prosesse van die aanleer van taal te ondersoek”, dui aan dat daar in Suid-Afrika 'n uiters hoë getal nie-Engels-moedertaalleerders is wat uitsluitlik in Engels onderrig word. In die Suid-Afrikaanse konteks word hierdie tendens breedweg deur die beskikbaarheid van gehalte-onderrig beïnvloed. Aangesien daar verskeie tale in Suid-Afrika gepraat word, is toegang tot moedertaalonderrig in baie gemeenskappe beperk.

Lourenço en Andrade (2015, p. 120) is van mening dat meertaligheid en multikulturele samelewings nuwe uitdagings vir opvoedingsstelsels skep wat die ontwikkeling van meer buigbare, gepaste en inklusiewe vorme van onderrig vereis. Steeds bly moedertaalonderrig belangrik omdat dit die taal is waarmee komplekse konsepte ten beste verduidelik, verstaan en aangeleer word. Die fundamente vir latere leerprosesse word grotendeels in die moedertaal vasgelê. Dit is die taal waarin jong kinders voorwerpe benoem, aksies beskryf en idees kommunikeer. Uiteraard voel kinders gemakliker om hulleself uit te druk in 'n taal wat hulle verstaan en waarmee hulle identifiseer (Awopetu, 2016, p. 59). As sodanig het navorsing wat in Nigerië gedoen is met kinders wat beide moedertaal- en Engels-tweedetaalonderrig ontvang het, gevind dat moedertaalonderrig die kinders se leervermoë verbeter. Kinders wat in hulle moedertaal onderrig ontvang het, het beter gevaar as kinders wat in Engels onderrig is (Awopetu, 2016, p. 62).

Alhoewel studies rakende moedertaalonderrig die verband met effektiewe leer ondersoek, is die impak daarvan en die insigte oor die invloed op die sosiale en emosionele ontwikkeling van jong kinders – wat in hierdie studie ondersoek is – meer beperk (Center for Early Care and Education Research, 2011; Yoshikawa et al., 2013). Grazzani, Brockmeier, en Ornaghi (2016, p. 567) argumenteer dat twee- en driejarige se taalvermoë tot die ontwikkeling van ander belangrike vaardighede bydra. Jong kinders se taal- en kommunikasievermoë lei hulle om hulle eie emosies in verskillende situasies te kan voorspel en verbaal en nieverbaal te reguleer. Dit sluit ook aan by die vorming van gesonde verhoudings en probleemoplossingsvaardighede (Denham, 2006, p. 70). Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, en Queenan (2003, p. 251) en Ornaghi, Brazelli, Grazzani, Agliati, en Lucarelli (2017, p. 4) sluit hierby aan deur te noem dat emosionele selfregulering en aanvaarbare sosiale gedrag tot 'n kind se aanpassing by sy of haar sosiale omgewing bydra.

1.2 RASIONAAL VAN DIE STUDIE

Ongeveer 80% van jong kinders bring 'n groot deel van die dag in 'n versorger of opvoeder se toesig deur (Snyder & Dillow, 2015, in Connors-Burrow et al., 2017, pp. 187–188). Die vroeë kindertydperk is 'n kritieke periode vir kinders se intensiewe sosiale, emosionele, linguistiese en kognitiewe ontwikkeling, en die kleuterskool dien as die eerste stap van die huis na die wyer sosiale omgewing en die sosialisering van kinders (Schwartz & Palviainen, 2016, p. 603). Wanneer kinders vir 'n groot gedeelte van die dag by die kleuterskool is, is kleuterskoolopvoeders se rol ten opsigte van die bogenoemde uiters belangrik. Gesonde sosiale en emosionele interaksie met volwassenes en die portuurgroep is belangrik (Denham, 2006, p. 61) omdat dit kinders se fisiese, emosionele en akademiese vordering, waarvan die grondslag in die voorskoolse jare gelê word, beïnvloed.

Die volgende scenario is nie 'n buitengewone gebeurtenis vir driejarige op die speelgrond nie, maar wanneer ouderdomsgepaste sosiale en emosionele vaardighede ontbreek, is kinders geneig om negatiewe terugvoer te ontvang. Dit kan tot 'n negatiewe selfbeeld, emosionele denke en sosiale vaardighede lei. Hierdie gevolge is nie beperk tot die vroeë kinderontwikkelingsfase nie en kan tot laat in die kind se lewe voortduur (Campbell et al., 2002; Lavigne et al., 1998, in Connors-Burrow et al., 2017:188).

Twee driejarige seuntjies (ons noem hulle Ben en Karel) speel jagertjie op die speelgrond van die kleuterskool wat hulle bywoon. Ben besluit hy wil eerder gaan kyk wat Tommie doen. Karel – wat nou sonder 'n maat is – hardloop na Ben toe en stamp hom hard van agter dat hy op die grond val. Ben begin uitbundig huil en byt Karel aan die arm.

Sou 'n mens bloot net aanvaar dat bogenoemde scenario normale gedrag vir driejarige is, of behoort daar dieper gekyk te word na kinders se vermoëns, hulle vlak van selfregulering en

die invloed van taal-van-onderrig op sosiale en emosionele ontwikkeling op driejarige ouderdom?

Halle et al. (2014, p. 735) beklemtoon dat die vroeë kinderjare die grondslag vir die ontwikkeling van sosiale en emosionele vaardighede lê. Die verhoudings wat tussen kinders en ouers, opvoeders en die portuurgroep ontwikkel, stel 'n basis vir latere patrone van sosiale interaksies daar. Dit is dus belangrik om ook die sosiale en emosionele ontwikkeling van tweetalige kinders te verstaan omdat dit voorkom binne die unieke konteks waarin meer as een taal aangeleer word.

Dit bring die volgende vraag mee: Hoe presenteer die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang?

Na aanleiding van bogenoemde inligting is dit duidelik dat gepaste sosiale en emosionele ontwikkeling op 'n jong ouderdom kort- en langtermynvoordele vir kinders inhou. Dit is dus noodsaaklik dat ouers, opvoeders en ander rolspelers in vroeë kinderopvoeding en -ontwikkeling saamwerk om gesonde sosiale en emosionele ontwikkeling te verseker sodat moontlike hindernisse uit die weg geruim kan word.

1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie was om die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, te verken en met mekaar te vergelyk ten einde insigte te verdiep en kennis van die probleemstelling te verbreed. In hierdie verkennend-vergelykende studie is die beskrywings en ervarings van moeders en opvoeders van die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, ontleed. Die data wat deur middel van vinjetnavorsing ingesamel is, kan aanduidend wees van die deelnemende driejariges se ervarings van hulle leeromgewings en die mate waartoe die kleuterskoolsisteem voorsiening maak vir die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang.

Daar is reeds verskeie navorsing gedoen om te bepaal of sosiale en emosionele agterstande negatiewe gevolge vir kinders inhou (McDonald, Kehler, & Tough, 2018; Ornaghi et al., 2017). Daar is ook deur navorsing bevestig dat dit 'n wêreldwye tendens geword het om kinders aan tweedetaalonderrig bloot te stel (Murphy & Evangelou, 2016, p. 6). Navorsing oor skoolgereedheid en akademiese prestasie het met veranderlikes soos taal-van-onderrig en die invloed van taalvlotheid op prestasie gemengde bevindings opgelewer (Barac, Bialystok, Castro, & Sanchez, 2014, p. 710). Groot skaalse studies wat die impak van tweetalige kleuterskole ondersoek, is baie min, terwyl daar meer klem op laerskoolvlak gelê word (Hadi-

Tabassum & Gutiérrez, 2017, p. 79). Daar is nie genoegsame navorsing beskikbaar om die ontwikkelingstrajekte van kinders wat later in die kindertydperk of in adolessensie meer as een taal gelyktydig aanleer, te verstaan en beskryf nie (McCardle & Hoff, 2006, p. 157).

Emmitt, Pollock, en Komesaroff (2003, p. 168) lig dit uit dat daar leemtes in die bestaande navorsing oor opvoeding en taalontwikkeling voorkom en dat navorsing binne teoretiese raamwerke gedoen word wat nie noodwendig op opvoedingsdilemmas fokus nie. Teorieë is geneig om onvolledig en tentatief te wees en moet aangepas word soos verdere navorsing gedoen word.

'n Wye benadering is nodig waarin tweetaligheid ten volle ondersoek word as een aspek van die ekologie van menslike ontwikkeling, met moontlike gevolge vir taalontwikkeling, akademiese vordering en sosiale aanpassing. Indiepte-beskrywende werk van tweetaligheid is nodig om die sosiale, kulturele en linguistiese konteks van tweetalige ontwikkeling te hanteer. 'n Sistematiese begrip van die heterogeniteit van tweetaligheid is dus belangrik, en sulke navorsing behoort die verskeidenheid situasies waarin een- en tweetaligheid ontwikkel, te oorweeg (McCardle & Hoff, 2006, p. 159).

Die navorser het opgemerk dat daar baie navorsing en literatuur bestaan (Bialystok, 2001; Hartshorne, Tenenbaum, & Pinker, 2018; Oostendorp, 2013) oor die aanleer van 'n tweede taal op enige ouderdom, maar dat daar 'n leemte ten opsigte van die aanleer van die taal-van-onderrig op 'n vroeë ouderdom bestaan. Alhoewel daar reeds navorsing verwant aan die probleemstelling van hierdie studie gedoen is, wil die navorser die Suid-Afrikaanse fenomeen van die probleem spesifiek binne die konteks van 'n meertalige samelewing verken.

1.4 NAVORSINGSVRAE

Op grond van die doel van hierdie studie, word die volgende probleemstelling voorgehou:

Hoe presenteer die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang?

Die subvrae wat uit bogenoemde navorsingsvraag vloei, is die volgende:

1. Hoe vergelyk die moeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se beskrywings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling?
2. Hoe vergelyk die opvoeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se beskrywings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling?

3. Hoe vergelyk die moeders en opvoeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se beskrywings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling?
4. Op watter wyses maak die kleuterskoolsisteem voorsiening vir die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang?
5. Wat is die sosiale en emosionele ervarings binne die leeromgewing van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang?

1.5 METODOLOGIESE EN TEORETIESE AANNAMES

Die navorser het die volgende aannames tydens die uitvoering van hierdie studie gemaak:

- Dat ouers en opvoeders aan die voorgeskrewe navorsingskriteria (sien afdeling 1.10.1) voldoen en die vrae korrek en eerlik voltooi. Vrywillige deelname en konfidensialiteit word beklemtoon.
- Dat genoegsame data via die beoogde data-insamelingsmetodes bekom word sodat sinvolle afleidings en gevolgtrekkings gemaak kan word om insigte rakende die fenomeen te verdiep.
- Die navorser het die navorsingsvraag met 'n oop ingesteldheid benader. Alhoewel 'n verkennend-vergelykende navorsingsontwerp beplan is, het die navorser aangeneem dat die moontlikheid bestaan dat daar ook *geen verskille* tussen die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, kan voorkom nie.

1.6 PARADIGMA

Hierdie studie het verken en vergelyk hoe Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, se sosiale en emosionele ontwikkeling presenteer. Om sin te maak van die sosiale en emosionele ervarings van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, en om die bevindings van hierdie studie te beskryf, is hierdie studie op fenomenologiese beginsels geskoei. Vagle (2018, pp. 7-8) beskryf Husserl (1970) se siening van 'n fenomeen as "iets wat is soos dit is." Gebeure of ervarings wat ons in ons gewone daaglikse lewe ervaar, is fenomene. Fenomenologie kan dan beskryf word as die lewe soos wat ons dit beleef. Dit is egter nie objektief of subjektief nie, maar lê tussen objektiwiteit en subjektiwiteit (Vagle, 2018, p. 8).

Om die sosiale en emosionele ontwikkeling te verken van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, is oop en geslote-eindevrae deur middel van vraelyste aan hulle moeders en opvoeders gerig. Verder is vinjetnavorsing by drie

kleuterskole, waarvan een Afrikaans, een dubbelmedium- en een Engels as onderrigmedium aanbied, ook uitgevoer. Bestaande literatuur is as vertrekpunt vir die data-insameling gebruik. Bogenoemde vraelyste en die data wat deur die vinjetnotas ingesamel is, is gebruik om die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejarige in hierdie studie wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, binne die Suid-Afrikaanse konteks te verken en beskryf.

1.7 TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK

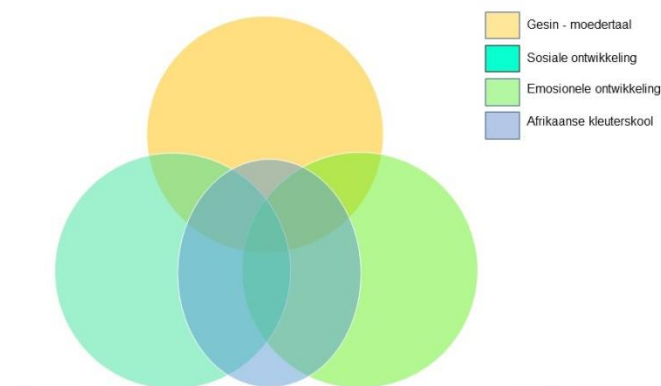
Erikson se psigososiale ontwikkelingsteorie gee 'n ontwikkelingsoorsig van 'n persoon se psigososiale vlak op 'n gegewe tydstip (Marcia & Josselson, 2013, p. 628). Erikson toon agt kronologiese periodes aan. Die verskillende egosterktes van elke periode ontstaan vanuit die interaksie tussen veranderings, verwagtings en die ondersteuning wat 'n individu vanuit die omgewing ontvang. Die periode waarop hierdie studie gefokus het, is inisiatief en skuld – wat tussen die ouderdomme van ongeveer drie en vyf jaar ervaar word (Marcia & Josselson, 2013, pp. 617-618). Kinders ervaar inisiatief wanneer hulle doelbewuste aksies suksesvol uitvoer, wat tot positiewe terugvoer lei (Dunkel & Sefcek, 2009, p. 13). Probleme wat in een fase ontstaan, byvoorbeeld 'n kind wat skuld in plaas van inisiatief ervaar, sal moontlik probleme wat voortspruit uit die ervaring van skuld in die latere fases ervaar (Marcia & Josselson, 2013, p. 619). Dit sluit aan by die siening van Campbell et al. (2002, in Connors-Burrow et al., 2017, p. 188), soos elders reeds genoem is, dat wanneer ouderdomsgepaste sosiale en emosionele vaardighede ontbreek, kinders geneig is om negatiewe terugvoer te ontvang, wat tot skuld (negatiewe selfbeeld, emosionele denke en sosiale vaardighede) kan lei. Hierdie gevolge kan tot laat in die kind se lewe voortduur (Campbell et al., 2002; Lavigne et al., 1998, in Connors-Burrow et al., 2017, p. 188).

'n Sisteem, wat deel vorm van die konseptuele raamwerk, bestaan uit verskillende dele en prosesse waarvan elkeen deel van 'n geheel vorm. Dit is egter nie só eenvoudig soos die geheel is gelykstaande aan die som van die dele nie – want “die geheel is groter as die som van die dele” (Von Bertalanffy, 1973, pp. 30-34). Nie alle objekte het noodwendig dele nodig nie, daarom kan die ideale verdeling van objekte eenvoudig of kompleks wees. Die terme eenvoudig en kompleks word deur die klassifikasie van objekte as objekte met of sonder dele gedefinieer. Die woord “deel” in sy wydste sin kan geïnterpreteer word as enigiets wat in 'n objek teenwoordig is. Alles wat aan 'n objek behoort, is 'n deel, nie net in die sin daarvan om teenwoordig te wees nie, maar ook in die sin om iets in iets te wees wat help om die groter geheel op te maak. Objekte kan aan mekaar verwant wees as geheel tot dele, maar dit kan ook as gekoördineerde dele van 'n geheel aan mekaar verwant wees (Husserl & Findlay, 1970, pp. 436,437).

Binne 'n sisteem vind daar veranderings en interaksies in en tussen die dele self plaas. Alhoewel elke deel afsonderlik ondersoek behoort te word, is dit meer van belang dat die interafhanklike prosesse as deel van die geheel ondersoek word (Von Bertalanffy, 1973, pp. 30-34). Vir die doel van hierdie studie is die konsepte moedertaal, sosiale ontwikkeling, emosionele ontwikkeling en die taal van kleuterskoolonderrig ondersoek. Hierdie dele funksioneer nie elkeen in isolasie nie, dus is die interaksie tussen sosiale en emosionele ontwikkeling en moedertaal en taal-van-onderrig ook in diepte ondersoek. Die interaksie tussen sosiale en emosionele ontwikkeling en moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig is dus in hierdie verkennend-vergelykende studie ondersoek.

Hierdie studie het drie sisteme met mekaar vergelyk en die aannames is op Erikson se psigososiale ontwikkelingsteorie baseer.

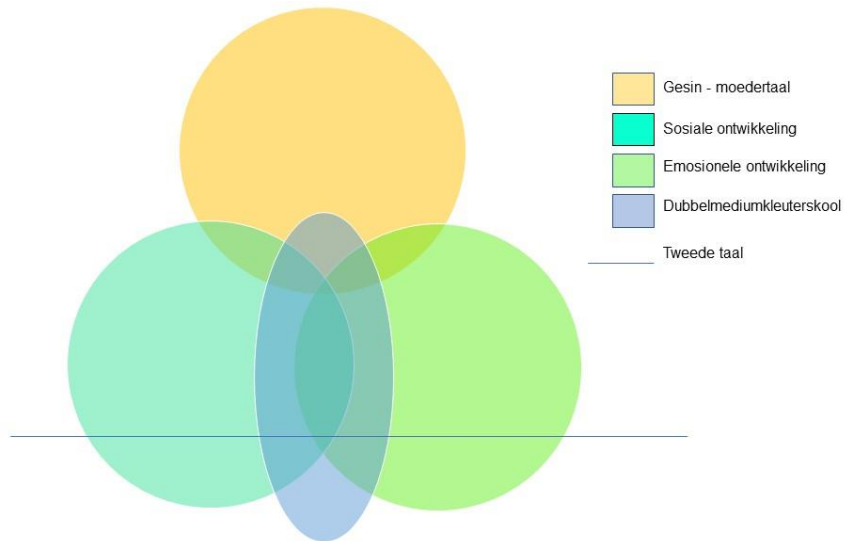
Sisteem 1: Sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejarige wat moedertaalonderrig ontvang



Figuur 1.1: Sisteem 1 (Moedertaalonderrig)

Soos reeds elders bespreek, hou taalontwikkeling verband met jong kinders se sosiale en emosionele ontwikkeling. Sisteem 1 dui aan dat die invloed van kinders se moedertaal, sosiale ontwikkeling, emosionele ontwikkeling en moedertaalonderrig interafhanklik is. Hierdie sisteem het verskeie raakpunte wat mekaar aanvul om 'n gebalanseerde sisteem te vorm. Sosiale en emosionele ontwikkeling vind slegs in die kind se moedertaal (Afrikaans) plaas, omdat die kind moedertaalonderrig ontvang.

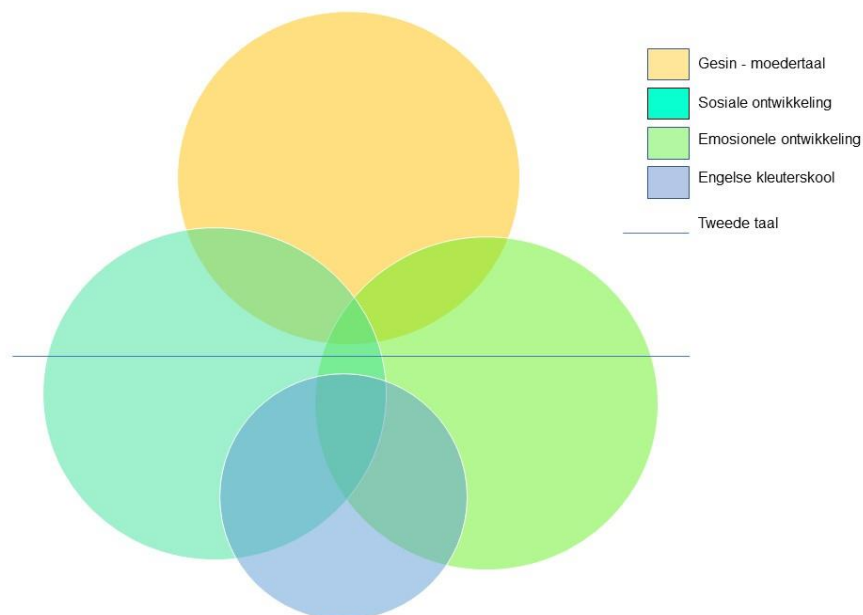
Sistiem 2a: Sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejarige wat dubbelmediumonderrig ontvang



Figuur 1.2: Sistiem 2a (Dubbelmediumonderrig)

Soos in sistiem 1, is al die dele steeds interafhanklik van mekaar, maar die kind word aan dubbelmediumonderrig blootgestel. Neem kennis dat dit nie die aanleer van 'n tweede taal is nie, maar deels tweedetaalonderrig. Hoewel daar steeds raakpunte tussen moedertaal, sosiale ontwikkeling, emosionele ontwikkeling en taal-van-onderrig voorkom, vind sosiale en emosionele ontwikkeling in beide Afrikaans en Engels plaas.

Sistiem 2b: Sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejarige wat tweedetaalonderrig ontvang



Figuur 1.3: Sistiem 2b (Tweedetaalonderrig)

Hierdie sisteem toon aan dat daar minimale raakpunte, indien enige, tussen moedertaal en taal-van-onderrig voorkom. Die afwesigheid van raakpunte mag die kind se sosiale en emosionele ontwikkeling beïnvloed, aangesien die kind moontlik nie oor 'n sterk moedertaalgrondslag vir sosiale en emosionele ontwikkeling beskik nie.

Dit is belangrik om in ag te neem dat veranderlikes soos die blootstelling aan Afrikaanse en Engelse televisieprogramme of storieboeke of die persentasie blootstelling aan Afrikaanse en Engelse onderrig in die klaskamer 'n rol speel in die interaksie tussen sosiale, emosionele en taalontwikkeling wat enige van die bogenoemde sisteme in geheel kan beïnvloed. Hammer et al. (2014, p. 727) noem dat tweetalige kinders oor twee afsonderlike taalsisteme beskik, soos in Sisteem 2b aangedui word. Bialystok (2009, p. 5) gaan voort om te noem dat tweetalige kinders oor 'n kleiner woordeskat beskik, terwyl kinders met 'n groter, meer diverse woordeskat beter begrip en gebruik van 'n taal toon.

1.8 HOOFKONSEPTE

Hier volg 'n aantal hoofkonsepte en definisies wat in hierdie studie gebruik is:

- **Dubbelmediumonderrig**

Goldenberg et al. (2013, p. 26) verwys na dubbelmediumtaalontwikkeling wanneer kleuters steeds hulle moedertaal aanleer, en terselfdertyd aan die aanleer van 'n ander taal blootgestel word. Dubbelmediumtaalontwikkeling kan, volgens Barac et al. (2014, p. 701), na enige mate van tweetaligheid verwys, en die blootstelling aan die tweede taal kan van enige ouderdom af plaasvind (Hammer et al., 2014, p. 716). Hammer et al. (2014, p. 729) som dubbelmediumtaalontwikkeling as die gelyktydige aanleer van twee tale op. Vir die doel van hierdie studie verwys dubbelmediumonderrig na onderrig wat in 'n geringe of meerdere mate in beide Afrikaans en Engels aangebied word vir kinders wie se moedertaal Afrikaans is.

- **Moedertaalonderrig**

'n Moedertaal is die eerste taal wat 'n kind aanleer (Awopetu, 2016, p. 59), meestal die taal wat 'n kind se moeder praat en wat sy haar kinders leer. Moedertaal beklemtoon die rol van die moeder in die verhouding met haar kind. Daar word in hierdie geval aanvaar dat die moeder die primêre persoon is wat verantwoordelik is om kinders taal aan te leer (Mills, 2004, pp. 162-163). Moedertaal is die bekendste taal waarin kinders hulleself die maklikste uitdruk, aangesien hulle die taal van voor geboorte af aanhoor. Dit is dus ook die taal wat kinders oor die algemeen die maklikste aanleer (Bardige, 2009, p. 53).

In opvoedkundige kringe word daar aanvaar dat moedertaal en huistaal met mekaar verband hou. Mills (2004, p. 165) beskryf die moontlikheid dat moedertaal verwant is aan die moeder en haar versorgende rol in die gesin, terwyl huistaal verwant is aan huishoudelike gebeure binne die gesin. Bardige (2009, p. 53) neem dit verder deur te meld dat huistaal 'n verbinding

tussen die gesin en hulle kultuur is. Hierdie stelling gee huistaal 'n baie ryker betekenis. Dit is nie bloot 'n huistaal nie, maar word verbind aan tradisies, oortuigings en identiteitsontwikkeling wat van die ouers aan die kinders oorgedra word. Mills (2004, p. 166) verduidelik ook dat kinders se verhouding met moedertaal deel van hulle identiteitsontwikkeling vorm.

Tog is daar gevalle waar die taal wat die kind eerste aanleer – sy of haar moedertaal – nie noodwendig die moeder se moederstaal is nie (Mills, 2004, p. 165), byvoorbeeld wanneer die moeder se moedertaal Nederlands is, maar die taal wat sy haar kinders leer Afrikaans is. In sommige gesinne beskik die ouers oor verskillende moedertale, byvoorbeeld die moeder is Afrikaans en die vader is Engels, of die vader Sesotho en die moeder Setswana, of die ouers Engels en die versorgende, inwonende ouma Sepedi. In hierdie gevalle kan die gesin besluit om een taal of beide ouers se moedertale as huistaal/tale te aanvaar. Soms praat kinders ook uitsluitlik verskillende tale met die onderskeie ouers en versorgers. Vir die doel van hierdie studie is Afrikaans as moedertaal geïdentifiseer. Die insluitingskriteria vir die studie was dat die gesin se huistaal slegs Afrikaans moet wees.

- **Sosiale en emosionele ontwikkeling**

Sosiale en emosionele ontwikkeling bestaan uit sosiale vaardighede, binding, emosionele vaardighede, selfvertroue en temperament of persoonlikheid (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009, pp. i37-i38). Selfregulering (Darling-Churchill & Lippman, 2016, p. 5), sosiale kognisie (Halle et al., 2014, p. 735) en gedragsprobleme (Halle & Darling-Churchill, 2016, p. 10) vorm ook belangrike komponente van emosionele ontwikkeling. Bogenoemde vaardighede ontwikkel deur die interaksie met die omgewing (Denham et al., 2009, p. i37) en is belangrike boustene vir algemene kinderontwikkeling (Halle & Darling-Churchill, 2016, p. 10). Die vroeë kinderjare is 'n belangrike tydperk vir sosiale en emosionele ontwikkeling en word grotendeels beïnvloed deur die verhouding wat kinders met die ouers, versorgers en maats het (Halle et al., 2014, p. 735). Hoofstuk 2 bevat 'n literatuurstudie wat indiepte-onderzoek oor die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejarige doen.

- **Tweedetaalonderrig**

Tweedetaalonderrig vind plaas wanneer kinders nie in hulle moedertaal onderrig word nie. Dit verwys spesifiek nie na die *aanleer* van 'n tweede taal nie, maar eerder na onderrig wat uitsluitlik in 'n tweede taal aangebied word. Daar word dus na tweedetaalonderrig verwys as die taal van instruksie in die klaskamer (Murphy & Evangelou, 2016, p. 5), of die taal wat vir akademiese ontwikkeling gebruik word (Cummins, 2009, p. 317).

Binne die breër Suid-Afrikaanse konteks, waar Engels die amptelike taal is, is die ouers van kinders wat tweedetaalonderrig ontvang, nie altyd Engels magtig nie (White, 2018, p. 147). Daarom kan kinders wie se taal van onderrig Engels is se ouers nie altyd 'n bydrae tot die bevordering van die taal van instruksie lewer nie. Suid-Afrika het 11 amptelike landstale,

waarvan Afrikaans een is. Volgens Statistieke Suid-Afrika (Statistics,S.A., 2012, pp. 2,18), word Afrikaans deur 13,5% van die bevolking gepraat. Van hierdie Afrikaanssprekende kleuters woon Afrikaanse, dubbelmedium- of Engelse kleuterskole by. Vir die doel van hierdie studie is daar na tweedetaalonderrig verwys as Afrikaans-moedertaaldriejariges wat in Engels onderrig ontvang.

1.9 NAVORSINGSONTWERP EN -METODES

Gemengdemetodenavorsing is vir die doel van hierdie studie gebruik, aangesien dit die genuanseerde aard van die navorsingsvraag kan hanteer. Creswell (2014, p. 217) en Cohen, Manion, en Morrison (2011, p. 26) verduidelik dat gemengdemetodenavorsing die moontlikheid skep om die fenomeen wat bestudeer word, as 'n geïntegreerde geheel te ondersoek deurdat beide kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings gebruik word om data in te samel, te ontleed en te interpreteer. Met die integrasie van die verskillende navorsingsdatabronne kon meer indiepte-insigte ten opsigte van die onderwerp verkry word en kon 'n verkennend-vergelykende studie uitgevoer word.

Geslote-eindevraelyste aan moeders en opvoeders het kwantitatiewe data voorsien terwyl oop vraelyste vir moeders en opvoeders en vinjetnavorsing oor driejariges se ervarings van hulle leeromgewing kwalitatiewe data opgelewer het (Zohrabi, 2013, p. 254). Die navorser het van goed opgestelde en betroubare vraelyste gebruik gemaak. Die navorser is bewus daarvan dat vraelyste nie indiepte-ondersoek van 'n probleem doen nie, en dat die data konteks-spesifiek en vergelykend van aard is. Om daardie rede is vinjetnavorsing uitgevoer, wat verkennend van aard is en wat die deelnemende driejariges se ervarings in die moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrigsisteem in diepte ondersoek het (Mouton, 2001, pp. 148,153).

1.10 NAVORSINGSPROSES/NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.10.1 Identifisering van die eenheid van ontleding en deelnemers

Data-insameling het plaasgevind deur middel van oop en geslote vraelyste wat aan moeders en opvoeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges gestuur is. Die navorser het 'n 30%- tot 40%-deelname aan bogenoemde deel van die studie voorspel. Die vinjetsteekproef het uit 'n totaal van drie Afrikaans-moedertaaldriejariges bestaan wat Afrikaanse, dubbelmedium- (Afrikaanse en Engelse) of Engelse onderrig in Gauteng ontvang het.

Die kriteria vir deelname was as volg: 1) die deelnemende kinders moes drie jaar oud wees; 2) die kinders moes die betrokke kleuterskool tussen die ouderdomme van 18 maande en drie jaar bygewoon het; 3) die kinders moes vir ten minste drie maande in die huidige opvoeder se sorg wees 4) die kinders se moedertaal moes Afrikaans wees; 5) die moeders van die kinders moes die vraelys in Afrikaans voltooi; 6) die moeders en die kinders moes in Gauteng woonagtig wees; 7) die gesinne moes van middel- tot hoë ekonomiese klas afkomstig wees

en 8) die kleuterskole moes in Gauteng geleë wees. 'n Duidelike uiteensetting van die kriteria word in hoofstuk 4 bespreek.

1.10.2 Data-insameling

Afrikaans-moedertaal-, dubbelmedium- en Engelse kleuterskole binne die navorser se professionele netwerk en op die Vereniging vir Voorskoolse Opvoeding en Sorg (VVOS) se databasis is gekontak om vrywillig aan die studie deel te neem. Die deelnemende kleuterskole het die uitnodiging vir deelname aan die studie aan die moeders wat aan die vereistes van die studie voldoen het, gestuur.

Die opvoeders van die kinders wie se moeders die verklaring voltooi het is uitgenooi om ook aan die studie deel te neem. Wanneer die data-insameling deur middel van die vraelyste só 'n punt bereik het dat die navorser deelnemers vir die vinjetnavorsing kon identifiseer, is die betrokke ouers weer gekontak en 'n aparte verklaring vir die kinders se deelname is deur beide ouers onderteken.

Oop en geslote vraelyste gerig aan moeders en opvoeders het die kinders se vlak van sosiale en emosionele ontwikkeling vasgestel. Die navorser het gebruik gemaak van selfopgestelde vraelyste om te verseker dat die probleemstelling aangespreek en insiggewende afleidings, gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak kon word. Die skakel na 'n aanlyn vraelys is aan die deelnemende moeders en opvoeders beskikbaar gestel. 'n Harde kopie is beskikbaar gestel vir moeders en opvoeders wat verkies het om die vraelys op papier te voltooi en persoonlik of elektronies aan die navorser terug te stuur. Nadat die vraelyste voltooi is, is die ingesamelde data ontleed, geïnterpreteer en geïntegreer.

Vinjetobservasies het by die drie driejarige se kleuterskole plaasgevind, waar hulle in hulle bekende sosiale en onderrigomgewing was. Die observasies is aan die hand van rou vinjetnotas vasgelê (Schwarz & Schratz, 2014). Na afloop van die observasies het die navorser 'n afspraak met elkeen van die opvoeders gemaak. Gedurende hierdie besoek is die opvoeders die geleentheid gegun om skriftelik kommentaar op die rou vinjetleesstukke te lewer.

1.10.3 Data-ontleding

Die data wat deur die kwantitatiewe en kwalitatiewe vraelyste bekom is, is in twee kategorieë gegroepeer, naamlik i) kleuters wat Afrikaanse onderrig ontvang het, en ii) kleuters wat dubbelmedium- of Engelse onderrig ontvang het. Die kwantitatiewe data wat deur die geslote-eindevrae ingesamel is, is na 'n statistikus gestuur vir ontleding deur middel van parametriese en nieparametriesse toetse. Die kwalitatiewe data is gekwantifiseer en in tabelle uiteengesit (Creswell, 2014, p. 223).

Die observasiedata en die vinjetnotas is ontleed aan die hand van die vinjetproses, soos beskryf deur Ammann, Westfall-Greiter, en Schratz (2017). Die vinjetanalise, wat die meeste van die gewig in die studie dra, is afsonderlik ontleed en geïnterpreteer (sien afdeling 5.5), terwyl die data van die vraelyste en die vinjetbevindings mekaar ondersteun. Die vinjette verskaf verkennende insigte in die deelnemende driejarige se ervarings van hulle leeromgewing en die wyses waarop die kleuterskoolsisteem aan die hand van die taal- en onderrig vir driejarige se sosiale en emosionele ontwikkeling voorsiening maak.

1.10.4 Etiese aspekte en toepassing

Wanneer navorsing gedoen word, moet die navorser sekere etiese aspekte in ag neem om die deelnemers te beskerm. Vir hierdie studie was die volgende belangrik:

- Deelname aan die studie was vrywillig en deelnemers het die opsie gehad om op enige stadium aan die studie te onttrek (Banegas & De Castro, 2015, p. 60). Die deelnemende moeders en opvoeders is skriftelik in kennis gestel van die doel en aard van die studie en wat van hulle verwag word.
- Deelnemers is gevra om skriftelike toestemming vir deelname aan die studie te onderteken. Afsonderlike toestemmingsbriewe is vir die VVOS, kleuterskoolleiers en -hoofde, moeders, opvoeders en ouers van deelnemende driejarige beskikbaar gestel.
- Persoonlike inligting of inligting wat deelnemers identifiseerbaar maak, is nie tydens data-ontleding of met die maak van gevolgtrekkings gebruik of in die verslag bekend gemaak nie. Die navorser het die konfidensialiteit van die deelnemers verseker (Doyle, 2007, in Banegas & de Castro, 2015, p. 62).
- Deelnemers is ingelig oor die voordele van deelname aan die studie (Banegas & De Castro, 2015, p. 64). Die deelnemers sal reg op toegang tot die finale navorsingsverslag op die Universiteit se webwerf verkry of kan 'n opsomming van die verslag direk van die navorser aanvra.
- Data-insameling deur middel van vraelyste en observasies het geen emosionele of fisiese gevare vir die deelnemers ingehou nie.

1.10.5 Beperkings van die studie

Die navorser besef dat die studie nie sonder beperkings is nie, en het die volgende moontlike beperkings geïdentifiseer:

- Die studie het nie voorsiening gemaak om vlotheid van moedertaal of tweede taal vas te stel nie. Alhoewel taalontwikkeling noodsaaklik is vir sosiale en emosionele ontwikkeling, het die studie nie bloot op taalontwikkeling gefokus nie.

- Die studie het nie voorsiening gemaak om die binding tussen die driejarige en hulle moeders in diepte te ondersoek nie. Alhoewel binding sosiale en emosionele ontwikkeling beïnvloed, was dit nie die kernfokus van die studie nie.
- Veranderlikes soos geslag, trauma, gebroke gesinne, tyd wat aan televisieprogramme, stories en geselstyd bestee word, en gesins- en klaskamerdinamika kon die bevindings beïnvloed het.
- Die studie het nie langtermyngevolge van moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig vergelyk nie. Insiggewende inligting kan bekom word sou die studie weer herhaal kon word wanneer dieselfde kinders skoolgaande ouderdom bereik het.
- Die veralgemeningswaarde van die studie was laag. Die doel van die studie was eerder om die kompleksiteit van die fenomeen te ondersoek. Hierdie studie se fokus was op Afrikaans-moedertaaldriejarige. Tog kan hierdie studie moontlik ook elders weerklank vind, aangesien moedertaalonderrig, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig wêreldwyd voorkom. Groot skaalse migrasie beteken dat kleuterskole in die globale konteks taaldivers is, en dus by bevindings van plaaslike studies kan baat vind. Die bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings van hierdie studie kan dus ook internasionaal van waarde wees.

1.10.6 Moontlike sterkpunte van hierdie studie

- Hierdie verkennend-vergelykende studie het data genereer wat dikwels moeilik in opvoedkundige omgewings vasgevang word, aangesien die studie deur middel van vraelyste en vinjetnotas die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejarige wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang met mekaar vergelyk en die fenomene in diepte verken.
- Vinjetleesstukke het nuwe aandag op driejarige se ervarings van hulle leeromgewings en die kleuterskoolsisteem gefokus. Hierdie inligting kan as hulpbron gebruik word om driejarige wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se leerervaring te verbeter.
- Die studie het 'n verband gebring tussen moedertaal, sosiale en emosionele ontwikkeling en taal-van-onderrig, 'n veld waarin daar nog baie leemtes ten opsigte van navorsing is.
- Alhoewel hierdie studie op Afrikaans-moedertaaldriejarige gefokus het, kan dit tot die wyer kennisbasis van taaldiversiteit bydra.
- Hierdie studie kan moontlike insigte rakende taaldinamiek tydens die vroeë kinderjare bevorder, wat die boustene vir later jare se taalontwikkeling en akademiese vordering kan informeer.

- Hierdie studie was relevant vir huidige uitdagings wat binne onderwysstelsels wêreldwyd ervaar word.

1.11 DIE ROL VAN DIE NAVORSER

Die navorser het 'n sterk sielkunde- en onderwysagtergrond. Sy beskik oor 'n honneursgraad in Sielkunde en 'n meestersgraad in Speltherapie.

Die navorser se eerste ondervinding met kinders wat nie moedertaalonderrig ontvang het nie, was terwyl sy as grondslagfase-opvoeder by 'n Engelse laerskool opgetree het. Die leerders het meestal in hulle tweede, soms derde taal onderrig ontvang.

As 'n vrywilliger vir *Operation Smile South Africa (OSSA)* het sy ondersteuningsdienste gelewer in onder andere Madagaskar, Mbombela en Mount Frere, waar sy ook die uitdagings van tweedetaalkommunikasie of kommunikasie in onbekende tale in die mediese en ondersteuningsvelde ervaar het.

In privaat praktyk en as voormalige bestuurslid van die VVOS, werk die navorser nou saam met kinders, ouers en voorskoolse opvoeders ten opsigte van kleuters se sosiale en emosionele ontwikkeling en die uitdagings wat tuis, by die kleuterskool en in die gemeenskap ervaar word.

Die navorser het aan besprekings onder leiding van die Trust vir Afrikaanse Onderwys deelgeneem. Haar rol was om inligting oor die huidige stand van Afrikaanse kleuterskole in Suid-Afrika in te win. Twee studies is geloods waaruit dit geblyk het dat Afrikaanse kleuterskole verengels en al hoe meer kleuters nou van 'n vroeë ouderdom af aan 'n tweede taal blootgestel word.

Op grond van wêreldwye navorsing (Ball, 2011; Unesco, 2016) ondersteun die navorser die beginsel van moedertaalonderrig. Ten opsigte van die fokus van hierdie studie was dit dus nodig dat die navorser verskeie strategieë in plek stel om die navorsingsproses te beskerm. Die navorser het haar eie aannames deurlopend ondersoek en sy was bewus daarvan dat die gevolgtrekkings wat na aanleiding van hierdie studie gemaak sou word, haar kon verras. Sy het gereelde indiepte-gesprekke met haar studieleier en verskeie kundiges op die gebied gevoer. Sy het ook kumulatiewe foute vermy deur die invloed van taal-van-onderrig wetenskaplik-gefundeerd te ondersoek en slegs afleidings te maak wat op data gebaseer is. Moontlike vooroordele is dus uitgeskakel deur wetenskaplik metodologies te werk te gaan en empiriese ondersteuning vir die gevolgtrekkings te bied. Die navorser was ook bewus van die sosiale, emosionele en situasionele veranderlikes wat die studie kon beïnvloed en het dit so veel as moontlik in berekening gebring, en veranderlikes geminimaliseer. Ten slotte het die navorser ook literatuur ondersoek en ingesluit wat die wye verskeidenheid perspektiewe in hierdie veld weergee en verreken.

As navorser het sy vanuit bestaande kennis en ervarings begrip vir die kleuterskoolomgewing waarbinne sy data-insameling gedoen het. Sy is goed bekend met driejariges se vlak van sosiale en emosionele ontwikkeling, gedragspatrone en verhoudings. Die navorser het dus so min as moontlik inbreuk probeer maak op die daaglikse verloop tydens die observasies by skole. Opvolgbesoeke met die opvoeders is met respek vir die kinders, ouers en opvoeders se prosesse, bekommernisse en uitdagings gedoen. In die lig van die navorser se kennis en ervaring op die gebied van vroeë kinderontwikkeling en -onderwys, het sy die noodsaaklikheid besef om te alle tye objektief na die bevindings te kyk en nie vooroordelend op te tree nie.

1.12 HOOFSTUKINDELING

Die volgende hoofstukke is by hierdie proefskrif ingesluit om die navorsingsvraag te beantwoord:

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN VERANTWOORDING VAN DIE NAVORSING

Hoofstuk 1 bevat die belangrikheid en rasionaal vir die studie, asook 'n uiteensetting van die beplande navorsingsproses en die beginsels waarop dit geskoei is.

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG: SOSIALE, EMOSIONELE EN TAALONTWIKKELING

Hoofstuk 2 gee 'n indiepte-literatuuroorsig van driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling binne die voorgestelde mylpaalontwikkeling vir hierdie ouderdomsgroep. Elkeen van hierdie konsepte word afsonderlik sowel as met hulle invloed op mekaar bespreek.

HOOFSTUK 3: LITERATUUROORSIG: TAALONTWIKKELING EN TAAL-VAN-ONDERRIG

Hoofstuk 3 bevat 'n omvattende literatuuroorsig waarin moedertaalonderrig in die breë ondersoek word. Die konsepte van dubbelmedium- of tweedetaalonderrig word verder in die hoofstuk bespreek.

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

In hoofstuk 4 word die navorsingsprobleem en subvrae aangebied. Die gepaste navorsingsontwerp en data-insamelingstegnieke vir hierdie studie word bespreek. Aandag word gegee aan die voor- en nadele wat hierdie ontwerp en insamelingstegnieke inhou. Ten slotte word die etiese beginsels, vertrouenswaardigheid en betroubaarheid van die studie bespreek.

HOOFSTUK 5: DATA-ONTLEDING EN LITERATUURKONTROLE

Hoofstuk 5 bespreek die deelnemerinligting en veranderlikes. Die kwantitatiewe en kwalitatiewe data word ontleed, geïnterpreteer, bespreek en met bestaande literatuur gekontroleer.

HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SINOPSIS

In hoofstuk 6 word gevolgtrekkings van die bevindings en vergelykings gemaak om die probleemstelling en vyf subvrae te beantwoord. Hieruit volg aanbevelings vir die praktyk en toekomstige navorsingstudies. Ten slotte volg 'n finale refleksie wat die navorser se finale kommentaar bevat.

HOOFSTUK 7: REFLEKSIE

In hoofstuk 7 reflekteer die navorser oor die navorsingsproses en besin sy oor die impak wat die navorsingsproses en gevolgtrekkings op haar profesie en ander profesies binne die veld van vroeë kinderontwikkeling en -onderwys het.

1.13 SLOTOPMERKINGS

Verbeterde kennis van tweetaligheid by kinders dra by tot 'n verbeterde begrip van die aard van taal-van-onderdig en kinders se taalontwikkeling. As ons die begrip van die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejarige wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, kan verdiep, kan dit moontlik tot voordeel van kinders, hulle gesinne, opvoeders en rolspelers in vroeë kinderonderwys wees (Haznedar, 2015, p. 15).

Om die studie, "Moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig: 'n Verkennend-vergelykende studie van driejarige se sosiale en emosionele ontwikkeling", uitvoerbaar te maak, is primêre en subvrae in hierdie hoofstuk geïdentifiseer. Om die vrae te beantwoord, het die navorser gemengdemetodnavorsing gedoen. Die navorser het van oop en geslote vraelyste asook vinjetnavorsing gebruik gemaak om kwantitatiewe en kwalitatiewe data in te samel. 'n Aantal hoofkonsepte, moontlike beperkings en sterkpunte van die studie is geïdentifiseer en bespreek en die hoofstukbeplanning is uiteengesit.



HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG: SOSIALE, EMOSIONELE EN TAALONTWIKKELING

2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk gee 'n oorsig oor die sosiale, emosionele en taalontwikkeling van hoofsaaklik driejarige. Aangesien ontwikkelingsmylpale op mekaar volg, word daar, waar nodig, kortliks verwys na die ontwikkeling wat tussen geboorte en drie jaar plaasvind. Net soos die verskillende ontwikkelingsfases interafhanklik is van mekaar, leef die mens in afhanklikheid van interaksie met ander. 'n Ondersoek na sosiale interaksie word by hierdie hoofstuk ingesluit, aangesien kinders se gedrag primêr hierdeur gemotiveer word en dit die behoefte om 'n band met ander mense te vorm, weerspieël (Erikson, 1985).

Omdat kinders al hoe meer te doen kry met die sosiale omgewing, ervaar hulle nuwe uitdagings wat aktiewe, doelgerigte en verantwoordelike gedrag vereis (Santrock, 2009). Dit staan as prososiale gedrag bekend. Vir die doel van hierdie studie is dit belangrik om die wyse waarop sosiale en emosionele prosesse kinders se ontwikkeling beïnvloed, te verstaan. Wat is die invloed van ouers, opvoeders, sibbe en die portuurgroep op sosiale en emosionele ontwikkeling? Hoe groot is die rol wat sosiodramatiese en verbeeldingspel in jong kinders se sosiale, emosionele en taalontwikkeling speel? Aan die hand van Erikson se psigososiale teorie, met die fokus op die fase van inisiatief teenoor skuld, word bogenoemde vrae ondersoek. 'n Opsommende diagram nader aan die einde van die hoofstuk bespreek die komplekse interaksies tussen sosiale, emosionele en taalontwikkeling en die invloed wat ouers, opvoeders, sibbe, die portuurgroep en geslagsrolle daarop het.

2.2 ERIKSON SE PSIGOSOSIALE TEORIE

Erik Erikson (1985, pp. 56-57) stel agt psigososiale fases voor wat regoor die menslike lewenspan voorkom. Elke fase bestaan uit 'n krisis en 'n egosterkte wat oorkom moet word. Hierdie krisis word deur 'n kwesbaarheid en 'n potensiaal gekenmerk. Hoe meer suksesvol die krisis hanteer word, hoe gesonder is die ontwikkeling wat in daardie fase plaasvind, en dit stel die persoon in staat om verandering te ervaar (Santrock, 2009, p. 23). Elke fase bou voort op die suksesvolle voltooiing van die vorige fase se egosterkte en gee aanleiding tot die volgende fase. Erikson se werk beklemtoon die behoefte om sosiale en emosionele ontwikkeling van geboorte tot bejaardheid te verstaan (Warner & Sower, 2005, p. 44).

Die derde psigososiale fase, wat die fokus van hierdie studie is, kom tussen die ouderdomme van drie en vyf jaar voor en word gekenmerk deur die krisis van inisiatief teenoor skuld. Die egosterkte wat kinders in hierdie fase ontwikkel, is doel (Erikson, 1985, p. 59). Erikson verwys

ook na die derde fase as die speelfase. Spel is 'n belangrike bestanddeel om hierdie – en daaropvolgende fases – suksesvol te voltooi. Tydens spel kom humor voor, en daarmee saam die vermoë om vir jousef en ander te kan lag (Erikson, 1985, p. 77). Die rol van spel en ontwikkeling word breedvoerig in afdeling 2.5 bespreek.

Teen die derde lewensjaar, die begin van Erikson se derde fase, het kinders reeds 'n sin van individualiteit ontwikkel en ontdek hulle waartoe hulle in staat is. Hulle identifiseer veral met hulle ouers. Kinders gebruik hulle sosiale, emosionele, perseptuele, motoriese, kognitiewe en taalvaardighede om daaglikse aktiwiteite uit te voer. Emosioneel gesonde kinders gebruik hulle inisiatief om die wyer sosiale wêreld te ontdek en hulleself te bewys. Hulle skep, ontdek, gee voor, vat kans en neem saam met maats aan verbeeldingspel deel (Trawick-Smith, 2014). In hierdie fase ontwikkel kinders 'n gewete, wat hulle lei om hulle inisiatief te gebruik en aanvaarbaar op te tree, wat belonings tot gevolg kan hê (Santrock, 2009).

Wanneer kinders onverantwoordelik optree (Santrock, 2009), of glo dat hulle pogings onsuksesvol is, ontwikkel skuldgevoelens (Trawick-Smith, 2014). Skuld ontstaan nadat kinders die standaard vir aanvaarbare gedrag geïnternaliseer het. Skuld word geassosieer met ouers en opvoeders se negatiewe reaksies op verkeerde gedrag en die foute wat kinders maak (Denham, 1998, pp. 125-126). Sommige kinders sien hulleself dan as “sleg” of “stout”. Alhoewel 'n mate van skuld kinders kan lei om verantwoordelikheid vir hulle gedrag te aanvaar, kan te veel skuldgevoelens emosionele groei belemmer. Kinders wat oormatig gestraf of gekritiseer word, kan later hulle pogings staak om hulleself te bewys (Trawick-Smith, 2014, p. 308).

Erikson se teorie is 'n ontwikkelingsoorsig van die psigososiale fases waarin individue hulleself bevind. Alhoewel Erikson se teorie baie volledig is en realistiese ontwikkelingsdoelwitte voorsien, voorsien dit nie spesifieke intervensies indien ontwikkeling in enige fase skeefloop nie (Marcia & Josselson, 2013, p. 12). In die lig van hierdie studie is inisiatief noodsaaklik vir gesonde deelname aan klasbesprekings, die uitvoer van aktiwiteite, die oplos van konflik en spontane deelname aan gestruktureerde en ongestruktureerde spel. Sou dit voorkom dat taal-van-onderrig bogenoemde negatief beïnvloed, sal die driejarige skuld ervaar. Skuld kan lei tot onvanpaste gedrag, onttrekking en die onvermoë om konfliktsituasies effektief op te los.

2.3 DIE ONTWIKKELING VAN SOSIALE EN EMOSIONELE VAARDIGHEDE

Emosies is fundamenteel tot alle breinfunksies en behoort effektief geregleer te word. Die tipe bindings en verhoudings wat in die vroeë kinderjare gevorm word, beïnvloed die wyse waarop kinders hulle emosies reguleer. Kinders se vermoë om hulle emosies te reguleer, affekteer hulle emosionele welstand en sosialiseringprosesse (Eaude, 2006, p. 39). Buchan (2013, p. 8) se siening is op hierdie studie van toepassing. Hy voer aan dat sosiale vaardighede

noodsaaklik is om verhoudings met ander te bou en te onderhou en dat verhoudings die konteks voorsien waarin sielkundige funksies en aangeleerde emosionele reaksies ontwikkel.

Die navorser is dit eens met Eade (2006, p. 39) se siening dat veilige verhoudings kinders help om vaardighede te ontwikkel wat hulle nodig het om in verskillende situasies sosiaal en emosioneel geborge te voel. Hierdie studie fokus op driejarige se ervarings van hulle leeromgewings en die situasies waaraan hulle binne hierdie omgewings blootgestel word. Volgens Landy (2009, pp. 9-10) is kinders wat geborgenheid ervaar meer aanpasbaar, in staat om te ondersoek, te leer en nuwe verhoudings te vorm. Kinders wat gemaklik aanpas in sosiale situasies ervaar sosiale interaksies meer positief en is meer geneig om kontak met ander te soek. Kinders wat minder aanpasbaar is, kan sosiale situasies as meer uitdagend ervaar en is geneig om te onttrek daarvan. Hierdie siening van Landy is veral relevant vir hierdie studie, aangesien sosiale verhoudings, aanpasbaarheid en selfvertroue ondersoek word.

Alhoewel voorskoolse kinders steeds egosentriek is, is hulle reeds baie sosiaal. Kinders van tussen drie en vyf jaar oud begin hegte vriendskappe vorm, raak interaktief betrokke by die portuurgroep en wil as 'n speelmaat aanvaar word (Driscoll & Nagel, 2002, pp. 62,63). Buchan (2013, p. 8) beskryf "sosiaal" as 'n gedreweheid om in interaksie met die omgewing te wees. Vanuit die formele en informele leeromgewing word moontlikhede ondersoek, inligting ingesamel en daarop gereageer.

Arnett en Maynard (2013, p. 253) se stelling dat kinders leer deur sosiale deelname en aktiewe betrokkenheid by ander mense soos hulle ouers, opvoeders, sibbe en die portuurgroep is deur middel van vraelyste en vinjetnavorsing in hierdie studie verken aangesien die navorser hierdie aspekte belangrik ag tydens die ontwikkelingsfase wat in hierdie studie ondersoek word. Ander belangrike sosiale vaardighede wat van toepassing was, was onder andere verhoudingsvaardighede, wat gekenmerk word deur luister- en kommunikasievaardighede, empatie, samewerking, onderhandeling en onafhanklikheid, en wat inisiatief insluit (Connors-Burrow et al., 2017, p. 188). Na aanleiding van die vinjetnavorsing word verskeie van die bogenoemde vaardighede uitgelig en bespreek.

Soos reeds genoem, ontwikkel inisiatief wanneer kinders by positiewe verhoudings betrokke is. Sosiale inisiatief word gekenmerk deur die belangstelling om na ander uit te reik, sosiale kontak te maak en sosiale gedrag uit te toets (Trawick-Smith, 2014, p. 308). Driejarige hou daarvan om ander tevrede te stel en lof en goedkeuring vir hulle gedrag te ontvang (Landy, 2009, p. 19). Deur middel van die vinjetobservasies in hierdie studie word dit moontlik om kinders se reaksies op lof en goedkeuring vas te vang. Alhoewel kinders floreer op positiewe terugvoer vir hulle gedrag, kom negatiewe of onvanpaste sosiale gedrag by voorskoolse kinders voor. Hierdie gedrag kan egter lei tot verwerping deur die portuurgroep, wat 'n afname

in sosiale deelname tot gevolg het. 'n Voorbeeld hiervan sal wees dat die portuurgroep 'n aggressiewe kind sal vermy (Trawick-Smith, 2014, p. 321) om hulleself te beskerm.

Landy (2009, p. 381) noem dat prososiale gedrag, insluitend begrip vir reëls en grense, en die gesonde ontwikkeling en hantering van emosies belangrike vaardighede is wat aanvaarding en aanpassing in die portuurgroep bevorder. Begrip vir reëls en grense is relevant vir hierdie studie, aangesien dit 'n aanduiding van gesonde sosiale en emosionele ontwikkeling kan gee. Connors-Burrow (2017, p. 188) meen dat die belangrikste emosionele vaardighede wat kinders aanleer, selfbewustheid (die vermoë om hulle eie emosies te erken en met selfvertroue op te tree), selfbeheersing (die vermoë om hulle emosies te reguleer, impulse te beheer, hulleself te motiveer en doelwitte te stel) en sosiale bewustheid (om empatie en begrip vir ander se perspektiewe te hê en ander met respek te behandel) is. Hierdie vaardighede word later in hoofstuk 2 verken.

Volgens Neaum (2013, p. 65) ontwikkel die volgende sosiale en emosionele vaardighede, wat 'n belangrike aanduiding van gesonde ontwikkeling is, teen drie jaar:

- Kinders voel veilig solank hulle by iemand bekend is wat nie noodwendig die ouer is nie. Die kleuterskoolomgewing is 'n voorbeeld hiervan.
- Hulle kan wag vir behoeftes om bevredig te word terwyl die opvoeder aandag aan anders kinders gee.
- Hulle gebruik taal om hulle emosies te reguleer eerder as om fisiese uitbarstings binne die sosiale en leeromgewing te hê.
- Hulle kan hulle emosies deur afleiding, redenering en onderhandeling beheer.
- Kinders leer aanvaarbare gedrag aan wat vir verskillende sosiale situasies binne en buite die klaskamer gepas is.
- Hulle het begrip vir die opvoeder en assistente se liggaamshouding en emosies.
- Kinders soek aanvaarding van geliefde volwassenes.
- Hulle toon liefde teenoor jonger sibbe of jonger kinders op die speelgrond.
- Hulle kan deel en beurte maak.
- Hulle geniet voorgeespel en kan verbeeldingmaats en vrese hê.
- Ervarings word deur middel van poppe en speelgoed uitgebeeld.
- Onsekerheid word deur middel van skaamte, geïrriteerdheid en selfbewustheid getoon.
- Hulle toon 'n mate van onafhanklikheid deur byvoorbeeld self hande te was of aan aktiwiteite deel te neem.

2.3.1 Emosies

Die basiese emosies wat kinders eerste identifiseer is *gelukkig* en *niegelukkig* of *hartseer*. Daarna identifiseer hulle *kwaad*. *Bang* is die moeilikste emosie vir jong kinders om te identifiseer (Denham, 1998, p. 62). Teen drie jaar het kinders begrip van 'n verskeidenheid emosies, wat geluk, hartseer, woede, vrees en belangstelling insluit. Die uitdrukking van hierdie emosies is nog baie gedifferensieer (Denham, 1998; Denham et al., 2009). Jong kinders se emosies word deur hulle aksies weerspieël omdat hulle nog in die leerproses is om hulle emosies verbaal te kommunikeer (Dowling, 2005, p. 64). Die verbale uitdrukking van emosies begin van die tweede na die derde lewensjaar verhoog. Teen drie jaar behoort kinders hulle emosionele uitdrukkings te kan verander of onderdruk na gelang van wat die situasie vereis (Denham, 1998, p. 27). Hulle kan ook nieverbaal-gekommunikeerde emosies waarneem, identifiseer en die eerste beginsels van emosies verstaan en reguleer, alhoewel hulle steeds baie ondersteuning van volwassenes benodig (Denham et al., 2009, p. i42). Hierdie studie het nie die mate van ondersteuning wat kinders benodig, ondersoek nie, maar het op die driejariges se emosies en ervarings en die regulering of hantering daarvan gefokus. Vir die uitdrukking en hantering van emosies (selfregulering) is taalontwikkeling 'n kritieke faktor en taal-van-onderdig kan dus ten opsigte van emosionele ontwikkeling en selfregulering 'n rol speel.

2.3.2 Selfvertroue

Selfvertroue, wat belangrik is vir die studie, word met die ontwikkeling van kinders se siening van hulleself verbind. Kinders met selfvertroue is goed toegerus om uitdagings te hanteer, is gemaklik met hulleself en het insig in hulle sterk- en swakpunte. Kinders met 'n tekort aan selfvertroue vind dit moeilik om die uitdagings van die lewe te hanteer (Dowling, 2005, pp. 1-2) en dien as 'n aanduiding dat gesonde sosiale en emosionele ontwikkeling moontlik belemmer word. Om 'n beter begrip van selfvertroue te skep, word dit onderverdeel in selfkonsep of selfbewustheid en selfbeeld:

Selfkonsep is om van jouself bewus te wees (Dowling, 2005, pp. 1-2) en sluit alle persepsies van jou eie vaardighede, eienskappe, kultuur en geslagsidentiteit in. 'n Driejarige met 'n positiewe selfkonsep sal dus gelukkig voorkom en tevrede voel met sy selfpersepsie (Trawick-Smith, 2014, pp. 308-309). Kinders se ervarings binne die leeromgewing het 'n groot invloed op die ontwikkeling van hierdie twee sienings van hulleself (Dowling, 2005, pp. 1-2). Volgens Erikson (1985, pp. 59,77) hou 'n positiewe selfkonsep verband met die ervaring van inisiatief. Dit wil sê, kinders voel suksesvol as hulle kreatief aan spel en aktiwiteite deelneem en aktief betrokke is by maats (Trawick-Smith, 2014, pp. 308-309). Die moontlikheid bestaan dus dat kinders wat gemaklik omgaan met die taal van onderrig en formele en informele leeraktiwiteite

suksevol bemeester, 'n positiewe selfkonsep kan ontwikkel, terwyl 'n kind wat nie gemaklik met die taal van onderrig omgaan nie, moontlik 'n negatiewe selfkonsep kan ontwikkel.

Teen drie- tot vierjarige ouderdom voorsien die gesin 'n sin vir persoonlike kontinuïteit, wat **selfbewustheid** tot gevolg het. Jong kinders hou daarvan om stories oor hulle babatyd te hoor en oor aktiwiteite waaraan die gesin deelgeneem het. Hulle hoor ook graag voorspellings van hulle toekoms. Hierdie gedeelde ervarings help kinders om hulle sin vir self in die groter gesin te vind. Die gesin het 'n groot effek op die kind se sin vir identiteit, maar wanneer die kind kleuterskool bywoon, deel die opvoeder in hierdie verantwoordelikheid (Dowling, 2005) en word die kleuterskool 'n verlengstuk van die gesin. Binne die kleuterskoolomgewing behoort die kind te kan identifiseer en homself te vereenselwig met die taal van onderrig en die portuurgroep. Die navorser voer aan dat identifisering en vereenselwiging met die leeromgewing met die ervaring van geborgenheid gepaard gaan.

Selfbeeld is die ontwikkeling van 'n positiewe of negatiewe beeld van jouself of die bewuswording van die wyse waarop ander jou ervaar (Dowling, 2005, pp. 1-2,4). Tussen drie en vyf jaar oud word kinders se selfbeeld toenemend beïnvloed deur die omgewing buite die gesin en die mate van aanvaarding wat hulle ervaar. Kinders begin hulleself vergelyk met ander en beskryf hulleself en ander aan die hand van eienskappe soos grootte, vorm en kleur (Santrock, 2009, p. 247). In die lig van hierdie studie kan moedertaal en taal-van-onderrig as 'n vergelykbare eienskap bygevoeg word. Kinders evalueer dikwels hulle pogings teenoor dié van ander. Hulle ontwikkel geheue om hulle ervarings van gebeure te evalueer. Kinders se sin vir self en hulle siening van die wêreld word grootliks deur hulle ervarings, hulle reaksie daarop en hulle terugblik daarop beïnvloed (Landy, 2009, p. 336). 'n Sterk selfbeeld is belangrik vir sosiale ontwikkeling. Wanneer kinders in beheer en positief oor hulleself voel, lê dit die grondslag vir 'n sterk selfbeeld (Buchan, 2013, p. 28). Alhoewel kinders eers teen ses jaar bewus is van hulle selfwaarde, lê die gesin reeds op 'n baie jong ouderdom die basis hiervoor.

Skaamheid is in hierdie studie ondersoek, aangesien dit verbind kan word met 'n vorm van lae selfbeeld. Skaam kinders het gewoonlik nie selfvertroue nie en voel ontoereikend of onbevoeg wanneer hulle in groepe funksioneer (Warner & Sower, 2005, p. 184). Hierdie ervaring het 'n impak op sosiale en emosionele ontwikkeling. Die ervaring van skuld, soos reeds bespreek, kan ook 'n bydraende faktor tot skaamheid wees. Om hierdie rede is dit belangrik om die effek van taal-van-onderrig op die ervaring van inisiatief en skuld te ondersoek.

Skaam kinders is minder geneig tot empatiese verhoudings, aangesien hulle spanningsvolle en emosioneel-gelaaide situasies vermy (Findlay, Girardi, & Coplan, 2006, p. 355). In 'n studie deur Sette, Baldwin, Zava, Baumgartner, en Coplan (2019, p. 234) is skaamheid positief geassosieer met 'n geneigdheid om selfbewus te voel. Daar is gevind dat skaamheid 'n

voorspeller van ervarings van verwerping en viktimisering deur die portuurgroep kan wees. Uit bogenoemde literatuur kan die afleiding gemaak word dat, sou taal-van-onderrig direk of indirek met skaamheid verbind kan word, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig moontlik 'n invloed op die ervaring van spanning en empatiese verhoudings kan hê. Selfvertroue is noodsaaklik vir driejariges om by die kleuterskoolroetine aan te pas, ouderdomsgepaste onafhanklikheid te ervaar en aktiwiteite met inisiatief uit te voer.

2.3.3 Selfregulering

Hoërordedenke is 'n groep aktiwiteite in die brein wat deur strategieë, reëls en roetines geaktiveer word. Hierdie aktiwiteite is vir die regulering van emosies soos frustrasie en spanning verantwoordelik (Ursache, Blair, & Raver, 2012, pp. 123-124) en verstandelike funksies wat vir die vrywillige beheer van denke verantwoordelik is. Hierdie beheer sluit aandag, geheue, selfregulering (Trawick-Smith, 2014; Ursache et al., 2012) en selfbeheersing in. Hoërordedenke is 'n belangrike komponent van ontwikkeling en relevant vir die studie, aangesien begrip vir reëls, grense en roetines 'n bydraende komponent tot emosionele regulering en selbeheersing is. In afdeling 3.4.2 word die invloed van taal-van-onderrig en hoërordedenke breedvoerig bespreek.

Selfregulering is relevant vir hierdie studie as 'n belangrike komponent van sosiale en emosionele ontwikkeling binne die kleuterskoolomgewing. Selfregulering verwys hier na driejariges se vermoë om hulle eie gedrag te beheer sonder om op iemand anders vir leiding staat te maak. Die ontwikkeling van selfregulering is 'n lang proses en hang af van die kind se vermoë om begrip vir aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag te internaliseer (Landy, 2009, p. 381). Interne spraak word aangewend om gedrag te reguleer en binne die reëls en grense op te tree (Landy, 2009, p. 387). Wanneer kinders die vermoë ontwikkel het om hulle emosionele reaksies te herken, te benoem en te vertrou, word die regulering en hantering van emosies eenvoudiger (Eaude, 2006, p. 42).

Voorskoolse kinders het 'n komplekse emosionele samestelling en selfregulering is belangrik om aan die hoë vereistes van die sosiale wêreld te voldoen (Denham, 1998, p. 4). Volgens die literatuur hou selfregulering verskeie voordele in:

- Dit help om intense emosies te beheer (Landy, 2009, p. 444), met die vermoë om steeds aktiwiteite te inisieer sonder om skuld te ervaar (Arnett & Maynard, 2013, p. 263). Dit voorkom dat mislukte doelwitstellings tot skuld lei (Denham, 2010, p. 299).
- Dit bevorder alle areas van ontwikkeling, insluitend akademiese vordering (Ursache et al., 2012, p. 122) en sosiale verhoudings deurdat impulse beheer en sosiaal aanvaarbare gedrag geopenbaar word (Arnett & Maynard, 2013).

Soos selfregulering, verwys selfbeheersing na die vermoë om gedrag te beheer. Om reëls en morele waardes na te kom en selfbeheersd op te tree, is die ontwikkeling van 'n gewete belangrik. Die gewete is 'n interne sisteem van morele waardes wat kinders help onderskei tussen wat reg en verkeerd is en wat hulle skuldig of ongemaklik laat voel wanneer hulle verkeerd opgetree het. Kinders word nie met 'n gewete gebore nie. Dit ontwikkel geleidelik vanuit die verhoudings waarby hulle betrokke is (Landy, 2009, p. 381). Wanneer reëls suksesvol geïnternaliseer is, is impulsbeheer om onaanvaarbare gedrag te vermy beter (Landy, 2009, p. 387). Indien 'n driejarige se hoërordedenke en impulsbeheer nog nie ouderdomsgemas ontwikkel het nie, kan die kind oormatig aanvaarbaar probeer op tree. Hierdie gedrag kan egter as onvanpaste gedrag binne die leeromgewing ervaar word.

'n Studie deur Kochanska, Koenig, Barry, Kim, en Yoon (2010, p. 1329) se bevindings is van toepassing op hierdie studie, aangesien die resultate aandui dat kleuters en voorskoolse kinders wat hulle ouers se reëls internaliseer en gehoorsaam en met empatie teenoor hulle moeders optree, tydens die vroeë skooljare prososiale gedrag toon. Hierdie bevindings dui op 'n verband tussen 'n begrip vir reëls, empatie en sosiale ontwikkeling. Dit is egter normaal vir driejariges om grense te toets en reëls en roetines te bevraagteken (Landy, 2009, p. 20), aangesien hulle hierdeur leer om tussen reg en verkeerd te onderskei en aanvaarbare gedrag internaliseer.

Selfregulering is dus noodsaaklik vir kinders om aanpasbaar, kalm en tevrede te wees in hulle leeromgewing sodat optimale leer en ontwikkeling en aanvaarding binne die portuurgroep kan plaasvind. Aangesien die kleuterskoolomgewing sosiale interaksie vereis, is dit belangrik dat kinders die vermoë ontwikkel om teleurstellings, woede en onderhandelings gemas, met of sonder volwasse ondersteuning, te hanteer. Hulle moet dus in staat wees om 'n versorger in kennis te stel wanneer hulle hulp benodig.

2.3.4 Spanning en angs

Soos reeds uitgelig is, kan die ervaring van skuld tot spanning en angs lei. Angs kan uitdagings in verskeie kontekste (sosiaal, emosioneel, verhoudings) veroorsaak. So kan sosiale angs met aanpassingsprobleme binne en buite die leeromgewing geassosieer word. Angs tydens die vroeë kinderjare kan indirekte implikasies vir toekomstige akademiese vordering inhou (Ooi, Nocita, Coplan, Zhu, & Rose-Krasnor, 2017, p. 80).

Vir die doel van hierdie studie is daar in die vraelyste veral op die volgende moontlike aanduiders van angs gefokus: spesifieke vrese, die onvermoë om aan te pas by verandering in roetine, vinnige verandering van gemoed, oormatige voorkeur om in beheer van situasies te wees, skei moeilik van ouers, psigosomatiese simptome en huilerigheid sonder 'n gepaste rede. Landy (2009) identifiseer die volgende faktore wat spanning en angs by kinders veroorsaak wat die navorser in sommige gevalle ook in die praktyk geobserveer het:

- Kinders kan verskeie emosionele en gedragsprobleme soos angsversteuring, aggressie, depressie en aandaggebrek en hiperaktiwiteit ervaar.
- Kinders wat onseker voel, kan vrese ontwikkel, begin duimsuig, naels byt of aan hulle klere kou.
- Lae selfbeeld, te min selfvertroue, lae selfwaarde en hopeloosheid kan tot angs en depressie lei.
- Die tipe verhouding tussen kinders, ouers en opvoeders en die omgewing se aanpasbaarheid by die kinders se behoeftes.

Soos reeds bespreek is, kan kinders se onvermoë om emosies effektief te reguleer (interne faktore) en ander se spanning (eksterne faktore) tot hoë vlakke van spanning en angs bydra. Alhoewel spanning en angs nie die primêre fokus van die studie is nie, word dit steeds bespreek, aangesien die kleuterskoolomgewing spanning en angs kan veroorsaak wanneer dit nie inisiatief bevorder of geborgenheid voorsien nie. Net so kan 'n kind se ervaring van die leeromgewing negatief beïnvloed word deur faktore buite die kleuterskoolomgewing wat spanning en angs veroorsaak. Hierdie veranderlikes is deurgaans tydens die uitvoer van hierdie studie in ag geneem. Omdat spanning en angs 'n invloed op akademiese vordering het, hou dit implisiet met taalontwikkeling verband.

2.3.5 Trauma en spanningsvolle gebeure

Die internalisering van die affektiewe en kognitiewe eienskappe van kinders se primêre verhoudings beïnvloed breinontwikkeling en sosiale interaksie. Jong kinders wat binne 'n geborge omgewing ontwikkel leer om hulle ervarings te vertrou en vorm begrip vir hulle omgewing. Die ervaring dat hulle verstaan word, voorsien selfvertroue om positiewe reaksies op hulle gedrag te verwag en om hulp te vra in situasies waarin hulle onseker voel (Van der Kolk, 2005, pp. 402,403).

Babas, kleuters en voorskoolse kinders beskik oor beperkte hanteringsmeganismes en is dus baie afhanklik van hulle primêre versorgers om hulle emosioneel en fisies te beskerm. Dit plaas jong kinders in 'n hoërisikogroep om trauma te ervaar (De Young, Kenardy, & Cobham, 2011, p. 231). Navorsing toon aan dat traumatiese ervarings gedurende die kindertydperk 'n groot impak op verskeie areas van funksionering het (Van der Kolk, 2005, p. 402), wat emosionele, gedrags-, kognitiewe en fisiologiese probleme insluit deurdat neurale sisteme in die brein verander (Perry & Hambrick, 2008, p. 39).

Tydens die eerste vier jaar van 'n kind se lewe vind die meeste breinontwikkeling plaas deurdat die meeste primêre assosiasies op grond van vroeë ervarings plaasvind. Om hierdie rede het komplekse trauma en die ervaring van herhalende, kroniese en langdurige trauma (Van der Kolk, 2005, p. 402) 'n impak op breinorganisering en latere breinfunksie. Trauma lei tot oorsensitiewe, oorreaktiewe en disfunksionele stresreaksies as gevolg van die invloed wat dit

op breinstam-gedrewe reaksies het. Aangesien herhalende aktiwiteite die brein vorm en verander, lei herhalende chaotiese ervarings wat gedurende die sensitiewe ontwikkelingsfases plaasvind tot chaotiese en disfunksionele breinorganiserings (Perry & Hambrick, 2008, pp. 40,42), wat sensoriese, emosionele en kognitiewe integrasie-uitvalle tot gevolg het (Van der Kolk, 2005, p. 402).

Jong kinders word soms aan meer as een traumatiese gebeurtenis blootgestel, waarvan interpersoonlike geweld die algemeenste is (Lieberman, Chu, Van Horn, & Harris, 2011, p. 406). Wanneer versorgers emosioneel afwesig, inkonsekwent, gefrustreerd, gewelddadig of verwaarloosend is, is kinders geneig om gespanne te raak en te glo dat die omgewing gevaar inhou. Interpersoonlike trauma veroorsaak dat kinders trauma in die verhouding verwag. Hulle vertrou nie die versorger nie en glo nie dat iemand hulle sal versorg en veilig laat voel nie. Die verwagting om beskerm te word, verdwyn. Kinders sonder geborge bindings sukkel om op ander staat te maak vir hulp en hulle emosies te reguleer. Hulle ervaar angs, woede en 'n behoefte om versorg te word. Wanneer kinders nie 'n gevoel van beheer en stabiliteit ervaar nie, word hulle hulpeloos. Wanneer hulle nie begrip vir 'n situasie het, of die gebeure kan verander nie, verander die vreesreaksie dikwels in 'n veg-, vlug- of vries-reaksie (Van der Kolk, 2005, p. 407). Hulle kwesbaarheid meng in met die vermoë om verhoudings te vorm, deel te neem aan aktiwiteite en tot hulle volle potensiaal te ontwikkel (Perry & Hambrick, 2008, p. 38).

Buiten interpersoonlike trauma, sluit ander traumatiese gebeure die volgende in: ongelukke soos beserings veroorsaak deur troeteldiere, brandwonde, geringe beserings, motorongelukke, naby-verdrinkings, blootstelling aan geweld, fisiese en emosionele mishandeling of die dood van 'n primêre versorger, sib of persoon met wie die kind 'n sterk band gevorm het (Lieberman et al., 2011, p. 406). Oaklander (1988, pp. 247-248) identifiseer egskeiding, ernstige siekte, dood, mishandeling en natuurrampe as ernstige traumatiese gebeure. Sy identifiseer ook die waarneming van 'n ongeluk, verhuising, die geboorte van 'n sib en die dood van 'n troeteldier as spanningsvolle gebeure wat 'n direkte invloed op 'n jong kind kan hê.

Vir die doel van hierdie studie is die volgende traumatiese of spanningsvolle gebeure as moontlike veranderlikes geïdentifiseer, aangesien dit driejarige se sosiale en emosionele ontwikkeling en die bevindings van die studie kan beïnvloed: hospitalisasie (met of sonder om oor te slaap), verhuising, egskeiding, die dood van 'n geliefde, die dood van 'n troeteldier en die geboorte van 'n sib. Trauma in hierdie ouderdomsgroep hou verband met sosiale, emosionele en taalontwikkeling, en die blootstelling aan trauma kan kinders se ervaring van inisiatief en skuld beïnvloed.

2.3.6 Teorie van denke

Die teorie van denke behels die vermoë om “mense te lees en met hulle interaksie te hê” (Ragpot, 2018b, p. 160). Dit is ’n belangrike metakognitiewe ontwikkeling wat gedurende die voorskoolse jare plaasvind en verwys na die vermoë om jou eie en ander se denkprosesse en gemoedstoestand te kan voorspel en te verstaan (Arnett & Maynard, 2013; Barac et al., 2014). Dit behels die vermoë om abstrak te kan dink. Dit help kinders om konsepte te verstaan en krities en kreatief te dink en voorsien die bewustheid dat daar alternatiewe maniere bestaan om aktiwiteite uit te voer (Buchan, 2013, p. 40).

Die teorie van denke, wat onderliggend is aan ontwikkelende sosiale en taalvaardighede, wat saam met emosionele ontwikkeling die fokus van hierdie studie was, word deur intrinsieke faktore binne die kind en ekstrasie faktore uit die omgewing beïnvloed. Die primêre teorie van denke ontwikkel reeds tussen geboorte en ses maande en weerspieël ’n sisteem wat die baba se geneigdheid bevorder om op hulle eie emosies (intrinsiek) en die versorger (ekstrasiek) se emosies, oogkontak, gesigsuitdrukings, stemtoon en liggaamshouding te reageer (Westby, 2020, p. 113). McAlister en Cornwell (2009, p. 176) verwys na die teorie van denke as ’n vorm van sosiale ontwikkeling. Wanneer kinders deelneem aan voorgeespeel wat individueel of in pare of groepe plaasvind, en praat oor die behoeftes wat die opgestopte dier of pop ervaar, begin hulle iemand anders in ag neem. Op ’n later stadium begin hulle namens die pop praat en haar behoeftes bekend maak. Wanneer kinders verskillende rolle begin inneem, soos dié van ’n ouer of dokter, neem hulle daardie persoon se perspektief in ag (Driscoll & Nagel, 2002, p. 148).

Wanneer die teorie van denke ontwikkel het, verstaan kinders die rol wat denke op gedrag het, byvoorbeeld wanneer ’n kind weet dat sy maat bang is om te swaai, sal die kind kan voorspel dat die maat nie saam met hom sal gaan swaai nie (McAlister & Cornwell, 2009, p. 176). Voorgeespeel sluit aan by die ontwikkeling van empatie en simpatie en is ’n aanduider van sosiale en emosionele ontwikkeling en die diepte van driejarige se verhoudings met opvoeders en die portuurgroep. Op die ouderdom van drie jaar is daar steeds beperkings in hierdie area van ontwikkeling (Arnett & Maynard, 2013; Santrock, 2009). Landy (2009, p. 505) noem dat die teorie van denke teen ongeveer vier jaar ontwikkel het wanneer kinders bewus word van ander mense se denke, oortuigings en behoeftes en besef dat dit van hulle eie kan verskil. Kinders begin ook in hierdie tyd onderskeidingsvermoë tussen realiteit en voorgee ontwikkel. Die implikasie van moedertaalonderrig, inisiatief en kwaliteit van verhoudings is in hierdie studie ondersoek.

’n Studie deur Pears en Moses (2003, pp. 15-18) het gevind dat moeders se vlak van onderrig die teorie van denke beïnvloed. Die moontlikhede hiervoor is dat moeders se vlak van onderrig verband hou met kinders se kognitiewe vermoëns en dat moeders met ’n hoër vlak van onderrig

meer die oorsake van sosiale fenomene aan hulle kinders verduidelik. In 'n studie deur Slaughter, Dennis, en Pritchard (2002, pp. 559-560) is gevind dat die teorie van denke eers vanaf vyfjarige ouderdom 'n invloed op kinders se aanvaarding deur die portuurgroep het. Voor vyf jaar speel gedrag eerder 'n belangrike rol ten opsigte van aanvaarding. Tog is die ontwikkeling van die teorie van denke steeds belangrik voor vyf jaar, omdat dit kinders gereed maak vir die vaardighede wat hulle in die toekoms gaan benodig. Hierdie ontwikkelingsprosesse speel dus 'n ook belangrike rol ten opsigte van die sosiale vaardighede en ervarings van driejariges wat in hierdie studie verken en ondersoek is.

2.3.7 Prososiale gedrag

Motivering vir prososiale gedrag ontwikkel reeds gedurende die eerste drie jaar terwyl kinders interaktief betrokke is by veranderende sosiale ervarings terwyl hulle sosiaal-kognitiewe vaardighede versterk en ander ontwikkelingsmylpale, soos selfregulering, ontwikkel (Thompson & Newton, 2013, p. 131). Vaardighede soos mededeelsaamheid, samewerking en inisiatief, wat in hierdie studie ondersoek is, begin al in die babajare ontwikkel wanneer ouers en sibbe met babas speel. Die speletjies wat gespeel word, leer jong kinders onder andere om hulle beurt af te wag. Daar is ook die geleentheid om bewustheid van hulle eie en ander (Driscoll & Nagel, 2002, p. 148) se behoeftes te ontwikkel. Die eerste tekens van prososiale gedrag is sigbaar tussen die ouderdomme van ongeveer 18 maande en twee-en'-n-half-jaar wanneer peuters begin om speelgoed te deel, ander te help en samewerking te toon (Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols, & Drummond, 2013, p. 2). Tydens die kleuterjare word kleuters dan meer bewus van ander se behoeftes en emosies en raak daarby betrokke (Brownell, 2013, p. 2). Die periode tussen twee en drie jaar is 'n ontwikkelingsfase waarin bogenoemde vaardighede geoefen en vasgelê word. Deur ander se gedrag en die gevolge daarvan te observeer, leer kinders die beginsels van morele gedrag aan (Arnett & Maynard, 2013, p. 265). In afdeling 2.4.2 en 2.4.3 word die sibbe en portuurgroep se invloed op die aanleer van gedrag breedvoerig bespreek.

Soos kinders groter word, word hulle al meer bewus van ander se emosies, behoeftes en gedrag en ontwikkel empatie en simpatie (sien afdeling 2.3.6). Empatie is die vermoë om bewus te wees van ander se emosies en gepas daarop te reageer en hulp te verleen (Denham, 1998, p. 32). Empatie kan ook beskryf word as die onvoorwaardelike omgee wat enige persoon vir 'n ander het en die aksies en reaksies wat daaruit voortspruit (Buchan, 2013, p. 19), of as 'n sosiale, nieselfbewuste emosie. Simpatie weerspieël 'n behoefte om ander se negatiewe emosies te verander (Findlay et al., 2006, p. 347).

Voorskoolse kinders ervaar reeds empatie en kan dit met hulle uitdrukkings, woorde en dade wys (Denham, 1998, pp. 32-33). Tweejariges toon tekens van empatie wanneer hulle begin om sonder die eksterne motivering van 'n volwassene speelgoed te deel en maats te help

(Trawick-Smith, 2014, p. 320). Driejarige kan begrip vir ander se motiewe hê en onderskei tussen positiewe en negatiewe motiewe, byvoorbeeld of 'n maatjie per ongeluk of met opset sy blokkies omgestamp het (Trawick-Smith, 2014, p. 245). Empatie en simpatie is in hierdie studie verken, aangesien dit 'n belangrike komponent van sosiale en emosionele ontwikkeling is. Die navorser is van mening dat indien kinders inisiatief ervaar, hulle meer geneig is om empatie te ervaar, terwyl kinders wat skuld ervaar, minder empatie toon. Tydens hierdie periode van ontwikkeling is dit ook belangrik om die impak van taal-van-onderrig op inisiatief en skuld in individuele kinders te verken.

Jong kinders wat die vaardighede bemeester om emosies te lees, toon beter interaksie met ander en oordeel beter wat 'n ander persoon se emosie en behoefte is (Trawick-Smith, 2014). Empatiese kinders toon meer gevorderde sosiale begrip en is sosiaal sensitief ten opsigte van hulle eie sosiaal aanvaarbare gedrag en hulle reaksies op die portuurgroep se sosiale gedrag (Findlay et al., 2006, pp. 355,356). Kinders wat persoonlike spanning ervaar, is geneig om spanning te ervaar wanneer iemand anders in nood verkeer (Denham, 1998, p. 33). Kinders se empatiese reaksies kan egter spanning vir hulleself veroorsaak (Denham, 1998, p. 34). Die aard van 'n situasie bepaal of kinders 'n simpatieke of spanningsreaksie gaan ervaar, of die afwesigheid van emosionele opwekking toon. Kinders wat simpatie ervaar, is meer geneig om prososiaal op te tree (Denham, 1998, p. 36).

As gevolg van die emosionele eise en die ontwikkelende prosesse van selfregulering kan die uitvoering van prososiale gedrag steeds uitdagend wees. Prososiale gedrag is 'n ontwikkelingsmylpaal wat versterk word deur die aanleer van vaardighede, die kind se temperament, verskillende sosialiseringinvloede en -situasies waarin daar van die kind verwag word om hulp te verleen (Thompson & Newton, 2013, p. 123). Verhoudings en interaksie met ander vereis taal, daarom is taal 'n onmisbare faktor wat tot die ontwikkeling van prososiale gedrag bydra (Grazzani et al., 2016, p. 567).

Die kleuterskoolomgewing stel sekere reëls, roetines en grense aan driejarige. Deel van die leerproses is dat hulle ouderdomsgepaste instruksies met 'n mate van onafhanklikheid moet kan uitvoer. Binne die portuurgroep word daar van kinders verwag om behulpsaam en mededeelsaam te wees en respek vir ander se eiendom te toon. Omdat prososiale gedrag voorkom in verhoudings wat kommunikasie vereis, word taalontwikkeling en prososiale gedrag onlosmaaklik aan mekaar verbind. In afdeling 3.4.2 word die wisselwerking tussen hoërdefunksies en sosiale en emosionele ontwikkeling en taal verder bespreek.

2.4 FAKTORE WAT SOSIALE EN EMOSIONELE ONTWIKKELING BEÏNVLOED

Verskeie groot teoretici het 'n bydrae tot die insigte rakende sosiale, emosionele en kognitiewe ontwikkeling gelewer. Albert Bandura, Jean Piaget, Lev Vygotsky en Erik Erikson word hierby ingesluit.

Bandura se sosialeleerteorie, of sosiale-kognitiewe teorie, beklemtoon dat mense deur observasie, nabootsing en modellering by mekaar leer. Mense verbreed hulle kennis en vaardighede deur die inligting wat ander bekend maak (Bandura, 1986, p. 47). Deur hierdie leerprosesse word kognitiewe vaardighede versterk, gedragsspatrone aangepas, inhibisie versterk of verswak (Bandura, 1986, p. 49) en aandag op spesifieke voorkeure van ander mense gevestig (Bandura, 1986, p. 50). Bandura se sosialeleerteorie het raakpunte met die teorie van denke wat in afdeling 2.3.6 bespreek word. Ten spyte van hierdie raakpunte was 'n omvattende en indiepte-verkenning van moedertaal- en niemoedertaalonderrig en driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling op grond van die sosialeleerteorie nie moontlik nie. Lotfabadi (2008, p. 41) meen dat Bandura nie in ag geneem het dat die mens oor die vermoë beskik om tussen goed en sleg te onderskei nie, en dat elke mens se geskiedenis, kultuur, individuele motivering en emosies 'n bydraende faktor tot gedrag is nie. Hierdie faktore is vir die doel van hierdie studie in ag geneem.

Lotfabadi (2008, pp. 31,37-38) gaan voort om te noem dat Bandura en Piaget se teorieë op Westerse sienings gebaseer is, sonder die oorweging van geestelike aspekte, goedheid, liefde en die moraal van die menslike natuur. Bogenoemde teoretici verklaar nie wat die basis vir eienskappe soos selferkenning, simpatie, opregtheid en lojaliteit is nie (Lotfabadi, 2008, pp. 41-42) – wat 'n belangrike rol in hierdie studie gespeel het.

Piaget beskryf in sy kognitiewe ontwikkelingsteorie die ontwikkelingsstydperk tussen twee en sewe jaar as die pre-operasionele fase. Tydens hierdie fase heg kinders betekenis aan woorde en verbind betekenis met realiteit (Piaget, 2001, p. 136). Die leerproses word deur situasies of persone binne 'n gegewe situasie aan die gang gesit (Piaget, 1964, p. 176). Tydens simboliese of verbeeldingspel vind nabootsing plaas en verbaliseer kinders hulle denke (Piaget, 2001, pp. 138,139). Kinders manipuleer simbole (gee voor dat 'n voorwerp iets anders is) en maak gebruik van simboliese spel (Piaget, 2001, p. 137). Namate kinders van eenvoudiger na meer komplekse sisteme van logiese mylpale beweeg, vind groei plaas. In die proses word hulle deur transformasie en internalisering van aksie na denke beïnvloed (Bruner, 1997, p. 66). Hierdie proses is tot een probleem of struktuur beperk (Piaget, 1964, p. 176).

Piaget (1964, p. 178) noem dat die gemiddelde ouderdomme waarby die fases soos hy dit voorstel van een gemeenskap na 'n ander kan verskil. Alhoewel die volgorde van die fases kronologies plaasvind, verskil die ouderdomme waarby kinders in verskillende lande dit bereik. Hierdie stelling beïnvloed die betroubaarheid van hierdie teorie vir die doel van hierdie studie, aangesien die deelnemende driejariges nie noodwendig binne die voorgestelde fase van ontwikkeling voorkom nie. Ten spyte daarvan dat Piaget se teorie 'n aantal insigte ten opsigte van kognitiewe prosesse inhou (Brown, 2018a, p. 133), en hy na selfregulering as 'n belangrike faktor vir ontwikkeling verwys (Piaget, 1964, p. 181), gee dit nie 'n indiepte-verduideliking van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling wat met hierdie studie verband hou nie.

Terwyl Piaget op logiese denke fokus, ondersoek Vygotsky die rol van kultuur vir die ontwikkeling van sosiale interaksie (Bruner, 1997; Matusov & Hayes, 2000). Vygotsky se sosiale-ontwikkelingsteorie beklemtoon dat denke, taal (Vygotskiï, Hanfmann, & Vakar, 1979, p. 153) en spraak belangrik is vir kommunikasie en sosiale interaksie (Vygotskiï et al., 1979, p. 6). Sosiokulturele ervarings speel 'n groot rol in die ontwikkeling van kinders se denke (Vygotskiï et al., 1979, p. 5). Sosiale omgewings, individue, kultuur en geskiedenis vorm die basis van menslike aktiwiteite (Matusov & Hayes, 2000, p. 217). Kinders leer sekere vaardighede aan en internaliseer dit (Bruner, 1997, p. 68) voordat hulle dit doelbewus toepas (Vygotskiï et al., 1979, p. 101). Vygotsky fokus baie op leer deur sosiale bemiddeling (Brown, 2018b, p. 139), maar verduidelik nie die invloed wat taal-van-onderdig op sosiale en emosionele ontwikkeling het nie. Hierdie teorie het egter ook nie 'n omvattende grondslag gebied om hierdie studie op te bou en beskryf nie, aangesien daar nie voorsiening gemaak word vir spesifieke fases of vlakke waarbinne driejarige se sosiale en emosionele ontwikkeling verken kan word nie.

In hierdie verband verwys Erikson se psigososiale teorie, soos bespreek in afdeling 2.2, na die ouderdom tussen drie en vyf jaar as die fase van inisiatief teenoor skuld (Erikson, 1985, p. 59). Hierdie teorie is vir die doel van hierdie studie benut, aangesien "Erikson se teorie in ag neem hoe akademiese, sowel as nie-akademiese ervarings die ontwikkeling van persoonlikheid beïnvloed" (Moodley & Moodley, 2018, p. 110), en voorsiening maak vir driejarige se ontwikkelingsfases wat op hierdie studie betrekking het.

Santrock (2009, p. 15) se siening dat sosiale en emosionele prosesse tot konstante verandering in verhoudings, verandering in emosies en verandering in persoonlikheid lei, was van belang vir die studie. Wanneer kinders in 'n groep funksioneer, word hulle gedwing om emosies verbaal te reguleer, en namate verbale regulering verbeter, kom hulle beter met ander mense oor die weg (Denham, 1998, p. 14). Gesonde sosiale en emosionele ontwikkeling is van belang vir kinders om binne die kleuterskoolomgewing optimaal te leer en te sosialiseer. Vir die doel van hierdie studie word die volgende faktore wat 'n groot bydrae tot jong kinders se ontwikkeling lewer, bespreek: die rol wat ouers, opvoeders, sibbe en die portuurgroep speel in die aanleer van vaardighede en die invloed wat die leeromgewing, geboorte-orde en geslagsrolle daarop het.

2.4.1 Ouers en opvoeders

Jong kinders se begrip en regulering van hulle emosies word grootliks deur die belangrike mense in hulle lewens, soos hulle ouers, beïnvloed. 'n Belangrike deel van selfkennis is om hulle eie asook ander mense se emosies te herken. In gesinne word emosies meestal vrylik oorgedra en bespreek. Kinders word gelei om hulle emosies te herken en te aanvaar. In ondersteunende situasies voel kinders gemaklik om oor hulle emosies te praat en word

wedersydse ervarings en liefdevolle aandag oor 'n tydperk gedeel (Dowling, 2005, p. 68). In 'n studie deur Denham, Bassett, en Wyatt (2010) is gevind dat wanneer moeders meer met hulle kinders oor positiewe emosies praat, die voorskoolse seuns minder van reaktiewe emosionele reguleringstrategieë (soos om aggressief op te tree) gebruik gemaak het, en dogters minder van vermydende emosionele reguleringstrategieë gebruik gemaak het.

Ouers wat op ander se emosies konsentreer en hulle kleuters aanmoedig om daaraan aandag te gee en daaroor te reflekteer, beïnvloed die mate waartoe kleuters empatie en simpatie toon (Brownell et al., 2013, p. 12). Ouers se kommunikasie met jong kinders oor ander se emosies beïnvloed die ontwikkeling van prososiale gedrag, selfs op 'n ouderdom waar hulle pas emosies begin verstaan en kommunikeer (Brownell et al., 2013, p. 11). Wanneer ouers emosies deur middel van prenteboeke bespreek, bevorder dit sosiale begrip en prososiale motivering (Brownell et al., 2013, p. 12). Brownell et al. (2013, p. 11) bespreek dat ouers tydens 'n studie terwyl hulle prenteboeke gelees het meer dikwels gevra het dat kinders moet reflekteer en praat oor die emosies wat in die boeke uitgebeeld word. Hierdie kinders het vinniger en meer dikwels met 'n behoeftige volwassene gedeel en hulp verleen. Ouers se aanmoediging om mededeelsaam te wees, het die gedrag versterk. Dit was nie die hoeveelheid tyd wat ouers met hulle kleuters oor emosies gepraat het wat 'n verskil gemaak het nie, maar die wyse waarop hulle daaroor gepraat het, en in besonder, hoeveel hulle die kinders self aangemoedig het om oor ander se emosies na te dink, daarmee te identifiseer en dit te verduidelik (Brownell et al., 2013, p. 11). Denham (2010, p. 298) noem dat ouers en opvoeders oor die algemeen voorskoolse kinders aanmoedig om nuwe gedrag aan te leer (soos die deel van speelgoed), intrapersoonlike emosie-aksie-regulering toe te pas (besef dat jy hartseer voel as jy na iemand verlang en te weet wat om te doen om die probleem op te los), taal te gebruik vir regulering (begin om woorde te gebruik om hulle gevoelens uit te druk) en emosies simbolies te reguleer (deur bespreking, afleiding of spel).

Kinders het die vermoë om vinnig te leer wat binne 'n spesifieke situasie van hulle verwag word omdat hulle luister en waarneem hoe ouers en opvoeders binne sekere situasies optree (Dowling, 2005, p. 105). Ouers en opvoeders stel grense vir gedrag. Die wyse waarop hulle grense stel, bepaal hoe kinders reëls internaliseer en hulle eie gedrag reguleer (Dowling, 2005, pp. 101-102). Volgens Erikson se teorie ontwikkel kinders die vermoë om planne te maak en belangstelling te toon om te sien of dit werkbaar is. Ouers wat hierdie belangstelling aanmoedig deur na die kinders se planne te luister of moontlike probleme uit die weg te ruim, bevorder onafhanklikheid en die ervaring van inisiatief (Driscoll & Nagel, 2002, p. 100). Vygotsky verwys daarna as begeleide leer: 'n volwassene of ouer kind staan die jong kind in die leerproses by. Wanneer daar oor die aktiwiteit gepraat, vrae gevra en die kind aangemoedig word om te beskryf wat gebeur, vind begeleide leer deur middel van taal plaas. Voorbeelde van aktiwiteite

wat taalontwikkeling bevorder, is veral leestyd, storievertel en deelname aan besprekings (Driscoll & Nagel, 2002, p. 96).

Beplande en onbeplande interaksie tussen die kind en die gesinslede (Driscoll & Nagel, 2002, p. 216) vind meestal in die kind se moedertaal, of die gesin se huistaal plaas. Dit versterk kinders se sosiale en emosionele begrip en woordeskat in hulle moedertaal (sien sisteem 1, afdeling 1.7). Ouers en opvoeders speel dus 'n belangrike rol in jong kinders se sosiale en emosionele ontwikkeling. Wanneer die ouers nie teenwoordig is nie, neem die opvoeder hierdie rolle en verantwoordelikhede oor. Binne die leeromgewing van die kleuterskool is daar oorvleueling tussen bogenoemde bydraes wat ouers lewer en die rol wat die opvoeder tydens byvoorbeeld temabesprekings, storie- en musiektyd en formele en informele leeraktiwiteite inneem.

2.4.2 Sibbe

Kinders se gedrag kan deur geboorte-orde beïnvloed word (Leman, 2009), alhoewel Santrock (2009, p. 264) meen dat verskeie ondersoeke bevind het dat wanneer alle faktore wat gedrag beïnvloed, in ag geneem word, geboorte-orde min invloed het. Black, Devereux, en Salvanes (2005, p. 17) beaam dit dat verskeie studies oor geboorte-orde gedoen is, dat die studies baie beperkings gehad het, en dat daar tot geen definitiewe gevolgtrekking gekom is nie. Die navorser observeer binne die praktyk dat geboorte-orde moontlik wel 'n rol kan speel in terme van jong kinders se ontwikkeling en gedrag.

Volgens Leman (2009, p. 250) neem oudste en enigste kinders hulle ouers waar as voorbeelde van hoe om take te verrig, maar hulle leer die meeste van hulle sosiale en emosionele vaardighede deur komplekse verhoudings met die portuurgroep aan. Jonger sibbe is meer geneig om hierdie vaardighede by hulle ouer sibbe aan te leer (Kramer & Kowal, 2005, pp. 508,509). Jong kinders leer by hulle ouer sibbe wat aanvaarbaar en in spesifieke situasies nie aanvaarbaar is nie en watter gevolge gedrag inhou.

Alhoewel oudste kinders meestal verantwoordelik is, het hulle 'n sekere mate van mag oor jonger sibbe (Denham, 1998, p. 105) en is geneig om hulle te dissiplineer (Van Berkel et al., 2017). Oudstes het ook 'n sterk sin van reg en verkeerd, maar hulle is geneig om hulle jonger sibbe te beskerm (Leman, 2009, pp. 20,81). Oudste kinders is geneig om leiers te wees (Leman, 2009, pp. 20-22,28), middelkinders kompetierend, lojaal en vredemakers, en die jongstes sosiaal en spontaan met goeie interpersoonlike verhoudings – omdat hulle twee of meer voorbeelde het om te volg. Enkelkinders se persoonlikheidseienskappe stem met dié van oudste kinders ooreen (Leman, 2009, p. 80). Ten spyte van die verskille kom daar steeds baie ooreenstemming tussen ouer en jonger sibbe voor (Denham, 1998, p. 105).

Tydens konfliktsituasies, wanneer sibbe meeding en saamwerk, leer hulle verstaan hoe ander dink en dat verskillende sienings aanvaarbaar is (Arnett & Maynard, 2013, p. 279). Hierdie wedersydse leerervarings wat binne die gesin in die kind se moedertaal plaasvind, bevorder hoërordedenke, selfregulering en prososiale gedrag. Aangesien geboorte-orde moontlik die deelnemers aan die vinjetnavorsing se sosiale en emosionele ontwikkeling kan beïnvloed, is dit tydens die seleksie van deelnemers as 'n veranderlike in ag geneem.

2.4.3 Die portuurgroep

Die portuurgroep in die geval van hierdie studie was 'n groep kinders wat almal tussen twee en vier jaar oud is en wat in 'n omgewing soos die kleuterskool deel. Maats, daarteenoor, deel in 'n verhouding (Arnett & Maynard, 2013, p. 280). Maats en die portuurgroep deel in aktiwiteite binne die leeromgewing en beïnvloed mekaar. Maats het moontlik ooreenstemmende belangstellings. Wanneer maats bymekaar is, ontstaan daar verskillende emosies. Hulle maak mekaar onder andere gelukkig, hartseer en kwaad (Denham, 1998, p. 104). Hierdie situasies skep geleenthede vir kinders om bewus te word van die emosies wat deur spesifieke situasies ontlok word en om effektiewe hanteringsmeganismes daarvoor aan te leer.

Kinders evalueer hulle vermoëns teen die terugvoer wat die maats en die portuurgroep voorsien. Hulle meet hulle eie vermoëns deur vergelykings met dié van die portuurgroep te tref. Die dinamika van vergelykings wat tussen sibbe getref word, lyk anders omdat sibbe nie noodwendig dieselfde ouderdom is nie (Santrock, 2009, p. 270). Wanneer 'n groep driejariges byvoorbeeld 'n selfportret teken, gaan hulle ongeveer dieselfde lynfigure teken, terwyl 'n ouer sib reeds 'n beter gedefinieerde prent kan teken.

Vir die doel van hierdie studie is dit noodsaaklik om te meld dat Afrikaanse kinders wat moedertaalonderrig ontvang, meestal in Afrikaans met hulle portuurgroep en maats kommunikeer, tensy dit 'n parallelmediumkleuterskool is waar die onderrig in Afrikaans plaasvind, maar daar op die speelgrond twee tale gepraat word. In dubbelmediumkleuterskole word daar in beide Afrikaans en Engels gekommunikeer, terwyl Afrikaanse kinders in Engelse kleuterskole meestal in Engels met die portuurgroep en maats behoort te kommunikeer. Dit is dus moontlik dat Afrikaanse kinders wat moedertaalonderrig ontvang, gemakliker in hulle moedertaal met die portuurgroep en maats kommunikeer.

2.4.4 Geslagsrolle

Geslagsrolle is verwagtinge wat voorskryf hoe mans en vroue behoort te dink, voel en optree. Geslagsrolle word beïnvloed deur biologiese samestelling, sosiale invloede (soos verhoudings met ouers, sibbe en die portuurgroep) en kognitiewe samestellings (Santrock, 2009, pp. 252-256). Ferris, Peck, en Banda (2013, p. 377) meen dat geslag nie net biologies is nie, maar dat dit ook verwys na sosiale rolle en hoe hierdie rolle uitgebeeld word. Hierdie uitbeelding vind

soms onbewus plaas, byvoorbeeld die wyse waarop daar van mans en vroue verwag word om binne spesifieke situasies op te tree. Die media, televisie en fliks voorsien ook sosiale boodskappe en stereotipes oor hoe seuns en dogters behoort op te tree. Publieke reaksies op modes, beskerming en veiligheid dra boodskappe oor aan dogters oor hoe hulle behoort op te tree (Buchan, 2013, pp. 72-73).

In baie kulture word verskillende boodskappe ten opsigte van emosies aan seuns en dogters gekommunikeer (Dowling, 2005, p. 70). Omdat geslagsidentiteit sosiaal saamgestel word (Eaude, 2006, p. 46), en manlike en vroulike rolle baie maal oordryf word (Landy, 2009, p. 221), kan seuns sosiale ontwikkeling moeiliker vind en meer geneig wees om te baklei en antisosiaal op te tree. Moeders en vaders se rolle in die gesin dra tot geslagsrolidentiteit by. Moeders is meestal die emosionele versorgers, terwyl vaders meer die rol van speelmaats inneem. Vaders en moeders reageer verskillend teenoor seuns en dogters se emosionele behoeftes. Vaders is strenger met seuns ten opsigte van hulle emosionele reaksies, terwyl moeders geneig is om strenger met dogters te wees.

Moeders praat meer met hulle voorskoolse kinders oor emosies as vaders, maar albei ouers is geneig om meer met hulle dogters as met hulle seuns oor emosies te praat (Denham et al., 2010). Dogters is tipiese observeerders van ouers se emosies en luister na ouers se leringe oor emosies (Denham et al., 2010). Die wyses waarop ouers, soos hierbo genoem, met hulle kinders kommunikeer, dra 'n boodskap oor ten opsigte van wat met betrekking tot hulle geslag van hulle verwag word. Die taal wat volwassenes gebruik, kan 'n kind se belangstelling in aktiwiteite bevorder, byvoorbeeld om vir 'n seun te sê dat hy 'n dokter in stede van 'n verpleër moet word (Driscoll & Nagel, 2002, p. 102). Hierdie tipe taalgebruik moedig kinders aan om sekere geslagsrolle te aanvaar. Dit is ook moontlik dat ouers se verwagtings kan verskil van die opvoeder en portuurgroep s'n in gevalle waar kinders nie moedertaalonderrig ontvang nie. Vanuit bogenoemde inligting is dit dus moontlik dat geslagsrolle die wyse waarop driejarige sosiale situasies en emosies hanteer, kan beïnvloed. Om hierdie rede is daar vanuit die kwantitatiewe data een geslag as fokus vir die kwalitatiewe navorsing geselekteer.

2.4.5 Die leeromgewing

Die belangrikheid van emosionele vaardighede vir suksesvolle fisiese en kognitiewe ontwikkeling word dikwels onderskat. Kinders kan die risiko loop om akademies nie volgens hulle potensiaal te presteer indien hulle emosioneel nie gereed is vir die uitdagings wat aan hulle gestel word nie (Dowling, 2005, pp. 60-61). Wanneer kinders by 'n kleuterskool begin, het hulle meestal beperkte ondervinding van sosiale ervarings buite die gesin en benodig hulle struktuur en ondersteuning om hieraan gewoond te raak. Die kleuterskoolomgewing help kinders verstaan wat interaksie in 'n groep behels, byvoorbeeld om beurte te maak, te deel en saam te eet (Eaude, 2006, p. 44).

Jong kinders wat nuwe inligting en vaardighede aanleer, kan dit as 'n uitdaging ervaar. Wanneer kinders negatiewe emosies ervaar, soos bekommernis dat hulle gaan vuil word of jaloers is oor 'n nuwe sib wat tuis is, word die werkende geheue geblok. Hierdie kinders voel dikwels onseker, deurmekaar en vergeetagtig, wat dalk nie voorheen 'n probleem was nie (Dowling, 2005, p. 65). Onsekerheid veroorsaak intense emosies soos angstigtheid, wat leer belemmer. Indien kinders se emosionele behoeftes nie bevredig is nie, word alle leerprosesse belemmer. Die leeromgewing behoort geborgenheid en veilige verhoudings met realistiese verwagtings en uitdagings te skep wat kinders kan help om hulle reaksies gepas te reguleer (Eaude, 2006, p. 63). Alhoewel kinders se gedrag wys hoe hulle voel, is gesproke taal 'n belangriker vaardigheid om te leer om hulle emosies effektief en ouderdomsgepas te hanteer (Dowling, 2005, p. 66).

Vir die doel van hierdie studie is dit belangrik om te noem dat kinders wat gesond ontwikkel en geborge voel, dit wil sê ouderdomsgepas hulle emosies kan reguleer, begin *hoekom-vrae* vra in die fase waarna Piaget as die pre-operasionele fase verwys. Wanneer kinders *hoekom-vrae* begin vra, ontwikkel logiese denke en wonder hulle hoe een gebeurtenis tot 'n ander lei. Hulle belangstelling in die wêreld verbreed en hulle wil meer inligting oor hulle omgewing bekom (Arnett, 2014, p. 265).

2.5 SPEL EN ONTWIKKELING

Driejarige ontwikkel nog die begrip om te kan onderskei tussen realiteit en fantasie terwyl hulle op hulle eie en al meer saam met maats voorgeespeletjies speel. Spel bevorder verbeelding en geheue, wat beide belangrik is vir denke, en bied geleentheid om probleemoplossing te oefen, keuses te maak en kreatiwiteit te ontwikkel (Ahmad, Ch, Batool, Sittar, & Malik, 2016, p. 73). Spel voorsien die geleentheid om aangeleerde idees, inligting en vaardighede saam te voeg om dit in fisiese-, emosionele-, sosiale- en kognitieweleer-geleenthede te verander (Driscoll & Nagel, 2002, p. 139).

Vygotsky et al. (1979, p. 6) plaas klem op die gebruik van taal en spraak wanneer kinders sosiaal met die omgewing in interaksie is. By die huis oefen kinders verskillende gebruike van (moeder)taal soos woordeskat, terminologie, wiskundige taal, prosesse en prosedures en kulturele kontekste. By die skool, wanneer kinders die geleentheid gebied word, word hulle taalvaardighede en kultuur verbind met hulle spel (Gregory, 2005). Die navorser stem saam met Buchan (2013, p. 25) se verduideliking dat kinders leer om sosiaal te wees deur te speel, te ondersoek, voor te gee wat hulle sien en ervaar en te leer om met empatie teenoor ander op te tree. Hulle leer deur taal om hulleself tot die wêreld te verbind. Kortom, spel bevorder sosiale, emosionele en taalontwikkeling, wat elkeen van belang was vir hierdie studie.

In die lig van die bogenoemde word spel as 'n belangrike deel van kinders se ontwikkeling bespreek. Sosiale en emosionele ontwikkeling kan nie van spel tydens die vroeë

kinderontwikkeling- en onderrigfase losgemaak word nie. Spel vorm deel van die driejarige se formele en informele leeromgewing. Spel kan onderverdeel word in verskeie tipes spel, waarvan simboliese, sosiodramatiese en verbeeldingspel, wat sterk gekoppel word aan taalontwikkeling, hierna beskryf word.

Kinders tussen drie en vyf jaar maak gebruik van simboliese spel (Driscoll & Nagel, 2002, p. 135). Kinders oefen hulle kennis oor die sosiale wêreld, en dit vind onder andere deur middel van rol- en fantasiespel plaas (Buchan, 2013, p. 13). Terwyl kinders alleen of met maats met poppe of speelgoed speel, bevorder hulle taalontwikkeling (wat die fokus van hierdie studie was) en verbeter hulle vermoë om aanvaarbaar (prososiaal) op te tree. Die inhoud van hulle spel word meer gesofistikeerd wanneer hulle voorgee (Bardige, 2009, pp. 123,130). Driscoll en Nagel (2002, p. 137) is dit eens dat simboliese spel, waartydens kinders die rol van iemand anders inneem, meer kompleks word. Hulle begin gewoonlik met bekende rolle, dié van 'n vader of moeder, en verskuif dan na ander bekende persone soos die onderwyser of dokter. Die volgende stap is om die rolle van meer onbekende beroepe in ag te neem, soos 'n sanger of valskermspringer.

Sosiodramatiese spel is 'n veilige aktiwiteit waartydens vaardighede aangeleer word (Trawick-Smith, 2014, p. 261). Dit is ryk aan verbale kommunikasie en is die perfekte geleentheid om taal te ontwikkel en te gebruik. Kinders hoor ander se taalgebruik en eksperimenteer dan met nuwe woorde (Landy, 2009, p. 217). Deur middel van hierdie spel ontwikkel intelligensie, kreatiwiteit en taal. Wedersydse bevordering van spel en ontwikkeling vind in die proses plaas (Trawick-Smith, 2014, p. 261).

Voorskoolse kinders het nog nie die vermoë ten volle ontwikkel om tussen realiteit en fantasie te differensieer nie (Driscoll & Nagel, 2002, p. 64). Realiteit en verbeelding word met mekaar geïntegreer en as werklikheid aanvaar. Verbeelding is die tipe denke waarin herinneringe, fantasieë of toekomsplanne uitgebrei word. Verbeeldingspel ontstaan uit kinders se belangstellings (Dowling, 2005, p. 94). Kinders sal bekende gebeure met gepaste dialoog uitbeeld, soos om inkopies te gaan doen, dokter toe te gaan of wasgoed te was. Hierdie tipe spel bevorder hulle taalontwikkeling (Driscoll & Nagel, 2002, p. 65). Spel voorsien die kapasiteit om bo realiteit uit te beweeg deur 'n storie te vertel, te fantaseer of deel te neem aan voorgeespeel. Tydens verbeeldingspel gebruik kinders enige objekte om werklike objekte te verteenwoordig (Landy, 2009, p. 214). Piaget meen dat kinders in die pre-operasionele fase (twee tot sewe jaar) die vermoë ontwikkel om simbole te gebruik om die wêreld te verteenwoordig. Taal is die belangrikste aanduiding van kinders se vermoë om in simbole te dink, want woorde is simbole. Simboliese funksies is veral in spel duidelik sigbaar (Arnett, 2014, pp. 264-265). Hierdie mening sluit by verskeie teoretici aan wat oor verbeeldingsmaats geskryf het (Klausen & Passman, 2006).

Kinders se verbeelding is een van die kragtigste hulpbronne om hulle te help om spanning te hanteer. 'n Goeie verbeeldingsvermoë is 'n aanduiding van gesonde emosionele ontwikkeling. Kinders skep verbeeldingsmaats in reaksie op hulle lewensgebeure (Carlson, Tahiroglu, & Taylor, 2008). Daar is verskeie opinies in die literatuur (Davis, Meins, & Fernyhough, 2011, 2014; Gleason, 2017; Moore & Russ, 2008; Roby & Kidd, 2008) oor die betekenis van verbeeldingsmaats en kinders se vermoë om in hulle omgewing aan te pas. Oor die algemeen word verbeeldingsmaats aanvaar, tensy dit inmeng met kinders se daaglikse roetines en aktiwiteite. Verbeeldingsmaats neem verskillende rolle in, soos om die kind se ego te wees (wat onafhanklik en tot baie dinge in staat is), grense te toets (en verkeerde gedrag te toon) en afhanklik te wees (sodat die kind na die verbeeldingsmaat moet omsien). In ander gevalle is verbeeldingsmaats veilige, omgeemaats wat altyd beskikbaar is (Landy, 2009, p. 244). Piaget beskryf gesprekke met verbeeldingsmaats as 'n vorm van selfspraak wat later gebruik en toegepas word in sosiale spraak (Klausen & Passman, 2006, p. 353) tydens interaksie met ander.

Vanuit die bogenoemde is die ontwikkeling van kinders sigbaar: wanneer kinders gemaklik en geborge voel, sal hulle uitreik en ander by hulle ervarings betrek. Wanneer kinders ondersteun word om hulle verbeelding te gebruik, verhoog hulle selfvertroue om nuwe uitdagings te aanvaar. Binne die veilige speelomgewing is alle uitkomst moontlik, word foute aanvaar, idees ondersoek en inisiatief bevorder. Dit gee kinders die geleentheid om kreatief te dink en instinktief op hulle eie en ander se idees te reageer. Voorgeespeel gee kinders die geleentheid om onsekerhede sosiaal, emosioneel en kognitief te hanteer (Buchan, 2013, pp. 50-51). Spel dek 'n wye veld van navorsing (Moore & Russ, 2008; Morrow, Berkule, Mendelsohn, Healey, & Cates, 2013), maar vir die doel van hierdie studie is daar op spel gefokus ten opsigte van spontane gedragsnabootsing, een-tot-een- en groepsinteraksie, verbeeldingsmaats, fantasiespeel en die gebruik van speelgoed en voorwerpe.

2.6 TAALONTWIKKELING

Alhoewel taalontwikkeling laaste in hierdie hoofstuk bespreek word, is dit een van die belangrikste aspekte van alle areas van ontwikkeling. In hoofstuk 3 word daar meer aandag aan die aanleer van een en meer tale en taal-van-onderrig geskenk. In hierdie afdeling word daar gefokus op die interaksie tussen taal-, sosiale en emosionele ontwikkeling by jong kinders, aangesien hierdie drie areas van ontwikkeling onlosmaaklik deel van hierdie studie vorm.

Taalontwikkeling vereis die begrip van woorde en die vorming van sinne. Ons gebruik taal om te dink (Driscoll & Nagel, 2002, p. 85) en as primêre kommunikasiemiddel (Bardige, 2009, p. 122). Taal is die vaardigheid wat ons gebruik om betekenis effektief oor te dra; verbaal of nieverbaal, geskrewe, geteken, gewys of gepraat, en is sentraal tot interaksie. Dit is 'n

simboliese verteenwoordiging van ons gevoelens en denke sodat ander daarvan bewus kan word (Buchan, 2013, pp. 5,14). Taal help ons dink, probleme oplos, leer, onthou en verstaan wat ons sien. Dit help om vriendskappe te bou en te onderhou (Landy, 2009, p. 271). Taal word gebruik om vrae te vra, ondersoek in te stel, voorspellings te maak, verduidelikings saam te stel en nuwe woorde, idees en rolle uit te toets (Bardige, 2009, p. 122). Taalontwikkeling lei tot kreatiwiteit. Kinders se begrip van taal, stories en simboliek laat hulle toe om stories oor te vertel en verbeeldingspel toe te pas (Bardige, 2009, p. 126). Hulle gebruik fisiese en sensoriese aspekte van leer en voeg konsepte en woorde tot die proses by. Taal stel hulle in staat om betekenis te heg aan dit wat hulle ondersoek. Voorskoolse kinders observeer en beskryf nie net hulle ervarings nie, maar probeer ook verduidelik wat hulle sien en ervaar (Driscoll & Nagel, 2002, p. 64).

Taal word op verskillende wyses toegepas en om verskeie redes gebruik. Een daarvan is pragmatisme. Kommunikasie sluit meer as taal in, daarom strek pragmatisme verder as net die linguistiese gebruik van taal (Bialystok, 2001, p. 30). Pragmatisme is die gebruik van taal in sosiale omgewings omdat taal 'n sosiale en kommunikatiewe meganisme is om effektief in 'n groep te kan funksioneer (Trawick-Smith, 2014, p. 281). Vir kinders om saam met die portuurgroep aan spel deel te neem, moet hulle die regte woorde ken en dit reg kan gebruik.

Kinders se kommunikasievaardighede hou verband met hulle populariteit en aanvaarding in die groep. 'n Agterstand in taalontwikkeling kan tot aggressie of skaamte lei, wat dit vir kinders moeilik maak om verhoudings te bou (Landy, 2009, p. 271). Verskeie studies toon aan dat kinders met taalagterstande gedragsprobleme ervaar (Ketelaars, Cuperus, Jansonius, & Verhoeven, 2010; Thurm et al., 2018; Wang, Aarø, & Ystrom, 2018). Meier (2004, p. 20) is van mening dat kinders nie net in sosiale kontekste met pragmatisme te doen kry nie, maar dat dit ook op leerkontekste van toepassing is. Dit sluit die gebruik in van woorde soos *asseblief* en *dankie*, die aanspreekvorme van gerespekteerde persone en nieverbale kommunikasie, soos om oogkontak te maak of iemand 'n drukkie te gee. Pragmatisme lei ons om te weet wat aanvaarbare en onaanvaarbare kommunikasie binne spesifieke sosiale situasies is (Arnett & Maynard, 2013, p. 260).

Die verhouding tussen pragmatiese vermoëns en gedragsprobleme is nog nie in diepte nagevors nie (Ketelaars et al., 2010, p. 207). 'n Studie deur Ketelaars et al. (2010, p. 213) het bevind dat pragmatiese vermoëns en gedragsprobleme wel met mekaar verband hou. Kinders met 'n hoë pragmatiese taalagterstand het meer gedragsprobleme getoon as kinders sonder pragmatiese taalagterstande. Hulle dui aan dat pragmatiese vermoëns en geslag belangrike voorspellers vir gedragsprobleme is aangesien seuns meer geneig was tot pragmatiese taalagterstande en meer gedragsprobleme getoon het. Strukturele taalprobleme het nie gedragsprobleme voorspel as ander voorspellers ingesluit is nie. Hierdie studie was nie sonder beperkings nie en verdere navorsing op hierdie gebied is steeds nodig.

Driejarige se woordeskat bestaan reeds uit ongeveer 300 tot 1 000 woorde. Hulle behoort rympies te kan opsê, liedjies te sing en gesprekke aan die gang te hou deur verskeie vrae te vra. Hulle hou van groot woorde en hou daarvan om nuwe woorde aan te leer (Landy, 2009, p. 20). Hierdie deel van driejarige se taalontwikkeling kan sigbaar word tydens die vinjetnavorsing wat binne die leeromgewing plaasgevind het.

Teen vier jaar kan kinders ten minste 600 woorde sê en 1 500 woorde verstaan. Hulle gebruik vier- tot seswoordsinne en kan onlangse ervarings deel. Hulle kan twee tot drie agtereenvolgende opdragte korrek en onafhanklik uitvoer. Op hierdie ouderdom begin hulle meer vrae vra en reageer beter op ander se vrae, verbale en nieverbale gebare (Landy, 2009, p. 279).

Volgens Neaum (2013, p. 58) bereik driejarige gewoonlik die volgende mylpale ten opsigte van taalontwikkeling: 'n Vinnig ontwikkelende woordeskat; sinne wat verleng; selfspraak tydens spel; die vermoë om taal aan te pas vir verskillende kontekste; die gebruik van taal om idees en gebeure te kommunikeer; die korrekte gebruik van voornaamwoorde, belangstelling deur vrae te vra, en die genot van rympies en liedjies.

Een van die groot debatte ten opsigte van twee- of meertaligheid is wat die geskikte ouderdom is waarop kinders aan 'n tweede taal blootgestel kan word. Bialystok (2001, pp. 238-239) voer aan dat kinders geleidelik aan 'n tweede taal blootgestel behoort te word, terwyl Heugh (2006a, p. 83) van mening is dat hierdie stelselmatige blootstelling van graad 7 af moet plaas vind. Baker (2009, p. 133) se siening is dat moedertaalonderrig noodsaaklik is, maar dat 'n kind aan tweedetaalonderrig blootgestel kan word solank die moedertaal nie daaronder skade lei nie. Genesee (2006, pp. 61,62) meen dat daar geen bewyse is dat die ontwikkeling van linguïstiese en kommunikasievermoë in gedrang is wanneer 'n kind aan twee tale (waarvan een die primêre taal is) gelyktydig blootgestel word nie. Heugh (2006a, p. 73) voer aan dat kinders eers van 'n sterk eerstetaal en daarna 'n tweedetaal moet beskik voordat gepaste oordrag tussen T1 en T2 moontlik sal wees. Bialystok (2001, pp. 106,108,109) lig dit uit dat wanneer kinders van onvolledige taalsisteme beskik, dit wil sê, nie 'n sterk T1 en T2 het nie, hulle sinne met woorde uit twee tale kan formuleer, wat tot kodewisseling lei.

Die navorser is dit eens met outeurs soos Bialystok (2001) en Heugh (2006a) dat kinders stelselmatig aan 'n tweede taal blootgestel word. Unesco (2016) beklemtoon die belangrikheid van moedertaalonderrig, alhoewel dit nie vir alle kinders moontlik is nie. Unesco (2016, p. 2) voer ook aan dat onderrig in 'n taal wat nie die moedertaal is nie, 'n kind se leerproses en vordering kan benadeel. Hulle stel geleidelike of gedeeltelike blootstelling aan 'n tweede taal voor.

Aangesien taal 'n onmisbare rol in elke ontwikkelingsarea speel, is dit belangrik dat kinders 'n sterk primêre taal (moedertaal) moet hê. Wanneer kinders hulle moedertaal vlot bemeester

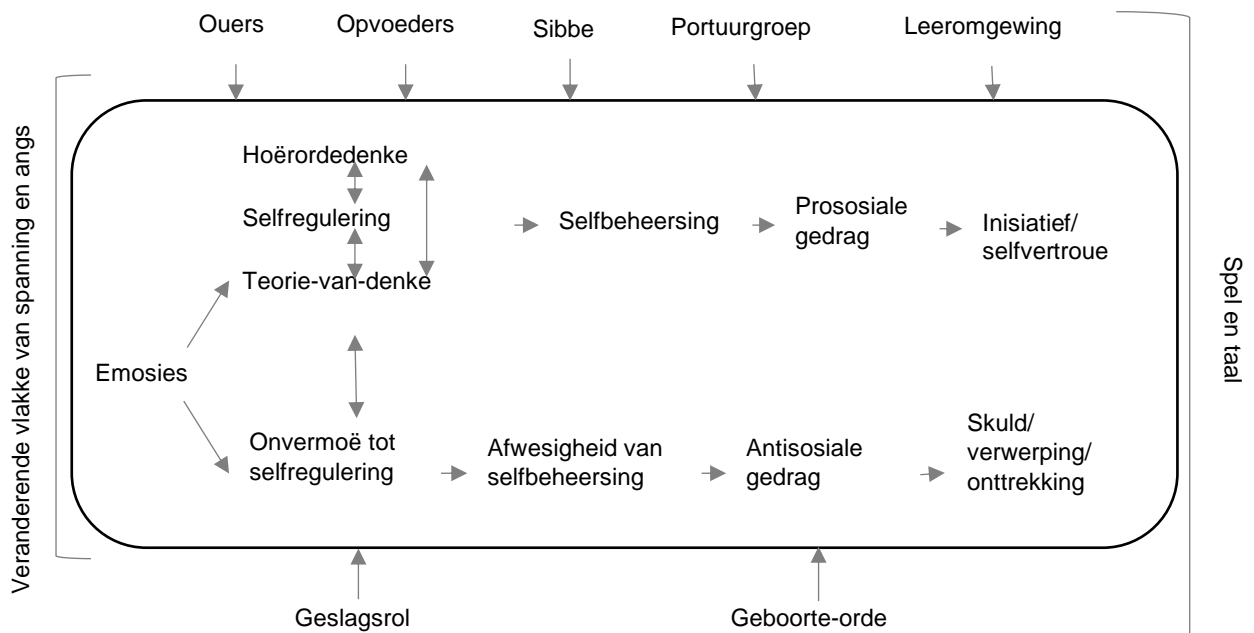
het, belangrike konsepte aangeleer en noodsaaklike ontwikkelingsmylpale bereik het, kan hulle stelselmatig aan 'n tweede taal blootgestel word. Die navorser kan nie help om te wonder in watter taal driejariges dink en redeneer indien hulle nie 'n sterk primêre taal het nie.

2.7 VOORSTELLING VAN SOSIALE, EMOSIONELE EN TAAL-ONTWIKKELING

Driejariges leer hoofsaaklik deur middel van taal en spel om hulle emosies te identifiseer en te hanteer. Die ontwikkeling van hoërordedenke stel kinders in staat om hulle emosies en gedrag te reguleer. Deur middel van ontwikkelende selfregulering kan hoërordedenke versterk en begrip vir eie en ander se denkprosesse bevorder word. Kinders ontwikkel op hierdie wyse die vermoë om hulle gedrag te beheer. Hierdie proses word selfbeheersing genoem.

Wanneer kinders in staat is om hulle gedrag te beheer en gepas op te tree na aanleiding van spesifieke verwagtinge, word prososiale gedrag geopenbaar. Prososiale gedrag loop dikwels uit op erkenning en positiewe terugvoer, wat kinders se selfvertroue versterk. Omdat driejariges nog leer en ontwikkel, is daar emosies wat hulle nie effektief kan reguleer nie, en waar hoërordedenke nie optimaal gebruik word nie. Wanneer kinders nie effektief selfreguleer nie, is selfbeheersing afwesig, wat antisosiale gedrag tot gevolg kan hê. Wanneer die terugvoer op hierdie gedrag negatief is, ervaar kinders emosies soos skuld en verwerping, wat veroorsaak dat hulle kan onttrek of aggressief optree in 'n situasie.

Bogenoemde prosesse vind egter nie in isolasie plaas nie. Omdat ons sosiale wesens is, speel ouers en opvoeders 'n groot rol in die opvoeding en leerprosesse van sosiale, emosionele en taalontwikkeling. Sibbe en die portuurgroep speel 'n belangrike rol, aangesien hulle 'n omgewing skep waarin kinders hulleself ontdek, oefen en leer hoe om te reguleer en hulleself te beheer. Wanneer hierdie leerprosesse in 'n veilige omgewing plaasvind, is kinders gewoonlik gemaklik en ontvanklik vir nuwe inligting en kan aktiwiteite met inisiatief uitgevoer word. Gedurige veranderings in leerprosesse kan tot negatiewe emosies lei, wat veranderende vlakke van spanning en angs tot gevolg kan hê. Al die bogenoemde prosesse vereis taalontwikkeling, hetsy om te dink, te redeneer of te kommunikeer. Die onderstaande diagram dui die interaksies tussen die sosiale, emosionele en taalontwikkeling van jong kinders aan



Figuur 2.1: Voorstelling van sosiale, emosionele en taalontwikkeling

2.8 SLOTOPMERKINGS

Drie- tot vyjariges het nodig om inisiatief te ervaar voordat hulle na die volgende ontwikkelingfase, soos aangedui deur Erikson, kan beweeg. Vir die ervaring van inisiatief is gesonde sosiale en emosionele ontwikkeling noodsaaklik. Hierdie ontwikkelingvaardighede sluit die vermoë in om hul emosies te begryp en gepas te reguleer, take met die nodige selfvertroue aan te pak en prososiale gedrag te toon. Verskeie eksterne faktore kan egter ook 'n kind se ervaring van inisiatief beïnvloed, soos die rol van die ouers, opvoeders, sibbe en portuurgroep. Die kind se ervaring van die leeromgewing, wat beïnvloed word deur intrinsieke en ekstrensieke faktore, speel ook 'n rol in die kind se ervaring van inisiatief. Die navorser het in die praktyk opgemerk dat driejariges was ouderdomsgemas ontwikkel op sosiale en emosionele vlak, met die afwesigheid van trauma, spanning en angs, meer geneig is om inisiatief te ervaar wanneer hulle aktiwiteite uitvoer. Jong kinders wat uitdagings ervaar om gepaste verbale uitdrukking te gee aan hul emosies, denke en behoeftes kan moontlik, vanuit praktykervaring, tot 'n mindere mate inisiatief ervaar. Dit kom ook vir die navorser voor dat kinders wat inisiatief binne die leeromgewing ervaar gemakliker aanpas by die kleuterskoolroetine wanneer hulle soggens afgelaai word.

Uit hierdie hoofstuk is dit duidelik dat sosiale, emosionele en taalontwikkeling interafhanklik van mekaar is. Sosiale en emosionele ontwikkeling beïnvloed kinders se aanpasbaarheid en hulle ervaring en hantering van komplekse emosies. Hierdie emosies sluit onder andere empatie, trots en skuld in (Denham, 1998, p. 30). Sosiale en emosionele ontwikkeling kan nie sonder die invloed van spel en taalontwikkeling plaasvind nie. Sonder taal kan kinders nie van emosies leer, dit interpreteer of dit selfs effektiwief reguleer nie. Sonder selfbeheersing en

gepaste kommunikasie is kinders se funksionering binne die gesin of portuurgroep 'n uitdaging. Behalwe vir taal het faktore soos spel, verhoudings, die leeromgewing, geslagsrolle en geboorte-orde 'n onmisbare invloed op kinders se ontwikkeling. Die volgende hoofstuk fokus op die ontwikkeling van taal en taal-van-onderrig wat deel vorm van die jong kind se sosiale en emosionele ontwikkeling.



HOOFSTUK 3

LITERATUUROORSIG: TAALONTWIKKELING EN TAAL-VAN- ONDERRIG

3.1 INLEIDING

Die fokus van hoofstuk 2 was om bestaande navorsing en literatuur oor die sosiale, emosionele en taalontwikkeling van kinders rondom die ouderdom van drie jaar te ondersoek. Hoofstuk 3 bevat inligting uit die literatuur oor die aanleer van 'n eerste en tweede taal, asook die taal-van-onderrig, met die fokus op die voorskoolse jare.

Soos reeds bespreek in hoofstuk 2, is taal en kommunikasie sonder twyfel twee van die belangrikste faktore in die leerproses (Ouane & Glanz, 2010, p. 4). Ouane en Glanz (2010, p. 4) brei uit oor taal-van-onderrig in Afrika as die enigste kontinent waar die meerderheid kinders skool begin deur onderrig in 'n onbekende taal te ontvang. Daarbenewens kom dit voor dat die meeste van die wêreld se bevolking ten minste tweetalig is (Auer & Wei, 2009; Register & Norton, 2018). Ten opsigte van Afrikaans-Engelse kinders is dit nie ongewoon dat Afrikaanse kinders Engelse onderrig ontvang nie (Beukes, 2015). Ten spyte van die voordeel wat moedertaalonderrig inhou, is daar steeds belanghebbendes wat ten gunste van tweedetaal (Engelse) onderrig is (Van Wyk & Mostert, 2016).

Genesee (2016) en Auer en Wei (2009, p. 5) noem verder dat hoe meer 'n kind deel word van 'n portuurgroep wat die meerderheidstaal praat (byvoorbeeld Engels), hoe meer pas die kind by daardie taal aan. In hoofstuk 2 is daar kortliks verwys na identifisering met die taal en kultuur waaraan kinders blootgestel word. Daarteenoor neem meertalige portuurgroepe soos Afrikaans en Engels die druk van kinders af om eentalig te word in die meerderheidstaal, aangesien hulle steeds toegelaat word om die minderheidstaal te gebruik (Auer & Wei, 2009, p. 5). Ooreenstemmend tot Unesco (2016) beklemtoon Bailey (2009, p. 342) die waarde van moedertaal, veral in die jong kinderjare, aangesien taal aan identiteit en sosiale realiteit verbind word. Onbewustelik (en soms bewustelik) vorm kinders se identiteit wanneer hulle sosiaal verkeer.

In die lig van hierdie studie is dit dus noodsaaklik om momenteel stil te staan by die ontwikkeling van 'n moedertaal. Wat gebeur wanneer 'n eerste en tweede taal gesamentlik aangeleer word? Is daar sosiale en emosionele faktore wat die aanleer van tale en kinders se gepaardgaande ontwikkeling kan beïnvloed, en indien wel, op watter wyses manifesteer dit, indien enigsins? In hoofstuk 3 word bogenoemde vrae en ander verwante kwessies rondom die aanleer van tale en taal-van-onderrig tydens die vroeë kinderjare ondersoek.

3.2 DEFINISIES

Voordat die bestaande literatuur bestudeer word, is dit noodsaaklik om duidelikheid te verkry rondom sekere begrippe wat met hierdie studie verband hou. Elke konsep word verduidelik aan die hand van die definisie wat spesifiek vir die doel van hierdie studie onderskryf word:

“**Die aanleer van twee eerste tale**” verwys na kinders wat van geboorte af twee tale gelyktydig aanleer (Genesee, 2006, p. 46).

Eentaliges is kinders wat opgevoed word in een taal soos Afrikaans, terwyl hulle minimale blootstelling aan 'n ander taal het. Die taal van eentaliges is nie noodwendig hulle moedertaal nie (Mack, 2012, p. 310). Eentalige persone kommunikeer in een taal en kan nie tussen tale verwissel nie (Cook, 2014b, p. 137).

Moedertaal kan beskryf word as die taal van huislike interaksie waaraan kinders vir die eerste jare van hulle lewe blootgestel word voordat hulle aan formele leer blootgestel word (Ouane & Glanz, 2010, pp. 13-14).

Moedertaalsprekers word gedefinieer as kinders wat 'n eerste dominante taal het (T1) wat reeds van babajare af aangeleer is (Mack, 2012, p. 310).

Niemoedertaalsprekers verwys na kinders wat na geboorte 'n tweede taal aangeleer het (T2) en hulle moedertaal verloor het. Hulle is eentalig in 'n taal wat nie hulle moedertaal is nie (Mack, 2012, p. 310).

Transisie vind plaas wanneer die T1 skuif na T2 as taal-van-onderrig. Dit gebeur gewoonlik voordat die leerder genoeg kennis van T1 het, dit wil sê dit vind plaas voordat die leerder kennis van T1 na T2 kan oordra (Heugh, 2006b, p. 74).

Tweedetaalgebruikers (T2) is kinders wat 'n taal, wat nie hulle eerste taal is nie, aktief gebruik terwyl hulle steeds 'n ander dominante taal het (Cook, 2014a, p. 4). Eilers et al. (2006, p. 80) verwys na tweetalige kapasiteit as die vermoë om daaglik met twee tale oor die weg te kom.

Tweetaligheid kom voor wanneer kinders twee tale kan praat en redelik effektief in beide kan kommunikeer. Vroeë tweetaliges is kinders wat natuurlik of formeel voor die ouderdom van ongeveer agt jaar twee tale aangeleer het. Hulle is dominant in een taal, maar kan effektief kommunikeer in die ander taal (Mack, 2012, pp. 310-311).

Ten opsigte van die aanleer van 'n taal en taalsamestelling word die volgende terme gedefinieer:

- **Fonologie** verwys na taalklanke (Meier, 2004, pp. 17-18).
- **Morfologie** is die verbinding van letters en klanke om betekenisvolle woorde te maak (Emmitt et al., 2003, p. 90).

- **Semantiek** is die betekenis van woorde (Meier, 2004, pp. 17-18).
- **Sintaks** is die orde waarin woorde saamgevoeg of georden word om 'n sin te vorm (Emmitt et al., 2003, p. 90).
- **Pragmatisme** verwys na die taalgebruik in sosiale situasies (sien afdeling 2.6).

3.3 DIE ONTWIKKELING VAN TAAL

Omidire (2018, p. 178) beskryf taalontwikkeling as “die proses wat 'n individu se vermoë ondersteun om hulle gedagtes, opinies en begeertes aan ander te kommunikeer”. Taal stel kinders in staat om inligting te verwerk en te verstaan en om emosies, gedagtes en idees uit te druk.

Bialystok (2001, p. 31) meen dat die menslike brein, wat interaktief betrokke is by sosiale konteks en die ontvangs van linguistiese insette, bydra tot taalontwikkeling, maar dat hierdie ontwikkeling en interaksies nie die proses wat gepaard gaan met die aanleer van 'n taal verduidelik nie. Daar is verskeie faktore wat in ag geneem behoort te word wanneer die aanleer van 'n taal ondersoek word.

Babas hoor van voor geboorte af moedertaalklanke en -woorde en leer ná geboorte om te luister, sien, vat, wys en praat. Die voorgeboorte-ervarings lê die grondslag van taal as geïnternaliseerde herinnering – in hulle harte en gedagtes – wat kinders met hulle saamdra wanneer hulle ander tale aanleer (Meier, 2004, p. 22). Tydens die prenatale stadium, wanneer die brein ontwikkel, word die proses van taalontwikkeling aan die gang gesit en hierdie kritieke proses duur voort vir die eerste vyf jaar van 'n kind se lewe (Omidire, 2018, p. 182).

Taalontwikkeling is afhanklik van die omgewings waarin sosiale interaksie plaasvind, waarvan die huisgesin, gemeenskap en skool, volgens Otto (2014, pp. 39,42), die belangrikste is. Faktore soos die gesin se roetine en die nuwe ervarings waaraan kinders blootgestel word, beïnvloed taalontwikkeling. Die tyd wat driejariges aan moedertaal- en tweedetaalstorieboeke en televisieprogramme blootgestel word, speel dus 'n rol in die eerste- en tweedetaalontwikkeling. Verder speel kommunikasie met ouers, sibbe en die portuurgroep 'n rol, aangesien elke verhouding 'n ander dinamika van kommunikasie vereis (Meier, 2004; Otto, 2014). Binne die huislike en/of kleuterskoolomgewing word kinders direk en indirek aangemoedig om taalvaardighede aan te leer en ontwikkel hulle taalvermoë (Otto, 2014, p. 169; 170).

Omdat kinders aanpasbaar is, kan hulle hulle reaksies na gelang van die omgewingsvereistes verander (D'Souza, D'Souza, & Karmiloff-Smith, 2017, p. 593), byvoorbeeld tuis in die moedertaalomgewing en by die skool in die moedertaal en/of 'n tweede taal. Dít vorm deel van hulle pragmatiese kennis van taal. Die navorser is van mening dat die gebruik van 'n tweede

taal vir onderrig spanning by driejariges kan veroorsaak en dat hulle binne hierdie konteks nie noodwendig so aanpasbaar is as wat D'Souza et al. (2017) van mening is nie.

Daar word verwys na verskillende registers (Otto, 2014, p. 67), byvoorbeeld Afrikaans wat gebruik word tydens spel en 'n variant wat toegepas word vir klaswerk. Taalvaardighede ontwikkel dus deur verskillende leerervarings en die opeenvolging van verskillende ontwikkelingsmylpale (D'Souza et al., 2017, p. 594). D'Souza et al. (2017, pp. 591-592) gaan voort en beskryf vroeë taalontwikkeling as 'n proses wat afhanklik is van ervarings wat gevorm word deur verskillende interverbinde en interafhanklike ontwikkelingsmeganismes, -prosesse en -vermoëns. Taalontwikkeling is dus nie "net 'n hulpmiddel wat kinders tydens die leerproses toepas nie", maar dit behels ingewikkelde prosessering – 'n vaardigheid wat tot in volwassenheid ontwikkel (Ragpot, 2018a, p. 148).

3.3.1 Faktore wat taalontwikkeling beïnvloed

Soos reeds bespreek in hoofstuk 1, word kinders om verskeie redes tweetalig. Tweetaligheid kan geassosieer word met sosiale faktore wat verband hou met ouers se vlak van opvoeding en hulle verwagtings vir hulle kinders se opvoeding, die vlak en rol wat taal in die huis en gemeenskap speel, taalvlotheid in die dominante taal, die doel waarom 'n tweede taal gebruik word, en die identiteit van die groep wat die tweede taal praat (Bialystok, 2001, p. 7).

Die volgende faktore het egter 'n direkte invloed op die sukses van die aanleer van 'n taal:

Gesprekke. Gesinslede deel ervarings deur middel van gelyke gesprekke tussen ouers en kinders. Kinders word bygestaan om hulleself effektief uit te druk. Gesprekke tussen opvoeders en kinders word merendeels gekenmerk deur die aanhoor en uitvoering van opvoeders se opdragte (Emmitt et al., 2003, p. 70), wat meer opvoedkundige gesprekke tot gevolg het.

'n Studie deur Ribot, Hoff, en Burridge (2018, pp. 935,936) het gevind dat meer taalontwikkeling plaasvind wanneer kinders verbaal kommunikeer as wanneer hulle 'n taal aanhoor. Die rede hiervoor is dat leksikale verteenwoordiging voorkom wanneer woorde gevorm word wat met artikulatoriese instruksies verbind word. Hierdie prosesse vind nie plaas wanneer 'n taal slegs aangehoor word nie.

Ingebore vermoëns. Oostendorp (2013, p. 219) is van mening dat ingebore linguistiese en kognitiewe vermoëns 'n rol in die aanleer van taal speel. Kinders met sterk linguistiese en kognitiewe vermoëns gaan vinniger 'n nuwe taal aanleer, wat die spanning wat geassosieer word met tweedetaalonderrig kan verminder.

Konteks. Die konteks waarin die T2 aangeleer word (Haznedar, 2015, p. 18), hetsy formeel of informeel, toevallig (deur byvoorbeeld Engelse televisieprogramme of storieboeke) of as taal-van-onderrig, bepaal die mate waartoe die taal aangeleer word.

Motivering. 'n Tweede taal kan op enige ouderdom suksesvol aangeleer word indien motivering en deursettingsvermoë teenwoordig is (Singleton, 2014b, p. 33).

Omgewing. Die meeste navorsers glo dat die omgewing (Oostendorp, 2013, p. 219) en geleentede om die tweede taal betekenisvol te gebruik (Haznedar, 2015, p. 18) 'n rol in die aanleer van 'n taal speel. Volgens Bialystok (2001, pp. 222,213) bepaal sosiale klas die standaard van die leeromgewing waaraan kinders blootgestel word, alhoewel die omgewing nie gesien moet word as 'n onoorkombare hindernis om 'n tweede taal aan te leer nie.

Ouderdom. Die ouderdom waarop die nuwe taal aangeleer word (Werker, Weikum, & Yoshida, 2006, p. 5) speel 'n belangrike rol, aangesien kinders makliker as volwassenes 'n (tweede) taal aanleer (Bialystok, 2001; Bylund & Oostendorp, 2013) omdat dit vir kinders minder inspannend is (Ragpot, 2018a, p. 148). Ouer persone het minder tyd, ondersteuning en geleentede vir die formele aanleer van 'n taal en meer ander vereistes wat hulle verhinder om 'n nuwe taal te bemeester. Hoewel daar 'n biologies kritieke tydperk bestaan om 'n eerste taal aan te leer, bevestig hierdie faktore nie wat die beste ouderdom is om 'n tweede taal suksesvol aan te leer nie. Bialystok (2001, pp. 76; 87-88) noem dat dit wel wil voorkom of kognitiewe vermoëns 'n groter rol by die aanleer van 'n tweede taal speel.

Taalooreenkomste. Die mate waartoe die fonetiese kategorieë van die moeder- en tweede taal verskil (Werker et al., 2006, p. 5), is 'n groot bydraende faktor tot die suksesvolle aanleer van 'n tweede taal. Wanneer die klanke van die moeder- en tweede taal byvoorbeeld baie ooreenstem, is dit makliker om die taal aan te leer as 'n taal wat min of geen fonetiese ooreenkomste het nie.

Tyd. Fernald (2006, p. 25) ag die tyd wat kinders aan 'n taal blootgestel word as belangrik. Wanneer kinders baie aan 'n nuwe taal blootgestel word, gaan die taal vinniger bemeester word. Tog is die navorser van mening dat geleidelike blootstelling aan 'n T2 minder spanningsvol vir jong kinders kan wees.

3.3.2 Ouditiewe inligtingverwerking

Jong kinders maak staat op visuele leer, maar ouditiewe vaardighede is net so noodsaaklik vir die aanleer van taal (Bailey & Snowling, 2002, p. 135). Ouditiewe inligtingverwerkingskapasiteit kan gedefinieer word as die vermoë om ouditiewe inligting akkuraat te orden, te stoor en te herroep (Rowe & Rowe, 2006, p. 1). Ouditiewe ervarings vind vanaf die derde trimester van swangerskap plaas. Babas word egter eers ná geboorte aan die volle spektrum van klank blootgestel. Alhoewel voorgeboortelike ervarings babas help om

sekere klanke gedurende die eerste paar weke na geboorte te herken, voorsien omgewingsgeluide ná geboorte nuwe inligting (Werner, 2007, p. 276). Babas se ouditiewe prosesseringsvermoë voorspel daaropvolgende taalontwikkeling (Bavin, Grayden, Scott, & Stefanakis, 2010, p. 31).

Die tweede fase begin teen ses maande en strek tot in die vroeë skooljare. Tydens hierdie fase word perseptuele besluite geneem op grond van verhoogde spesifisiteit in die akoestiese leidrade wat gebruik word om tussen klanke te diskrimineer. Kinders ontwikkel vaardighede om tussen klanke te onderskei en selektief op relevante klanke te reageer. Hulle luister meer spesifiek na klanke en word meer vaardig om fyner akoestiese details vir die identifisering van klanke te gebruik. Kommunikasie is 'n ingewikkelde maar sentrale proses wat komplekse ouditiewe, multimodale, kognitiewe en sosiale prosesse insluit. Sommige aspekte van ouditiewe prosessering ontwikkel tot in die kindertydperk of selfs die adolessensiefase (Werner, 2007, pp. 275,277,279,280).

Dinamiese ouditiewe prosessering word verbind met spraakpersepsie, wat verwant is aan fonologiese (klank-) bewustheid. Elkeen van hierdie funksies is dus verwant aan mekaar en beïnvloed mekaar. Ouditief-sensoriese probleme is meestal verwant aan latere geletterdheidsprobleme (Boets, Wouters, Van Wieringen, De Smedt, & Ghesquière, 2008, p. 36). Kinders se vermoë om, nadat hulle 'n woord geklank het, die woord te kan onthou vir woordeskatuitbreiding, is belangrik vir grammatikale ontwikkeling. Dus is dit belangrik dat kinders taal aanleer deur dit te praat en daarna te luister (Shing, 2006, p. 284). Shing (2006, p. 285) lig ook die waarde van kleuterrympies uit ter bevordering van fonologiese vaardighede en prosesseringspoed. Dus voeg die gebruik van aktiwiteite soos rympies tydens die oggendroetine in die klaskamer waarde by tot die ontwikkeling van ouditiewe inligtingverwerking.

Bavin et al. (2010, pp. 31,42,43) verbind swak ouditiewe prosesseringsvaardighede met spesifieke taalagterstande. Kinders wat oor beter verbale taalvaardighede beskik, kan beter tussen frekwensies onderskei. Frekwensie-onderskeiding vorm die basis vir ouditiewe persepsie, wat 'n skakel met taalontwikkeling vorm. Ontwikkelde ouditiewe prosesseringsisteme is nodig om tussen frekwensies te diskrimineer. Om 'n taal aan te leer, moet kinders daartoe in staat wees om veranderinge in die taalgebruik te kan onderskei om betekenis daaraan te gee en sodoende 'n taalsisteem te ontwikkel.

Rowe en Rowe (2006, p. 1) lig dit uit dat kinders wat onder andere emosionele spanning ervaar, 'n ander taalagtergrond het of onbekend is met die taal-van-onderrig, uitdagings kan ervaar ten opsigte van die herroep van sinne of woorde soos Shing (2006, p. 284) vermeld. Kinders met 'n ander taalagtergrond as die taal-van-onderrig is gemiddeld twee jaar agter hulle maats wat moedertaalonderrig ontvang. Hulle noem dat seuns meer geneig is om agterstande

in ouditiewe prosesseringskapasiteit te toon. Aangesien daar veral op verbale kommunikasie in die klaskamer staatgemaak word, is dit belangrik om bewus te wees van kinders se kapasiteit vir begrip van instruksies en verduidelikings (Rowe & Rowe, 2006, p. 1).

Kranowitz (2005, p. 188) identifiseer moontlike aanwysers vir uitvalle in reseptiewe taalverwerking as, maar nie beperk tot die volgende: uitdagings om tussen klanke wat dieselfde klink te onderskei, die vermoë om slegs vir 'n kort tyd na 'n storie te luister, die waninterpretasie van vrae en opdragte, probleme met opdraguitvoering, die soeke na erkenning voordat vrae beantwoord word en uitdagings met die aanleer van taal. Verder identifiseer Kranowitz (2005, pp. 188-189) die volgende moontlike aanwysers vir uitvalle in ekspressiewe taalverwerking as, maar nie beperk tot die volgende: uitdagings om denke te verwoord, gesprekvoering wat nie gepas is tot die onderwerp van bespreking nie, 'n onderontwikkelde woordeskat, beperkte verbeelding en fantasespel en tydsame reaksie tot vrae.

Ouditiewe inligtingverwerking is 'n belangrike bousteen van taalontwikkeling tydens die kleuterskooljare en word deur die taal-van-onderrig beïnvloed. Ouditiewe inligtingverwerking is ook 'n bydraende vaardigheid tot gepaste sosiale interaksie en kan 'n kind se ervaring van die leeromgewing beïnvloed. Vir bogenoemde redes is ouditiewe inligtingverwerking by hierdie studie ingesluit.

3.3.3 Die aanleer van 'n tweede taal

Kinders wat reeds 'n eerste taal, byvoorbeeld Afrikaans, bemeester het, het nie nodig om die basiese konsepte en begrippe rondom taal aan te leer wanneer hulle aan 'n tweede taal soos Engels blootgestel word nie. Tog moet hulle steeds leer hoe om betekenis in Engels te herorganiseer en uit te druk, aangesien nie alle idees, persepsies en prosesse in albei tale dieselfde geëtiketteer word nie (Emmitt et al., 2003, p. 198). Otto (2014, p. 71) noem dat kinders verbintenis tussen moedertaal en die nuwe taal wat hulle aanleer, vorm sodat dit op grond van die kennis van hulle moedertaal plaasvind. Vir hierdie rede is 'n sterk grondslag in die moedertaal belangrik (sien afdeling 3.5.1 vir moedertaalonderrig).

Oostendorp (2013, p. 221) is van mening dat tweetalige kinders taal in dieselfde orde as eentalige kinders ontwikkel. Die spoed waarteen tweetalige kinders taal aanleer, verskil nie noemenswaardig van dié van eentalige kinders nie. Tweetalige kinders se grammatiese ontwikkeling is agter dié van eentalige kinders, maar dit is steeds binne die normale perke. Die navorser stem saam met Paradis (2009, p. 17) se verduideliking dat tweetalige kinders twee linguistiese sisteme moet bekom in dieselfde tyd wat eentaliges een taalsisteem aanleer. Tweetalige kinders ontvang selde dieselfde hoeveelheid insette van beide tale, wat daartoe lei dat die een taal dominant oor die ander is. Selfs onder vroeë tweetaliges kom dieselfde

hoeveelheid insette en dieselfde taalgebruik van albei tale nie voor soos by eentaliges nie (Mack, 2012, p. 318).

Terwyl Genesee (2006, pp. 61,62) aandui dat daar geen bewyse voor is dat die ontwikkeling van linguistiese en kommunikasievermoëns in gedrang is deur die gelyktydige blootstelling aan twee tale terwyl die primêre taal aangeleer word nie, meen Paradis (2009, p. 17) dat die moontlikheid bestaan dat tweetaliges tale teen 'n ander tempo as eentaliges aanleer. Vir die doel van hierdie studie is in ag geneem dat kinders wat twee tale gelyktydig aanleer moontlik ook oor 'n kleiner woordeskat in die moedertaal kan beskik, en dat hulle vermoë om hulle emosies en denke effektief uit te druk, moontlik laer kan wees. Terselfdertyd kan kinders moontlik ook vanuit woordeskatpoele in beide tale uitdrukking gee aan emosies en denke wat weer hulle vermoëns om hulleself uit te druk, kan diversifiseer, alhoewel dan nie in een taal nie. Die verbale uitdrukking van emosies en denke is nietemin 'n belangrike komponent van sosiale vaardighede en emosionele selfregulering (sien afdeling 2.3.3).

'n Ander faktor wat in ag geneem behoort te word wanneer meer as een taal aangeleer word, is dat babas wat in tweetalige omgewings grootword, twee tale aanhoor met moedertaalaksente, maar dat die moontlikheid bestaan dat hulle albei tale in niemoedertaalaksente hoor, byvoorbeeld wanneer 'n Afrikaanse opvoeder die klas in Engels aanbied. Hulle word dus blootgestel aan verskillende grade van standaard- en niestandaardweergawes van elke taal (Fernald, 2006, pp. 24,28).

Ten opsigte van metalinguistiese en fonologiese bewustheid is daar nie definitiewe uitsluitel dat tweetalige kinders beter, dieselfde of swakker vaar as eentaliges nie. Barac et al. (2014, pp. 705,706) is van mening dat die breë verskil in resultate moontlik toegeskryf kan word aan die tale wat aangeleer word, die tipologiese afstand tussen die tale, die konteks waarin die kinders die twee tale aanleer en gebruik, taalvlotheid en die taaleise wat gestel word.

Die voordeel van tweetaligheid is dat tweetalige kinders vermeerderde metalinguistiese bewustheid of kennis oor taal het vergeleke met eentalige kinders wat die reëls van net een taal ken (Oostendorp, 2013, p. 234). Cook (2014b, p. 137) is van mening dat eentaliges se bewustheid van tale swakker en hulle persepsies van die wêreld minder kompleks is omdat hulle slegs aan een taal en kultuur blootgestel word. Alhoewel die navorser daarmee eens is dat tweetalige kinders se kennis van taal en kultuur moontlik "ryker" kan wees, en sy van mening is dat tweetaligheid liefers deur middel van onderrig op 'n later fase, ná agtjarige ouderdom, stelselmatig geïmplementeer behoort te word, het die navorser vir die doel van hierdie studie 'n ontvanklike ingesteldheid ingeneem dat ander trajekte vir tweetaligheid ook voordelig kan wees.

In terme van 'n "ryker" taal meld Meier (2004, p. 28) dat die vermenging van twee tale kinders met gevorderde tweetaligheid toelaat om aan gesofistikeerde taal, spel en sosiale interaksie deel te neem. Tweetalige kinders is van 'n vroeër ouderdom af meer bewus van die arbitrêre aard van taal omdat hulle meer as een etiket vir elke konsep het. Hulle hoërorddefunksie is beter ontwikkel omdat kinders met twee taalsisteme vroeg in die lewe al nodig het om die nierelevante taalsisteme te ignoreer en te fokus op die inligting wat relevant is. Hulle kan met 'n groter verskeidenheid mense kommunikeer en het toegang tot meer as een kultuurgroep (Oostendorp, 2013, pp. 234-235).

Alhoewel dit blyk dat die aanleer van 'n tweede taal voordele vir kinders inhou, is daar verskillende wyses waarop kinders tweetalig word. Navorsers het probeer om tweetalige leerders te klassifiseer as dié wat van geboorte af blootgestel is aan twee tale (gelyktydig-tweetalig) en dié wat van 'n later ouderdom af aan 'n tweede taal blootgestel is (sekwensieel-tweetalig), nadat 'n vlak van vlotheid in die eerste taal bereik is (Riquelme & Rosas, 2020, p. 265). In hierdie studie is die deelnemende driejarige wat onderrig in Engels ontvang het, gelyktydig-tweetalig, aangesien hulle vanaf ten minste agtien maande, voordat vlotheid in die moedertaal bereik is, aan 'n tweede taal blootgestel is.

3.3.3.1 Sekwensieel-tweetalig

Paradis (2009, p. 16) verwys na sekwensieel-tweetaligheid wanneer 'n tweede taal voorgestel word nadat 'n kind reeds 'n eerste taal aangeleer het (gewoonlik rondom driejarige ouderdom). Wanneer kinders sekwensieel 'n tweede taal aanleer, is hulle reeds by meer gevorderde kognitiewe fases, aangesien hulle reeds 'n eerste taal aangeleer en die etiketteringsfunksie van woorde bemeester het. Hulle beskik reeds oor die kennis van T1 se grammatika en samestellings om assosiasies tussen T1 en T2 se woorde te maak (Singleton, 2014a, pp. 42,43). Jong kinders wat 'n tweede taal aanleer waarvan die fonetiese kontraste in die tweede taal nie in hulle moedertaal voorkom nie, kan steeds tussen die kontraste onderskei sonder dat 'n lang ervaring van die kontraste vooraf nodig was. Dit kom voor asof die vermoë om te onderskei van geboorte af ontwikkel as deel van die vermoë om klankpatrone te onderskei wat vir woordeskatontwikkeling belangrik is (Jusczyk, 2012, p. 63).

3.3.3.2 Gelyktydig-tweetalig

Gelyktydige tweetaligheid, wat voorkom by die deelnemende kinders wat in hierdie studie dubbelmediumonderrig en onderrig in Engels ontvang het, kom voor wanneer kinders byvoorbeeld terwyl hulle een taal tuis aanleer, 'n ander by die skool aanleer. Hierdie kinders ontvang dus tweetalige insette voordat hulle die ouderdom bereik het waar hulle kan verstaan dat die insette van twee verskillende tale afkomstig is (Paradis, 2009, pp. 16,17). Oostendorp (2013, p. 227) lig dit uit dat kinders wat twee tale gelyktydig aanleer, die morfologiese sisteme van twee tale gelyktydig moet aanleer. Daar is nie 'n groot verskil in die wyse waarop

tweetalige kinders morfeme aanleer nie, alhoewel kruis-linguistiese invloede kan voorkom. Om 'n beter begrip van die morfologiese sisteme en kruis-linguistiese invloede te verkry, word taalsisteme en kodewisseling vervolgens bespreek.

3.3.3.3 Reseptiewe tweetaligheid

Ribot et al. (2018, p. 937) het in 'n studie met Spaans-Engelse kinders gevind dat daar 'n groot gaping bestaan tussen die vermoë om 'n taal te verstaan en om 'n taal te praat. Hulle verwys na hierdie fenomeen as reseptiewe tweetaligheid. Die gevolg van reseptiewe tweetaligheid is dat kinders kan kies om slegs een taal vir verbale kommunikasie te gebruik, alhoewel begrip van die ander taal bestaan. Die navorser is van mening dat dit ook die geval kan wees by Afrikaanse driejariges wat dubbelmedium- of Engelse onderrig ontvang – dat alhoewel kinders die taal-van-onderrig (deels of ten volle Engels) verstaan, hulle steeds kan verkies om met die opvoeder en maats in Afrikaans te kommunikeer.

3.3.3.4 Taalsisteme

Mack (2012, p. 335) voer aan dat die aanleer van 'n tweede taal op 'n vroeë ouderdom, sekvensieel of gelyktydig, daartoe lei dat 'n meer eentalige of moedertaal-tipe T2 fonetiese sisteem ontwikkel as wanneer iemand later in hulle lewe 'n tweede taal aanleer. Tog moet kinders steeds kennis van die tweede taal se fonologie, semantiek, sintaks, morfeme en pragmatiek ontwikkel. Hammer et al. (2014, p. 727) is van mening dat jong tweetalige leerders oor twee afsonderlike taalsisteme beskik wat reeds vroeg in hulle ontwikkeling kan ontstaan, ongeag die taalpare wat betrokke is. Die twee sisteme verander die wyse waarop taal in die brein georganiseer word. Hierdie funksionele breinveranderinge vind plaas ná minimale blootstelling aan twee tale (Barac et al., 2014, p. 707), wat 'n effek kan hê op Afrikaanse driejariges wat dubbelmedium- of Engelse onderrig ontvang.

Emmitt et al. (2003, p. 169) verduidelik dat wanneer kinders 'n eerste taal aanleer, hulle patrone van klanke, woorde en sinne aanleer wat spraak moontlik maak. Hulle ontwikkel begrip en die vermoë om inligting te deel omdat taal denke vorm en gedeelde begrippe moontlik maak. Wanneer kinders 'n ander taal aanleer, smelt die twee tale nie saam nie, maar ontwikkel iets nuuts wat nie dieselfde as die eerste of tweede taal is nie (Cook, 2014a, p. 14), iets wat Bylund en Oostendorp (2013, pp. 245-246) na verwys as 'n nuwe taalsisteem; 'n intertaal. Die intertaal bestaan uit elemente van die moedertaal en die taal wat aangeleer word. Die intertaal bestaan ook uit elemente wat nie in een van die twee tale bestaan nie, maar dit wat die kind se idees is oor hoe die nuwe taal werk. Die kind vorm dus onbewus nuwe reëls en strukture vir die intertaal.

Bylund en Oostendorp (2013, pp. 248-249) verwys na kruis-linguistiese invloede as die rol wat die moedertaal op die intertaal speel. Dit is die proses waardeur kinders se kennis van die

eerste taal hulle kennis en gebruik van 'n ander taal beïnvloed. Die moedertaal kan meestal afgelei word van die wyse waarop die tweede taal gepraat word. Die tipologiese verskil tussen die moedertaal en T2 (hoe hulle ooreenstem of verskil) speel 'n rol in die intertaalsistiem. Wanneer die twee tale ooreenstem, gaan die kind meer geneig wees om moedertaalelemente na die T2 oor te dra omdat sintaks, morfologie, grammatika, samestelling en fonologie deur die moedertaal beïnvloed word. Otto (2014, p. 74) noem dat kinders, voordat hulle nie die kennis ontwikkel het om te kan onderskei tussen T1 en T2 nie, deurmekaar raak tussen T1 en T2. Die navorser is van mening dat driejarige 'n intertaal ontwikkel, aangesien die moedertaal nie sterk genoeg vasgelê is nie. Twee taalsisteme is meer relevant vir ouer kinders. Die omgewing en die wyse waarop T2 aangeleer is, speel ook 'n rol in die vorming van 'n intertaal en twee taalsisteme. Daar bestaan dus die moontlikheid dat die deelnemers aan hierdie studie wat dubbelmedium- of Engelse onderrig ontvang het, deurmekaar kon raak tussen die gebruik van T1 en T2.

Hammer et al. (2014, pp. 727,728), daarteenoor, is van mening dat kinders nie verwar word as hulle aan twee tale blootgestel te word nie. Hulle is van mening dat die invloed wat die twee tale op mekaar het, wel geobserveer kan word, alhoewel hierdie invloede oor tyd kan weggaan. Die standaard en ontwikkeling van tweetalige leerders se vermoëns in elke taal verskil, afhangende van die taal waaraan hulle eerste blootgestel is. Taalontwikkeling word beïnvloed deur die mate van blootstelling aan 'n spesifieke taal, wat die kind se vaardighede in daardie taal bevorder.

3.3.3.5 Kodewisseling

Tydens die een- en tweewoordfase van die aanleer van 'n tweede taal is kinders geneig om onbewus woorde uit die "verkeerde" taal te kies (Bialystok, 2001) omdat tweetalige kinders, anders as eentaliges, moet leer om te kies watter taal om te praat en of hulle die tale kan vermeng, afhangende van die situasie waarin hulle hulleself bevind (Paradis, 2009, p. 22). Kinders met twee onvolledige taalsisteme gebruik soms beide tale se hulpbronne om hulle huidige behoeftes uit te druk (Bialystok, 2001, pp. 106,108). Jong tweetaliges, in natuurlike kontekste, kan deur stadiums gaan waarin hulle die eienskappe van T1 oordra na T2 (Haznedar, 2015, p. 24). Kodewisseling kan ook voorkom wanneer kinders wat twee tale aanleer die sintaks en reëls vir albei tale gelyktydig aanleer (Oostendorp, 2013) en, volgens Otto (2014, p. 72), die kind se kennis van T1 en T2 deurmekaar is.

Kinders is meer geneig om tale met grammatiese ooreenkomste te vermeng. Kodewisseling kom meer voor wanneer kinders hulle minder dominante taal gebruik. Die sosiale konteks waarin hulle hulleself bevind, speel ook 'n rol. Kodewisseling kan verskeie pragmatiese funksies hê, soos om byvoorbeeld 'n punt sterker oor te dra, om iemand aan te haal of om 'n verandering in onderwerp aan te dui. Laasgenoemde voorbeelde kom egter meer by ouer as

by jonger kinders voor (Oostendorp, 2013, pp. 231,232,233) en is nie noodwendig op driejariges van toepassing nie. Vanuit die navorsing se ervaring kan kodewisseling binne sosiale situasies opgemerk word by Afrikaanse driejariges wat aan 'n tweede taal blootgestel word. Alhoewel kodewisseling by tweetalige kinders voorkom, meen Bialystok (2001, p. 109) daar is ook bewyse dat jong tweetalige kinders tussen twee tale kan onderskei en dit afsonderlik kan gebruik.

Tweetaligheid gaan dus gepaard met die gesamentlike aktivering van beide taalsisteme. 'n Voorbeeld hiervan is kodewisseling waar tweetalige persone, opsetlik of onopsetlik, soms 'n woord of frase van 'n ander taal sal gebruik (Bialystok, 2009, p. 8). Cook (2014a, pp. 10-11) beskryf kodewisseling as 'n komplekse gebruik van taal wat twee of meer grammatikas en twee of meer stelle woordeskat bevat. Dit is die wisseling van een taal na 'n ander taal op enige gegewe tydstep.

In klaskamers waar die taal-van-onderrig nie die leerders se T1 is nie, kom kodewisseling voor wanneer daar tussen die leerder se T1 en die amptelike taal-van-onderrig verwissel word (Alidou & Brock-Utne, 2006, p. 85). Alhoewel die meeste opvoeders weet dat die toepassing van kodewisseling in die klaskamer nie gewens is nie, vind dit wel plaas, aangesien dit dikwels die beste manier is om te verseker dat leerders die inhoud van die les verstaan. Buiten die oordrag van lesinhoud, skep kodewisseling 'n meer ontspanne atmosfeer in die klaskamer (Alidou & Brock-Utne, 2006, p. 85).

'n Studie deur Prodromou (2019) het bevind dat hoe hoër die leerders se vaardigheid in hulle tweede taal, die taal-van-onderrig, was, hoe minder het hulle dit nodig gevind dat hulle moedertaal in die klaskamer gebruik word. Prodromou (2019) stel wel voor dat die moedertaal steeds as hulpbron toegepas kan word om die oorbrugging tussen die moeder- en tweede taal te vergemaklik.

Daarteenoor beskryf Kretzer en Kaschula (2019, p. 13) die term transtaligheid as 'n pedagogie wat die beplande en sistematiese gebruik van twee of meer tale vir onderrig en leer beskryf. Dit erken wyses waarop leerders tale verwissel en meng deur die repertoires tot hulle beskikking te gebruik om te verstaan en te leer. Dit is veral van toepassing op die dubbelmediumklaskamer. Transtaligheid is egter nie tot die formele leeromgewing beperk nie, maar kom ook op byvoorbeeld die speelgrond en in informele leeromgewings voor.

3.4 DIE GEVOLGE VAN DIE AANLEER VAN 'N TWEDE TAAL

Navorsingstudies toon 'n verskeidenheid voordele van tweetaligheid aan (Barac et al., 2014; Bialystok, 2001; Mohanty, 2017), maar studies het ook verskeie nadele ten opsigte van tweetaligheid uitgelig (Bialystok, 2001; Mohanty, 2017). Hierdie voor- en nadele kan voorkom

ten opsigte van kognitiewe funksionering, intelligensie, geheue, hoërordefunksies en sosiale en emosionele ontwikkeling.

Taal is noodsaaklik vir kinders om met selfvertroue op te tree deur byvoorbeeld *hoekom*-vrae te vra (sien afdeling 2.4.5). Vir kinders om selfgeldend op te tree, behoort hulle hulleself gepas in die taal van die ontvanger van die boodskap te kan uitdruk. Indien 'n Afrikaansmoedertaaldriejarige wat 'n Engelse skool bywoon homself byvoorbeeld nie effektief in Engels kan uitdruk nie, gaan hy moontlik nie selfgeldend oorkom nie. Dit kan lei tot die moontlikheid dat hy onsekerheid ervaar en uit die situasie onttrek. Sou die kind in hierdie geval "uitreageer", word dit as antisosiale gedrag beskou.

Daar word van driejariges verwag om in 'n mate te kan vertel wanneer iets hulle ontstel. Kinders wat nie vlot in die taal-van-onderrig is nie, kan dit moeilik vind om te vertel wat hulle ontstel het, wat dan weer selfregulering kan beïnvloed. Die onvermoë om effektief te reguleer, kan lei tot huilerigheid, psigosomatiese simptome en uitbarstings.

Verbale kommunikasie, dit wil sê taal, vorm deel van driejariges se spel. Wanneer kinders taalhindernisse ervaar omdat hulle nie vlot is in die taal wat die maats praat nie, kan hulle geïsoleerd voel. In só 'n geval kan kinders dit verkies om met een maat of objekte te speel. In afdeling 2.3.7 word prososiale gedrag bespreek. Driejariges behoort onder andere basiese instruksies te kan uitvoer en gepas te reageer wanneer iemand met hulle praat. In albei hierdie gevalle speel taal 'n onmisbare rol. Kinders wat nie die taal van hulle leeromgewing bemeester het nie, kan moontlik verkeerd optree in spesifieke situasies.

Elkeen van bogenoemde scenario's beskik oor komplekse dinamika en die verskillende prosesse vind afhanklik van mekaar plaas, dit beïnvloed mekaar en kan in 'n mindere of meerdere mate driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling in die geheel beïnvloed. Buiten sosiale en emosionele ontwikkeling speel taal-van-onderrig 'n rol in driejariges se kognitiewe funksionering, hoërordefunksies en geheue. Alhoewel hierdie ontwikkelingsareas nie deel van die fokus van hierdie studie uitgemaak het nie, is dit vir die navorser steeds belangrik om kortliks hierna te verwys.

3.4.1 Kognitiewe funksionering

In 'n studie deur Steby, Sindhupriya, Rupali, en Swapna (2010, p. 8) is bevind dat tweetalige kinders 'n kognitief-linguistiese voordeel in vergelyking met eentalige kinders het en dat tweetaligheid die ontwikkeling van kognitief-linguistiese funksies by kinders bevorder. Volgens Steby et al. (2010, p. 1) is studies wat die effek van tweetaligheid op kognitiewe en linguistiese vermoëns verken, beperk.

Ten spyte van die kognitief-linguistiese voordeel wat hier bespreek is, is Unesco (Ball, 2011, p. 50) maar een internasionale organisasie wat moedertaalonderrig aanmoedig tot op die vlak

waar kognitiewe akademiese taalvaardighede bereik is. Konsepontwikkeling vind plaas om struktuur by die wêreld te voeg, en woorde ontwikkel om die strukture te etiketteer en uit te druk. Wanneer kinders 'n eerste taal aanleer, inkorporeer hulle nuwe kennis by hulle woordeskat en skep 'n sisteem van woorde en betekenis, konsepte en simbole wat intelligensie definieer (Bialystok, 2001, pp. 188-189) en dus kognitiewe ontwikkeling bevorder.

Bialystok (2001, p. 88) voer aan dat kognitiewe prosesse die kern van die aanleer van 'n taal vorm. Driscoll en Nagel (2002, p. 85) se bevindings stem ooreen dat kognitiewe en taalontwikkeling nou verbind is en dat taalgebruik tydens die vroeë kinderjare sterk ontwikkel. Hierdie taalgebruik sluit in reseptiewe taal (wat kinders hoor) en ekspressiewe taal (wat kinders sê). Kognitiewe en taalontwikkeling het 'n impak op kinders se sosiale en emosionele ontwikkeling, wat nodig is vir optimale kognitiewe en taalontwikkeling om plaas te vind (Driscoll & Nagel, 2002, pp. 96-97).

Soos kinders se begrip van konsepte en woordeskat uitbrei, word hulle redeneringsvermoë meer gevorderd en kan hulle redelike oorsaak-en-gevolg-verduidelikings aanbied. Wanneer voorskoolse kinders nie begrip vir die oorsaak van 'n gebeurtenis het nie, sal hulle dikwels 'n oorsaak opmaak (Driscoll & Nagel, 2002, p. 64). Wanneer kinders hulle denke en idees uitdruk, ontwikkel hoër vlakke van denke. Ouers en ouer sibbe se rol is belangrik omdat hulle jong kinders lei om meer komplekse idees, konsepte en vaardighede te gebruik (Driscoll & Nagel, 2002, p. 94).

Kohlberg se teorie van morele ontwikkeling beklemtoon dat hoër vlak denke nodig is om morele besluite te neem. Morele ontwikkeling word nou verbind met kognitiewe en emosionele ontwikkeling. Morele besluite wat op hoërordedenke gebaseer is, kan nie geneem word as 'n kind nie die vermoë ontwikkel het om op 'n abstrakte vlak te dink nie (Driscoll & Nagel, 2002, p. 105).

Die invloed van tweetaligheid beïnvloed kognitiewe funksionering en, tot 'n mate, kognitiewe struktuur. Die effek hiervan is kompleks (Bialystok, 2009, p. 9). Alhoewel daar verskille is, byvoorbeeld kinders se ervaring ten opsigte van linguistiese omgewings, is daar ook baie ooreenstemmings in die proses wat kinders volg wanneer hulle 'n eerste of tweede taal aanleer (Bialystok, 2001, p. 88). 'n Studie deur Bialystok (2001, pp. 182-183,218) het getoon dat kinders wat aan 'n tweede taal blootgestel is, dikwels uit meer goeie agtergronde afkomstig is. Daar is dus nie duidelikheid of dit die blootstelling aan 'n tweede taal of die verskeie ander faktore soos sosiale status, opvoedingsgeleentheid en -verwagtinge en toegang tot ondersteuningsisteme is wat kognitiewe en intellektuele ontwikkeling beïnvloed nie. Mueller Gathercole, Thomas, Jones, Guash, Young, en Hughes (2010, p. 661) beaam die kompleksiteit van faktore wat 'n rol speel in terme van tweetaligheid en kognitiewe

funksionering. Die navorser besef ook die kompleksiteit van die aanleer van 'n tweede taal en tweedetaalonderrig en neem dit in ag tydens die uitvoer van hierdie studie.

Buiten eksterne faktore wat 'n rol speel in die aanleer van 'n tweede taal, bestaan daar ook verskille ten opsigte van die vaardighede wat met die aanleer van 'n tweede taal gepaart gaan. Volgens Bialystok (2001) ontwikkel selektiewe aandag vinniger by tweetalige as eentalige kinders ontwikkel. Ten opsigte van konflikhantering los tweetalige persone verbale konflik op deur die aktivering van die twee breinareas wat eentaliges gebruik om nieverbale konflik op te los.. Tweetalige persone het dus meer kognitiewe hulpbronne tot hulle beskikking om konflik te hanteer (Bialystok, 2009, p. 8). Tweetaligheid kan voordele inhou ten opsigte van die oplos van nieverbale probleme, maar slegs wanneer kinders 'n redelik gebalanseerde en bekwame bemeestering van die twee tale toon, as die probleem van selektiewe aandag afhanklik is en wanneer toepassing van beheer vereis word (Bialystok, 2001, pp. 206,212,213,228). In die lig van hierdie studie, waar driejariges nog nie gebalanseerde en bekwame bemeestering van die twee tale toon nie, gaan tweetaligheid moontlik nie voordele vir die oplos van nieverbale probleme inhou nie. Bialystok (2001, p. 232) gaan voort om te noem dat tweetalige kinders stadiger herroep-prosessering vir hoofrekenings en verwarring in die vroeë stadiums van geletterdheid toon, veral wanneer die twee tale op verskillende maniere geskryf word. Laasgenoemde is nie direk van toepassing op hierdie studie nie, aangesien die deelnemers van die studie nog nie die vlak van taalgeletterdheid bereik het nie, maar kan moontlik van die driejariges se herroepvermoë beïnvloed wanneer hulle skoolgaande ouderdom bereik.

Bialystok (2001, p. 232) het gevind dat die meeste kognitiewe verskille tot voordeel van tweetaliges was. Barac et al. (2014, p. 701) voer aan dat dit egter steeds onduidelik is watter kognitiewe vermoëns deur tweetaligheid geaffekteer word, of hierdie effekte deur spesifieke taalkombinasies beïnvloed word, en tot watter mate faktore soos taalvaardigheid, taal-van-onderrig en die ouderdom waarop die taal aangeleer word, 'n rol speel. Aangesien die aanleer van taal en kognitiewe funksionering 'n rol in die ontwikkeling van onder andere jong kinders se prosesserings- en kommunikasievermoëns, aandag en hoërdedenke speel, is dit ook van toepassing op hulle sosiale en emosionele ontwikkeling wat in hierdie studie verken is.

3.4.2 Hoërordefunksies en geheue

Hoërordefunksies word beïnvloed deur verskeie faktore waarvan een- of tweetaligheid maar een is (Mueller Gathercole et al., 2010, p. 661). Barac et al. (2014, pp. 704,709) voer aan dat verskeie studies aantoon dat tweetalige kinders, selfs so vroeg as in die eerste lewensjaar, 'n voorsprong in hoërordefunksies kan toon. Daar is egter beperkte navorsing ten opsigte van die verhouding tussen geheue en tweetaligheid in die voorskoolse jare en dit is moeilik om gevolgtrekkings in hierdie verband te maak. Volgens Bialystok (2009, pp. 6-7) kon twee saamgestelde analises geen bewyse toon dat korttermyngeheue of die werkende geheue by

tweetalige kinders beter is nie, alhoewel dit deel van hoërordefunksies vorm. Een- en tweetalige kinders en volwassenes het dieselfde herroep-tellings in eenvoudige situasies gehad, maar namate die hoërorde-eise verhoog het, en die werkendegeheue-afdeling moeiliker geword het, het tweetalige kinders hulle prestasievlak beter as die eentaliges behou. Die verskil het nie voorgekom in geheuevermoë, korttermyn- of eenvoudige werkgeheue nie omdat albei groepe dieselfde presteer het in hierdie areas. Die verskil het voorgekom in areas wat beheer en gebruik van inhibisies vereis het. Alhoewel tweetalige kinders beter presteer met verskeie hoërordebeheertake, is die voorsprong relatief sterker vir impulsbeheer en kognitiewe buigsaamheid en minder vir werkende geheue, wat minder ondersoek is (Barac et al., 2014, p. 704).

Ten opsigte van hierdie studie is die kompleksiteit van hierdie dinamika dus deurgaans in gedagte gehou. Die potensieel sterker ontwikkeling in beheer en gebruik van inhibisies en die moontlikheid dat eentalige driejariges moontlik meer spontaan en impulsief kan leer, terwyl tweetalige driejariges weer meer beheer oor hulle gedrag kan uitoefen, is in ag geneem. Terselfdertyd het die navorser die studie ook met 'n ingesteldheid benader wat die moontlikheid ooplaat dat die teenoorgestelde bevindings ook na vore kan tree.

3.4.3 Sosiale en emosionele ontwikkeling

Bialystok (2001, p. 240) voer aan dat 'n mens is wat hy praat, en dat spraak fundamenteel is tot ons saamgestelde identiteit. Soos kinders grootword, begin hulle met 'n spesifieke taal of kultuur identifiseer. Die taal wat hulle praat, is instrumenteel in die vorming van hulle identiteit, en om 'n taal te praat wat nie heeltemal natuurlik is nie, kan met die kind se konstruksie van self inmeng (Bialystok, 2001, p. 5). 'n Kind wat in twee tale kommunikeer, moet tussen twee stelde kulturele verwagtings onderhandel wat verskillende doelwitte vir gedrag inhou wat vir sosiale en emosionele ontwikkeling relevant is (Halle et al., 2014, p. 735).

Singleton (2014b, p. 23) noem dat taalidentiteit eers vasgelê word teen 12-jarige ouderdom. In multikulturele kleuterskole kom kinders nie agter dat die portuurgroep van ander agtergronde afkomstig is nie. Tog is die navorser van mening dat driejariges onbewus met kulturele diversiteit gekonfronteer kan word. Kinders word geleidelik bewus van die verskille soos hulle groter word, verhoudings verander en hulle deur taal- en kultuurgroepe beperk word. In hierdie studie was die driejariges wat gedeeltelike of ten volle onderrig in 'n tweede taal ontvang het, nie noodwendig bewus van die kulturele verskille en verwagtings van die portuurgroep nie, maar hulle moes steeds in twee tale kommunikeer, wat met hulle konstruksie van self kan inmeng.

Buchan (2013, p. 80) is van mening dat taalvaardighede noodsaaklik is. Kinders wat nie hulle emosies kan verbaliseer nie, ervaar angs. Angs plaas sosiale en emosionele druk op kinders en veroorsaak 'n wanbalans. Wanneer kinders kommunikasievaardighede aangeleer het, kan

hulle betekenis en taal oordra en kan hulle uiting gee aan hulle emosionele toestand, wat angstigheid in 'n mate kan voorkom. Cook (2014a, p. 8) is van mening dat 'n tweede taal 'n verskil maak aan kinders se emosionele welstand omdat T2-gebruikers se emosionele ervarings en uitdrukking van emosies van dié van eentaliges kan verskil. Cook (2014a, pp. 8-9) gaan voort deur te noem dat persoonlikheid en identiteit anders kan voel in 'n ander taal. In 'n studie deur Jean-Marc Dewaele in 1459 het deelnemers byvoorbeeld genoem dat “ek is lief vir jou” nie in alle tale dieselfde voel en dieselfde impak het nie. Die gevolgtrekking van die studie was dat 'n ander taal as die moedertaal moontlik sterker emosionele uitdrukking tot gevolg kan hê.

Bialystok (2001, p. 241) meld dat tweedetaalgebruikers moontlik onvanpas kan reageer op kultuurspesifieke humor, dit moeilik kan vind om hulleself uit te druk in die tweede taal, en dat dit tot frustrasie kan lei, wat 'n waninterpretasie van hulle individualiteit is. As gevolg van beperkte kennis van die tweede taal loop hierdie kinders die risiko om uitgesluit te voel uit die groep, wat moontlik tot sosiale onttrekking of aggressie kan lei. Omdat sosiale persoonlikhede deur verbale interaksies uitgedruk word, kan beperkte taalvaardigheid met die verteenwoordiging van 'n persoon se beeld na die buitewêreld inmeng.

Norris en Ortega (2003, p. 725) noem dat om suksesvol te wees in die aanleer van 'n tweede taal, dit nodig is om op linguistiese en nielinguistiese veranderlikes soos sosiale, emosionele en kognitiewe ontwikkeling te fokus. Gegewe die multikulturele en saamgestelde-linguistiese omgewings waarin tweetalige leerders ontwikkel, kan verwag word dat tweetalige leerders se verhoudings met ouers, opvoeders en die portuurgroep anders as eentalige kinders se verhoudings kan wees. Dit kan tot ander patrone van assosiasie met sosiale en emosionele ontwikkeling lei (Halle et al., 2014, p. 738).

Alhoewel heelwat literatuur beskikbaar is oor die belangrikheid van die verhouding met die portuurgroep, is daar min literatuur beskikbaar oor die kwaliteit van portuurverhoudings by tweetalige leerders. Die navorsing wat wel gedoen is, noem dat die kwaliteit van portuurverhoudings deur tweetalige leerders se status beïnvloed kan word (Halle et al., 2014, pp. 737-738) omdat taal noodsaaklik is om emosionele bindings te vorm en te onderhou (Westby, 2020, p. 112). Tog is daar ook gevind dat tweetalige leerders op 'n sosiale en emosionele vlak net so goed as eentalige Engelse leerders vaar (Halle et al., 2014, p. 743). Die navorser in hierdie studie is egter van mening dat die aanname dat alle tweetalige leerders net so goed as eentalige leerders vaar op sosiale en emosionele vlak nog nie genoegsaam empiries nagevors is nie. Daar bestaan 'n moontlikheid dat tweetalige leerders moontlik ten opsigte van emosionele regulering, identiteitsvorming, aanpasbaarheid en konflikhantering uitvalle mag toon. Terselfdertyd bestaan daar ook die moontlikheid dat daar geen verskille mag voorkom nie, of selfs dat daar verhoogde funksionering in een of meer van hierdie domeine mag voorkom. Die studie is sodanig benader.

3.5 TAAL-VAN-ONDERRIG

Die taal-van-onderrig en die toepassing daarvan in die klaskamer kan kommunikasie en leer bevorder of benadeel. Soos reeds bespreek is, is kommunikasie belangrik vir effektiewe onderrig, leer, die oordrag en ontwikkeling van kennis. Die taal-van-onderrig bepaal of leerders dit wat hulle in die klaskamer geleer het buite die klaskamer kan toepas (Ouane & Glanz, 2010, p. 11).

Buiten Afrikaanse en Engelse eentalige skole, bestaan daar ook dubbel- en parallelmediumskole. Afrikaans-Engelse dubbelmediumskole het meestal opvoeders wat vlot is in albei hierdie tale en opgelei is om leerders in beide tale in lees- en skryfvaardighede te onderrig (Heugh, 2009, p. 97). Ten spyte daarvan dat opvoeders albei tale magtig kan wees, is die navorser van mening dat opvoeders meer op hulle moedertaal kan staatmaak. Dit is dus moontlik dat die opvoeding wat driejariges in hulle tweede taal ontvang, nie noodwendig op moedertaalstandaard is nie.

Heugh (2009, p. 99) voer aan dat ten spyte van die verandering van die taalbeleid in skole in 1997 vanaf 'n amptelike beleid van Afrikaans-Engels-dubbelmedium na die insluiting van die elf amptelike tale en gebaretaal, die rol van Engels meer prominent geword het as gevolg van onder andere die kulturele en sosio-ekonomiese vooruitgang wat daaraan gekoppel word. Kretzer en Kaschula (2019, p. 17) het gevind dat opvoeders meer bewus word van die noodsaaklikheid van Engels as 'n wêreldtaal, maar dat ouers Engels en Afrika-tale as teenstrydige entiteite beskou, met die aanleer van een taal wat tot nadeel van die ander is.

Die uitdaging ten opsigte van Afrika-tale en Engels, volgens Heugh (1999, p. 309), is dat nie-Engels-moedertaalonderwysers se Engels nie op standaard is om kwaliteitonderrig en -leer in Engels te bevorder nie. Daarteenoor is Engelse onderwysers se tweede taal dikwels nie op standaard om kwaliteitdubbelmediumonderrig en -leer te verseker nie. Bogenoemde uitdaging lei daartoe dat ouers en leerders verkies om onderrig te ontvang deur 'n Engels-eerstetaalopvoeder om kodewisseling te beperk (Heugh, 2009, p. 98). Heugh (2006b, p. 78) voeg by dat goed opgeleide opvoeders met genoegsame en gepaste hulpbronne 'n positiewe uitkoms tot gevolg sal hê in vergelyking met programme wat aangebied word met min leermateriaal, geen spesifieke intervensieplan en opvoeders wat onvoldoende opgelei is.

Niemoedertaalonderrig lei egter, volgens Ball (2011, p. 45), daartoe dat kinders nie hulle skoolloopbaan voltooi nie, aangesien die kurrikuluminhoud en leermateriaal van só 'n aard is dat dit dikwels buite die kinders se verwysingsraamwerk val. Benson (2004, p. 2) lig dit uit dat faktore soos onvoldoende opvoederonderrig, onvanpaste en substandaardkurrikulums, onvoldoende skoolfasiliteite en submersieprogramme uitdagings ten opsigte van onderrig en leer kan veroorsaak, veral wanneer die taal-van-onderrig nie die opvoeder se moedertaal is nie.

Wolff (2006, p. 50) identifiseer die volgende vier komponente wat kwaliteitonderrig bevorder: gepaste mediums om kennis mee oor te dra, 'n kultureel gepaste kurrikulum, professioneel toegepaste onderrigmetodes en genoegsame hulpbronne. Aangesien die deelnemers aan hierdie studie uit die middel- tot hoë ekonomiese klas afkomstig was, behoort al die deelnemende kleuterskole oor bogenoemde komponente te beskik.

Die volgende punte word deur Benson (2004, p. 17) as belangrik uitgelig: dat die basiese behoeftes van leerders en opvoeders aangespreek moet word, dat tyd en hulpbronne beskikbaar moet wees vir opvoederopleiding en die ontwikkeling van leermateriaal, dat alle belanghebbendes deelneem aan besluitneming ten opsigte van taal-van-onderrig, en dat gepaste tweetalige modelle geïmplementeer word.

Die taal-van-onderrig is een van die fundamentele kriteria om kwaliteitonderrig te definieer en korreleer met die taal van die leerder en die beskikbaarheid van leermateriaal. Afrika-lande is op soek na gepaste, volhoubare strategieë om Afrika-tale as taal-van-onderrig wat saam met die amptelike internasionale tale aangebied kan word in skole te kry. Navorsing en ondervinding het die noodsaaklikheid van Afrika-tale vir kinders se intellektuele ontwikkeling bevestig (Diallo, 2006, p. 126). In die lig van bogenoemde kwessies rondom taal-van-onderrig is dit noodsaaklik dat moedertaalonderrig en tweetalige en tweedetaalonderrig meer breedvoerig en afsonderlik bestudeer word.

3.5.1 Moedertaalonderrig

Soos reeds genoem is verskeie studies uitgevoer wat die waarde van moedertaalonderrig op akademiese vordering ondersoek het (Dahm & De Angelis, 2018; Kamwendo, 2016; Stoop, 2017). Zwart (2019) verwys na moedertaal as 'n bousteen vir die akademiese vorming van kinders. Kinders wat in die buiteland in hulle moedertaal opgevoed word, vaar kognitief, taalkundig, sosiaal en emosioneel beter as hulle portuurgroep wat binne dieselfde omstandighede tweedetaalonderrig ontvang. Bogenoemde is ook gepas in lande waar daar meer as een taal-van-onderrig aangebied word. Kinders wie se moedertaal nie Engels is nie, maar wat in Engels onderrig ontvang, neem een tot twee jaar om ten opsigte van taal-van-onderrig op dieselfde vlak as die Engelse portuurgroep te funksioneer. Dit neem hierdie kinders drie tot nege jaar om 'n vakspesifieke skooltaal soos die Engelse portuurgroep te verstaan en te gebruik. Daar is baie veranderlikes wat 'n rol speel wanneer niemoedertaalonderrig aangebied word, byvoorbeeld die ondersteuning wat die kinders in hulle moedertaal ontvang, intrinsieke motivering en kognitiewe vermoëns (Zwart, 2019, p. 12).

Die navorser is dit eens met MacKenzie (2009, p. 369) wat meld dat opvoeding wat in die moedertaal begin en wat kinders die geleentheid gun om selfvertroue in die tweede taal op te bou voordat dit as 'n medium vir onderrig en leer gebruik word, belangrik is om linguistiese en kulturele hindernisse te verminder en die opvoedkundige vordering van

minderheidstaalkinders te verhoog. Wanneer kinders nie vlot kan lees en skryf in hulle moedertaal nie, sal hulle vermoë in T2 ook beperk wees omdat die agterstand in begrip van T1 se struktuur hulle vermoë beperk om T2 aan te leer (MacKenzie, 2009, p. 372). Alhoewel die ontwikkeling van lees en skryf nie op driejarige vlak van toepassing is nie, is die ontwikkeling van 'n sterk moedertaal waarop T2 later gebou kan word, op driejarige vlak uiters belangrik.

Op grond van navorsingstudies en bestaande literatuur voer Unesco (2016) sterk aan dat leerders onderrig in hul moedertaal behoort te ontvang. Tóg blyk daar steeds mites rakende moedertaal- en meertalige onderrig te bestaan en identifiseer Wolff (1999, p. 42) onder andere die volgende mites wat betrekking het tot hierdie studie:

- Kinders wat te veel tale aanleer, gaan nie in enige taal vlot wees nie.
- Waar moedertaalonderrig aangebied word, is dit ten koste van die internasionale taal, al word moedertaal net in die eerste twee of drie jaar aangebied.

Wolff (1999, p. 47) voer sterk aan dat moedertaalonderrig 'n noodsaaklikheid vir gehalte-onderrig is. In hierdie verband meen Heugh (2006a, p. 138) dat die Suid-Afrikaanse regering besef dat moedertaalonderrig die beste is, maar dat die land baie tale het en dit nie moontlik is om al hierdie tale vir onderrig te ontwikkel nie. Verder word moedertaalonderrig in die kort termyn dikwels as “duur” beskou en is daar geen alternatief as om voort te gaan soos tans gedoen word nie.

Heugh (2006a, p. 148) gaan voort deur dit te stel dat dié wat daarvan oortuig is dat moedertaalonderrig te duur is, die impak onderskat wat taal-van-onderrig op die onderwysstelsel het. Opvoeders is nie altyd voldoende opgelei om in die taal-van-onderrig te onderrig nie, en dit beïnvloed prestasie. Ouane en Glanz (2010, p. 28) beaam dat wanneer opvoeders leerders in 'n tweede taal onderrig, hulle opgelei behoort te wees om in daardie taal te onderrig. Ouane en Glanz (2010, p. 14) lig dit egter uit dat die uitsluiting van niemoedertale tot isolasie kan lei, aangesien internasionale tale dan nie bevorder word nie. Dit behoort wel genoem te word dat taal in alle vakke aangeleer word, nie net in taalvakke nie, wat tot gevolg het dat die taal-van-onderrig aangeleer word deur enige van die vakke wat aangebied word. Abstrakte konsepte behoort dus in die eerste taal aangeleer te word (Ouane & Glanz, 2010, p. 27) om 'n sterk kennisbasis te verseker. Die navorser voer aan dat abstrakte konsepte reeds in die vroeë kinderjare aangeleer word, wat moedertaalonderrig op 'n vroeë ouderdom onvervangbaar maak.

3.5.2 Tweetalige en tweedetaalonderrig

Effektiewe oordrag van T1 na T2 is slegs moontlik wanneer beide tale goed ontwikkel is (Heugh, 2006b, p. 73). Heugh (2006b, p. 83) stel voor dat 'n T2 van graad 7 af nie meer as

50% van die dag gebruik word nie. Suksesvolle onderrig word verkry deur moedertaalgebaseerde sisteme. Formele onderrig in Afrika behoort leerders toegang tot standaardonderrig in beide 'n Afrika-taal en 'n internasionale taal te gee. Albei speel 'n belangrike rol vir onderrig, sosiale en ekonomiese ontwikkeling (Heugh, 2006a, p. 138).

Moedertaalgebaseerde tweetalige onderrig verhoog toegang tot vaardighede en verhoog die kwaliteit van onderrig deur die interaksie en integrasie van bestaande kennis en nuwe leerervarings. Verder hou moedertaalgebaseerde tweetalige onderrig onder andere die volgende voordele in: om geletterdheid in 'n bekende taal te bereik, om toegang tot kommunikasie- en geletterdheidsvaardighede in die tweede taal te bevorder, om in 'n leeromgewing te beweeg waarin die taal en kultuur erken en aanvaar word, leerders se positiewe ervarings van die skool en opvoeders, om met vrymoedigheid kennis te deel en vrae te vra en aktief aan die leerproses deel te neem (Benson, 2004, pp. 17-18).

In 'n Kousaal-vergelykende studie deur Van Wyk en Mostert (2016), word aangevoer dat, ten spyte van die voordele wat moedertaalonderrig inhou, verskeie leerders steeds in die tweedetaal onderrig word. Van Wyk en Mostert (2016) het geringe verskille tussen leerders wat moedertaal- (Afrikaans) en nie-moedertaal (Engels) onderrig ontvang, gevind. Die studie is uitgevoer met sewentig graad een tot drie leerders aan twee Namibiese laerskole. Die verskille behels 'n differensiasie tussen Engelse vaardighede in Graad 5, maar die verskille was statisties nie beduidend nie. Albei groepe het byvoorbeeld dieselfde presteer in woordeskattoetse. Op 'n monderlinge toets het die Engelse groep 3% beter gevaar as die Afrikaanse groep.

Buiten akademiese prestasie, blyk die gebruik van 'n tweede taal ook uitdagings binne die klaskamer te bied. In 'n studie wat deur Kretzer en Kaschula (2019, pp. 11,13,17) in Limpopo gedoen is, het 56% van onderwysers taal as 'n daaglikse uitdaging ervaar. Hulle het kodewisseling as een van hierdie uitdagings geïdentifiseer. Sommige skole laat nie kodewisseling toe nie, terwyl ander dit toelaat mits dit die onderrigproses bevorder. Kodewisseling word dan ook tot verbale kommunikasie tydens klastyd en met ouers beperk.

3.5.2.1 Minderheidstale en meertaligheid

Minderheidstaalgebruikers, net soos meerderheidstaalgebruikers, ervaar dikwels hulle taal as deel van hulle identiteit. Meertaligheid wat minderheidstale insluit, voorsien in hierdie verband diversiteit (Gorter, Cenoz, & Zenotz, 2013, p. 2). Alhoewel minderheidsgroepe soms geneig is om hulle taal te wil beskerm, maak globalisering dit onafwendbaar dat hierdie tale in isolasie gebruik word. Tog sien minderheidsgroepe dikwels onderrig as 'n medium waardeur hulle taal behoue kan bly. Die enigste manier waarop dit prakties moontlik is, is deur dubbelmediumonderrig (Gorter et al., 2013, pp. 2-3). In die geval van Afrikaans kom daar steeds skole voor waar Afrikaans die primêre taal-van-onderrig is. Gorter et al. (2013, p. 2)

voer aan dat die algemene gebruik van Engels as onderrigtaal tot sosiale verandering lei eerder as om op die onderrig van die minderheidstale te fokus. Minderheidstale het 'n sterk plaaslike dimensie deurdat dit tradisioneel binne 'n spesifieke area gepraat word.

Wolff (1999, pp. 33,35) is van mening dat meertaligheid die norm eerder as die uitsondering in Afrika is. Taal dien verskillende funksies in die samelewing, wat geïdentifiseer word met onder andere familie, kerk, skool en politiek. In meertalige samelewings kan 'n verskeidenheid tale hierdie funksies verdeel. Moedertaal en gemeenskapstale behoort ook nie verwar te word nie, aangesien tale gewoonlik oor verskillende dialekte beskik. Hier kan verwys word na die verskille tussen die Afrikaans wat in byvoorbeeld Gauteng en sekere dele van die Wes-Kaap gepraat word.

Al aanvaar ons meertaligheid as die norm, is die rol van moedertaal onmisbaar omdat dit deel van die meertalige en multikulturele omgewing vorm (Wolff, 1999, p. 38). Heugh (2006b, p. 64) noem die voorbeeld dat Afrikaanssprekendes in Suid-Afrika hoogs vaardig word in Engels waar Engels net as vak vir een les per dag aangebied word. Bogenoemde stellings plaas weereens die klem op die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van 'n sterk T1 om, met die minimum blootstelling aan T2, ook 'n sterk T2 te kan ontwikkel. Die ontwikkeling van 'n sterk T1 is dus nie ten koste van 'n T2 nie, maar eerder tot voordeel van 'n T2.

3.5.2.2 Tipes tweetalige onderrig

Taal is, volgens Benson (2004, p. 2), die belangrikste faktor in kommunikasie en begrip in die klaskamer. Tweetalige modelle en praktyke verskil in die wyse waarop dit toegepas word, asook die resultate wat dit lewer. Wat verskeie tweetalige modelle wel gemeen het, is die gebruik van moedertaal, ten minste tydens die vroeë kinderjare, sodat leerders geletterdheidsvaardighede aanleer, begrip het vir die lesinhoud en aan klaskameraktiwiteite kan deelneem (Benson, 2004).

Baker (2009, p. 133) onderskei tussen sterk en swak vorme van tweetalige onderrig. Swak vorme van tweetalige onderrig ontstaan wanneer kinders van minderheidstaalgemeenskappe nie toegelaat word om hulle moedertaal by die skool te gebruik nie. Die uitkomst hiervan is meestal negatief omdat kinders se kognitiewe en skoolastiese vaardighede wat deur die moedertaal bekom is, weerhou word. Daar word van die kinders verwag om te leer deur middel van 'n taal wat nie voldoende ontwikkel is nie, wat lei tot beperkte begrip van die vakinhoud. Wanneer kinders van hulle moedertaal weerhou word, bestaan die moontlikheid dat hulle selfbeeld, selfvertroue en selfkonsep daaronder ly. Die deelnemende driejarige in hierdie studie wat Engelse onderrig ontvang het, was vanaf ten minste agtien maande daaraan blootgestel. Hulle het dus reeds van 'n jaar en 'n half af vaardighede in Engels begin aanleer, wat moontlik nie 'n groot effek op kognitiewe vaardighede, soos hierbo genoem, gehad het nie.

Heugh (2006b, p. 60) verwys na swak tweetalige modelle waar leerders uit hulle huistaal (T1) geneem word en so gou moontlik in 'n T2-onderdigomgewing geplaas word. Alhoewel hierdie stelling verwys na kinders van skoolgaande ouderdom, kan dit van toepassing wees op driejarige wat onderrig in Engels ontvang. Beide subtraktiewe (*subtractive*) en submersie (*submersion*) as modelle is voorbeelde hiervan. Die vroeë-uitgang- (*early exit*) model laat leerders binne die eerste drie jaar van hulle formele skoolloopbaan van T1 na T2 as onderrigtaal verskuif. Die laatuitgang-transisie- (*late exit transition*) model laat leerders toe om tot graad 6 in hulle moedertaal onderrig te word en daarna T2-onderdig te ontvang (Heugh, 2006b, p. 61). Ouane en Glanz (2010, p. 32) voer aan dat wanneer die taal-van-onderrig in die derde of vierde skooljaar verander na T2, dit gepaard gaan met die verandering van kurrikulum van eenvoudige stories na komplekse akademiese teks. Leerders het steeds nie genoegsame kennis van T2 om dit as taal van onderrig te gebruik nie. Hulle vaardigheid in T1 is van so 'n aard dat hulle nie die inhoud van die les suksesvol van T1 na T2 kan oordra nie. Ouane en Glanz (2010, p. 39) gaan voort om te meld dat hoëkwaliteit-laat-uitgang- (*late exit*) en toevoeging- (*additive*) tweetalige onderrig tot meer sukses lei. Die voordeel van effektiewe, moedertaalgebaseerde meertalige onderrig lei tot beter prestasies en laer herhaling van grade en leerders wat die sisteem verlaat.

Immersie- (*immersion*) programme, daarteenoor, is slegs suksesvol vir kinders wat genoegsame hulpbronne by die huis het. Hierdie programme sal nie in lande soos Afrika, Suidoos-Asië en die Russiese Federasies in hoofstroomskole toegepas kan word nie (Heugh, 2006b, p. 65). T2-leerders uit laer sosio-ekonomiese agtergronde wie se ouers nie hoëstandaard- formele taalvaardigheidsopleiding ontvang het nie, ontvang submersie- (*submersion*) programme (Heugh, 2006b, p. 66). In Suid-Afrika kan 'n laer vlak van prestasie byvoorbeeld verwag word van leerders wat 'n T2-program volg (Heugh, 2006a, p. 139), veral leerders wat Afrika-tale praat.

'n Sterk vorm van tweetalige onderrig kom voor wanneer kinders in hulle tweede taal onderrig ontvang sonder dat hulle eerste taal skade ly (Baker, 2009, p. 135). Baker (2009, p. 135) verwys ook na tweetalige skole waar daar, met duidelike onderskeid, gebruik gemaak word van twee tale om die kurrikulum aan te bied. Erfenistaal- tweetalige onderwys het ten doel om die minderheidstaal te behou. Kinders word vir die grootste deel van hulle vroeë kinderjare onderrig in hulle moedertaal, alhoewel dit 'n minderheidstaal is. Hierdie kurrikulum weerspieël die behoefte om die kulturele waardes en begrippe van die erfenistaal te behou (Baker, 2009, p. 136).

Sterk tweetalige modelle word gekenmerk daardeur dat leerders vir die volle duur van hulle skoolloopbaan in hulle T1 onderrig ontvang, met T2 as 'n onderrigsvak, of gelyktydige onderrig in T1 en T2. Dus word T1 nooit verwyder as 'n onderrigtaal nie (Heugh, 2006b, p. 61). Die

navorser is dit eens dat moedertaalonderrig, veral tydens die vroeë kinderjare, in die meeste gevalle die beste resultate sal lewer.

3.5.2.3 Komponente van tweetalige onderrig

Baker (2009, pp. 137-143) identifiseer verskeie komponente wat tweetalige onderrig beïnvloed, waarvan die volgende sewe op hierdie studie van toepassing was:

1. **Die kind self:** wanneer 'n kind wie se moedertaal die meerderheidstaal is, 'n nuwe taal aanleer, is dit onwaarskynlik dat sy moedertaal gaan skade lei. Wanneer 'n kind wie se moedertaal die minderheidstaal is, 'n nuwe taal (die meerderheidstaal) aanleer, sal sy moedertaal waarskynlik daardeur beïnvloed word. Hier kan die voorbeeld gebruik word van Afrikaanse kinders wat onderrig in Engels ontvang.
2. **Die taalbalans van die kinders:** dit verwys na die getal kinders in die klas wat uit die meerderheidstaal afkomstig is. Vir die doel van hierdie studie was dit belangrik om in ag te neem hoeveel Afrikaanse en Engelse kinders daar in die klas was, aangesien die kinders in 'n meerdere of mindere mate daardeur aan Engels blootgestel is. Verskeie opvoeders het ook gemeld dat die taal-van-onderrig verdeel word volgens die persentasie Afrikaanse en Engelse kinders in die klas, wat aansluit by die volgende punt.
3. **Die balans van tale in die klaskamer:** dit verwys na die hoeveelheid tyd wat tydens onderrig aan die meerderheids- of minderheidstaal afgestaan word, byvoorbeeld of net die meerderheidstaal gebruik word, of die gebruik van die twee tale eweredig verdeel word, en of slegs die minderheidstaal gebruik word. Vir die doel van hierdie studie was dit belangrik om te weet watter gedeelte van die onderrigtyd aan Afrikaans en Engels afgestaan word, en hierdie vraag is in die vraelys ingebou.
4. **Die toekenning van tale in die kurrikulum:** watter areas, vakke en temas in die meerderheids- of minderheidstaal aangebied word. Aangesien onderrig tydens die kleuterskooljare informeel is, het die navorser veral gefokus op sirkeltyd, tematyd en die uitvoer van tema-gepaste aktiwiteite wat deel van die kurrikulum vorm.
5. **Skoolpersoneel:** tot watter mate, indien enigsins, die opvoeders een- of tweetalig is, albei tale só gebruik om die kinders aan te moedig om dieselfde te doen, en of die personeel voldoende opgelei is om tweetalige onderrig aan te bied.
6. **Die aard van die kurrikulumhulpbronne:** die taal waarin die boeke geskryf en van watter kwaliteit die hulpbronne in die minderheidstaal is. Vir die doel van hierdie studie was muurkaarte en storieboeke veral van belang.
7. **Die doelwitte van tweetalige onderrig:** of die rede vir tweetalige onderrig bloot politieke druk is en of daar ander faktore is wat 'n rol speel.

3.5.2.4 Voor- en nadele van tweetalige onderrig

Volgens Heugh (2006b, p. 64) het kinders nodig om vir ses tot agt jaar 'n tweede taal as 'n skoolvak te neem voordat T2 as 'n onderrigtaal gebruik kan word. Dus kan daar nie van kinders verwag word om 'n taal aan te leer en dit gelyktydig as taal-van-onderrig te ontvang nie. In omgewings waar dit die geval is, leer kinders nie die taal ten volle aan nie en word die kurrikuluminhoud nie voldoende oorgedra nie. Ouane en Glanz (2010, p. 30) beaam dit dat leerders vir ten minste die eerste ses jaar van hulle formele skoolloopbaan aan bekende mediums van instruksie blootgestel moet word vir die kinders om die aangeleerde kennis buite die skool te kan toepas.

Bialystok (2001, pp. 238-239) voer aan dat wanneer 'n tweede taal geleidelik oor 'n lang tydperk in die onderrigprogram ingestel word, hoër vlakke van prestasie bereik word. Kinders wat groot word in gemeenskappe waar onderrig en prestasie aangemoedig word en die huisgesin by die kind se opvoeding betrokke is, ontwikkel die nodige linguistiese bevoegdheid in die eerste taal en het 'n positiewe houding teenoor skool. Wanneer die kinders onder hierdie omstandighede in die tweede taal skoolgaan, pas hulle makliker aan. Kinders wat tuis in hulle moedertaal kommunikeer en opgevoed word, loop nie die risiko om die moedertaal te verloor wanneer T2 in die skoolomgewing ontwikkel nie.

Daarteenoor is Baker (2009, p. 148) van mening dat kinders wat sterk tweetalige onderrig ontvang hoër vlakke van taalvaardigheid en geletterdheid in twee of meer tale ontwikkel en 'n meer sensitiewe siening van verskillende gelowe en kulture het. Die navorser is van mening dat sterk tweetalige onderrig wat plaasvind ná geleidelike blootstelling aan T2 hierdie voordele inhou. Tweetaligheid hou ook verskeie kognitiewe voordele vir kinders se ontwikkeling in.

Tweetalige leerders se taal- en literatuurontwikkeling kan verskil van dié van eentaliges. Babas en kleuters wat twee tale aanleer se fonologiese vaardighede toon byvoorbeeld 'n agterstand teenoor eentalige kinders se fonologiese vaardighede, maar tweetalige kinders haal gedurende die voorskoolse jare eentalige kinders in. Tweetalige kinders se woordeskat in elke afsonderlike taal is kleiner as dié van eentalige kinders, maar tweetalige kinders se konseptuele woordeskat is dieselfde as dié van eentalige kinders (Hammer et al., 2014, p. 728). Minimale aandag is egter aan tweetalige leerders se begrip van hulle twee tale geskenk (Hammer et al., 2014, p. 722).

Kinders wat onderrig ontvang in 'n taal wat hulle minder bemeester het, moet die taal sowel as die lesinhoud gelyktydig aanleer (Bialystok, 2001, p. 232). Wanneer kinders se taal-van-onderrig nie voldoende ontwikkel is nie, kan dit hulle begrip van die lesinhoud negatief beïnvloed (Omidire, 2018, p. 185). Alhoewel opvoeding in die klaskamer in 'n tweede taal kan plaasvind, word kinders se eerste taal steeds meestal in hulle denke en gedagtes gebruik (Cook, 2014a, p. 9). Hulle word genoodsaak om hulle denke na byvoorbeeld Engels (as Engels

nie hulle moedertaal is nie) te vertaal om by die taal-van-onderrig aan te sluit. Alle kinders het egter nie die vermoë om hulle denke na die tweede taal toe te vertaal nie (Heugh, 2000, p. 25). Binne die leeromgewing as voorbeeld, sal kinders wat 'n tweede taal aanleer deur 'n stil stadium gaan waar hulle nie aan gesprekke of aktiwiteite deelneem nie omdat hulle nog nie die elemente van die taal ontwikkel het nie (Haznedar, 2015, pp. 24-25). Hierdie fenomeen was van toepassing op hierdie studie en is verder ondersoek.

3.6 SLOTOPMERKINGS

Alhoewel die navorser ten gunste is van moedertaalonderrig tot op latere ouderdom wanneer die grondslag van taal in die moedertaal vasgelê is, word jong kinders steeds aan 'n tweede taal blootgestel. Hierdie blootstelling kan voorkom deur middel van die formele of toevallige aanleer van die tweede taal deur byvoorbeeld sosiale kontak met 'n anderstalige persoon of die media. Die navorser ag dit egter noodsaaklik dat jong kinders steeds geborge voel binne die omgewing wat van hulle vereis om in die tweede taal te dink of kommunikeer, sodat dit nie die kind se ervaring van inisiatief beïnvloed nie. Navorsing op hierdie gebied is dus belangrik om vas te stel wat jong kinders se ervaring is ten opsigte van die taal-van-onderrig en die leeromgewing sodat inisiatief bevorder kan word ongeag of die kind moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang.

In hoofstuk 3 is die aanleer van taal sowel as die aanleer van 'n tweede taal ondersoek deur onder andere taalsisteme en die faktore wat taalontwikkeling beïnvloed, te bespreek. Kognitiewe, sosiale en emosionele ontwikkeling is uitgelig, aangesien 'n tweede taal kinders se ontwikkeling en interaksie met die omgewing beïnvloed. In hierdie hoofstuk is gefokus op 'n tweede taal as taal-van-onderrig, afsonderlik van die blote aanleer van 'n tweede taal. Dit was duidelik dat bogenoemde prosesse en invloede nie in isolasie plaasvind nie. Soos Buchan (2013, p. 78) dit beskryf: Sonder taal het ons nie emosionele woorde of uitdrukkings nie en kan ons kognitiewe begrip van konsepte nie verduidelik word nie. Taal verbind ons kognitiewe en emosionele bestaan met ons sosiale bestaan.

Engels en Afrikaans is beide Germaanse tale en deel 'n gemeenskaplike geskiedenis met Duits, Nederlands, Noorweegs, Sweeds en Yslandies (Mheta, 2013, p. 296). Alhoewel Engelse en Afrikaanse taalsisteme baie ooreenstemmings toon, kan Afrikaansmoedertaaldriejariges steeds, soos in hierdie hoofstuk bespreek, op verskillende areas beïnvloed word wanneer hulle taal-van-onderrig Engels is. Afhangende van ouers se sienings dat die taal belangrik is vir hulle kulturele identiteit sal ouers voortgaan om die taal aan hulle kinders oor te dra (Extra, 2009, p. 175). In die volgende hoofstukke word die navorsingsmetodologie, data-insameling en data-ontleding bespreek van Afrikaansmoedertaaldriejariges wat moeder-taal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang om sosiale en emosionele ontwikkeling te verken en te vergelyk.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE

4.1 INLEIDING

Hoofstuk 4 bevat 'n uiteensetting en bespreking van die navorsingsmetodologie en -proses van hierdie verkennend-vergelykende studie. Gemengdemetodenavorsing is toegepas, dit wil sê beide kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing is uitgevoer om 'n beter begrip van die probleem te verkry. Afrikaans-moedertaaldriejariges, hulle moeders en opvoeders is by hierdie studie betrek om die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, te verken en te vergelyk. Die navorser het van oop en geslote vraelyste en vinjetnavorsing gebruik gemaak om die nodige rou data te bekom, wat ontleed en geïntegreer is om die primêre en subnavorsingsvrae te beantwoord. Die primêre navorsingsvraag was as volg:

Hoe presenteer die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang?

Die subvrae wat hieruit spruit, wat lei tot meervoudige data- en databronne, 'n in-diepte verduideliking van die fenomeen kan verskaf en 'n bydrae kan lewer tot die veld van vroeë kinderonderdig (sien afdeling 6.5), was die volgende:

1. Hoe vergelyk die moeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se beskrywings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling?
2. Hoe vergelyk die opvoeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se beskrywings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling?
3. Hoe vergelyk die moeders en opvoeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se beskrywings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling?
4. Op watter wyses maak die kleuterskoolsisteem voorsiening vir die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang?
5. Wat is die sosiale en emosionele ervarings binne die leeromgewing van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang?

4.2 NAVORSINGSONTWERP

Die gekose navorsingsmetode is 'n ontwerp wat, volgens Pinto (2010, p. 814), deur die tipe verhouding tussen die navorser en deelnemers, die navorsingsomgewing (tyd en plek), die steekproef en data-insamelingsmetodes, die data-ontledingstrategieë en die kennisontleding gekenmerk word. Die navorsingsontwerp lei tot die keuse van strategieë wat toegepas gaan word en moet vir die gekose teorieë en deelnemers gepas wees. Die teoretiese raamwerk is ontwikkel rondom die fenomeen wat bestudeer word. Gemengdemetodenavorsing samel bewysstukke in gebaseer op die aard van die vraag en die teoretiese oriëntering (Creswell, Klassen, Plano Clark, & Smith, 2011, p. 5) en sluit filosofiese aannames, kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings en die integrering van data in (Creswell, 2014, p. 224). In hierdie studie het gemengdemetodenavorsing die primêre en subnavorsingsvrae hanteer om 'n beter begrip te verskaf van die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaansmoedertaaldriejarige wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang.

Gemengdemetodenavorsing is 'n navorsingsmetode wat in die laat 1980's en vroeë 1990's bekendgestel is (Creswell, 2014, p. 217). Gemengdemetodenavorsing word toegepas om probleme te ondersoek wat nie genoegsaam deur net kwantitatiewe of kwalitatiewe navorsing hanteer sou word nie (Creswell, 2014, p. 215) omdat 'n enkele metode nie genoeg begrip van en diepte oor die probleem sou voorsien nie (Creswell et al., 2011, p. 6).

Tydens hierdie studie is gemengdemetodenavorsing gebruik deur geslote vraelyste (kwantitatiewe navorsing), oop vraelyste en vinjetobservasies (kwalitatiewe navorsing) uit te voer. Hierdie verskillende wyses van data-insameling kon mekaar aanvul om die betroubaarheid van die data te versterk deurdat moeders en opvoeders die vraelyste voltooi het. Die data van hierdie vraelyste is verken en vergelyk, en die navorser het self drie driejarige geobserveer om meer kwalitatiewe data te bekom. Aangesien die items van vraelyste meestal op die navorsingsdoel en navorsingsvrae gebaseer is (Zohrabi, 2013, p. 254), is selfopgestelde vraelyste gebruik. Die navorser het toegang tot 'n breë databasis van potensiële deelnemers gehad wat oop en geslote vraelyste kon voltooi en aan die vinjetnavorsing kon deelneem (Creswell, 2014, p. 218). Die navorsingsvrae was van so 'n aard dat komplekse en genuanseerde data ingesamel moes word ten einde die vrae optimaal te kon beantwoord. In hierdie verband was gemengdemetodenavorsing ideaal. Tydens data-insameling is kwantitatiewe en kwalitatiewe data eerstens deur middel van vraelyste ingesamel. Daarna is die deelnemers se inligting (geslag, moedertaal en huistaal van beide ouers, die trauma wat die kind ervaar het en die klasgrootte) gebruik om deelnemers wat so veel as moontlik ooreenstemmende profiele ten opsigte van die bogenoemde veranderlikes gehad het vir die vinjetnavorsing te identifiseer.

Tydens gevorderde gemengdemetodenavorsing word kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes binne 'n groter raamwerk gekies, geanaliseer en geïntegreer (Ivankova, Creswell, & Plano Clark, 2016, p. 320). Hierdie navorsingsmetode bevat meer stappe en inkorporeer die primêre ontwerp, byvoorbeeld konkurrent-ingebed en verduidelikend-sekwensieel, in die navorsingsproses (Creswell & Creswell, 2018, p. 226). Gemengdemetode-gevalliestudie-ontwerp is een ontwerp wat as 'n gevorderde gemengde metode geklassifiseer word. Hierdie ontwerp word gebruik wanneer die navorser kwantitatiewe en kwalitatiewe opsommings van kontekstuele inligting insluit om die kwalitatiewe beskrywing te versterk (Ivankova et al., 2016, p. 320). Die analise van albei databasisse voorsien resultate wat saamgevoeg word om spesifieke aspekte te identifiseer en kan met mekaar vergelyk word (Creswell & Creswell, 2018, p. 230) om ooreenkomste en verskille te identifiseer.

Die toepassing van albei metodes het die potensiaal gebied om die probleem te verstaan en die fenomeen in konteks te plaas. Die ontwerp en implementering van gemengdemetodenavorsing was egter 'n tydwende proses (Pinto, 2010, p. 819), aangesien kwantitatiewe en kwalitatiewe data deur middel van vraelyste en vinjetnavorsing ingesamel is, die data ontleed en geïntegreer is en gevolgtrekkings daarna gemaak is. Tog maak hierdie proses voorsiening vir die triangulering van die kwantitatiewe en kwalitatiewe data om die navorsingsvrae met ryk data te beantwoord (Pinto, 2010, p. 814).

In die lig van die verkennend-vergelykende aard van hierdie studie, word verkennende en vergelykende navorsing afsonderlik bespreek en voorbeelde genoem waar hierdie tipes metodes binne die veld van vroeë kinderonderwys toegepas is. Volgens Waters (2007, p. 2) word verkennende navorsing as eksperimentele wetenskaplike navorsing geklassifiseer. Verkennende studies behoort eerlik en op 'n reflektiewe wyse, begrond in filosofiese wetenskappe, uitgevoer te word. Die navorser moet bedag wees op die vertrouenswaardigheid van die data, soos aangetoon in afdeling 4.11. Die data van verkennende navorsing bied waardevolle verduidelikings van die realiteit en die wyse waarop die realiteit voorkom. Dit bied nuwe en moontlik voorheen oorgesiene verduidelikings, ervarings en insigte en dra tot begrip van die realiteit by (Reiter, 2013, p. 4).

In 'n verkennende studie deur Ernst (2014) is 'n opname gemaak waaraan 46 vroeëkinderonderwys-opvoeders deelgeneem het. Die opvoeders se oortuigings en praktyke ten opsigte van natuurlike buitenspeelareas is verken en aanduiders van uitdagings ten opsigte van die gebruik van hierdie areas is ondersoek. Vraelyste is aan die opvoeders beskikbaar gestel om aan te dui tot watter mate hulle saamstem met of verskil van stellings oor ervarings van natuurlike buitenspeelareas ten opsigte van kinders se kognitiewe, sosiale en fisiese ontwikkeling en kinders se ontwikkeling van waardering vir die omgewing.

'n Studie wat agt vroeëkinderonderwys-opvoeders se aannames vasstel oor die wyse waarop kinders leer en waarop hierdie aannames gebruik word om instruksie te bepaal, was ook verkennend van aard. Flynn en Schachter (2017) het data vir hierdie studie ingesamel deur middel van 'n vraelys wat aan opvoeders gerig is, en observasies van lesaanbiedings gedoen ter voorbereiding van onderhoude wat daarop gevolg het. Verskeie vrae is geïdentifiseer wat opvoeders ter voorbereiding van 'n suksesvolle tema- of lesaanbieding kan vra.

Vergelykende studies is veral op sosiologiese ontwikkeling van toepassing en plaas klem op die voorkoms van ooreenkomste en verskille, ook binne die veld van onderwys (Paisey & Paisey, 2010, p. 183). Die eienskappe van twee groepe, die kriteriumgroep teenoor die vergelykende groep, word deur middel van 'n observasie of beskrywing teenoor mekaar gestel. Die vergelykende aard van hierdie studies help navorsers om die eienskappe van die kriteriumgroep te identifiseer en moontlike oorsake van die eienskappe vas te stel. Hierdie potensiële oorsake kan dan tot verdere navorsing in die betrokke veld lei (Tuckman & Harper, 2012, pp. 191,193-194).

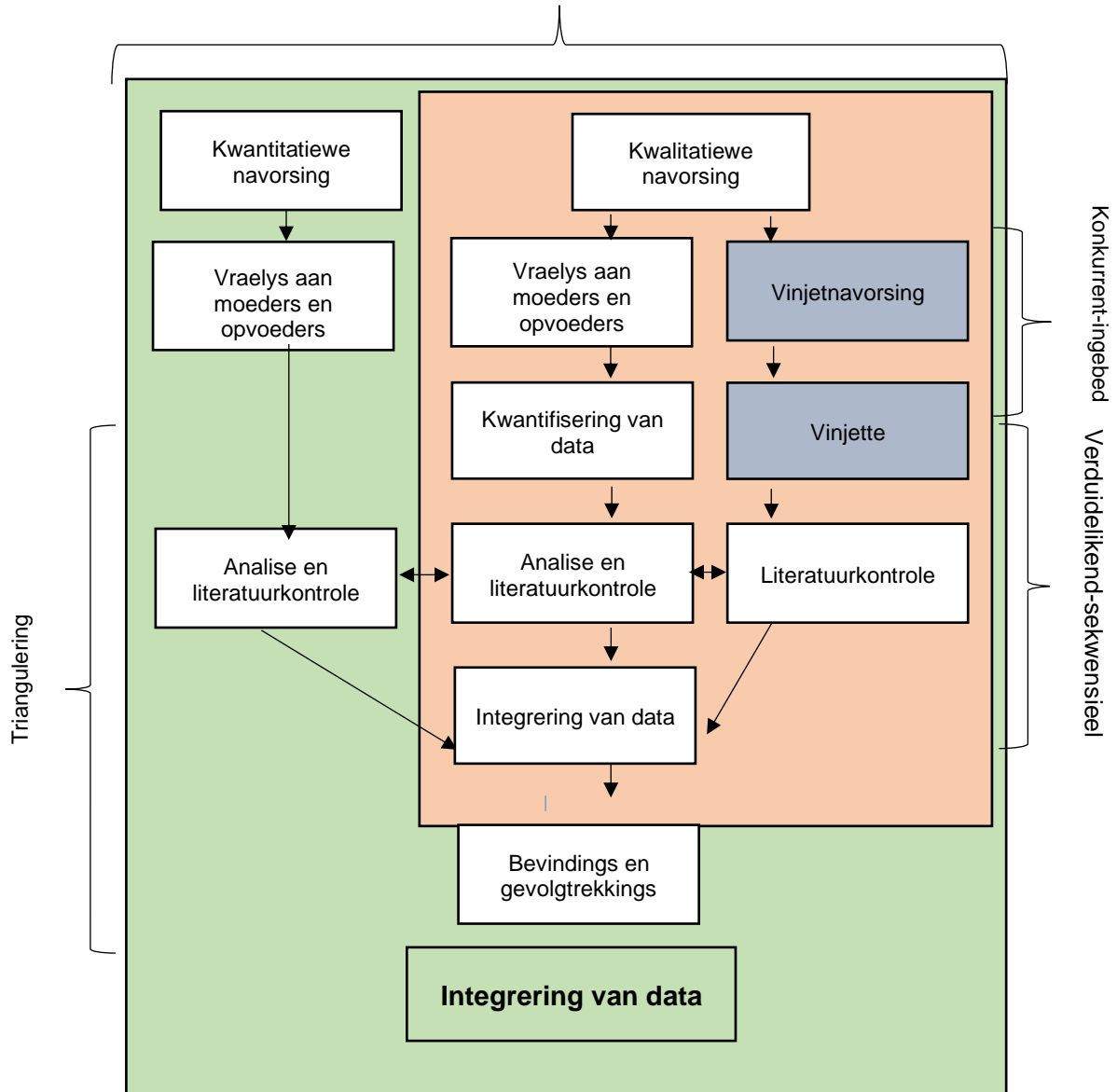
Die diverse aard van vergelykende opvoedingstudies bevorder komplekse, globale en kruiskulturele fenomene en ondersoek onder andere globalisering, kultuur, identiteit en die impak van internasionale onderwysagendas. Vergelykende studies verbeter begrip ten opsigte van globale fenomene en internasionale gebruike en voeg waarde tot sosiaal-wetenskaplike debatte toe (Crossley & Watson, 2003, pp. 130,132). Die empiriese data wat deur hierdie navorsingsmetode ingesamel word, word wetenskaplik en statisties ontleed (Paisey & Paisey, 2010, p. 183). Hierdie studies behoort egter uitgevoer te word binne die navorsers se eie unieke ervaring en tradisies met respek vir identiteit en verskille (Crossley & Watson, 2003, p. 132). Die kriterium- en vergelykende groepe behoort duidelik gedefinieer te word om die betroubaarheid van die data en interpretasie daarvan te versterk (Tuckman & Harper, 2012, p. 200). In hierdie studie is die Afrikaans-moedertaaldriejarige wat moedertaalonderrig ontvang het, vergelyk met Afrikaans-moedertaaldriejarige wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het. Dubbelmediumonderrig word gedefinieer as enige mate van Afrikaanse en Engelse onderrig, terwyl tweedetaalonderrig na Engelse onderrig verwys.

Moser en Reikeras (2016) het 'n vergelykende studie uitgevoer wat die motoriese vaardighede van 1 083 kinders in Noorweegse kleuterskole met die ouderdom van 33 maande (2,9 jaar) met 'n soortgelyke Britse steekproef vergelyk het. Die kinders is oor 'n tydperk van drie maande aan die hand van 'n gestandaardiseerde assesseringskaal geassesseer. Die jonger Noorweegse kinders het relatief hoë motoriese vaardighede getoon in vergelyking met die effens ouer Britse steekproef. Die verskil in vaardighede word grotendeels toegeskryf aan kultuur en die verwagtings wat aan die twee lande se kleuterskoolsisteme gestel word.

'n Vergelykende studie wat verskillend ontwerpte speelgronde in Bremen, Duitsland met mekaar vergelyk het, het ondersoek hoe verskillende speelgronde, kontemporêr teenoor natuurlik, verskillende tipes spel by vyf- en sesjarige ontlok (Luchs & Fikus, 2013). Die kinders is vir die doel van die studie toegelaat om net op een tipe speelgrond te speel. In totaal is 59 individuele veldobservasies deur een observeerder uitgevoer, waarvan 21 by die kontemporêre speelgrond en 38 by die natuurgebaseerde speelgrond uitgevoer is. Elke observasie het 30 minute geduur en het plaasgevind tussen 10:00 en 12:00. Die hoeveelheid, duur en tipes spel wat tussen die twee tipes speelgronde voorgekom het, het van mekaar verskil. Die navorsers het egter voorgestel dat verdere navorsing oor natuurgeoriënteerde speelgronde noodsaaklik is.

Die onderstaande figuur toon die navorsingsontwerp van hierdie studie aan. Die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing word in groen aangedui om die gemengdemetode-navorsingsontwerp te beklemtoon. Die vinjetnavorsingsproses, gemerk in blou, dui op die etnografiese aard van die studie. Die fenomenologiese grondslag waarop die studie gebaseer word, word in oranje aangetoon.

Gemengdemetode-navorsingsontwerp



Figuur 4.1: Navorsingsontwerp

4.3 FENOMENOLOGIE

Wanneer 'n paradigma gepas is vir die fenomeen wat bestudeer word, skep dit 'n sterk grondslag waarop die teorieë gebaseer kan word (Gioia & Pitre, 1990; Rehman & Alharthi, 2016). Teorieë en bevindings van vorige studies vorm die basis vir die ontstaan van spesifieke navorsingsvrae waarvoor die gepaste navorsingsmetodologie ontwerp word (Korstjens & Moser, 2017; Pinto, 2010).

Hierdie studie is op fenomenologiese beginsels geskoei om die ervarings van die Afrikaansmoedertaaldriejarige, wat deur middel van vinjette vasgevang is, en hulle moeders en opvoeders se perspektiewe, wat deur middel van vraelyste vasgevang is, te beskryf. Fenomenologie stel die realiteit van ons bestaan vas (Husserl, 1980, p. 149), en stel die bronne

van die basiese konsepte en wette waaruit logika gevorm word bloot om dit duidelik verstaanbaar te maak (Husserl & Findlay, 1970, pp. 249-250).

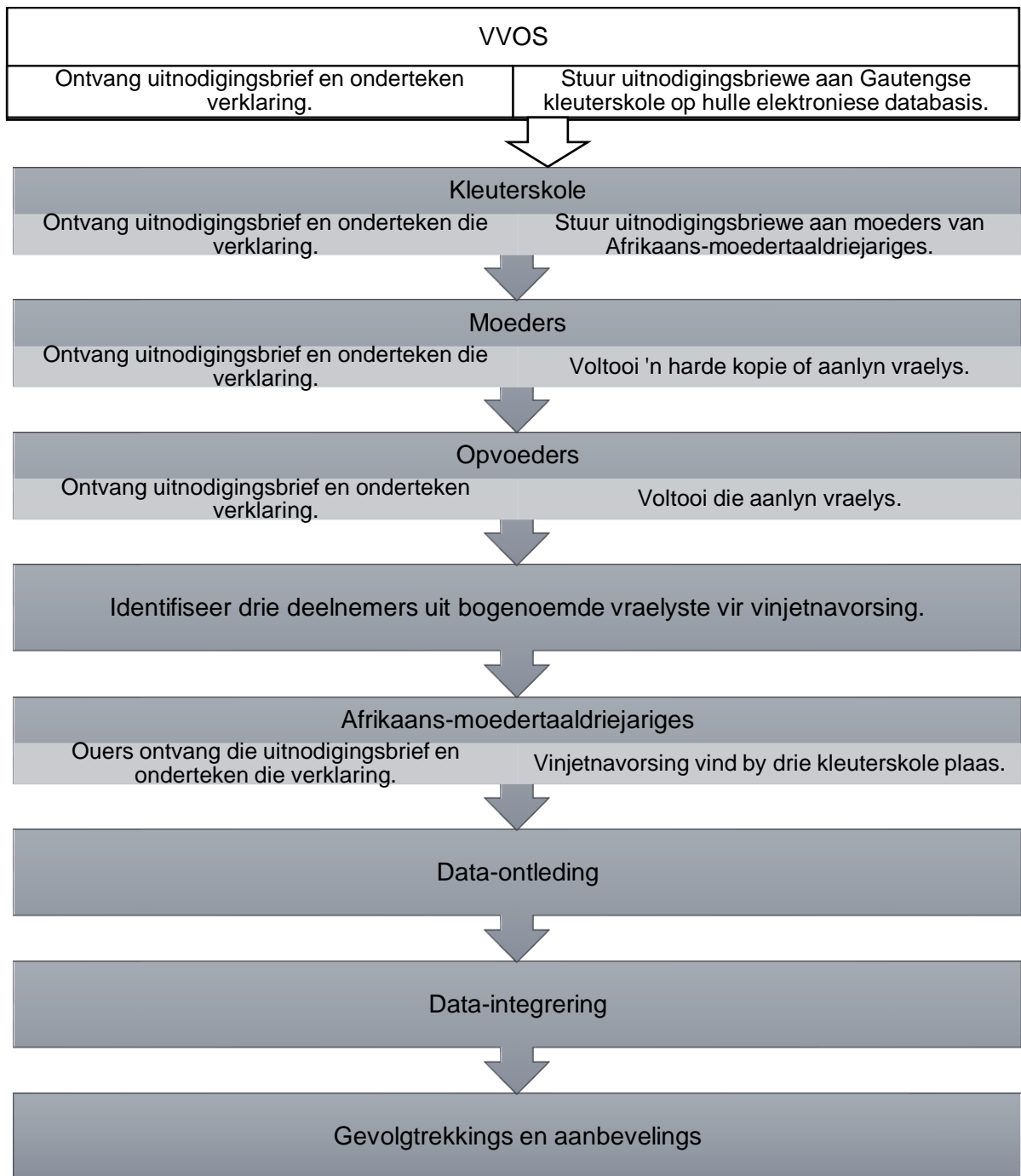
Husserl se fenomenologie fokus op die menslike bewustheid en ervarings van die wêreld waarin ons leef (Vagle, 2018, p. 9). Ons ervaar realiteit soos wat ons die inligting deur ons sintuie opmerk, dus sien ons iets soos wat dit is (Husserl, 1980, pp. 214,216). Ons realiteit en leefwêreld is verbind met ons bewustheid daarvan (Husserl, 1980, p. 129). Ons is bewus van en ervaar 'n wêreld met eindelose spasie en tyd (Husserl, 1980, p. 51). Ons ervaar, dink, voel en is op 'n gegewe tydstip tot 'n mindere of meerdere mate verbind tot ons omgewing en ons ervarings, denke en emosies daarin (Husserl, 1980, p. 54). In ooreenstemming met Husserl se teorie, dink moeders en opvoeders oor en ervaar hulle die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling binne die gesin of leeromgewing. Die driejariges se ervarings van hulle leeromgewing ontstaan vanuit hulle sosiale en emosionele interaksie met die maats en opvoeder.

'n Fenomeen, volgens Husserl (1970 in Vagle 2018, p.7) , is 'n objek in sy ware sin – soos wat dit is. 'n Fenomeen word nie uitgeredeneer nie. Dit is nie 'n veralgemening, skatting of afwyking van iets nie. Dit is wat dit is, soos ons dit in ons bewuste staat leef en ervaar. Ons ervaar fenomene oral in ons leefwêreld. Ons leefwêreld is in 'n veranderlike staat en kan die beste beskryf word aan die hand van persoonlike ervarings (Vagle, 2018, p. 7). In hierdie sin het die navorser tydens die vinjetnavorsing deel van die driejariges se leefwêreld geword. Husserl beskryf realiteit as “geldig soos 'n ronde vierkant” (Husserl, 1980, p. 129). Ons kan nie die lewe objektief leef nie; ons leef ook nie heeltemal subjektief nie. Husserl (1970) wys dit uit dat 'n mens die lewe fenomenologies lewe (in Vagle, 2018, p. 8).

Die data-insamelingsmetodes in hierdie studie het staatgemaak op die moeders en opvoeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges se ervarings van die kinders se sosiale en emosionele ontwikkeling, asook die ervarings van Afrikaans-moedertaaldriejariges binne hulle leeromgewing. Bogenoemde deelnemers se ervarings is aan die hand van kwantitatiewe en kwalitatiewe vraelyste en vinjette vasgelê. Deur middel van vinjetobservasies kon die navorser die kinders se deelname en ervarings binne die leeromgewing vaslê, 'n gevoel van die kinders se realiteit verkry en dit wetenskaplik weergee.

4.4 NAVORSINGSPROSES

Figuur 4.2 toon 'n oorsig van die deelnemerwerwing en navorsingsproses aan. Deelnemerwerwing en die navorsingsproses vind deur die loop van die navorsing in nege fases plaas.



Figuur 4.2: Navorsingsproses

Die navorser het deelnemers gewerf deur kleuterskole telefonies of elektronies te kontak of uitnodigingsbriewe persoonlik by kleuterskole af te lewer (sien bylaag A). Hierdie kleuterskole was op die Vereniging vir Voorskoolse Opvoeding en Sorg (VVOS) se databasis en/of binne die navorser se professionele netwerk. Aangesien die navorser in baie gevalle reeds professioneel aan bogenoemde kleuterskole bekend was, en die navorser in sommige gevalle bewus was van die standaardonderrig wat hierdie kleuterskole aanbied, het sy binne haar netwerk werwing gedoen. Aangesien die navorser in verskeie gevalle aan die kleuterskoolhoofde en/of -eienaars bekend was, is die moontlikhede vir deelname versterk. Die moeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges het deur middel van die databasisse van

bogenoemde kleuterskole wat ingestem het om aan die studie deel te neem 'n uitnodigingsbrief en verklaring in harde kopie en/of elektronies ontvang.

Die navorser het verskeie kleuterskole besoek gedurende piektye waarin ouers kinders op- en aflaaï om hulle persoonlik uit te nooi om aan die studie deel te neem. Die moeders wat vrywillig ingestem het om aan die studie deel te neem, het óf 'n harde kopie van die vraelys ontvang, óf 'n skakel na 'n aanlyn vraelys met oop en geslote vrae. In gevalle waar die vaders of grootmoeders die kinders op- of afgelaai het en ingestem het om 'n harde kopie van die uitnodigingsbrief en vraelys aan die moeder te oorhandig, het die moeder op só 'n wyse die verklaring en vraelys in 'n bruin koevert ontvang. Die navorser het dit beklemtoon dat die verklaring en vraelys elektronies of persoonlik aan die navorser terugbesorg moet word. In twee gevalle het die moeders die verklarings en vraelyste aan 'n administratiewe personeelid van die kleuterskool terugbesorg, waarvan een geval in 'n verseëld koevert en een in 'n oopgeskeurde onverseëld koevert was. Die personeel het die navorser verseker dat hulle nie die koeverte oopgemaak het of die inligting gesien het nie.

Die opvoeders van die Afrikaans-moedertaaldriejariges wie se moeders tot deelname aan die studie ingestem het, kon ook vrywillig aan die studie deelneem. Die opvoeders het persoonlik of elektronies die uitnodigingsbrief, verklaring en vraelys ontvang. Die opvoeders se deelname was beperk. In die meeste gevalle het opvoeders tyd om die vraelys te voltooi as 'n uitdaging ervaar. In die gevalle waar moeders en opvoeders die hardekopievraelys voltooi het, het die navorser die skakel na die aanlyn vraelys gebruik om die data in te lees.

Drie deelnemers is uit die data wat deur middel van die vraelyste bekom is (sien afdeling 4.5 en 5.5) vir die vinjetnavorsing geïdentifiseer. Die steekproefproses het as volg plaasgevind: Een ouerpaar van 'n kind wat onderskeidelik Afrikaanse en Engelse onderrig ontvang het, is elektronies vir deelname aan die vinjetnavorsing gekontak. Vier ouerpare van kinders wat dubbelmediumonderrig ontvang het, is elektronies gekontak voordat skriftelike toestemming van een driejarige se ouers vir deelname aan die vinjetnavorsing ontvang is. Al drie die deelnemers was seuns, wat 'n klas van tussen 20 en 24 leerders bygewoon het. Beide die ouers van al drie die kinders se moeder- en huistaal was Afrikaans. Bogenoemde navorsingsproses het egter nie kronologies plaasgevind nie, aangesien die navorser deurgaans, selfs tydens die begin van die vinjetnavorsing, deelnemerwerwing gedoen en met moeders en opvoeders opgevolg het om data te bekom.

4.5 DEELNEMERSELEKSIE

Die gebruik van meervoudige deelnemers kan voorkom dat gemengdemetode-afwykings, wat meestal voorkom wanneer dieselfde persoon inligting oor 'n fenomeen verskaf, plaasvind. Dit word dan moeilik om bevindings te differensieer. Meervoudige deelnemers wat deel uitgemaak het van hierdie studie was: 1) Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-

dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, 2) hulle moeders en 3) hulle opvoeders. Meervoudige informante is ideaal omdat die vergelyking van moeders, opvoeders en driejariges se ervarings moontlike vooroordele van deelnemers kan uitwys (Denham et al., 2009, p. i48).

Die deelnemers moes aan die volgende kriteria voldoen:

- **Die deelnemende kinders moes drie jaar oud wees.** Die studie het gefokus op driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling, aangesien die voorskoolse jare die belangrikste tydperk vir kinders se sosiale en emosionele ontwikkeling is (Pahl & Barrett, 2007, p. 81) waar hulle byvoorbeeld op 'n spelgebaseerde wyse leer wat emosies is en hoe dit presenteer (Jones & Doolittle, 2017). Hierdie tydperk is ook die periode wat Erikson se psigososiale teorie beskryf as inisiatief teenoor skuld, wat op die ouderdom van ongeveer drie jaar ontstaan (Marcia & Josselson, 2013, pp. 617-618). Die navorser werk in die praktyk met onder andere driejariges wat sosiale en emosionele probleme ervaar en beskik oor 'n sterk kennisbasis van hierdie ouderdomsgroep se ontwikkelingsmylpale.
- **Die kinders moes tussen die ouderdomme van 18 maande en drie jaar die betrokke kleuterskool bygewoon het.** Babas begin tussen 12 en 18 maande hulle eerste woorde praat. Daarna groei hulle woordeskat vinnig deur die taal wat hulle hoor, oefen en ondersoek. Tussen een en twee jaar verbreed kinders se gesproke woordeskat verder. Hulle is geïnteresseerd en leer 'n ryk verskeidenheid woorde aan wat geassosieer word met mense, aksies, situasies, objekte, spel en sosiale interaksies (Meier, 2004, p. 14). Om geldige data in te samel, moes die kind ten minste 18 maande aan die taal of tale van onderrig blootgestel wees.
- **Die kinders se moedertaal moes Afrikaans wees.** Hierdie studie het gefokus op Afrikaans-moedertaaldriejariges. Die navorser is bekend met die Afrikaanse taal en kultuur. Die navorser het ook goeie toegang tot Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang.
- **Die moeders en die opvoeders van die driejariges moes die vraelys voltooi.** Moeders en opvoeders is as geldige deelnemers vir die studie beskou, aangesien beide moeders en opvoeders as versorgers vir jong kinders geklassifiseer word, en oor die algemeen ten opsigte van fisiese en emosionele versorging baie tyd saam met jong kinders deurbring. Hierdie deelnemers behoort dus ingestel te wees op en van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling bewus te wees. Alternatiewe data-insamelingsmetodes sou minder effektief wees, byvoorbeeld onderhoude met driejariges sou nie dataryke bronne wees nie en die opleiding en gebruik van veldwerkers sou tyd- en finansiële implikasies gehad het. Die

gemengdemetode-ontwerp wat gebruik is, het voorsiening gemaak dat dataryke kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing gedoen kon word.

- **Die moeders en die kinders moes in Gauteng woonagtig wees en die kleuterskool moes in Gauteng geleë wees.** Die studie was areagebonde, aangesien die navorser meestal toegang tot Gautengse kleuterskole het en self in die area gevestig is, wat logistiek vergemaklik, finansiële uitgawes beperk en die studie prakties meer uitvoerbaar maak. Die geografiese fokus in Gauteng kon ook moontlik tot 'n meer indiepte-datastel bydra. Dit was ook belangrik om te eien dat die gebruik van Afrikaans in Suid-Afrika streeksgebonde is, byvoorbeeld die Afrikaans wat algemeen in Gauteng gepraat word, verskil van die Wes-Kaapse gebruik van Afrikaans of Kaaps.
- **Die gesinne moes van die middel- tot hoë ekonomiese klas afkomstig wees.** Wanneer deelnemers gekies word, is dit belangrik dat die deelnemers se sosio-ekonomiese status gepas is vir die studie. Sosio-ekonomiese status word geassosieer met voorgeboortesorg (die ma se gesondheid en voeding voor en tydens die swangerskap), nageboortesorg en die kognitiewe stimulasie wat die baba ontvang. Elkeen van hierdie faktore dra by tot die konteks waarin ontwikkeling plaasvind (Otto, 2014, p. 53). Vir die doel van hierdie studie moes die moeders en driejariges van die middel- tot hoë ekonomiese klas wees, aangesien die deelnemende driejariges se ontwikkeling nie deur armoede of 'n gebrek aan stimulasie as gevolg van armoede beïnvloed kon wees nie.

In totaal is ongeveer 269 kleuterskole uitgenooi om aan die studie deel te neem. Die navorser kon nie bevestig hoeveel skole op die VVOS se databasis met die kleuterskole in haar netwerk ooreenstem nie. Dus bestaan daar 'n sterk moontlikheid dat van die kleuterskole meer as een keer die uitnodiging per e-pos ontvang het. Omdat die navorser nie toegang tot die VVOS se databasis gehad het nie, kon sy nie bevestig hoeveel Afrikaanse, dubbelmedium- en Engelse kleuterskole gekontak is nie. Daar is met 155 van die kleuterskole op die VVOS se databasis opgevolg deur 'n tweede e-pos met die uitnodigingsbrief en verklaring aan hulle te stuur. Dit is onbekend hoeveel moeders die uitnodigingsbrief ontvang het, aangesien die navorser nie toegang tot die kleuterskole se databasisse gehad het nie. Altesaam 36 moeders en 15 opvoeders het aan die studie deelgeneem. Van die 36 moeders het 16 se kinders Afrikaanse, 18 dubbelmedium- en twee Engelse kleuterskole bygewoon. Van die 15 opvoeders was vier by Afrikaanse kleuterskole, 10 by dubbelmediumkleuterskole en een by 'n Engelse kleuterskool werksaam.

Aangesien die minste kwantitatiewe data van Afrikaans-moedertaaldriejariges in Engelse kleuterskole ingesamel is (met twee moeders en een opvoeder wat die vraelyste voltooi het),

is die kwantitatiewe data van hierdie groep gebruik as aanduider om deelnemers vir die vinjetnavorsing te identifiseer. Die belangrikste kriteria wat deur middel van die vraelyste bekom is, was dat al drie deelnemers van dieselfde geslag was en dat die getal leerders in die klas ooreenstem. Veranderlikes wat in ag geneem is, was geboorte-orde in die gesin, die kind se ouderdom (in maande) en moontlike trauma wat die kind ervaar het.

4.6 DATA-INSAMELING

4.6.1 Data-insamelingsontwerpe

Die konkurrent-ingebedde ontwerp bevat een of meer vorme van data (kwantitatief, kwalitatief of beide) binne 'n groter ontwerp (Creswell, 2014, pp. 227-228). Kwantitatiewe en kwalitatiewe data is konkurrent deur oop- en geslote vraelyste ingesamel, met meer fokus op kwalitatiewe data van die vinjetnavorsing. Die kwantitatiewe data word dus gebruik om die kwalitatiewe resultate te versterk en te verduidelik (McMillan, Schumacher, & Hearn, 2014, p. 427). Die vraelyste wat in hierdie studie gebruik is, bevat hoofsaaklik kwantitatiewe vrae, maar ook 'n kleiner getal kwalitatiewe vrae. Hierdie ontwerp kon fyner nuanses wat deur middel van die vinjet geopenbaar word, versterk deur die moeders en opvoeders se perspektiewe daarby te inkorporeer (Creswell, 2014, p. 231). Die uitdaging van hierdie ontwerp is dat dit dikwels moeilik is om die resultate en bevindings te integreer (Almalki, 2016, p. 292).

Wanneer die verduidelikend-sekwensiële ontwerp gebruik word, voorsien die kwalitatiewe data helderheid en verduidelikings vir die bevindings van die kwantitatiewe vrae (Ivankova et al., 2016; McMillan et al., 2014). Data word in twee aparte fases ingesamel. Eers word kwantitatiewe data ingesamel en geanaliseer. Nadat die analise van die kwantitatiewe data afgehandel is, gebruik die navorser die resultate om by die beplanning van die kwalitatiewe fase aan te sluit (Ivankova et al., 2016, p. 316). Die verduidelikend-sekwensiële ontwerp het 'n sterk kwantitatiewe basis wat deur die geslote vrae in die vraelyste bekom is. Die kwantitatiewe en kwalitatiewe data is eerste deur middel van vraelyste ingesamel. Die biografiese data is ontleed voordat die vinjetnavorsing daarop gevolg het, omdat deelnemerseleksie afgehang het van die biografiese inligting wat deur die moeders en opvoeders in die vraelyste verskaf is (Creswell, 2014, p. 224). In hierdie studie is die data sekwensiël ingesamel, maar kollektief geanaliseer nadat alle rou data ingesamel is. Die biografiese detail van die aanvanklike kwantitatiewe datastel is wel gebruik vir deelnemerseleksie vir die vinjetobservasies, maar die data is nie op daardie stadium geanaliseer nie ten einde die observasies so objektief as moontlik (binne die subjektiwiteit van observasiedata) te kan doen.

4.6.2 Data-insamelingsmetodes

4.6.2.1 Vraelyste

Die subnavorsingsvrae wat deur die vraelyste beantwoord is, is die volgende:

- Hoe vergelyk die moeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se beskrywings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling?
- Hoe vergelyk die opvoeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se beskrywings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling?
- Hoe vergelyk die moeders en opvoeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se beskrywings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling?

Kwantitatiewe data word deur middel van geslote vraelyste ingesamel. Hierdie data voorsien 'n oorsig van 'n populasie wat as steekproef dien (Mouton, 2001, p. 152). Deelnemers reageer dus op vooraf opgestelde antwoorde (Harris & Brown, 2010, p. 1). Alhoewel hierdie vraelyste vinniger voltooi kan word, gee dit nie die deelnemers die geleentheid om notas te maak of aanvullende data by te voeg nie (Cohen et al., 2011, p. 382). Geslote vraelyste is dus nie 'n indiepte-studie nie en verskeie faktore kan die resultate beïnvloed, maar die data is grootliks veralgemeenbaar (Mouton, 2001, p. 153) indien die steekproef voldoende is. Ongeag die steekproefgrootte kan patrone in die data ook maklik geobserveer en vergelykings getref word (Cohen et al., 2011, p. 381). Om deelnemers die geleentheid te gun om aanvullende inligting by te voeg, is van die vrae in hierdie studie ook kwalitatief gestel sodat addisionele inligting kortliks bygevoeg kon word.

Die vraelyste in hierdie studie het hoofsaaklik gebruik gemaak van graderingskale omdat dit die deelnemers die geleentheid gee om verskillende reaksies op 'n vraag of stelling aan te dui (Cohen et al., 2011, p. 382). Graderingskale meet die mate van intensiteit van 'n reaksie, byvoorbeeld *altyd*, *meestal*, *soms*, *selde* en *nooit*. Dit bou 'n graad van sensitiwiteit en differensiasie van reaksies, terwyl dit steeds waardes genereer (Cohen et al., 2011, p. 386). Probleme met graderingskale is dat een deelnemer se “meestal” gelykstaande kan wees as 'n ander se “soms” of “selde” (Cohen et al., 2011, p. 387). Graderingskale kombineer buigbare reaksies wat frekwensies, korrelasies en ander vorme van kwantitatiewe analise kan bepaal. Dit gee die navorser die vryheid om opinies, kwantiteit en kwaliteit in die skale in te bou (Cohen et al., 2011, p. 387).

Faktore waarop die navorser egter bedag moet wees, sluit die volgende in:

- Op 'n skaal van vyf opsies, is deelnemers geneig om die middelste opsie te kies, dit wil sê “soms”.
- Deelnemers kan voorkeur gee aan die positiewe opsies op die skaal en negatiewe opsies met meer versigtigheid benader.
- Deelnemers kan ekstreme antwoorde vermy deur 'n gemiddelde antwoord te kies.
- Daar is geen manier om vas te stel of deelnemers se reaksies waar is nie.
- Daar is geen manier om vas te stel of die deelnemers kommentaar by 'n vraag wou voeg nie (Cohen et al., 2011, pp. 387-390).

Benewens die geslote vrae, het die vraelyste ook oop vrae bevat wat deelnemers die geleentheid gee om hulle reaksie op vrae te oordink voordat hulle reageer (Harris & Brown, 2010, p. 1). Oop vrae werk doeltreffend vir kleiner navorsingskale en vir die dele van die vraelys wat eerlike en persoonlike antwoorde van deelnemers vereis wat nie deur middel van geslote vrae bekom sou word nie. Hierdie data bevat kosbare inligting wat andersins nie in die vraelys vasgevang sou word nie. Dit gee die deelnemers meer verantwoordelikheid vir en eienaarskap van hulle deelname aan die vraelys. Oop vrae kan egter daartoe lei dat deelnemers irrelevante inligting weergee (Cohen et al., 2011, p. 392). Die kwalitatiewe vrae is op só 'n wyse geformuleer dat deelnemers gevra word om hulle ervaring in enkele woorde te beskryf. Die data wat uit hierdie vrae bekom is, ondersteun die insigte wat uit die vinjet bekom is.

Die gevaar in vraelyste is dat navorsers aanneem dat die deelnemers nie 'n opinie of die nodige kennis het om die vrae wat deur die navorser gevra word, eerlik te beantwoord nie. Daar kan ook verwarring ontstaan ten opsigte van die woordeskat wat gebruik word en die konsepte en inligting wat dit behels. Die taal en konsepte in die vraelyste is daarom duidelik verstaanbaar vir die deelnemers aangebied (Cohen et al., 2011, p. 383).

In hierdie studie is hoofsaaklik aanlyn vraelyste gebruik, aangesien dit meer tydseffektief is. Die aanlyn vraelys het deelnemers genoodsaak om alle vrae te beantwoord alvorens hulle na die volgende afdeling kon beweeg. Die skakel na die vraelyste kon direk per e-pos aan die deelnemers gestuur word. Die moeders en opvoeders kon die vraelyste op hulle eie tyd op 'n slimfoon of rekenaar voltooi. Dit het ongeveer 15 tot 20 minute geneem om die vraelys te voltooi. Die enigste beperking sou wees dat deelnemers nie noodwendig te alle tye toegang tot 'n internetverbinding gehad het nie. Die alternatief is geskep dat moeders en opvoeders 'n harde kopie van die vraelys ontvang wat hulle kon voltooi en elektronies of persoonlik aan die navorser terugbesorg. Hardekopiedata is deur die navorser op 'n aanlyn vraelys ingelees sodat al die data op een basis gestoor word, aangesien dit tydseffektief is om elektroniese data te ontleed.

Die vraelys vir moeders het uit vyf afdelings bestaan, naamlik:

- 1) Kontakinligting wat vir administratiewe doeleindes gebruik is. Hierdie inligting is nie vir data-ontledingsdoeleindes gebruik of aan enigiemand buiten die navorser bekend gemaak nie.
- 2) Biografiese inligting.
- 3) Emosionele ontwikkeling.
- 4) Sosiale ontwikkeling.
- 5) Algemene kwalitatiewe vrae wat op die sosiale en emosionele ontwikkeling van die driejarige fokus.

Die vraelys aan opvoeders het 'n addisionele afdeling gehad, naamlik klaskamersamestelling, met een vraag wat slegs gerig was op dubbelmediumonderrig en een vraag wat op dubbelmedium- en Engelse onderrig gemik was. Die onderstaande tabel gee 'n opsomming van die vraelyste met die afdelings, navorsingsmetodes, hoeveelheid- en tipe vrae wat die vraelyste bevat het.

Tabel 4.1: Vraelysinhoud

Afdeling	Navorsingsmetode	Getal vrae	Tipe vrae
Vraelys aan moeders			
1. Kontakinligting		4	
2. Biografiese inligting		23	
3. Emosionele ontwikkeling	Kwantitatief	21	Graderingskaal
4. Sosiale ontwikkeling	Kwantitatief	17	Graderingskaal
5. Alternatiewe vrae	Kwalitatief	5	Oop vrae
Vraelys aan opvoeders			
1. Kontakbesonderhede		3	
2. Klaskamersamestelling		6	
3. Biografiese inligting		7	
4. Emosionele ontwikkeling	Kwantitatief	18	Graderingskaal
5. Sosiale ontwikkeling	Kwantitatief	18	Graderingskaal
6. Alternatiewe vrae	Kwalitatief	5	Oop vrae

Die skakels na die aanlyn vraelyste is oor 'n tydperk van 24 weke aan moeders en opvoeders gestuur. Die vraelyste was in totaal vir 'n tydperk van sewe maande aanlyn beskikbaar.

Die vraelys vir moeders is slegs in Afrikaans beskikbaar gestel, aangesien die fokus van die studie op Afrikaanse driejariges was en slegs Afrikaans-moedertaaldriejariges se moeders dit voltooi het. Die vraelys vir opvoeders is wel in Afrikaans en Engels beskikbaar gestel, sodat

die opvoeder die vraelys kon voltooi in die taal waarmee sy die gemaklikste is. Geen opvoeder het egter die vraelys in Engels voltooi nie, aangesien al die deelnemende opvoeders se moedertaal Afrikaans was. Alhoewel daar ooreenstemming tussen die vrae op die twee vraelyste was, is die vrae in die vraelys vir moeders gerig op die driejarige se sosiale en emosionele ontwikkeling binne die gesin en sosiale konteks, terwyl die vrae in die vraelys vir opvoeders op die driejarige se sosiale en emosionele ontwikkeling binne die sosiale en leeromgewing gerig is.

Die vraelyste is deur die navorser opgestel om spesifieke data ten opsigte van die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejariges in te samel. Die vrae is geskoei op Erikson se psigososiale teorie en is ontwikkel aan die hand van Blom (2006, pp. 71-73) se riglyne, soos aangepas uit Oaklander (1999) se assessering om kinders tydens gestaltpeltherapie te evalueer, die vorm wat ouers voltooi alvorens kinders terapie by die navorser ontvang, en die navorser se observasies van kinders se gedrag binne die terapeutiese konteks.

Die vraelyste is vooraf deur 'n statistikus, me. JC Jordaan, van die Universiteit van Pretoria se interne konsultasiedienste in die Departement Statistieke geëvalueer om die geldigheid van die vrae vas te stel. Die vraelyste is ook vooraf vir proefneming deur twee navorsers voltooi om die uitvoerbaarheid daarvan te bepaal (sien bylaag B).

Tydens die data-insamelingsproses het die navorser die volgende leemtes en uitdagings ten opsigte van die vraelyste en data-insameling ervaar:

- Die navorser kon nie verseker dat kleuterskole, alhoewel hulle aangedui het dat hulle aan die studie wil deelneem, die uitnodigingsbrief en verklaring aan enige of al die moeders wat kwalifiseer om aan die studie deel te neem, gestuur het nie.
- Moeders en opvoeders het die teken en stuur van verklarings as tydrowend ervaar. Sommige moeders het aangedui dat hulle aan die studie wil deelneem, maar het vergeet dat hulle die uitnodigingsbrief en verklaring ontvang het.
- Een moeder het aangedui dat, ingevolge hulle maatskappybeleid, sy nie aanlyn vorms by die werk mag voltooi nie.
- Dat die kriteria moontlik deelname beperk het. Die kriteria is egter daargestel om so veel as moontlik veranderlikes uit te skakel wat die studie kon beïnvloed.
- Die navorser was bewus van die moontlikheid dat ouers wat weet dat hulle kinders nie optimaal presteer nie, nie vrywillig aan die studie sou deelneem nie.
- Dat die hoeveelheid vrae, alhoewel meestal graderingsvrae, moeders en opvoeders kon verhinder om die vraelys te voltooi.
- Dat daar moontlik te veel onnodige herhaling in die vrae was wat aan moeders en opvoeders gestel is.

- Dat daar parallelmedium-kleuterskole aan die studie deelgeneem het. Die implikasie hiervan is dat alhoewel die leerders uitsluitlik Afrikaanse onderrig ontvang, hulle steeds aan 'n tweede taal, Engels, op die speelgrond blootgestel word.
- Dat moeders die taal-van-onderrig nie altyd korrek aangedui het nie. In die gevalle waar die moeders se reaksie op taal-van-onderrig verskil het van die opvoeder se reaksie, het die navorser dit met die skoolhoof en/of opvoeder uitgeklaar.
- Dat moeders en opvoeders in sommige gevalle in die kwalitatiewe vrae die kind se naam bekend gemaak het. Die navorser het die kinders se name verwyder voordat die data vir ontleding gebruik is.
- Dat daar slegs twee moeders en een opvoeder was van driejariges wat Engelse onderrig ontvang wat die vraelyste voltooi het.

4.6.2.2 Vinjetnavorsing

Vinjetnavorsing is etnografiese navorsing wat kwalitatief van aard is. Die doel van etnografiese navorsing is om onder andere deelnemerobservasie te doen om 'n indiepte-verduideliking van 'n groep mense in hulle natuurlike omgewing te gee (Mouton, 2001, p. 148). In die geval van hierdie studie was dit Afrikaanse driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het. Die eerste drie vinjetobservasies het oor 'n tydperk van vier weke plaasgevind en elke vinjetobservasie het tussen 2,25 en 2,5 uur geneem.

Die navorsingsvrae wat deur empiriese navorsing beantwoord is, was verkennend en beskrywend (Mouton, 2001, p. 148), naamlik:

- Op watter wyses maak die kleuterskoolsisteem voorsiening vir die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang?
- Wat is die sosiale en emosionele ervarings binne die leeromgewing van Afrikaansmoedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang?

Innsbruck vinjetnavorsing wat in 2009 deur die Departement van Onderwyseropleiding en Skool vir Navorsing aan die Universiteit van Innsbruck ontwikkel is (Schratz & Westfall-Greiter, 2015), vang kinders se ervarings in hulle leeromgewing, die Afrikaanse, dubbelmedium- of Engelse kleuterskool, vas. Vinjetnavorsing is 'n fenomenologies-geörienteerde navorsingsmetode (Westfall-Greiter & Schwarz, 2013, p. 122). In vinjetnavorsing word 'n observasiegebaseerde vinjetleesstuk saamgestel. Dit is 'n herhalende navorsingsproses waarin die ervarings van kinders en opvoedkundige en leerprosesse vasgelê word om 'n gemaklik leesbare, beskrywende navorsingsleesstuk te vorm (Westfall-Greiter & Schwarz, 2013, pp. 121-122,132). Die vinjetproses verskaf insig in onderwysprosesse en leer binne die

skoolomgewing. Beide die leerder en navorser word deur die ervaring te midde van die gebeure geaffekteer. Terwyl die kind skoolgaan, leer en sosialiseer, ervaar die navorser die ervaring van die student. Nie een van die twee, met ander woorde die opvoeder of die kind, kan daarvoor reflekteer in die oomblik terwyl dit gebeur nie (Schratz, Westfall-Greiter, & Schwarz, 2014, pp. 121,126), aangesien hulle by die leeroomblik betrokke is. Die vinjetnavorser word dus in hierdie verband 'n "mede-ervaarder" van die leeroomblik.

Die navorser het 'n fenomenologiese standpunt ingeneem – hierdie fenomenologiese teks word 'n vinjet genoem. Die navorser het haar eie ervaring van die kinders se ervarings empiries vasgelê. Dit voorsien eksperimentele inligting wat ondersoek kan word met die doel om die ervaring te verstaan (Schratz et al., 2014, p. 126). Die navorser het die ervarings in die veld meegeleef en daarna gestreef om die details en empiriese data, wat elemente van die ervaring insluit, deur middel van notas vas te lê. Die vinjet wys sekere ervarings uit en dan word 'n vertelling van hierdie ervarings deur narratiewe van die ervarings geskryf. Vinjette is dus 'n vorm van literêre niefiksie wat maklik gelees kan word (Westfall-Greiter & Schwarz, 2013, p. 123), en is in hierdie studie vir wetenskaplike, empiriese doeleindes aangewend.

Alhoewel geen volwassene deur die oë van 'n kind kan sien nie, kan fenomenologies-georiënteerde metodologie, soos vinjetnavorsing, lig werp op die opvoedkundige leefwêreld en die ervarings wat daar plaasvind (Schratz et al., 2014, p. 132). Deur op die leerders se leefervarings te fokus, maak die navorser leerders se ervarings van die leeromgewing bekend om sodoende die implikasies wat die ervarings vir onderrigstelsels inhou, uit te lig (Schratz et al., 2014, p. 129).

Tydens die uitvoer van vinjetnavorsing was dit belangrik dat die studie teen die navorser se vooroordele beskerm word. Die uitdagings van vinjette is dat dit op menslike herinneringe en geheue staat maak. Om ervarings vir navorsingsdoeleindes vas te lê, is dus 'n komplekse taak, veral wanneer kinders betrokke is (Schratz et al., 2014, pp. 126-127). Omdat die navorser bewus is van hierdie uitdagings, het sy die notas wat sy tydens die observasies gemaak het, so deeglik en gedetailleerd as moontlik in 'n notaboek neergeskryf.

Schratz et al. (2014, p. 127) lig dit uit dat konsepte deur deelnemers bevestig kan word en dat hierdie konsepte met ander navorsers gekommunikeer word om te verseker dat die ervarings van deelnemers so opreg as moontlik weergegee word. Internasionale literatuur is as maatstaf vir hierdie studie gebruik en gereelde kommunikasie met kundiges op die gebied van vinjetnavorsing het die betroubaarheid van die studie bevorder. Die rou vinjetleesstukke is persoonlik na die deelnemende opvoeders geneem om deur te lees en skriftelik daarop kommentaar te lewer. Verbale kommunikasie is slegs met een opvoeder aangemoedig, aangesien die navorser en opvoeder alleen in die vertrek was. Die navorser het met die opvoeder se toestemming notas gemaak van haar opmerkings wat addisioneel was tot haar

geskrewe kommentaar. In die ander twee gevalle het die kleuterskoolomgewing nie ruimte gelaat om alleen te wees nie, en is slegs skriftelike kommentaar beklemtoon. Nadat die opvoeders die vinjet geldig verklaar het, is dit aan ander navorsers gekommunikeer om die ware ervarings so getrou as moontlik te beskryf. Aangesien skryf 'n individuele proses is, kan die skryf van vinjette nie gestandaardiseer word nie.

Alhoewel vinjette gedeelde ervarings weergee, is die aanvanklike skryfproses daarvan ten diepste 'n individuele proses. Die doel van die vinjet is om die navorsers se ervaring van die kind so waar as moontlik aan die leser oor te dra. Al drie die opvoeders het gemeld dat die vinjet die kinders se gedrag getrou vasvang. Dit is 'n delikate taak om te verseker dat daar genoegsame inligting van die ervaring vasgelê word (Schratz et al., 2014, p. 127). Om verder die betroubaarheid van die vinjet te verseker, het die navorsers teruggekeer vir 'n opvolgobservasie met die driejarige wat Afrikaanse onderrig ontvang het, aangesien hy tydens die aanvanklike observasies jonger as die ander twee deelnemers was. Tydens die opvolgobservasie was hy dieselfde ouderdom as die seun wat tydens die eerste observasie Engelse onderrig ontvang het. Hierdie opvolgobservasie vernou die ouderdomsgaping wat daar aanvanklik tussen die deelnemers voorgekom het. Hierdie opvolgobservasie het vyf maande ná die aanvanklike observasies plaasgevind. Die navorsers het dit ten sterkste oorweeg om die driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, vir opvolgobservasies te besoek, maar weens die aanpassings wat by kleuterskole plaasgevind het om die verspreiding van Covid-19 te bekamp, het die navorsers nie vir opvolgobservasies na hierdie skole teruggekeer nie.

Die navorsers het tydens al drie observasies dieselfde klere gedra om te voorkom dat sy ten opsigte van haar voorkoms meer of minder toeganklik sou voorkom. Sy was bewus van die Hawthorne-effek, wat voorkom wanneer opvoeders of kinders hulle gedrag aanpas omdat hulle bewus is dat hulle geobserveer word. Vanuit praktykervaring met kinders in hierdie ouderdomsgroep is sy bekend met kinders wat voorgee, of wat tydens 'n observasie oormatig onafhanklik of teruggetrokke kan voorkom. Hierdie verandering in gedrag kon die getrouheid van die navorsingsdata beïnvloed. Na elke observasie het die opvoeders die rou vinjetleesstukke geldig verklaar, wat die getrouheid van die driejariges se gedrag en die data bevestig.

Tydens die data-insamelingsproses het die navorsers die volgende leemtes en uitdagings ten opsigte van die vinjetobservasies en opvolg met opvoeders ervaar:

- Dat die dubbelmediumskool waar die vinjetobservasie plaasgevind het, tydens die lesaanbieding meer aandag aan Engelse onderrig gegee het, en dat die lesaanbieding nie eweredig tussen Afrikaanse en Engelse onderrigtyd verdeel was nie.

- Dat die kleuterskoolomgewing nie altyd voorsiening maak om alleen en ononderbroke met die opvoeder te kommunikeer nie. Om daardie rede is daar staatgemaak op skriftelike eerder as verbale kommentaar.

4.6.2.3 Bevestigingsvooroordeel

Die navorser was bewus van die moontlikheid dat daar met vooroordeel opgetree kan word, en het binne haar eie subjektiwiteit die navorsing so objektief as moontlik benader deur verskeie navorsingstrategieë te benut. Die vinjetnavorsing het plaasgevind voordat die data wat deur die vraelyste bekom is, geanaliseer is. Dus is die navorser nie deur hierdie bevindings uit die vraelysdata beïnvloed nie. Sy was ook bewus daarvan dat die bevindings nie veralgemeen kon word nie en dat dit 'n niegestandaardiseerde metode van navorsing is (Mouton, 2001, pp. 148-149), maar dat die vinjette waardevolle en onvervangbare data tot die studie bygedra het. Die navorser het haar vinjetnotas so volledig as moontlik probeer skryf. Die vinjette fokus daarop om individuele ervarings en leerprosesse te verken en nuwe insigte ten opsigte van sosiale en emosionele ontwikkeling en taal-van-onderrig na vore te bring. Die fokus was dus nie daarop om die individuele ervarings met mekaar te vergelyk nie. Aangesien die vinjetnotas beskrywend van aard was, is interpretasies tydens die observasies doelbewus vermy.

Die navorser was bedag daarop om nie te soek wat sy wou vind nie, om nie vinnige afleidings te maak, die ideaal te romantiseer of die foute te verdoem nie (Westfall-Greiter & Schwarz, 2013, p. 132). Die leesstukke is in geheel geïnterpreteer voordat vinjette daaruit geskryf is, sodat die vinjette die aard van elke kind so deeglik as moontlik kon weergee. Gevolgtrekkings is dus nie gemaak op grond van teks wat lukraak uit die leesstukke geselekteer is vir die skryf van vinjette nie.

Sy was bewus daarvan dat gesonde skeptisisme tot die korrekte insigte ten opsigte van die fenomeen sou lei. Om hierdie rede het sy krities met die data omgegaan en herhalend vrae gevra voordat gevolgtrekkings gemaak is (Dawson, Gilovich, & Regan, 2002, p. 1386). Die navorser het daarteen gewaak om ander se opinies te gebruik om haar stellings as waar en korrek te beoordeel, maar het deurlopend verskillende teorieë en stellings in ag geneem en met kundiges en navorsers op die gebied gekommunikeer (Kappes, Harvey, Lohrenz, Montague, & Sharot, 2020, p. 11). Sy het voorkom dat kognitiewe lading haar interpretasie van die data en prosessering van nuwe inligting beïnvloed (Hernandez & Preston, 2013, pp. 178,181) deur herhalend na die teks terug te keer om dit te ondersoek.

Die navorser se eerste vinjetobservasie het by die Engelse kleuterskool plaasgevind. Omdat dit die eerste observasie was, het sy geen agtergrond van die driejarige se ervarings by die Afrikaanse of dubbelmediumkleuterskole gehad nie. Die tweede vinjetobservasie het een week later by 'n Afrikaanse kleuterskool plaasgevind. Die navorser was verras met die deelnemer

se vrymoedigheid om met haar kontak te maak en dat hy die grense wat die opvoeder gestel het, oorskry het. Tussen die tweede en derde vinjetobservasie het daar twee-en-'n-half weke verloop. Ná die vorige twee uiteenlopende observasies en tyd wat verloop het, was die navorser nie seker wat om by die dubbelmediumkleuterskool te verwag nie. Sy het nie verwag dat die deelnemer soveel op haar gaan staatmaak vir regulering nie.

4.7 DATA-ONTLEDING

Die navorser het die rou kwantitatiewe en kwalitatiewe data van die aanlyn program waarmee die vraelyste gegeneer is in Excel-formaat op haar rekenaar gestoor. Die kleuterskole en deelnemers se persoonlike inligting is vervang met sleutels voordat dit vir die statistiese ontleding van die kwantitatiewe data aan me. JC Jordaan gestuur is. Die vinjetnotas is in harde kopie, soos dit tydens die observasie genotuleer is, gestoor. Die rou vinjette, vinjetlesers en finale vinjette is elektronies op die navorser se rekenaar gestoor.

4.7.1 Kwantitatiewe data-ontleding

Die data met die sleutels wat in tabel 4.2 uiteengesit is, is elektronies aan me. JC Jordaan by die Departement van Statistieke aan die Universiteit van Pretoria gestuur vir ontleding. Wanneer die kwantitatiewe vraelyste ontleed word, word daar gebruik gemaak van beskrywende, inferensiële statistieke. Tydens die data-ontleding kon die groot hoeveelhede data in tabelle voorgelê word (Mouton, 2001, p. 153).

Tabel 4.2: Datasleutels

Sleutel	Inligting
A1 – A16	Deelnemers wat Afrikaanse onderrig ontvang
AS (A) – AS(F)	Afrikaanse kleuterskole
AS(A1) – AS(F1)	Klasse binne Afrikaanse kleuterskole
DM1 – DM 18	Deelnemers wat dubbelmediumonderrig ontvang
DMS(A) – DMS(G)	Dubbelmediumkleuterskole
DMS(A1) – DMS(G1)	Klasse binne dubbelmedium-kleuterskole
E1 – E2	Deelnemers wat Engelse onderrig ontvang
ES(A) – ES(B)	Engelse kleuterskole
ES(A1) – ES(B1)	Klasse binne Engelse kleuterskole

Die data van die 36 moeders van die driejariges wat aan die studie deelgeneem het, is vanaf die voltooide vraelyste oorgetik in Excel 2016 en daarna in IBM SPSS Statistics 26 ingetrek. Dieselfde is gedoen vir die vraelyste van die 15 opvoeders van die driejariges. Alhoewel die driejariges, hulle moeders en opvoeders op geen manier geïdentifiseer kan word nie, het die navorser seker gemaak dat elke kind 'n unieke vraelysnummer het sodat die inligting in die

moeders se vraelyste aan die inligting in die opvoeders se vraelyste gekoppel kon word. Daar is dus 15 driejariges vir wie die moeders sowel as die opvoeders vraelyste voltooi het. Hierdie 15 driejariges se vraelyste is gebruik om die vergelyking tussen moeders en opvoeders se ervarings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling te tref.

Enkelfrekwensies is vir elke vraag in die vraelyste vir moeders en opvoeders afsonderlik bereken om 'n profiel van die groep te vorm (sien bylaag D.1 en E.1). Die Likertskaal van vrae in die afdelings oor sosiale en emosionele ontwikkeling is daarna geklassifiseer as vrae waarvan die skaal van 'n positiewe antwoord na 'n negatiewe antwoord beweeg, en vrae waarvan die skaal van 'n negatiewe antwoord na 'n positiewe antwoord beweeg. Vrae wat van positief na negatief beweeg, is geherkodeer sodat hulle van negatief na positief beweeg (*reverse-coded*) en al die vrae dus in dieselfde rigting loop. Dit is gedoen sodat die vrae oor emosionele ontwikkeling na een skaal en die vrae oor sosiale ontwikkeling ook na een skaal omgeskakel kan word.

Die skaal vir sosiale ontwikkeling is bereken as die gemiddelde oor 16 van die vrae oor die sosiale ontwikkeling. 'n Skaal vir emosionele ontwikkeling is bereken deur vir elke vraelys die gemiddelde oor die 19 vrae oor emosionele ontwikkeling te bepaal. Item V56 is nie hierby ingesluit nie, omdat die resultate nie 'n definitiewe positiewe of negatiewe waarde inhou om daarvolgens te ontleed nie.

In die navorsingsgroep was daar 16 moeders van driejariges wat onderrig in Afrikaanse, twee moeders van kinders wat in Engelse en 18 moeders wie se driejariges in dubbelmedium-kleuterskole onderrig ontvang. Vir die doeleindes van statistiese ontleding is die moeders van driejariges wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang in een groep gegroepeer. Beskrywende statistiek soos die gemiddeldes, mediane en standaardafwykings is vir die sosiale en emosionele ontwikkelingskaal bereken vir dié wat onderrig in Afrikaans ontvang en vir dié wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang.

Subnavorsingsvraag 1 is ondersoek deur die mediane van die sosiale en emosionele skale oor die twee groepe (dié wat onderrig in Afrikaans ontvang en dié wat tweedetaal- of dubbelmediumonderrig ontvang) te vergelyk met behulp van die nieparametriese Mann-Whitney U-toets (Field, 2018; Salkind & Rasmussen, 2007). Alhoewel die Shapiro-Wilkstoetse (Field, 2018; Salkind & Rasmussen, 2007) aangetoon het dat die data vir die sosiale en emosionele ontwikkelingskaal uit normaalverdelings kom, is besluit om die resultate van die Mann-Whitney U-toetse te rapporteer. Die besluit is geneem omdat die Mann-Whitney U-toets as gevolg van die klein steekproefgrootte in elk geval op die data van die 15 opvoeders toegepas sou word (sien bylaag D.2).

Die resultate van die Mann-Whitney U-toetse is bevestig deur chi-kwadraattoetse vir die kruistabelle van elke item van die twee skale met die twee kategorieë van onderrigtaal te doen (sien bylaag F). Dieselfde stappe is gevolg om subnavorsingsvraag 2 te ondersoek.

Die data vir subnavorsingsvraag 3 is opgestel deur die datastelle vir die moeders en opvoeders in een datastel te kombineer. Die unieke vraelysnommer is gebruik om twee datastelle se data saam te voeg. Die rekords wat net data van die moeders bevat, is uitgehaal, en die saamgestelde datastel met 15 rekords wat inligting oor die moeders en opvoeders bevat, is gebruik om subnavorsingsvraag 3 te ondersoek.

4.7.2 Kwalitatiewe data-ontleding

4.7.2.1 Kwalitatiewe vraelyste

Aangesien 'n klein steekproef gedoen is, het die navorser die data van die kwalitatiewe vrae met behulp van die Excel-program ontleed. Die kwalitatiewe data van die oop vraelyste is deur die navorser volgens verskillende temas ontleed (Harris & Brown, 2010, p. 1), naamlik: driejarige se interne en emosionele regulering (vrese en slaapprobleme), hulle eienskappe (sterk- en swakpunte), en interpersoonlike verhoudings met gesinslede, die opvoeder en maats.

Die moeders en opvoeders se reaksies op elke vraag is in tabelformaat uiteengesit, en reaksies wat ooreenstemmend is, is saamgegroepeer. Die getal reaksies van moeders van driejarige wat Afrikaanse, dubbelmedium- of Engelse onderrig ontvang het, is afsonderlik bymekaar getel. Die kwalitatiewe data is gekwantifiseer om persentasies van die reaksies te bekom. Die persentasies van die twee kategorieë is ontleed en in tabelle uiteengesit.

4.7.2.2 Vinjetnavorsing

Nadat die vinjette geskep is, het dit die fokus van 'n fenomenologies-georiënteerde uiteensetting geword, 'n proses waarna verwys word as vinjetlesing. Tydens vinjetlesings word die onthullings nie geoperasionaliseer of gekategoriseer nie. Die navorser kon begrip aan die teks gee sonder om te ontleed of te verduidelik (Schratz et al., 2014, p. 128). Vinjette is raamwerke waarin "mede-ervarings" weergegee word. Verbale asook nieverbale reaksies – waarvan die kind moontlik self nie bewus is nie – of die afwesigheid van reaksies in sekere situasies word hanteer (Westfall-Greiter & Schwarz, 2013, p. 121). Die navorser het waargeneem wat in 'n gebeurtenis teenwoordig of afwesig is en gereageer op oomblikke wat haar opval of hinder, soos 'n konfliktsituasie, oomblik van onttrekking of oordrewe samewerking. Die vinjet isoleer enkele ervaringsoomblikke, merk dit as belangrik, lê dit bloot en vestig aandag daarop (Westfall-Greiter & Schwarz, 2013, p. 123). Daar word gesien wat voorheen nog nie gesien is nie, of dit word in 'n nuwe lig gesien. Ervarings word ondersoek en nuwe moontlikhede word bygevoeg (Westfall-Greiter & Schwarz, 2013, p. 124). Die vinjet

beskryf die kind se leefwêreld wat in 'n spesifieke oomblik uitstaan. Die navorser poog om die ervaring te laat herleef deur te verseker dat die vinjet akkuraat en eerlik ten opsigte van die ervaring bly (Westfall-Greiter & Schwarz, 2013, p. 123). Vinjetnotas deel die aksies en ervarings van die driejariges en hulle verhouding met die opvoeder en portuurgroep in hulle leeromgewing soos dit plaasvind. Die navorser het die besonderhede neergeskryf en later na haar notas teruggekeer om aandag te vestig op spesifieke oomblikke wat van belang is en 'n beskrywende leesstuk van die driejariges se ervarings geskryf (Westfall-Greiter & Schwarz, 2013, p. 122).

4.8 INTEGRERING VAN DATA

Soos elders bespreek, vul die kwantitatiewe en kwalitatiewe data mekaar aan. Die basiese konsep van integrasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe data is om die sterkpunte te verbeter en die swakpunte van elke datatipe te verminder (Creswell et al., 2011, p. 5). Die een metode se leemtes word deur die ander metode se sterkpunte aangevul, en omgekeerd (Creswell, 2014, p. 218). Kwantitatiewe metodes ondersteun die moontlikheid om bevindings te veralgemeen na die algemene populasie, maar kwantitatiewe benaderings word nie noodwendig deur gewone persone begryp nie. Kwalitatiewe benaderings help om probleme in konteks te plaas en is meer betekenisvol vir die gewone persoon, maar is minder veralgemeenbaar (Pinto, 2010, p. 819). Kwalitatiewe data help navorsers om die proses te verstaan. Dit voorsien gedetailleerde inligting oor die konteks en indiepte-begrip van konsepte, en plaas klem op die deelnemers se bydraes (Creswell et al., 2011, p. 4).

Die kwantitatiewe vraelyste, alhoewel dit nie 'n groot steekproef was nie, was steeds dataryk. Die data is ontleed en is uiteengesit op 'n vlak wat algemeen verstaanbaar is. Die kwalitatiewe data kon die kwantitatiewe data aanvul om 'n beter begrip van die probleem te verskaf. Alhoewel die kwantitatiewe data in hierdie studie nie betekenisvolle verskille tussen die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling uitgelig het nie, bring dit steeds waardevolle inligting na die studie. Die kwalitatiewe vrae in die vraelyste ondersteun die vinjet- (kwalitatiewe) navorsing en voorsien waardevolle insigte ten opsigte van moeders en opvoeders se ervarings van Afrikaans-moedertaaldriejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling, wat andersins verlore sou gaan.

Integrasie deur verbinding het plaasgevind wanneer kwantitatiewe data deur die steekproefraamwerk met kwalitatiewe data, of omgekeerd, verbind is. Dit beteken dat die deelnemers van die vinjetnavorsing gekies is uit die populasie van deelnemers wat aan die vraelyste deelgeneem het (Fetters, Curry, & Creswell, 2013, p. 2139). In hierdie studie is die deelnemers vir die vinjetnavorsing geselekteer uit die biografiese inligting en klaskamersamestelling wat deur die moeders en opvoeders voorsien is. Die vinjetnavorsing, wat uit 'n klein steekproef bestaan het, maar 'n indiepte-studie was, kon die probleem vanuit

'n ander kwalitatiewe invalshoek verken en verduidelik en is deur die kwalitatiewe data wat deur die vraelyste ingesamel is, ondersteun.

4.9 ETIESE KWESSIES

Met die uitvoer van hierdie studie is daar voldoen aan die etiese vereistes soos uiteengesit deur die etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde by die Universiteit van Pretoria.

4.9.1 Etiekkwessies voor data-insameling

Die navorser het 'n aansoek ingedien en etiese goedkeuring, verwysingsnommer EC 19 03 02, vanaf die etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde ontvang om met die studie voort te gaan.

Tydens deelnemerseleksie is kleuterskoolleenaars en/of -hoofde, moeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges en opvoeders per e-pos en/of persoonlik oor die doel en metodologie van die studie ingelig. Bogenoemde deelnemers is ingelig oor vrywillige deelname, die reg om op enige tyd aan die studie te onttrek, en wat die voordele van die studie sou wees. Bogenoemde deelnemers het 'n verklaring onderteken voordat hulle aan die studie deelgeneem het.

Voor vinjetnavorsing met Afrikaans-moedertaaldriejariges plaasgevind het, het albei ouers ingeligte toestemming verskaf en die verklaring vir die driejariges se deelname onderteken. Geen deelnemer het met die verloop van hierdie studie aangedui dat hulle aan die studie wil onttrek nie.

4.9.2 Etiekkwessies gedurende data-insameling

Vraelyste kan 'n inbreuk op die lewe van deelnemers maak ten opsigte van die tyd wat dit neem om die vraelys te voltooi, die mate van sensitiwiteit van die vrae en die moontlikheid dat daar 'n gevoel is dat daar inbreuk op hulle privaatheid gemaak word. Deelnemers was bewus van vrywillige deelname, die ondertekening van die verklaring en die reg om op enige tyd aan die studie te onttrek. Deelnemers het die versekering ontvang dat die navorser hulle nie sal benadeel of skade veroorsaak nie. Hulle is ook verseker dat konfidensialiteit en anonimiteit te alle tye behou sal word (Cohen et al., 2011, pp. 377-378).

Die data wat ingesamel is, het 'n gemiddelde vlak van sensitiwiteit, wat beteken dat dit persoonlike inligting bevat wat as sensitief of as intiem beskryf kan word. Die deelnemers was minderjariges (driejariges) en persone bo die ouderdom van 18 jaar (moeders en opvoeders). Navorsing met minderjariges moet sensitief hanteer word. Twee belangrike aspekte wanneer kinders as navorsingsdeelnemers optree, is ingeligte toestemming en die beskerming van die deelnemers (Morrow & Richards, 1996, p. 94). Soos reeds genoem, het die ouers voor die

aanvang van die vinjetnavorsing ingeligte toestemming gegee, en aangesien observasienavorsing gedoen is, het die navorsing geen gevare vir die kind ingehou nie.

Die navorser het aan die kinders verduidelik dat sy “hier” gaan sit en kyk hoe hulle speel en leer en dan bietjie op die papier skryf wat gebeur. Die navorser sou, indien ’n driejarige ongemaklik voel met die navorser se teenwoordigheid tydens die vinjetobservasie, die observasie staak en nie voortgaan met die betrokke kind se vinjet nie. Dit was egter nie die geval nie.

Na afloop van die vinjetobservasies het die drie opvoeders van die driejariges die geleentheid gekry om die rou vinjetleesstukke deur te lees en skriftelik daarop kommentaar te lewer. Die navorser was heeltyd teenwoordig terwyl die opvoeders die vinjet geles het om te verseker dat daar nie kopieë van die dokument gemaak of die inligting deur iemand anders geles word nie.

Geen finansiële vergoeding of geskenke is vir deelname aan die studie aangebied nie. Finansiële vergoeding kon vrywillige deelname beïnvloed. Om vir die deelnemende driejariges ’n geskenk te gee vir hulle deelname aan die observasie, kon ook moontlik tot konflik in die klaskamer lei wanneer die kind so ’n geskenk sou ontvang. Weereens sou ’n geskenk moontlik vrywillige deelname beïnvloed as die ouers en/of driejarige bewus sou wees van so geskenk. Die konsep van ’n geskenk kon moontlik ook die kinders se optrede in die navorser se teenwoordigheid beïnvloed.

4.9.3 Etiekkwessies gedurende data-ontleding

Alle persoonlike of kontakbesonderhede wat tydens die navorsing ingesamel is, is gestoor op die navorser se rekenaar en op ’n hardeskyf wat op ’n veilige plek gebêre is. Persoonlike en kontakbesonderhede is slegs vir administratiewe doeleindes gebruik om die ouers en opvoeders te kontak oor die driejariges se deelname aan die vinjetnavorsing en om ouers te kontak sou dit deur die navorsing aan die lig kom dat hulle ’n verwysing na ’n professionele persoon benodig. Omdat persoonlike en sensitiewe sake tydens kwalitatiewe data-ontleding hanteer word, soos in die geval van vinjetnavorsing, word identifiseerbaarheid, konfidensialiteit en privaatheid van individue baie keer bevraagteken. Die navorser het verseker dat geen plekke of name in enige geskrewe teks of data beskikbaar gestel is nie (Cohen et al., 2011, p. 542).

4.9.4 Etiekkwessies tydens die skryf van die tesis

Dit was die navorser se verantwoordelikheid om toe te sien dat alle inligting wat in die tesis bekend gemaak is, waar en korrek was. Geen persoonlike inligting van deelnemers is in die tesis bekend gemaak nie.

Die navorser was bewus daarvan dat etiese dilemmas enige tyd gedurende die studie kon voorkom, en dat dit nie noodwendig tydens kontak met die deelnemers sou wees nie. Etiek is 'n aaneenlopende proses tydens 'n navorsingstudie (Morrow & Richards, 1996, p. 96) en die navorser was deurgaans bewus hiervan. Die navorser het deurlopend met kenners op die gebied asook die studieleier vir die projek in gesprek getree rakende etiekkwessies – soos die voorstelling van data, die beskerming van anonimiteit, en vertroulikheid.

4.10 BETROUBAARHEID VAN DIE VRAELYSTE

Die interne betroubaarheid van die vier skale (afsonderlike sosiale en emosionele skale vir moeders en opvoeders) is beraam deur Cronbach-alfas te bereken. 'n Algemene reël wat toegepas word vir 'n Cronbach-alfa is dat 'n alfa van 0,70 of hoër op goeie interne betroubaarheid dui (Ayiro, 2012; Gravetter & Forzano, 2018). Vir die vraelys aan moeders was die Cronbach-alfa vir emosionele ontwikkeling 0,723 en 0,677 vir sosiale ontwikkeling. Verdere ontledings van die resultate vir die sosiale ontwikkelingskaal het getoon dat indien vraag 49 weggelaat word, die Cronbach-alfa vanaf 0,677 na 0,717 verhoog. Om die betroubaarheid van die vraelys te verhoog, is vraag 49 weggelaat. Sien bylaag C.1: *Cronbach-alfa vir die vraelys aan moeders*. Vir die vraelys aan opvoeders was die Cronbach-alfa vir emosionele ontwikkeling 0,775 en 0,890 vir sosiale ontwikkeling. Sien bylaag C.2: *Cronbach-alfa vir die vraelys aan opvoeders*.

Die ooreenstemmende vrae wat aan moeders en opvoeders gerig is se data is gekombineer om vas te stel of daar betekenisvolle verskille tussen die moeders en opvoeders se data bestaan. Die Cronbach-alfas vir 14 ooreenstemmende emosionele ontwikkelingsvrae vanuit die twee vraelyste is bereken as 0,576 en 16 ooreenstemmende sosiale ontwikkelingsvrae vanuit die twee vraelyste as 0,88. Sien bylaag C.3: *Cronbach-alfa vir gekombineerde vraelyste*.

4.11 VERTROUENSWAARDIGHEID VAN BEVINDINGS

Die volgende faktore het bygedra tot die vertrouenswaardigheid van die studie:

- Geldige vraelyste, wat deur die Cronbach-alphatoets betroubaar verklaar is, is gebruik.
- Vinjetnavorsing, alhoewel dit uit 'n klein steekproef bestaan het, is 'n subjektiewe, dog wetenskaplik-aanvaarde navorsingsmetode binne die fenomenologiese denkskool en bied fyn genuanseerde insigte. Al die opvoeders het die vinjette geldig en betroubaar verklaar.
- Een vinjet is aan 'n internasionale vinjetnavorsingsgroep voorgelê om die resonansie daarvan te bespreek. Die oorkoepelende terugvoer vanuit hierdie internasionale groep is in al die vinjette ingewerk om die kwaliteit daarvan te verbeter (sien ook

afdeling 6.6). Dit het ondermeer die gebruik van name, die “afstand” tussen die verteller en die deelnemers en patiese aspekte van die vinjette ingesluit.

- Die verskillende navorsingsmetodes het mekaar aangevul en is geïntegreer om die verkennend-vergelykende aard van die studie te ondersteun.
- Die bevindings is breedvoerig uiteengesit en bespreek om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak.

4.12 UITVOERBAARHEID VAN DIE STUDIE

Deelnemers is deur middel van verskeie beskikbare databasisse gekontak, wat deelnemenseleksie moontlik gemaak het. Deelnemers het 'n skakel na 'n aanlyn vraelys of 'n harde kopie daarvan ontvang, wat hulle op hulle eie tyd kon voltooi. Die vereiste vir die voltooiing van die aanlyn vraelys was egter dat die deelnemers toegang tot 'n slimfoon of rekenaar en 'n internetverbinding moes hê. Aangesien deelnemers uit 'n middel- tot hoë ekonomiese klas gekom het, is aanvaar dat hierdie toegang tot 'n mate beskikbaar sou wees. Die vraelys kon binne 'n tydperk van tussen 15 en 20 minute voltooi word.

Die navorser het vir die vinjetnavorsing drie driejariges in hulle leeromgewing geobserveer. Hierdie observasie het nie inbreuk op ouers se tyd of die klaskamerroetine gemaak nie. Die opvoeders het skriftelike kommentaar gelewer om so min as moontlik inbreuk op hulle daaglikse roetine te maak. Aangesien die deelnemende kleuterskole in Gauteng geleë was, was dit maklik toeganklik vir die navorser om te besoek.

4.13 AANNAMES TEN OPSIGTE VAN DIE STUDIE

Die navorser is bewus van haar eie aannames ten opsigte van hierdie studie, dat die studie teen hierdie aannames beskerm moet word en dat die aannames bevestig of dat die teendeel daarvan bewys kan word. Die volgende aannames was van toepassing:

1. Die navorser het op grond van praktykervaring verwag dat daar moontlik verskille tussen die sosiale en emosionele funksionering van die driejariges mag wees, maar het nie spesifiek geweet wat dit sou wees, indien dit sou voorkom nie.
2. Dat daar moontlik verskille in die dinamika van verhoudings sou kon voorkom, maar nie spesifiek wat die verskille sou behels nie.
3. Dat die driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang se ingesteldheid teenoor die leerproses kon verskil. Die verskille en spesifieke komponente van die leerproses wat ter sprake gaan wees, kon nie uitgelig word nie.
4. Die navorser was terselfdertyd bewus van die moontlikheid dat daar ook geen verskille tussen die sosiale en emosionele funksionering van die driejariges kon voorkom nie.

Gedurende die aanvangsfase veral, maar ook deur die loop van die studie, was die navorser bewus van hierdie persoonlike aanvangsaannames en het die data-insameling dienoooreenkomstig met 'n oop ingesteldheid benader.

4.14 SLOTOPMERKINGS

In hierdie hoofstuk is die navorsingsmetodologie bespreek wat 'n verduideliking van gemengdemetodenavorsing, deelnemerseleksie, data-insameling, data-ontleding en integrasie wat in hierdie verkennend-vergelykende studie gebruik is, ingesluit het. Die data-insamelingsmetodes is bespreek, met moontlike voordele en leemtes van elkeen. Etiese kwessies, die vertrouenswaardigheid en uitvoerbaarheid van die studie is ondersoek. Die volgende hoofstuk bevat 'n breedvoerige beskrywing van die data-ontleding van die ingesamelde data.



HOOFSTUK 5

DATA-ONTLEDING EN LITERATUURKONTROLE

5.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstukke is bestaande literatuur en die navorsingsmetodologie van hierdie studie ondersoek. Hoofstuk 5 bou hierop voort deur 'n volledige ontleding, bespreking en literatuurkontrole van die ingesamelde kwantitatiewe en kwalitatiewe data te verskaf.

Die navorser is bewus daarvan dat die vroeë ontwikkeling van die driejarige se sosiale en emosionele ontwikkeling wat in die vroeë tydperk voorkom, van toepassing is op temperament en persoonlikheidsontwikkeling (sien afdeling 1.8), maar dit beklemtoon ook die komplekse dinamika wat tydens die vroeë kinderjare tussen sosiale, emosionele en taalontwikkeling bestaan. Die navorser is bewus dat daar altyd veranderlikes soos deelnemers persoonlikhede, die geboorte van 'n kind en die opvoeder se onderrigervaring is wat die bevindings kan beïnvloed. Die vroeë ontwikkeling is voltooi deur moeders en opvoeders van Afrikaans-moedertaaldriejarige wat Afrikaanse, dubbelmedium- of Engelse onderrig ontvang. Die meeste seuns se moeders het die vroeë ontwikkeling voltooi en drie seuns wat so veel as moontlik ooreenstemmende agtergronde getoon het, is uit die vroeë ontwikkeling geïdentifiseer om aan die vinjetnavorsing deel te neem. Een van die seuns het Afrikaanse, een dubbelmedium- en een Engelse onderrig ontvang.

Deur die toepassing van gemengdemetodenavorsing (met vroeë ontwikkeling en vinjetobservasies as data-insamelingstrategieë) kan die straatlig-effek verminder word. Die voor-die-hand-liggende omgewing om antwoorde op die probleemstelling te bekom, was die leeromgewing van die driejarige. Die navorser is bewus daarvan dat die invloed van taal-van-onderrig verder strek as bloot die klaskamer. Om 'n meer holistiese beeld te verkry van die invloed van taal-van-onderrig op driejarige se sosiale en emosionele ontwikkeling het, is vroeë ontwikkeling gebruik wat deur moeders en opvoeders voltooi is. Deurdat 'n holistiese beeld verkry word, fokus die data nie slegs op taal-van-onderrig nie, maar ook op ander aspekte soos die kleuterskoolsisteem en die kind se ervaring van die leeromgewing. Hierdie aspekte word in ag geneem om fokusillusie uit te skakel. Die vinjetstudie maak voorsiening om op die kind en opvoeder se subself te fokus deur vas te vang hoe hulle bewustelik en selfs onbewustelik op verskillende situasies en stimuli binne Afrikaanse, dubbelmedium- en Engelse kleuterskoolomgewings reageer.

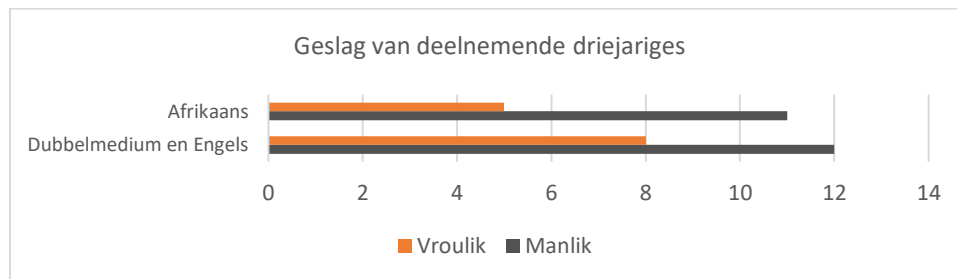
5.2 DEELNEMERINLIGTING

In hierdie afdeling word die Afrikaans-moedertaaldriejarige, hulle moeders en hulle opvoeders se inligting uiteengesit om 'n indiepte-oorsig van die steekproef te verskaf. Aangesien verskeie

veranderlikes 'n rol speel en die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejariges kompleks is, is verdere addisionele inligting ingesamel.

5.2.1 Deelnemende driejariges

Altesaam 36 Afrikaans-moedertaaldriejariges wat Afrikaanse, dubbelmedium- of Engelse onderrig ontvang se data is tydens hierdie studie ingesamel. Sestien van die deelnemende driejariges het Afrikaanse kleuterskole bygewoon. Twintig het dubbelmedium- en Engelse kleuterskole bygewoon. Die meeste van hierdie deelnemende driejariges, wie se moeders aan die studie deelgeneem het, was manlik, soos aangedui in die onderstaande grafiek.



Grafiek 5.1: Geslag van deelnemende driejariges

Slegs een moeder van 'n driejarige wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het aangedui dat haar kind spraakterapie ontvang. Die ander moeders het nie aangedui dat hulle kinders enige vorm van terapie ontvang het nie. Twee driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, was 'n tweeling. Een driejarige wat dubbelmedium- en een driejarige wat Engelse onderrig ontvang het, het nie by albei ouers gewoon nie. Die ander deelnemende driejariges het by albei biologiese ouers gewoon en is nie aan die trauma van egskeiding of die afsterwe van 'n ouer blootgestel nie.

Die data van die volgende vrae is slegs gebruik om veranderlikes te beperk tydens die identifisering van deelnemers vir die vinjetnavorsing en is nie afsonderlik ontleed nie: ouderdom van kind (in maande), die driejarige se plek in die gesin en die identifisering van traumatiese gebeure waaraan die driejariges blootgestel is. Die navorser het die studie teen oorsaaklike reduksionisme beskerm deur deurgaans in ag te neem dat bogenoemde faktore en veranderlikes soos temperament of trauma – soos die geboorte van 'n sib – die driejarige se ervaring van die leeromgewing asook die bevindings van die vraelyste en vinjette kan beïnvloed.

5.2.2 Deelnemende moeders

Die deelnemende moeders se ouderdomme ten tye van die studie word in grafiek 5.2 uiteengesit. Dit wil voorkom dat daar 'n moontlikheid bestaan dat ouer moeders in hierdie studie 'n voorkeur vir moedertaalonderrig toon, waar die meerderheid (56%) tussen die ouderdom van 36 en 40 was. Die moeders wat nie-moedertaal-kleuterskole verkies het was

meer verspreid met 36% tussen die ouderdomme van 20 en 25 jaar en 36% tussen die ouderdomme van 31 en 35 jaar.

Die deelnemende moeders se kwalifikasies word in grafiek 5.3 saamgevat. Uit hierdie inligting kan afgelei word dat, ongeag die keuse van taal-van-onderrig, die meerderheid moeders (64%) oor 'n tersiêre kwalifikasie, B-graad of hoër beskik. Elf persent het slegs matriek en 25% beskik van 'n sertifikaat of diploma. Dit pas in by die kriteria vir deelname dat die kinders uit middel- tot hoë-inkomstegesinne kom om veranderlikes soos armoede en 'n agterstand in stimulasie tot 'n minimum te beperk. 'n Studie deur Pears en Moses (2003, pp. 15-18) het gevind dat moeders se vlak van onderrig die teorie van denke beïnvloed. Volgens Pears en Moses (2003:1), dui dit op die moontlikheid dat moeders se vlak van onderrig met kinders se kognitiewe vermoëns verband hou en dat moeders met 'n hoë vlak van onderrig meer die oorsake van sosiale fenomene aan hulle kinders verduidelik.

5.2.3 Addisionele inligting

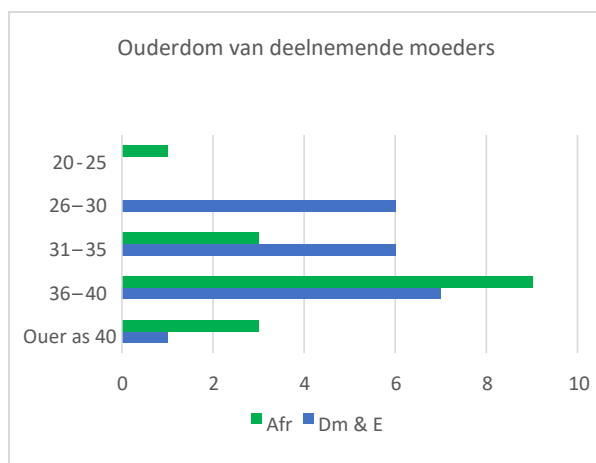
Die meeste Afrikaans-moedertaaldriejariges het binne 'n radius van 5 km van die kleuterskool af gewoon. Daar bestaan dus 'n moontlikheid dat moeders meer geneig is om hulle kinders by 'n skool naby die huis in te skryf. 'n Moontlikheid bestaan ook dat moeders hulle kinders by kleuterskole nader aan die werk inskryf, wat die hoë syfers by 5 km tot 10 km en meer as 15 km verklaar. Sien grafiek 5.4 vir 'n uiteensetting van die afstand tussen driejariges se huise en die kleuterskole. In 'n studie deur He en Giuliano (2017, pp. 27-28) noem hulle dat die meeste moeders kinders skool toe neem en dat die afstand tussen die moeder se werk en die skool 'n groot invloed op die keuse van skool het. Dit blyk dat die moeders in hierdie studie dit belangrik geag het dat die afstand tussen die werksplek en die skool minimaal is, of dat die skool op hulle roete werk toe is.

Aangesien storieboeke en televisieprogramme 'n groot rol speel in die taalontwikkeling van jong kinders en 'n moontlike veranderlike in die studie kan wees, is die data ingesamel om vas te stel hoeveel ure per week die driejariges aan Afrikaanse en Engelse storieboeke en televisieprogramme blootgestel word. Hierdie data kan in grafiek 5.5 en 5.6 bestudeer word. Volgens hierdie data is daar wel 'n neiging dat Afrikaans-moedertaaldriejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang tuis meer aan Afrikaanse storieboeke en televisieprogramme blootgestel is. Afrikaans-moedertaaldriejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, is meer aan Engelse storieboeke en televisieprogramme blootgestel. Hierdie data verminder die veranderlikheid van hierdie studie ten opsigte van die taal van storieboeke en televisieprogramme waaraan kinders tuis blootgestel word. Hierdie fenomeen dui ook sterk op die ingesteldheid van moeders in hierdie studie ten opsigte van taal-van-onderrig.

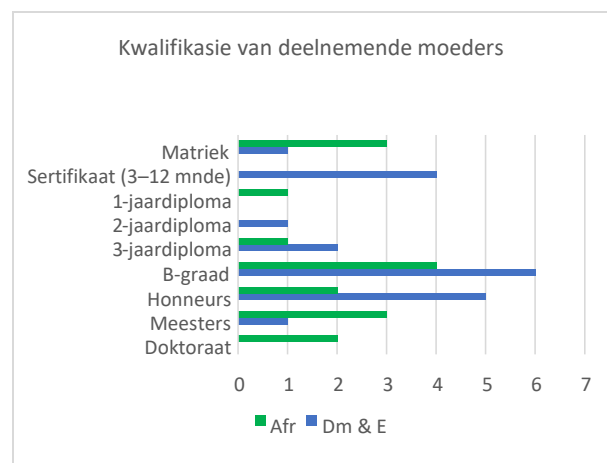
5.2.4 Deelnemende kleuterskole en opvoeders

Uit die kleuterskole wat gekontak is, het 'n totaal van 15 skole aan die studie deelgeneem. Hiervan was ses kleuterskole se taal-van-onderrig Afrikaans, waarvan twee skole parallelmedium was. Een kleuterskool was meestal Afrikaans (51%–99% Afrikaans), ses kleuterskole was gelyk dubbelmedium (50%) of meestal Engels (1%–49% Afrikaans) en twee kleuterskole Engels. Die kleuterskole wat gelyk dubbelmedium of meestal Engels was, is saamgevoeg, aangesien sommige opvoeders aangedui het dat hulle taal-van-onderrig deur die getal Afrikaanse en Engelse kinders in die klaskamer bepaal word. Een dubbelmediumkleuterskool het nie aangedui tot watter mate hulle onderrig tweetalig is nie. Hierdie data word in grafiek 5.7 uiteengesit.

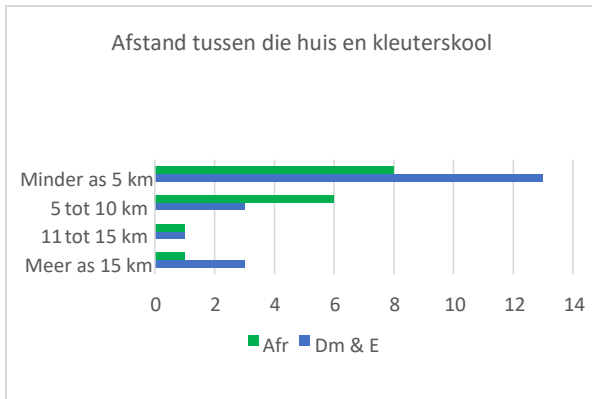
Die vraelyste is voltooi deur vier opvoeders wat Afrikaanse onderrig en 11 opvoeders wat dubbelmedium- of Engelse onderrig gee. Die deelnemende opvoeders se ouderdomme word in grafiek 5.8 uiteengesit. Die opvoeders by die dubbelmedium- en Engelse kleuterskole, met 4 opvoeders wat tussen 20 en 25 jaar en 4 wat tussen 31 en 35 jaar oud was, was jonger as die opvoeders by die Afrikaanse kleuterskole, waar 2 tussen 26 en 30 jaar, 1 tussen 35 en 40 jaar en 1 bo 40 jaar was. Grafiek 5.9 bevat 'n uiteensetting die deelnemende opvoeders se kwalifikasies. Die opvoeders by die Afrikaanse kleuterskole het een beskik oor 'n 1-jaar diploma, twee oor 'n B-graad en een oor 'n honneursgraad. Die opvoeders by die dubbelmedium- en Engelse kleuterskole het twee beskik oor 'n sertifikaat, ses oor 'n 1-jaar diploma en twee oor 'n B-graad. Hierdie data lig dit uit dat opvoeders by die Afrikaanse kleuterskole oor hoër kwalifikasies as opvoeders by die dubbelmedium- en Engelse kleuterskole beskik. In afdeling 3.5 word daar gefokus op die noodsaaklikheid van opvoeders se kwalifikasies en taal-van-onderrig.



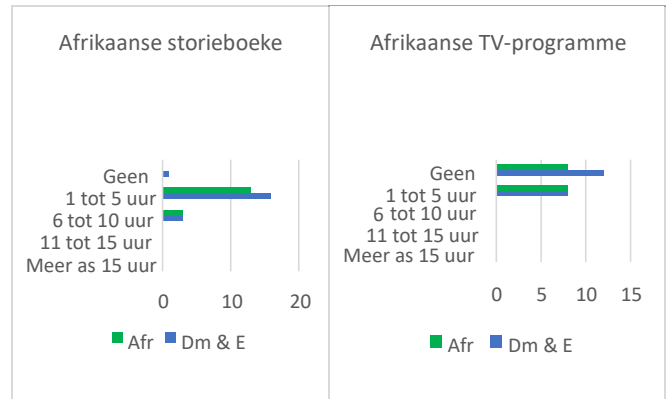
Grafiek 5.2: Ouderdom van deelnemende moeders



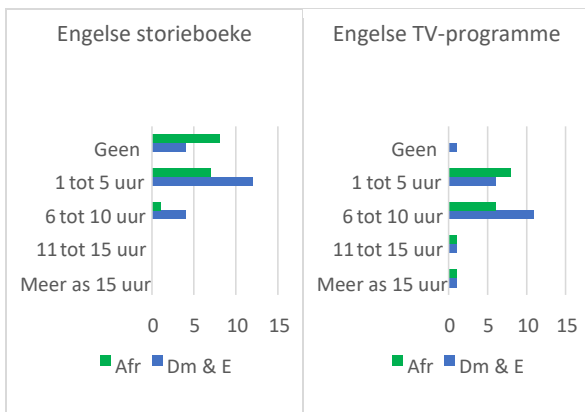
Grafiek 5.3: Kwalifikasie van deelnemende moeders



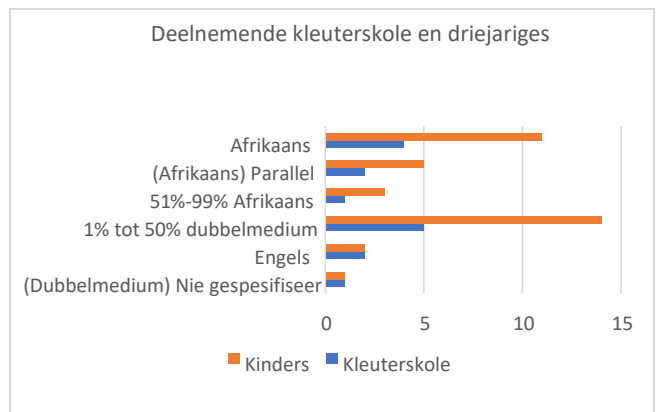
Grafiek 5.4: Afstand tussen die huis en kleuterskool



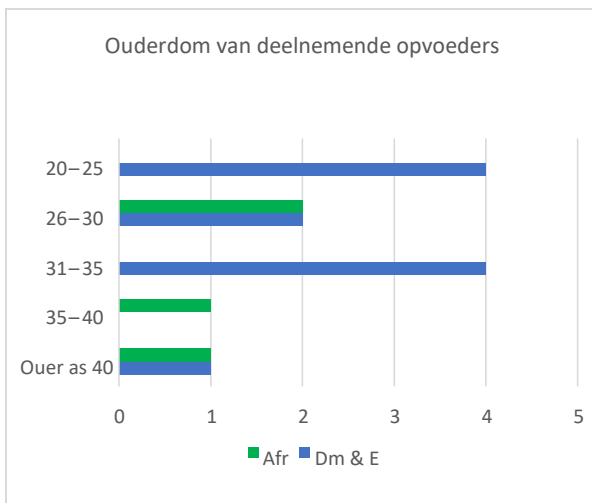
Grafiek 5.5: Afrikaanse storieboeke en Afrikaanse TV-programme



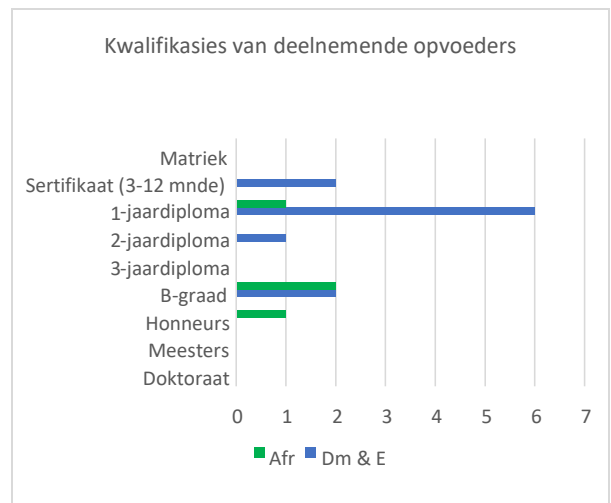
Grafiek 5.6: Engelse storieboeke en tv-programme



Grafiek 5.7: Deelnemende kleuterskole en driejariges



Grafiek 5.8: Ouderdom van deelnemende opvoeders



Grafiek 5.9: Kwalifikasies van deelnemende opvoeders

5.3 KWANTITATIEWE VRAELYSONTLEDING

Die vraelys aan moeders en opvoeders is onderverdeel in sosiale en emosionele vraelyste om data-ontleding akkuraat en betroubaar uit te voer. Die tellings vir die sosiale en emosionele ontwikkelingskale is volgens die taal-van-onderrig ingedeel en die gemiddelde en mediaantellings volgens die taal-van-onderrig is met behulp van die parametrisiese t-toets vir onafhanklike groepe en die nieparametrisiese Mann-Whitney U-toets met mekaar vergelyk. 'n Nulhipostese dui op gelyke gemiddelde van die twee datastelle en die afwesigheid van betekenisvolle verskille tussen Afrikaanse-onderrig en dubbelmedium- en Engelse onderrig. 'n P -waarde groter as 0.05 (5% peil) dui op geen verskille, terwyl 'n p -waarde kleiner as 0.05 dui op 'n verskil tussen die twee datastelle (Salkind & Rasmussen, 2007).

5.3.1 Beskrywende statistiek en statistiese toetse vir die vraelys aan moeders

Volgens die Shapiro-Wilkstoets is die tellings vir sosiale en emosionele ontwikkelingskale normaal verdeel vir die data vanaf die moeders ($n = 36$). Die resultate vir albei die voorafgenoemde toetse word hier gerapporteer en resultate vir elke vraelys word in die onderstaande tabelle uiteengesit.

Tabel 5.1: T-Toets vir vraelys aan moeders (sosiaal)

T-toets	Taal-van-onderrig	N	Gemiddeld	Std.-afwyking	Std.-fout van gemiddelde
Sosiaal (moeders)	Afrikaans	16	3,9708	0,30206	0,07552
	Dubbelmedium en Engels	20	3,8117	0,29537	0,06605

Tabel 5.2: Onafhanklikesteekproeftoetse vir vraelys aan moeders (sosiaal)

	Levene se toets vir gelykheid van standaardafwykings		T-toets vir gelykheid van gemiddeldes						
	F	p-waarde	t	gvv	p-waarde (2-kantig)	Gem. verskil	Std.-foutafwyking	95%-vertrouensinterval van die verskil	
Sosiaal (moeders)								Laer	Hoër
Aanvaarde gelyke afwykings	0,005	0,942	1,591	34	0,121	0,15917	0,10007	-0,04419	0,36253

T-toets: Die p -waarde vir die t -toets vir gelyke gemiddelde tellings vir die sosiale ontwikkelingskaal vir moeders is 0,121, wat dui op geen betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes oor die twee onderrigte nie (Field, 2018; Salkind & Rasmussen, 2007).

Tabel 5.3: Nieparametriese toetse vir vraelys aan moeders (sosiaal)

Nieparametriese toetse – hipotesetoetsopsomming

Nulhipotese	Toets	p-waarde	Uitkoms
Die verspreiding van die mediaan van die sosiale vrae is dieselfde oor taal-van-onderrig	Mann-Whitney U-toets vir onafhanklike steekproewe	0,124 ^a	Kan nie die nulhipotese verwerp nie.

Asimptotiese p-waarde word getoon. Die betekenispeil is 0,050.

a. Die presiese p-waarde word vir hierdie toets getoon.

Mann-Whitney U-toets: Die p-waarde van 0,124 vir die Mann-Whitney U-toets in die sosiale vraelys aan moeders dui op geen betekenisvolle verskille tussen die mediaantellings van die sosiale ontwikkelingskaal ten opsigte van onderrigtaal nie. Sien bylaag D vir die enkelfrekvensies vir al die vrae en beskrywende statistiek en bylaag F vir die kruistabelle van elke vraag met taal van onderrig vir die vraelys aan moeders.

Tabel 5.4: T-Toets vir vraelys aan moeders (emosioneel)

T-toets	Taal-van-onderrig	N	Gemiddeld	Std.-afwyking	Std.-fout van gemiddelde
Emosioneel (moeders)	Afrikaans	16	3,6842	0,37463	0,09366
	Dubbelmedium en Engels	20	3,5789	0,30162	0,06744

Tabel 5.5: Onafhanklikesteekproeftoetse vir vraelys aan moeders (emosioneel)

Onafhanklikesteekproeftoetse

	Levene se toets vir gelykheid van standaardafwykings		T-toets vir gelykheid van gemiddelde						
	F	p-waarde	t	gvv	p-waarde (2-kantig)	Gem. verskil	Std.-foutafwyking	95%-vertrouensinterval van die verskil	
Emosioneel (moeders)									
Aanvaarde gelyke afwykings	1,310	0,260	0,935	34	0,357	0,10526	0,11263	-0,12363	0,33415

T-toets: Die p-waarde vir die t-toets vir gelyke gemiddelde tellings vir die emosionele ontwikkelingskaal vir moeders oor onderrigtaal is 0,357, wat dui op geen betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes oor taal-van-onderrig nie.

Tabel 5.6: Mann-Whitney U-toets vir vraelys aan moeders (emosioneel)

Nieparametriese toetse – hipotesetoetsopsomming

Nulhipotese	Toets	p-waarde	Uitkoms
Die verspreiding van die mediaan van emosionele vraelys is dieselfde oor taal-van-onderrig.	Mann-Whitney U-toets vir onafhanklike steekproewe	0,336 ^a	Die nulhipotese kan nie verwerp word nie.

Asimptotiese p-waarde word getoon. Die betekenispeil is 0,050.

a .Die presiese p-waarde vir hierdie toets word getoon.

Mann-Whitney U-toets: Die p-waarde vir die Mann-Whitney U-toets in die emosionele vraelys aan moeders is 0,336, wat groter is as 0,05, wat daarop dui dat daar geen betekenisvolle verskille tussen die mediaantellings van die emosionele ontwikkelingskaal ten opsigte van taal van onderrig voorkom nie.

Die statistiek (sien bylaag D) van al die driejariges in hierdie studie, ongeag die taal-van-onderrig, dui daarop dat die meeste driejariges:

1. *altyd* (80.6%) trots is op die bemeestering van nuwe uitdagings. 19.4% van moeders het aangedui dat die driejariges *meestal* trots is op die bemeestering van nuwe uitdagings (v38).
2. *nooit* (86.1%) hulself beseer nie. 13.9% ouers het gemeld dat dit *selde* gebeur dat hul driejariges hulself beseer (v52).
3. *meestal* (82.9%) gepas reageer wanneer iemand met hulle praat, terwyl 11.4% *altyd* en 5.7% *soms* aangedui het (v54).
4. *meestal* (75%) instruksies korrek kan uitvoer. 19.4% van moeders het aangedui dat hul driejariges *altyd* instruksies kan uitvoer, en 5.6% *soms* instruksies kan uitvoer (v62).
5. *meestal* (72.2%) begrip vir reëls en grense het, terwyl 19.4% van moeders *soms* en 8.3% *altyd* aangedui het (v64).

Dit is belangrik om hier te meld dat die moeders hul kinders binne die huislike omgewing of omgewings buite die leeromgewing beskryf waar die moedertaal gebruik word. Tóg is hierdie data aanduidend van die driejariges se algemene sosiale en emosionele ontwikkelingsvlak.

Verder dui die statistiese ontledings die volgende persentasies aan ten opsigte van die driejariges in hierdie studie, ongeag die taal-van-onderrig

1. 5.6% *altyd*, 13.9% *meestal*, **58.3% *soms***, 16.7% *selde* en 5.6% *nooit* vinnig van gemoed verander byvoorbeeld, skielike tantrums of uitbarstings (v37).
2. 2.8% *altyd*, **41.7% *soms***, 38.9% *selde* en 16.7% *nooit* verkies om met objekte of speelgoed in plaas van kontak met ander mense te verkies (51);

3. 11.4% altyd, **48.6% meestal** en 40% soms mededeelsaamheid toon ten opsigte van speelgoed (v55);
4. 36.1% altyd, **44.4% meestal**, 13.9% soms en 5.6% selde aan fantasiespel deelneem (v57);
5. 13.9% altyd, **55.6% meestal**, 27.8% of soms en 2.8% selde respek vir ander se eiendom toon (v58);
6. **55.6% altyd**, 30.6% of meestal en 13.9% soms simpatie toon wanneer iemand seerkry (v60).

5.3.2 Beskrywende statistiek en statistiese toetse vir die vraelys aan opvoeders

Volgens die Shapiro-Wilkstoets is die tellings vir sosiale en emosionele ontwikkelingskaal normaal verdeel vir die data vanaf die opvoeders ($n = 15$). Die resultate vir die t-toets en Mann-Whitney U-toets word hier gerapporteer en resultate vir elke vraelys word in die onderstaande tabelle uiteengesit.

Tabel 5.7: T-toets vir die vraelys aan opvoeders (sosiaal)

T-toets	Taal-van-onderrig	N	Gemiddeld	Std.-afwyking	Std.-fout van gemiddelde
Sosiaal (opvoeders)	Afrikaans	4	4,1176	0,19803	0,09901
	Dubbelmedium en Engels	11	3,5882	0,50533	0,15236

Tabel 5.8: Onafhanklike steekproeftoetse vir vraelys aan opvoeders (sosiaal)

Onafhanklikesteekproeftoetse

Sosiaal (opvoeders)	Levene se toets vir gelykheid van standaardafwykings		T-toets vir gelykheid van gemiddeldes						
	F	p-waarde	t	gmv	p-waarde (2-kantig)	Gem. verskil	Std.-fout afwyking	95%-vertrouensinterval van die verskil	
Aanvaarde gelyke afwykings	6,897	0,021						Laer	Hoër
Nie-aanvaarde gelyke afwykings			2,913	12,687	0,012	0,52941	0,18171	0,13586	0,92296

T-toets: Die p-waarde vir die sosiale ontwikkelingskaal vir driejarige volgens die opvoeders is 0,012 en dui daarop dat die gemiddelde tellings vir die sosiale skaal ten opsigte van taal van onderrig wel op die 5%-peil van betekenis van mekaar verskil. Vir die opvoeders was die gemiddelde telling vir die sosiale ontwikkelingskaal van driejarige wat Afrikaanse onderrig

ontvang het 4,12, terwyl die gemiddelde telling van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het 3,59 was. Sien bylaag E.2 vir beskrywende statistiek van opvoeders.

Tabel 5.9: Nieparametriese toetse vir vraelys aan opvoeders (sosiaal)

Nieparametriese toetse – hipotesetoetsopsomming

Nulhipotese	Toets	p-waarde	Uitkoms
Die verspreiding van die mediaan van die sosiale vrae is dieselfde oor taal-van-onderrig.	Mann-Whitney U-toets vir onafhanklike steekproewe	0,056 ^a	Kan nie die nulhipotese verwerp nie.

Asimptotiese p-waarde word getoon. Die betekenispeil is 0,050.

a. Die presiese p-waarde vir hierdie toets word getoon.

Mann-Whitney U-toets: Die p-waarde van 0,056 vir die Mann-Whitney U-toets in die sosiale vraelys aan opvoeders dui daarop dat daar op die 5%-peil van betekenis volgens die opvoeders geen betekenisvolle verskille bestaan tussen die mediaantellings vir die sosiale ontwikkeling van driejariges wat Afrikaanse of dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het nie. Op die 10%-peil het vraag 59 'n betekenisvolle verskil met 'n p-waarde van 0,018 aangetoon, wat tot die verskil in gemiddelde tellings van die t-toets gelei het. Uit die data bekom met vraag 59 kan driejariges wat moedertaalonderrig ontvang meer geduldig wag vir hulle behoeftes om bevredig te word. Neaum (2013, p. 65) identifiseer hierdie vaardigheid as 'n aanduider van gesonde sosiale ontwikkeling (sien afdeling 2.3). Sien bylaag E.1 vir die berekenings van die enkelfrekwensies vir al die vrae en beskrywende statistiek, en bylaag G vir die kruistabelle van elke vraag met onderrigtaal vir die vraelys aan opvoeders.

Tabel 5.10: T-toets vir die vraelys aan opvoeders (emosioneel)

T-toets	Taal-van-onderrig	N	Gemiddeld	Std.-afwyking	Std.-fout van gemiddelde
Emosioneel (opvoeders)	Afrikaans	4	3,78	0,157	0,079
	Dubbelmedium en Engels	11	3,66	0,497	0,150

Tabel 5.11: Onafhanklikesteekproeftoetse vir vraelys aan opvoeders (emosioneel)

Onafhanklikesteekproeftoetse									
Emosioneel (opvoeders)	Levene se toets vir gelykheid van standaardafwykings			T-toets vir gelykheid van gemiddelde					
	F	p-waarde	t	Gvv	p- waarde (2- kantig)	Gem. Verskil	Std.- foutafwyking	95%- vertrouensinterval van die verskil	
Aanvaarde gelyke afwykings	3,618	0,080	0,450	13	0,660	0,116	0,258	Laer	Hoër
								-0,442	0,674

T-toets: Die p-waarde vir die t-toets vir gelyke gemiddelde tellings vir die emosionele ontwikkelingskaal vir opvoeders oor onderrigtaal is 0,66, wat dui op geen betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes oor taal-van-onderrig nie.

Tabel 5.12: Nieparametriese toetse vir vraelys aan opvoeders (emosioneel)

Nieparametriese toetse – hipotesetoetsopsomming			
Nulhipotese	Toets	p-waarde	Uitkoms
Die verspreiding van die mediaan van die emosionele vrae is dieselfde oor taal-van-onderrig.	Mann-Whitney U-toets vir onafhanklike steekproewe	0,851 ^a	Die nulhipotese kan nie verwerp word nie.

Asimptotiese p-waarde word getoon. Die betekenispeil is 0,050.

a. Die presiese p-waarde vir hierdie toets word getoon.

Mann-Whitney U-toets: Die p-waarde vir die Mann-Whitney U-toets in die emosionele vraelys aan opvoeders is 0,851, wat groter is as 0,05, wat dui op geen betekenisvolle verskille tussen die mediaantellings van die emosionele ontwikkelingskaal ten opsigte van taal van onderrig nie.

Die statistiek (sien bylaag E) van al die driejariges in hierdie studie, ongeag die taal-van-onderrig, dui daarop dat die meeste driejariges:

1. *meestal* (73.3%) deelneem aan klasroetine. Volgens die deelnemende opvoeders het 20% *altyd* en 6.7% *selde* aan die klasroetine deelgeneem (v33).
2. *meestal* (80%) uithou vermoë toon wanneer hulle met 'n moeilike aktiwiteit besig is. 13.3% driejariges het *altyd* en 6.7% *selde* uithou vermoë getoon wanneer hulle met 'n moeilike aktiwiteit besig was (v48).
3. *nooit* (73.3%) hulself seermaak nie. Tóg is daar 'n persentasie van 13.3% wat hulself *soms* en 13.3% wat hulself *selde* seermaak (v52).

4. *meestal* (60%) mededeelsaamheid toon ten opsigte van speelgoed. 13.3% toon *altyd*, 20% *soms* en 6.7% *selde* mededeelsaamheid ten opsigte van speelgoed (v55);
5. *meestal* (60%) begrip het vir reëls en grense. 6.7% het *altyd* begrip vir reëls en grense, terwyl 26.7% *soms* en 6.7% *selde* hierdie vaardigheid aangeleer het (v64);

Hierdie statistieke dui daarop dat die meeste driejariges se sosiale en emosionel vaardighede goed ontwikkel, maar dat daar egter ruimte vir groei en verbetering is. Die statistiese ontledings dui verder die volgende persentasies aan ten opsigte van die driejariges in hierdie studie, ongeag die taal-van-onderrig

1. 13.3% *meestal*, 13.3% *soms*, **40% selde** en 33.3% nooit vinnig van gemoed verander byvoorbeeld, tantrums of uitbarstings nie (v37);
2. 33.3% *altyd*, **53.3% meestal**, 6.7% *soms* en 6.7% *selde* trots op die bemeestering van nuwe uitdagings (v38);
3. 13.3% *meestal*, 33.3% *soms*, **47.7% selde** en 6.7% nooit objekte of speelgoed in plaas van kontak met maats verkies (v51);
4. **33.3% altyd**, **33.3% meestal**, 26.7% *soms* en 6.7% nooit aan fantasiespel deelneem nie (v57);
5. 20% *altyd*, **33.3% meestal**, **33.3% soms** en 13.3% *selde* respek vir ander se eiendom toon (v58);
6. 13.3% *altyd*, **40% meestal**, 13.3% *soms* en 33.3% *selde* geduldig kan wag vir behoeftes om bevredig te word (v59). Hierdie ontwikkelingsvaardigheid toon ook 'n differensiasie aan ten opsigte van taal-van-onderrig.
7. 40% *altyd*, **53.3% meestal**, 6.7% *soms* simpatie toon wanneer iemand seerkry (v60).

Die bogenoemde areas dui daarop dat, ongeag die taal-van-onderrig, die driejariges in hierdie studie ontwikkelend is ten opsigte van sosiale en emosionele vaardighede en daar areas bestaan waar verbetering en groei nog moet plaasvind. Die aanbevelings wat spruit uit hierdie bevindings word in afdeling 6.8 uitgelig en aangespreek.

5.3.3 Vergelyking tussen die vraelysdata van moeders en opvoeders

Die data van die ooreenstemmende vrae uit die vraelyste aan moeders en opvoeders is met mekaar vergelyk vir die driejariges wie se moeders en opvoeders albei die vraelyste voltooi het om te bepaal of daar verskille tussen die twee groepe se evaluasies voorkom. Die data is volgens taal-van-onderrig ontleed en word vervolgens bespreek.

Tabel 5.13: T-toets gekombineerd vir Afrikaanse onderrig (sosiaal)

T-toets	Afrikaanse onderrig	N	Gemiddelde	Std.-afwyking	Std.-fout van gemiddelde
Sosiaal gekombineerd	Opvoeders	4	4,1094	0,17952	0,08976
	Moeders	4	3,9844	0,33219	0,16610

Tabel 5.14: Steekproefooreenstemmings vir Afrikaanse onderrig (sosiaal)

Steekproefooreenstemmings			
	N	Ooreenstemming	p-waarde
Sosiaal opvoeders en moeders gekombineerd	4	0,606	0,394

Tabel 5.15: Saamgevoegde steekproeftoets vir Afrikaanse onderrig (sosiaal)

	Saamgevoegde steekproeftoets – saamgevoegde verskille							
	Gem.	Std.-afwyking	Std.-fout van gemiddelde	95%-vertrouensinterval van die verskil		t	gvv	p-waarde (2-kantig)
				Laer	Hoër			
Sosiaal opvoeders en moeders gekombineerd	0,12500	0,26517	0,13258	-0,29694	0,54694	0,943	3	0,415

T-toets: Die p-waarde vir die t-toets vir gelyke gemiddelde tellings vir die sosiale ontwikkelingskaal vir moeders en opvoeders wat verbind word met Afrikaanse onderrig gekombineerd is 0,415, wat dui op geen betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes vir deelnemende moeders en opvoeders nie.

Tabel 5.16: Nieparametriese toetse vir Afrikaanse onderrig (sosiaal)

Nulhipotese	Toets	p-waarde	Uitkoms
Die verskil tussen die mediaantellings van moeders en opvoeders gekombineerd se evaluering van die driejarige is gelyk aan 0 (sosiaal)	Wilcoxon se rangsomtoets vir gepaarde waardes	0,461	Kan nie die nulhipotese verwerp nie.

Asimptotiese p-waarde word getoon. Die betekenispeil is 0,050.

Wilcoxon se rangsomtoets vir gepaarde waardes: Die p-waardes vir die mediaantellings van die sosiale ontwikkelingskaal vir die vrae aan moeders en opvoeders wat verbind word met Afrikaanse onderrig is 0,461. Hierdie p-waardes dui op geen betekenisvolle verskille tussen die mediaantellings van die moeders en opvoeders se evaluering van die driejarige wat Afrikaanse onderrig ontvang het se sosiale en emosionele ontwikkeling nie (Salkind & Rasmussen, 2007).

Tabel 5.17: T-Toets gekombineerd vir Afrikaanse onderrig (emosioneel)

T-toets	Afrikaanse onderrig	N	Gemiddelde	Std.-afwyking	Std.-fout van gemiddelde
Emosioneel gekombineerd	Opvoeders	4	3,6964	0,17857	0,08929
	Moeders	4	3,6607	0,58721	0,29360

Tabel 5.18: Steekproefooreenstemmings vir Afrikaanse onderrig (emosioneel)

Steekproefooreenstemmings			
	N	Ooreenstemming	p-waarde
Emosioneel opvoeders en moeders gekombineerd	4	-0,483	0,517

Tabel 5.19: Saamgevoegde steekproeftoets vir Afrikaanse onderrig (emosioneel)

	Saamgevoegde steekproeftoets – saamgevoegde verskille							
	Gem.	Std.-Afwyking	Std.-fout van gemiddelde	95%-vertrouensinterval van die verskil		t	gvv	p-waarde (2-kantig)
				Laer	Hoër			
Emosioneel opvoeders en moeders gekombineerd	0,03571	0,69130	0,34565	-1,06429	1,13572	0,103	3	0,924

T-toets: Die p-waarde vir die t-toets vir gelyke gemiddelde tellings vir die emosionele ontwikkelingskaal vir moeders en opvoeders wat verbind word met Afrikaanse onderrig gekombineerd is 0,924, wat dui op geen betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes vir deelnemende moeders en opvoeders nie.

Tabel 5.20: Nieparametriese toetse vir Afrikaanse onderrig (emosioneel)
Afrikaanse onderrigtaal: Nieparametriese toetse – hipotesetoetsopsomming

Nulhipotese	Toets	p-waarde	Uitkoms
Die verskil tussen die mediaantellings van moeders en opvoeders gekombineerd se evaluering van die driejariges is gelyk aan 0 (emosioneel)	Wilcoxon se rangsomtoets vir gepaarde waardes	1,000	Kan nie die nulhipotese verwerp nie.

Asimptotiese p-waarde word getoon. Die betekenispeil is 0,050.

Wilcoxon se rangsomtoets vir gepaarde waardes: Die p-waardes vir die mediaantellings van die emosionele ontwikkelingskaal vir die vroeë aan moeders en opvoeders wat verbind word met Afrikaanse onderrig is 1,000. Hierdie p-waardes dui op geen betekenisvolle verskille tussen die mediaantellings van die moeders en opvoeders se evaluering van die driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het se sosiale en emosionele ontwikkeling nie.

Tabel 5.21: T-toets gekombineerd vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (sosiaal)

T-toets	Dubbelmedium- en Engelse onderrig	N	Gemiddelde	Std.-afwyking	Std.-fout van gemiddelde
Sosiaal gekombineerd	Opvoeders	11	3,5795	0,49694	0,14983
	Moeders	11	3,7841	0,29760	0,08973

Tabel 5.22: Steekproefooreenstemmings vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (sosiaal)

Steekproefooreenstemmings – dubbelmedium- en Engelse onderrig			
	N	Ooreenstemming	p-waarde
Sosiaal opvoeders en moeders gekombineerd	11	-0,205	0,545

Tabel 5.23: Saamgevoegde steekproeftoets vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (sosiaal)

	Saamgevoegde steekproeftoets – saamgevoegde verskille							
	Gem.	Std.-afwyking	Std.-fout van gemiddelde	95%-vertrouensinterval van die verskil		t	gvv	p-waarde (2-kantig)
				Laer	Hoër			
Sosiaal opvoeders en moeders gekombineerd	-0,20455	0,62942	0,18978	-0,62739	0,21830	-1,078	10	0,306

T-toets: Die p-waarde vir die t-toets vir gelyke gemiddelde tellings vir die sosiale ontwikkelingskaal vir moeders en opvoeders wat verbind word met dubbelmedium- en Engelse onderrig gekombineerd is 0,306, wat dui op geen betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes vir deelnemende moeders en opvoeders nie.

Tabel 5.24: Wilcoxon se rangsomtoets vir gepaarde waardes vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (sosiaal)

Nulhipotese	Toets	p-waarde	Uitkoms
Die verskil tussen die mediaantellings van moeders en opvoeders gekombineerd se evaluering van die driejarige is gelyk aan 0 (sosiaal)	Wilcoxon se rangsomtoets vir gepaarde waardes	0,308	Kan nie die nulhipotese verwerp nie.

Asimptotiese p-waarde word getoon. Die betekenispeil is 0,050.

Wilcoxon se rangsomtoets vir gepaarde waardes: Die p-waarde vir die mediaantellings van die sosiale ontwikkelingskaal vir die vrae aan moeders en opvoeders wat verbind word met dubbelmedium- en Engelse onderrig is 0,308. Hierdie p-waardes dui op geen betekenisvolle verskille tussen die mediaantellings van die moeders en opvoeders se evaluering van die driejarige wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het nie. Sien bylaag H vir die

statistiese bewerkings vir die vergelyking tussen die data bekom uit vraelyste aan moeders en opvoeders.

Tabel 5.25: T-Toets gekombineerd vir dubbelmedium- en engelse onderrig (emosioneel)

T-toets	Dubbelmedium- en Engelse onderrig	N	Gemiddelde	Std.-afwyking	Std.-fout van gemiddelde
Emosioneel gekombineerd	Opvoeders	11	3,6429	0,45959	0,13857
	Moeders	11	3,6234	0,34120	0,10288

Tabel 5.26: Steekproefooreenstemmings vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (emosioneel)

Steekproefooreenstemmings – dubbelmedium- en Engelse onderrig			
	N	Ooreenstemming	p-waarde
Emosioneel opvoeders en moeders gekombineerd	11	0,407	0,214

Tabel 5.27: Saamgevoegde steekproeftoets vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (emosioneel)

Saamgevoegde steekproeftoets – saamgevoegde verskille								
	Gem.	Std.-afwyking	Std.-fout van gemiddelde	95%-vertrouensinterval van die verskil		t	gvv	p-waarde (2-kantig)
				Laer	Hoër			
Emosioneel opvoeders en moeders gekombineerd	0,01948	0,44732	0,13487	-0,28103	,031999	0,144	10	0,888

T-toets: Die p-waarde vir die t-toets vir gelyke gemiddelde tellings vir die emosionele ontwikkelingskaal vir moeders en opvoeders wat verbind word met dubbelmedium- en Engelse onderrig gekombineerd is 0,888, wat dui op geen betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes vir deelnemende moeders en opvoeders nie.

Tabel 5.28: Nieparametriese toetse vir dubbelmedium- en Engelse onderrig (emosioneel)

Dubbelmedium- en Engelse onderrig: Nieparametriese toetse – hipotesetoetsopsomming

Nulhipotese	Toets	p-waarde	Uitkoms
Die verskil tussen die mediaantellings vir moeders en opvoeders gekombineerd se evaluering van die driejarige is gelyk aan 0 (emosioneel)	Wilcoxon se rangsomtoets vir gepaarde waardes	0,683	Kan nie die nulhipotese verwerp nie.

Asimptotiese p-waarde word getoon. Die betekenispeil is 0,050.

Wilcoxon se rangsomtoets vir gepaarde waardes: Die p-waarde vir die mediaantellings vir die emosionele ontwikkelingskale vir die vroeë aan moeders en opvoeders wat verbind word met

dubbelmedium- en Engelse onderrig is 0,683. Hierdie p-waardes dui op geen betekenisvolle verskille tussen mediaantellings van die moeders en opvoeders se evaluering van die driejarige wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het nie.

5.4 KWALITATIEWE VRAELYSONTLEDING

Aangesien 'n beperkte hoeveelheid data uit die kwalitatiewe vrae ontvang is, is die data met behulp van 'n Excel-program ontleed om 'n basiese frekwensie-analise te doen. Die navorser het die reaksies wat ooreenstem saam gegroepeer om dit sinvol te kan ontleed. In die lig van die verkennend-vergelykende aard van die studie is die data verder verdeel in twee kategorieë, naamlik Afrikaanse en dubbelmedium- en Engelse kleuterskole. Die data is toe verder verwerk na persentasies wat die data van die Afrikaanse en dubbelmedium- en Engelse kolomme vergelykbaar maak.

5.4.1 Data-ontleding van moeders se kwalitatiewe vrae

Die volgende data is uit die kwalitatiewe vrae ontvang en word weergegee in die volgorde waarop dit in die vraelyste voorgekom het. Daar word van beide tabelformate en grafiese voorstellings gebruik gemaak ten einde gedetailleerde weerspieëlings van die data aan te bied. In tabelformaat word die frekwensiedetails telkens numeries voorgestel (verkennd), terwyl die grafiekvoorstellings visuele vergelykings per item moontlik maak (vergelykend).

5.4.1.1 Driejarige se vrese

Vraag 31 het gevolg op 'n kwantitatiewe vraag waarin moeders moes aandui of die driejarige vrese ervaar. Hierdie kwantitatiewe data word in afdeling 5.3 ontleed. Indien die kind enige vrese ervaar, is die moeder gevra om die vrees/e te identifiseer. Nege van die 16 (56%) moeders van driejarige wat Afrikaanse (Afr) en 13 van die 20 (65%) moeders van driejarige wat dubbelmedium- en Engelse (Dm & E) onderrig ontvang het, het die vraag beantwoord. Die data is ontleed volgens die totale getal driejarige wat vrese ervaar, soos gerapporteer in die vraelyste.

Die meeste van die driejarige (66%), ongeag die taal-van-onderrig ervaar 'n vrees vir die donker. Twee van die 13 (15%) van moeders van driejarige wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het aangedui dat hulle kinders bang is dat **hulle ouers vir hulle wegry**. Geen moeders van driejarige wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het hierdie vrees uitgelig nie. Kinders wat 'n vrees ervaar dat hulle ouers vir hulle gaan wegry, kan moontlik spruit uit 'n onsekerheid rondom geborgenheid, maar kan bloot ook die gevolg wees van ouerskapstyle, moontlike blootstelling dat dit met ander kinders rondom die deelnemers gebeur het, of dat 'n opvoeder by die spesifieke skool dalk kinders aan die einde van die dag aanmoedig om gereed te wees wanneer hulle opgelaai moet word. Dit is dus belangrik om in ag te neem dat die verskillende faktore moontlik in hierdie verband kinders se reaksies en die data kan beïnvloed.

Tabel 5.29: Driejariges se vrese

Vrese	Afr	Dm & E	Afr	DM & E	Totaal
Donker	78%	54%	7	7	66%
Monsters	11%	23%	1	3	17%
Alleen wees	11%	23%	1	3	17%
Harde geluide	11%	8%	1	1	9.5%
Wolf	11%	0%	1	0	5.5%
Spinnekoppe	11%	0%	1	0	5.5%
Ouers ry weg	0%	15%	0	2	7.5%
TV-stories	0%	8%	0	1	4%
Zombies	0%	8%	0	1	4%
Strooihuisies	0%	8%	0	1	4%
Skrik maak	0%	8%	0	1	4%
Joker	0%	8%	0	1	4%
Polisie	0%	8%	0	1	4%
Respondente			9	13	

5.4.1.2 Rede/s waarom driejariges sleg slaap

In vraag 46, 'n kwalitatiewe vraag aan moeders, moes hulle rede/s identifiseer waarom die driejarige sleg slaap. Sewe van die 16 (43%) moeders van driejariges wat Afrikaanse (Afr) onderrig ontvang het, het redes verskaf, terwyl ses van die 20 (30%) moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse (Dm & E) onderrig ontvang het die vraag beantwoord het.

Tabel 5.30: Redes waarom driejariges sleg slaap

Rede vir sleg slaap	Afr	Dm & E	Afr	Dm & E	Totaal
Wil nie alleen wees nie	43%	50%	3	3	46.5%
Vrese	29%	0%	2	0	14.5%
Koud kry	14%	0%	1	0	7%
Gereeld wakker	14%	50%	1	3	32%
Huilerig	14%	0%	1	0	7%
Nagmerries	14%	17%	1	1	15.5%
Praat in slaap	14%	0%	1	0	7%
Dors	14%	33%	1	2	23.5%

Sukkel om af te skakel	0%	17%	0	1	8.5%
Badkamer	0%	17%	0	1	8.5%
Respondente			7	6	

Die mees algemeenste rede (46.5%) wat voorgekom het waarom die driejariges sleg slaap, ongeag die taal-van-onderrig, is dat hulle nie alleen wil wees nie. Die driejariges in hierdie studie wat Afrikaanse onderrig ontvang het, was meer geneig tot vrese en praat in hulle slaap, terwyl die driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, meer geneig was om gereeld wakker te word en te sukkel om “af te skakel”.

5.4.1.3 Driejariges se sterkpunte

Tabel 5.31: Driejariges se sterkpunte volgens moeders

	Sterkpunte volgens moeders	Afr	Dm & E	Afr	Dm & E	Total
1	Liefdevol, besorg, omgee, simpatiek, dankbaar	38%	40%	6	8	39%
2	Vriendelik, vrolik, gelukkig	31%	35%	5	7	33%
3	Selfstandig, ondernemingsgees, onafhanklik, selfversekerd, kan alleen speel	31%	45%	5	9	38%
4	Taalontwikkeling, spraaksaam	25%	5%	4	1	15%
5	Sterk wil, vasberade, deursettingsvermoë	19%	10%	3	2	14.5%
6	Gehoorzaam, opdragte uitvoer, voorbeeldig, ywerig	6%	5%	1	1	5.5%
7	Konsentreer	6%	0%	1	0	3%
8	Fyn motories	6%	0%	1	0	3%
9	Groot motories	6%	5%	1	1	5.5%
10	Ondersoekend, nuuskierig	6%	5%	1	1	5.5%
11	Algemene kennis, slim, geheue	6%	10%	1	2	8%
12	Hou van boeke	6%	0%	1	0	3%
13	Oplettend	6%	5%	1	1	5.5%
14	Redenasievermoë	6%	0%	1	0	3%
15	Begrip	0%	5%	0	1	2.5%
16	Sin vir humor	0%	5%	0	1	2.5%
17	Netheid	0%	5%	0	1	2.5%
18	Kreatief, verbeelding	0%	10%	0	2	5%
19	Uitbundig, spontaan, passievol	0%	10%	0	2	5%

	Sterkpunte volgens moeders	Afr	Dm & E	Afr	Dm & E	Total
20	Avontuurlustig, energiek	0%	10%	0	2	5%
	Respondente			16	20	

- a) Onder die moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het 25% genoem dat hulle kinders se sterkpunte hulle *taalontwikkeling* en *spraaksaamheid* was. Een van die 20 (5%) moeders van driejariges wat in die dubbelmedium- en Engelse groep was, het hierdie eienskappe aan hulle kinders toegeëien. In totaal het 15% van moeders, ongeag die taal-van-onderrig hierdie eienskappe uitgelig.
- b) Onder die moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het 19% woorde gebruik soos dat die driejariges 'n *sterk wil* het, *vasberade* is en *deursettingsvermoë* het. Twee van 20 (10%) moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het ooreenstemmende sterkpunte identifiseer. In totaal het 14.5% van moeders, ongeag die taal-van-onderrig, na hierdie eienskappe verwys.
- c) Een-en-dertig persent van moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het eienskappe soos *selfstandigheid*, *ondernemingsgees*, *onafhanklikheid*, *selfversekerdheid* en *kan alleen speel* aan die driejariges toegeken. Nege van twintig (45%) moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het hierdie eienskappe aangedui. In totaal, ongeag die taal-van-onderrig het 38% van moeders eienskappe uitgelig.

Om alleen te speel, kan dui op die driejariges se vermoë om hulleself besig te hou, maar ook dat hulle moontlik sosiale kontak met maats of selfs die maats met hulle kan vermy. Wanneer hierdie bevindings met die kwantitatiewe data vergelyk word, het 2.8% van moeders aangetoon dat die driejariges *altyd* en 41.7% *soms* objekte of speelgoed in plaas van kontak met ander mense verkies. Daar bestaan dus 'n klein persentasie van driejariges in hierdie studie wie se voorkeur nie sosiale kontak met maats is nie.

5.4.1.4 Driejariges se swakpunte

Tabel 5.32: Driejariges se swakpunte volgens moeders

	Swakpunte volgens moeders	Afr	Dm & E	Afr	Dm & E	Totaal
1	Sterk wil, eiewys, hardkoppig	31%	45%	5	9	38%
2	Ongeduldig	31%	20%	5	4	25.5%
3	Geniepsig, afknouerig	13%	0%	2	0	6.5%
4	Sukkel om emosies te reguleer, <i>tantrum</i> , oorsensitief	13%	40%	2	8	26.5%

5	Onseker	6%	0%	1	0	3%
6	Impulsief, nuuskierig	6%	0%	1	0	3%
7	Aandag dwaal af	6%	0%	1	0	3%
8	Taal nie goed ontwikkel	6%	0%	1	0	3%
9	Afhanklik, sukkel om te skei	6%	5%	1	1	5.5%
10	Niemededeelsaam	6%	5%	1	1	5.5%
11	Gee vinnig op	6%	0%	1	0	3%
12	Moedswillig	0%	5%	0	1	2.5%
13	Sensories, obsessief	0%	5%	0	1	2.5%
14	Selektiewe gehoor, reageer op instruksies	0%	10%	0	2	5%
15	Roetinevas	0%	5%	0	1	2.5%
16	Om verskoning vra	0%	5%	0	1	2.5%
17	Lui	0%	5%	0	1	2.5%
18	Swak eter	0%	5%	0	1	2.5%
	Respondente			16	20	

- a) Twee van 16 (13%) moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het *geniepsigheid* en *afknouerigheid* geïdentifiseer. Geen moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het hierdie eienskappe genoem nie. In die lig van die observasie dat driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang geneig is om alleen te speel, word driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang wel meer aan sosiale situasies blootgestel waar hulle geniepsig en afknouerig kan voorkom, maar die fenomeen behoort meer in diepte verken te word alvorens spesifieke gevolgtrekkings gemaak kan word.
- b) Van die moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het 6% die volgende swakpunte onderskeidelik geïdentifiseer: *onseker*, *impulsief of nuuskierig*, *aandag dwaal af*, *taal is nie goed ontwikkel nie* en *gee vinnig op*. Dit is belangrik om te noem dat nuuskierigheid ook positiewe eienskappe inhou wat leergeleenthede skep. Geen moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het hierdie swakpunte uitgelig nie.
- c) Vanuit al die kwantitatiewe data, ongeag die taal-van-onderrig het die meeste van die driejariges (58.3%) *soms* vinnig van gemoed verander deur byvoorbeeld skielike tantrums of uitbarstings. Onder die moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het 40% die volgende woorde gebruik om hulle kinders te beskryf: *sukkel om hulle emosies te reguleer*, *ervaar tantrums* of is *oorsensitief*. Dertien persent van moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het,

was hiermee eens. In totaal het 26.5% van moeders, ongeag die taal-van-onderrig, hierdie eienskappe uitgelig.

- d) Vanuit die kwantitatiewe data, ongeag die taal-van-onderrig, het die meeste driejariges (82.9%) *meestal* gepas gereageer wanneer iemand met hulle praat en *meestal* (75%) instruksies korrek uitgevoer. Tien persent van moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het genoem dat hulle kinders *selektiewe gehoor* het of *nie reageer op instruksies nie*. Geen moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het ooreenstemmende swakpunte aangedui nie.

5.4.1.5 Driejariges se verhouding met gesinslede

Tabel 5.33: Driejariges se verhouding met gesinslede

	Verhouding met gesinslede	Afr	Dm & E	Afr	Dm & E	Totaal
1	Liefdevol, omgee, behulpsaam, empatie	75%	55%	12	11	65%
2	Pas goed aan, goed, gesond, gelukkig, geheg	19%	50%	3	10	34.5%
3	Selfsugtig, sterk wil	13%	10%	2	2	11.5%
4	Geniepsig, afknouerig	13%	0%	2	0	6.5%
5	Mededeelsaam, akkommoderend, insluitend	13%	5%	2	1	9%
6	Word afgeknou	6%	0%	1	0	3%
7	Spelerig	6%	0%	1	0	3%
8	Ongehoorsaam	6%	0%	1	0	3%
9	Belangstellend	6%	0%	1	0	3%
10	Vermakerig, soek moeilikheid, laf	0%	15%	0	3	7.5%
11	Afhanklik	0%	5%	0	1	2.5%
	Respondente			16	20	

- a) Vanuit die kwantitatiewe data het die meeste driejariges, ongeag die taal-van-onderrig *altyd* (55.6%) simpatie getoon wanneer iemand seerkry. Onder die moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het 75% hulle kinders se verhoudings met gesinslede met woorde soos *liefdevol*, *omgee*, *behulpsaam* en *empatie* beskryf, terwyl 55% van moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse kleuterskole bygewoon het soortgelyke eienskappe genoem het. Ongeag die taal-van-onderrig het 65% van moeders na hierdie eienskappe verwys.
- b) Dertien persent van moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het genoem dat hulle kinders *geniepsig* of *afknouerig* is.
- c) Een van sestien (6%) moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het die volgende eienskappe onderskeidelik geïdentifiseer: *word afgeknou*, *spelerig*,

ongehoorsaam, belangstellend. Geen moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het hierdie kenmerke genoem nie.

- d) Die helfte (50%) van moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het die volgende woorde gebruik om die kinders se verhoudings te beskryf: *goed aangepas, goed, gesond, gelukkig en geheg*. Negentien persent van moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het se reaksie het hiermee ooreengestem. In totaal het 34.5% van moeders hierdie eienskappe aan hul driejariges toegeken.
- e) Drie van 20 (15%) moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het aangedui dat hulle kinders *vermakerig* is, dat hulle *vir moeilikheid soek of laf* is. Geen moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het soortgelyke kommentaar gelewer nie. Dit is ook belangrik om in ag te neem dat die driejariges verskillend kan optree by die huis en die kleuterskool.

5.4.1.6 Driejariges se verhouding met maats

Tabel 5.34: Driejariges se verhouding met maats volgens moeders

	Verhouding met maats volgens moeders	Afr	Dm & E	Afr	Dm & E	Totaal
1	Goed, oulik, gemaklik, gewild, sosiaal, geniet, interaksie, gesond	75%	50%	12	10	62.5%
2	Liefdevol, besorg, empatie, simpatie	25%	10%	4	2	17.5%
3	Opgewonde, entoesiasies, spelerig, prettig, spontaan, passievol	13%	15%	2	3	14%
4	Fantasiespel	6%	0%	1	0	3%
5	Teenoorgestelde geslag	6%	0%	1	0	3%
6	Leier, voor in die koor	6%	5%	1	1	5.5%
7	Vriendelik	6%	15%	1	3	10.5%
8	Voel oorweldig	6%	0%	1	0	3%
9	Nie belangstelling in maats	6%	5%	1	1	5.5%
10	Nie mededeelsaam	6%	0%	1	0	3%
11	Sterk wil, beheer	6%	5%	1	1	5.5%
12	Mededeelsaam	0%	5%	0	1	2.5%
13	Een maat	0%	5%	0	1	2.5%
14	Ouer maats	0%	5%	0	1	2.5%
15	Maak lelik	0%	5%	0	1	2.5%
	Respondente			16	20	

- a) Vanuit die kwantitatiewe data het die meeste driejariges, ongeag die taal-van-onderriksom (41.7%) of *selde* (38.9%) objekte of speelgoed in plaas van kontak met ander mense verkies. Onder die moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het 75% hulle kinders se verhouding met maats beskryf as *goed, sosiaal, gemaklik, gewild, gesond*, en dat hulle *interaksie geniet*. Vyftig persent van die moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het se reaksies het hiermee ooreengestem. In totaal het 62.5% van moeders hulle driejariges se verhouding met maats op hierdie wyse beskryf. Hierdie data stem ooreen met die data in afdeling 5.4.2.4 a), waar 'n verband tussen taal-van-onderri en teorie van denke uitgelig word.
- b) Onder die moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het 25% die volgende woorde gebruik om hulle kinders se verhouding met maats te beskryf: *liefdevol, besorg, empatie* en *simpatiek*. Tien persent van die moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het ooreenstemmende eienskappe aan hulle kinders se verhoudings toegeken. In totaal het 17.5% van moeders hul driejariges se verhouding met maats op hierdie wyse beskryf. Dit toon ooreenkomste met die data in afdeling 5.4.2.4 a) ten opsigte van teorie van denke en die verhouding wat driejariges met hulle gesinslede het te vergelyk met die opvoeders se beskrywings van hul gedrag as *besorg* en *ondersteunend*.
- c) Ses persent van die moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het genoem dat hulle deelneem aan *fantasiespel*, dat hulle met die *teenoorgestelde geslag* speel, *oorweldig voel* of *nie mededeelsaam* is nie. Geen moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het soortgelyke eienskappe geïdentifiseer nie.
- d) Een van 20 (5%) moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het die volgende kommentaar gelewer ten opsigte van die kinders se verhoudings met maats: *mededeelsaam, het een maat, speel met ouer maats, maak lelik*. Geen moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het soortgelyke eienskappe genoem nie.

5.4.2 Data-ontleding van opvoeders se kwalitatiewe vrae

Die vraelyste is deur vier opvoeders van 'n Afrikaanse kleuterskool en 11 opvoeders van dubbelmedium- en Engelse kleuterskole voltooi. Al die kwalitatiewe vrae was verpligtend, met die gevolg dat al die vrae deur al die deelnemende opvoeders voltooi is. Vanuit die kwalitatiewe vrae is die volgende data ontvang en die vrae word weergegee in die volgorde waarin dit in die vraelys voorkom.

5.4.2.1 Driejariges se sterkpunte

Tabel 5.35: Driejariges se sterkpunte volgens opvoeders

	Sterkpunte volgens opvoeders	Afr	Dm & E	Afr	Dm & E	Totaal
1	Nuuskerig, leergierig, deelnemend	75%	9%	3	1	42%
2	Mededeelsaam, goeie maniere, interaksie, hulpvaardig	50%	36%	2	4	43%
3	Liefdevol, besorgd, saggeaard, omgee	50%	27%	2	3	38.5%
4	Vriendelik, vrolik, opgewek, positief	50%	18%	2	2	34%
5	Selfstandig	25%	9%	1	1	17%
6	Luister	25%	0%	1	0	12.5%
7	Trots	25%	0%	1	0	12.5%
8	Geduldig, kalm, rustig	25%	9%	1	1	17%
9	Emosionele regulering	0%	9%	0	1	4.5%
10	Taalontwikkeling, praat	0%	27%	0	3	13.5%
	Respondente			4	11	

- a) Vanuit die kwantitatiewe data, het die meeste driejariges, ongeag die taal-van-onderrig *meestal* (73.3%) aan die klaskameroetine deelgeneem. Terwyl 75% van die opvoeders by Afrikaanse kleuterskole woorde soos *nuuskierig*, *leergierig* en *deelnemend* aan die driejariges toegeken het, het 9% van die opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole soortgelyke eienskappe toegeken. In totaal het slegs 42% van opvoeders, ongeag die taal-van-onderrig, hierdie eienskappe aan hul driejariges toegeken. Hierdie data beklemtoon die bevindings dat driejariges wat moedertaalonderrig ontvang het se moeders meer bewus is van hul nuuskierigheid, leergierigheid en deelname.
- b) Die helfte (50%) van die opvoeders by Afrikaanse kleuterskole het die volgende woorde gebruik om die driejariges se eienskappe te beskryf: *mededeelsaam*, *goeie maniere*, *interaksie*, *hulpvaardig*, *liefdevol*, *besorgd* en *saggeaard* en *omgee*, terwyl 36% van opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole ooreenstemmende eienskappe genoem het. Drie-en-veertig persent van opvoeders, ongeag die taal-van-onderrig het hierdie terme gebruik om die driejariges se sterkpunte te beskryf.
- c) Vyftig persent van opvoeders by Afrikaanse kleuterskole het aangedui dat die driejariges *vriendelik*, *vrolik*, *opgewek* of *positief* is, terwyl 18% van die opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole soortgelyke eienskappe gemeld het.
- d) Een van die vier (25%) opvoeders by Afrikaanse kleuterskole het die driejarige met woorde soos *selfstandig* en *geduldig*, *rustig*, *kalm* beskryf, terwyl een van die 11 (9%) opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole dieselfde opmerkings gemaak

het. Die vermoë om emosies te reguleer, word verbind met hoërordedenke, wat hier meer voorkom by driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het.

- e) Onder die opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole het 27% *taalontwikkeling* en *praat* geïdentifiseer, terwyl geen opvoeders by Afrikaanse kleuterskole hierdie eienskap geïdentifiseer het nie. Hierdie data is egter teenstrydig met die data in afdeling 5.4.1.3 a) waar 25% van moeders van driejariges wat Afrikaanse kleuterskole en 5% wat dubbelmedium- en Engelse kleuterskole bywoon soortgelyke stellings gemaak het. Hierdie teenstrydigheid kan moontlik toegeken word aan die feit dat die gesins- en leeromgewings van mekaar verskil wat verskillende reaksies by die driejariges tot gevolg kan hê.

5.4.2.2 Driejariges se swakpunte

Tabel 5.36: Driejariges se swakpunte volgens opvoeders

	Swakpunte volgens opvoeders	Afr	Dm & E	Afr	Dm & E	Totaal
1	Emosioneel, te ernstig, skeidingsangs, swak emosionele regulering, ongeduldig	50%	36%	2	4	43%
2	Swak konsentrasie	25%	9%	1	1	13.5%
3	Huiwerig, tydsaam	25%	9%	1	1	13.5%
4	Skaam, hou nie van aandag op hom nie, onseker	25%	9%	1	1	13.5%
5	Nie mededeelsaam, selfsug	0%	27%	0	3	13.5%
6	Nie respek vir grense	0%	9%	0	1	4.5%
7	Sterker persoonlikheid as ander	0%	9%	0	1	4.5%
	Respondente			4	11	

- a) Die helfte (50%) van opvoeders by Afrikaanse kleuterskole het die driejariges met woorde soos *emosioneel*, *te ernstig*, *ongeduldig voorkom*, *swak emosionele regulering* en *skeidingsangs* beskryf. By dubbelmedium- en Engelse kleuterskole het 36% van die opvoeders ooreenstemmende eienskappe gemeld. Hierdie data is teenstrydig met vorige observasies waar driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het meer tekens van hoërordedenke getoon het. In afdeling 5.4.1.4 is 13% van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang beskryf as dat hul sukkel om emosies te reguleer, tantrums het of oorsensitief is teenoor 40% driejariges wat dubbelmedium- en Engelse kleuterskole bywoon. Ongeag die taal-van-onderrig het 43% van opvoeders hierdie eienskappe aan die driejariges toegeken.
- b) Onder die opvoeders by Afrikaanse kleuterskole het 25% aangedui dat die driejariges onderskeidelik *swak konsentrasie* toon, *huiwerig en tydsaam* voorkom en *skaam en onseker* is of *nie hou van aandag op hulle nie*. Nege persent van die opvoeders by

dubbelmedium- en Engelse kleuterskole het soortgelyke swakpunte vir die driejariges aangedui.

- c) By dubbelmedium- en Engelse kleuterskole het 27% van die opvoeders die Afrikaanse driejariges as *nie mededeelsaam* of *selfsugtig* ervaar, terwyl 0% van opvoeders by Afrikaanse kleuterskole, en 13.5% in totaal, die driejariges in hierdie lig gesien het.

5.4.2.3 Driejariges se verhouding met die opvoeder

Tabel 5.37: Driejariges se verhouding met die opvoeder

	Verhouding met opvoeder	Afr	Dm & E	Afr	Dm & E	Totaal
1	Vriendelik, liefdevol, respek, lojaal, vertrouenswaardig, aanvaar gesag	75%	64%	3	7	69.5%
2	Spontaan, vrymoedig, goed	75%	64%	3	7	69.5%
3	Gehoorzaam	25%	0%	1	0	12.5%
4	Verbale emosionele regulering, goeie kommunikasie	25%	0%	1	0	12.5%
5	Skeidingsangs	0%	9%	0	1	4.5%
	Respondente			4	11	

- a) Driekwart (75%) van die opvoeders by Afrikaanse kleuterskole het die woorde *vriendelik, liefdevol, respek, lojaal, vertrouenswaardig, aanvaar gesag* en *spontaan, vrymoedig, goed* gebruik om die driejariges se verhouding met die opvoeder te beskryf. Vier-en-sestig persent opvoeders by die dubbelmedium- en Engelse kleuterskole het hierdie eienskappe aan die driejariges toegeken, terwyl hierdie eienskappe in totaal 65.9% aan die deelnemende driejariges toegeken is.
- b) 'n Kwart (25%) van die opvoeders by Afrikaanse kleuterskole het die volgende woorde vir die driejariges se verhoudings gebruik: *gehoorzaam, verbale emosionele regulering* en *goed kommunikeer*. Geen opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole het soortgelyke eienskappe van die verhouding tussen die driejarige en opvoeder gemeld nie. Hierdie data is egter teenstrydig met die sterkpunte wat opvoeders geïdentifiseer het in afdeling 5.4.2.1 e), waar opvoeders aangedui het dat driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, se taalontwikkeling en vermoë om te praat goed ontwikkel was.
- c) Een van die 11 (9%) opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole het aangedui dat die driejarige *skeidingsangs* ervaar, terwyl geen opvoeder by die Afrikaanse kleuterskole skeidingsangs ten opsigte van die opvoeder aangedui het nie. Hierdie data stem ooreen met die vrees wat slegs voorgekom het by driejariges wat

dubbelmedium- en Engelse kleuterskole bywoon dat 'n ouer vir hulle gaan wegry (sien afdeling 5.4.1.1).

5.4.2.4 Driejarige se verhouding met maats

Tabel 5.38: Driejarige se verhouding met maats volgens opvoeder

	Verhouding met maats volgens opvoeders	Afr	Dm & E	Afr	Dm & E	Totaal
1	Albei geslagte, verkies interaksie	50%	36%	2	4	43%
2	Besorg, ondersteunend	50%	0%	2	0	25%
3	Vriendelik, spontaan, gemaklik, liefdevol	25%	27%	1	3	26%
4	Ervaar selde konfliktsituasies	10%	0%	1	0	5%
5	Mededeelsaam	10%	0%	1	0	5%
6	Goed, normaal, gelukkig, positief	10%	45%	1	5	27.5%
7	Speel alleen	0%	27%	0	3	13.5%
8	Vermy konflik	0%	9%	0	1	4.5%
9	Respek vir ander se grense	0%	9%	0	1	4.5%
	Respondente			4	11	

- a) Die helfte (50%) van die opvoeders by Afrikaanse kleuterskole het gemeld dat die driejarige met *albei geslagte* speel of *interaksie* verkies, terwyl 36% van die opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole dieselfde gemeld het. In totaal, ongeag die taal-van-onderrig het 43% van opvoeders hierdie eienskappe aan die driejarige toegeken.
- b) Vanuit die kwantitatiewe data het die meeste driejarige, ongeag die taal-van-onderrig *meestal* (53.3%) simpatie getoon wanneer iemand seerkry. In totaal het 25% van opvoeders in die kwalitatiewe vraelys die woorde *besorg* en *ondersteunend* aan die deelnemende driejarige toegeken. Die helfte (50%) van opvoeders by Afrikaanse kleuterskole het woorde gebruik soos *besorg* en *ondersteunend* om die driejarige se verhouding met maats te beskryf. Geen opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole het soortgelyke eienskappe van die verhouding aangedui nie, alhoewel dit nie 'n aanduiding is dat hierdie eienskappe by hierdie driejarige afwesig is nie. Hierdie data beklemtoon die teorie van denke van die driejarige wat Afrikaanse onderrig ontvang het, soos uitgelig in afdelings 5.4.2.4 a) en 5.4.1.6 a) en b) waar die driejarige as byvoorbeeld *besorg*, *ondersteunend*, *hulpvaardig* en *liefdevol* beskryf is.

- c) Tien persent van die opvoeders by Afrikaanse kleuterskole het gemeld dat die driejariges onderskeidelik *seld* *konfliksituasies ervaar* en *mededeelsaam* is, terwyl geen opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole hierdie eienskappe genoem het nie. Mededeelsaamheid is hier in ooreenstemming met 5.4.2.2 c), waar 27% van die opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole genoem het dat die driejariges nie mededeelsaam is nie.
- d) Vanuit die kwantitatiewe data het die meeste driejariges, ongeag die taal-van-onderrig *seld* (46.7%) objekte of speelgoed in plaas van kontak met maats verkies. Drie van die 11 opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole het aangedui dat die driejariges *alleen speel*, terwyl geen melding hiervan deur die opvoeders by die Afrikaanse kleuterskole gemaak is nie.

5.4.3 Vergelyking tussen die data bekom uit die moeders en opvoeders se vrae

Om te bepaal of daar ooreenstemming tussen die data van moeders en opvoeders voorkom, is slegs die ooreenstemmende data in tabelvorm uiteengesit.

Tabel 5.39: Vergelyking van moeders en opvoeders se beskrywings van driejarige se sosiale en emosionele ontwikkeling

	Afrikaanse onderrig		Dubbelmedium- en Engelse onderrig	
	Moeders	Opvoeders	Moeders	Opvoeders
Sterkpunte	Taalontwikkeling, spraaksaamheid, vasberadenheid, deursettingsvermoë, sterk wil	Nuuskerig, leergierig, deelnemend, mededeelsaam, goeie maniere, toon interaksie, liefdevol, besorgd, saggeaard, gee om, vriendelik, vrolik, opgewek, positief, selfstandig, geduldig, rustig, kalm		Taalontwikkeling, praat
Swakpunte		Huiwerig, tydsaam, skaam, onseker, hou nie van aandag op hulle nie, aandag dwaal maklik, emosioneel, te ernstig, ongeduldig, swak reguleringsvermoë	Sukkel om emosies te reguleer, ervaar <i>tantrums</i> , oorsensitief, selektiewe gehoor, reageer nie op instruksies nie	Selfsug, nie mededeelsaam nie
Verhouding met gesinslede/opvoeder	Liefdevol, omgee, behulpsaam, empatie	Gehoorsaam, emosionele regulering, goeie kommunikasie	Vermakerig, laf, soek vir moeilikheid	
Verhouding met maats	Goed, sosiaal, gemaklik, gewild, sosiaal gesond, geniet interaksie, liefdevol, besorg, empatie, simpatiek	Besorg, ondersteunend, verkies interaksie, speel met maats van albei geslagte		Verkies alleenspel

5.5 VINJETDATA-ONTLEDING

Die volledige vinjetleesstukke word vervolgens aangebied met die vinjette en opsommende observasiedata wat op elke leesstuk volg. Die vinjetleesstukke word onderverdeel in afdelings wat deel van die kleuterskole se oggendroetines uitmaak, naamlik sirkeltyd (*s*), temabespreking (*t*), musiek en beweging (*m*), gestruktureerde spel (*g*), aktiwiteit (*a*), peuselhappytyd (*p*) en vryspel (*v*). Die oggendroetine word in bogenoemde afdelings verdeel, maar is nie noodwendig in chronologiese volgorde uiteengesit soos dit tydens die observasies plaasgevind het nie. Dit is só uiteengesit om die leesstukke op dieselfde manier, vloeiend en georden aan te bied. Kruisverwysings tussen leesstukke en vinjette word voorgestel as byvoorbeeld *a1 of g3*, waar die syfer na die paragraaf in die leesstuk verwys.

Elke vinjetleesstuk word in 'n ander kleur aangebied om die data van verskillende observasies maklik onderskeibaar te maak. In die vinjetleesstukke word daar na “die seun” verwys om anonimiteit te behou en die vlotheid van die leesstukke te versterk. Skuilname word in die vinjette gebruik om die opvoeders en kinders se identiteit te beskerm en ervarings wat in die vinjette vasgevang word, duidelik oor te dra. Die leesstuk en vinjette vir die driejarige wat Afrikaanse onderrig ontvang het (leesstuk 1; vinjet 1–4), word in groen, die driejarige wat dubbelmediumonderrig ontvang het (leesstuk 2; vinjet 5–8) in blou en die driejarige wat Engelse onderrig ontvang het (leesstuk 3; vinjet 9–12) in pers aangebied.

Al drie die kinders was manlik, drie jaar oud en woon 'n klas met tussen 20 en 24 kinders by. Hulle het almal by hulle biologiese ouers gewoon, en beide ouers se moedertaal en huistaal was Afrikaans. Die vinjetobservasies het binne 'n tydperk van vier weke plaasgevind en elke observasie het tussen twee-en-'n-kwart en twee-en-'n-half uur geduur. Al drie die kleuterskole was binne 'n radius van 45 kilometer van mekaar af.

Na afloop van die observasies het die navorser teruggekeer na die opvoeders met die rou vinjetleesstukke sodat hulle skriftelik kommentaar daarop kon lewer. Hulle kommentaar het as deelnemerkontrole vir die observasies gedien. Die opvoeders se algemene kommentaar op die rou vinjetleesstukke word na elke leesstuk uitgelig. Teks-spesifieke kommentaar word as voetnote bekend gestel.

5.5.1 Afrikaanse onderrig

Hierdie Afrikaans-moedertaalseun was ten tye van die observasie drie jaar en nul tot twee maande oud. Die kleuterskool wat hy bygewoon het se formele taal-van-onderrig is Afrikaans. Hy was die eerste kind in die gesin. Sy moeder het aangedui dat hy een of meer nagte gehospitaliseer is, dat hulle verhuis het en dat daar 'n jonger sib in die gesin is. Hy is onderskeidelik een tot vyf uur per week aan Afrikaanse en Engelse storieboeke en televisieprogramme blootgestel.

Vinjetleesstuk 1

Sirkeltyd

(s1) Op die vloer teen die agterste muur van die klas is 'n groen sintetiese mat. Daar staan een rooi ronde houttafel in die klas. Rondom is daar plastiekstoeltjies in verskeie kleure. Teen die muur is daar rooi rakkies. Hier bêre die kinders hulle tasse. Teen die agterste muur is 'n geraamde swartbord waarop dinosourusprente vas is. Die kinders sit op die mat. Juffrou en twee assistente sit elkeen op 'n stoel. Hy dra 'n blou Batman-hemp, blou broek en blou plakkies.

(s2) Juffrou tel 'n Bybelboekie op en lees 'n storie. Sy wys vir hulle die prente. “Ek kan nie sien nie,” sê hy. Hy fokus intens op juffrou se gesig en die prente in die boek. Hy speel met sy hand teen sy been, maar sy aandag is steeds by wat juffrou vertel.²

Temabespreking

(t1) Hy kyk na juffrou. Dan fokus hy op die dinosourusprente in die boek. Juffrou vra 'n vraag. Hy skree: “Vinnig.” Sy mond is oop. Hy beweeg nie. Hy staar na juffrou en die boek. Net sy oë volg. Sy vra 'n vraag. Hy skree: “Vier.” Hy speel met sy skoen. Sy oë verlaat nie die prente nie. Hy tel die hand waarop hy geleun het op en vryf sy gewrig asof dit seer is. Hy vryf met sy vingers oor sy oog. Hy kyk verder. Juffrou praat oor dinosourusse. Hy sê: “Kameelperde het lang nekke.” Somtyds antwoord hy nie op juffrou se vrae nie. Juffrou sit die boek neer. Hy roep: “Nog een.”

Musiek en beweging

(m1) Hulle sing Bybelliedjies. Juffrou sing saam. Sy maak bewegings. Die kinders volg.

(m2) Hy sit teenaan 'n dogtertjie. Hy haak sy arm by hare in en vryf oor haar arm. Hy kyk vir my. Hy speel met sy skoen. Hy verskuif sy been. Hy kyk vir my. Ek glimlag. Hy glimlag skaam en draai om. Hy speel met sy wysvinger en duim. Juffrou vra dat hy mooi sal sit. Hy begin sing. Hy maak sy eie woorde en bewegings. Hy en 'n maat speel met mekaar.

(m3) Hulle speel met hulle vingers. Hy knyp sy lippe op mekaar. Daar begin 'n ander liedjie speel. Hy draai sy hele lyf agtertoe. Hy speel met sy skoen. Hy gaap. Hy praat met sy maat. Hy volg wat juffrou doen. Sy aandag dwaal. Hy volg weer vir juffrou. Hy boots haar bewegings suksesvol na.

Gestruktureerde spel

(g1) Daar is reeds speelgoed op die tafels. Hy pyl reguit op 'n tafel af. Daar is een oop stoel aan die ander kant van die tafel. Hy loop nie om nie. Hy leun op die tafel. Die assistent bring vir hom 'n stoel. Hy gaan sit. Hy druk geel plastiekwiewietjies aan 'n geel plastiekkarretjie. Sy kar ry deur die lug. Hy sit plastiekvorms bo-op 'n kar sonder wiele vas. Hy maak geluide. Die kar ry deur die lug. Hy sit wiele aan. Soms kyk hy wat sy maats doen.

(g2) Hy staan op. Twee maats speel met dinosourusse op die groen mat. Hy gaan sit by hulle. Hy skree: “Nee!” Hy spring op. Hy is emosioneel. Juffrou vra wat fout is. “Hy wil met my ... speel.” Hy en 'n maat gaan sit op die vloer. Hulle speel verder. Nog 'n maat sluit by hulle aan. Hy laat sy dinosourus teen die muur loop. Dan vergelyk hy sy dinosourus met dié teen die

² Opvoederkomentaar: “Hy gee goed aandag indien hy in iets belangstel, as hy nie belangstel nie of verveeld is, doen hy allerhande ander dinge.”

temabord. Die assistent kom haal hom om klei te speel. 'n Maat wil sy dinosourus vat. Hy hou dit styf vas. Die assistent tree in. Hy laat die dinosourus los.

(g3) Die pienk klei is hard. Hy vra die assistent om hom te help om dit plat te druk. Sy druk met haar hand op syne. Saam druk hulle vorms uit. Hulle maak 'n perd. Hy is opgewonde. Hy wys na 'n ander vorm: "Ek wil hierdie een maak." Sy vra: "Wat is dit?" Hy sê dis 'n klok. Hy kyk wat die maats en assistent doen. Hy tel 'n engeltjievorm op. Hy glimlag tevrede. Die assistent maak sy klei in 'n bal. Hy probeer dit plat druk. Die klei is te hard. Hy vra die assistent om hom te help. Hulle werk saam. Hy laat haar alleen verder druk. Hy druk 'n vorm in die klei. Hy glimlag tevrede. Hy breek sy klei in stukke. Hy sit dit saam en rol 'n wurm. Hy stop en kyk na die maats. Hy rol verder. Dan breek hy sy wurm in stukke. Die assistent wys hom hoe om 'n bal te rol. Sy verbaliseer weer hulle stappe. "Ek wil 'n wurm rol," sê hy. Die assistent begin 'n stuk klei rol. Hy kyk. Hy sit met sy bal klei voor hom. Hy kap dit met sy hande. Juffrou onderbreek sy proses om 'n prent te kom maak. "Niemand mag my plek vat nie," sê hy terwyl hy opstaan.

Aktiwiteit

(a1) Hy sit by juffrou by 'n tafel. Hy kies geel en groen verf vir sy prentjie. Juffrou verf sy hand groen. Hy leun met sy kop teen haar arm. Hulle druk sy hand op die papier af. Hy staan op en gaan was sy hande by 'n wasbak om die hoek.

Peuselhappietyd

(p1) Daar staan een ronde tafel en drie vierkantige tafels in die klas. Om elkeen is daar plastiekstoeltjies in verskillende kleure. Hy haal sy tas uit die rakkie. Sy tas is swaar. Hy sukkel om dit te dra. Hy kry nie die ritssluiting oop om sy kos uit te haal nie. Juffrou kom nader. Sy help hom. Hy gaan sit op sy stoel. Juffrou bring vir hom sy kosblik en koeldrankbottel.

(p2) "Wat is langs jou tas?" vra hy vir die maat aan die oorkant van die tafel. Die maat sê niks.

(p3) Hy vra weer. Die maat antwoord nie. Hy eet 'n druif. Hy vra nog 'n keer. Die maat verduidelik dit is 'n helikopter. "Kan hy vlieg?" wil hy weet. Hy speel die druif kan vlieg. Hy volg die ander maats se gesprek. Hy draai telkens sy kop na die spreker.

(p4) Hy vertel die seun regs van hom van sy speelgoedkarre. Dan gesels hy met die dogtertjie aan sy linkerkant. Hy tel sy muffin op. Hulle praat oor die kos in haar kosblik.

(p5) "Ek hou van brandkoekies." Hy leun nader aan haar. Hulle gesels verder³.

(p6) Hy kyk deur sy koeldrankbottel. Hy maak geluide. Sy breek die worsie in sy kosblik in die helfte. Hy besef wat sy gedoen het. "Hoekom breek jy my wors?" Hy vertel die assistent wat

³ Opvoederkommentaar: Gewoonlik as hulle van ander se kos wil hê, sal hulle noem dat hulle van dit hou, so deel hulle dan met mekaar.

gebeur het. Dan slaan hy haar op die arm. “Moenie my vleis breek nie!” Die assistent tree in. Hy eet ’n druif.

Vrysel

(v1) Hy sit by ’n dogtertjie. Hulle speel pop. Hy trek vir sy pop ’n groen rokkie met wit hartjies op aan. Sy loop. Voor hom lê die twee poppe. Hy hou sy hande op hulle. Sy blik volg haar. Sy staan by ’n tekenbord teen die muur van ’n houtklas. Hy sluit by haar aan. Sy bene is onder hom ingevou. Hy trek lyne met ’n dik blou bordkryt. Juffrou begin ook teken. Hy staan skuins agter haar. Hy kyk wat sy teken. Sy begin met twee ander kinders praat. Hy gaan sit op sy plek. Hy teken verder waar hy opgehou het. Hy maak bewegings met sy arm. Hy maak ggg-geluide. Dan vee hy sy lyne met sy hand uit. Hy kyk na die blou bordkrytmerke op sy hande. Hy maak sy vingers oop en toe in verwondering. Hy trek weer ’n lyn. Hy stop. Hy kyk wat ’n maat doen. Hy teken verder. Juffrou roep hulle klas toe. Hy vee sy lyne uit.

(v2) Die sandput is onder ’n skadunet. In die sandput staan twee klein plastiektafeltjies en lê ’n verskeidenheid sandspeelgoed. ’n Gebou vorm die een kant van die sandput. Teen die gebou is potlode geverf. ’n Maat gooi sand op sy voete. Hy tree terug. Hy kyk wat sy doen. Hy en ’n maat tel elkeen ’n skraper op. Hy speel met die skraper teen die kant van die vraghouer. Die skraper word ’n hoed. “Ek het ’n hoed.” Hy skraap verder teen die kant van die vraghouer. Sy maat staan op ’n omgekeerde emmer. Hy volg sy maat se voorbeeld. Hy meet homself teen ’n potlood. Hy kyk hoe ver hy kan strek. Sy maat probeer verder strek. Sy maat loop weg. Hy staar na die maats in die sandput. Tyd verloop. Hy verloor sy balans en val af. Hy skuif die emmer reg. Hy speel met die speelgoed in die sandput. Hy gooi klam sand in ’n maatlepel. Hy keer die vorm op die skraper om. Hy loop daarmee na ’n maat toe. “Happy birthday to you.” Hy blaas ’n denkbeeldige kersie dood.

(v3) Hy speel met ’n sagte pienk-en-groen perdjie. Hy hardloop oor ’n groot area. Hy speel die perdjie kan vlieg. Hy kom stamp die perdjie twee keer teen my rug. Dan vlieg hy verder.

(v4) Hy en ’n maat vlieg met hulle arms oor die speelgrond. Hy volg sy maat. Die maat kom staan agter my en sê “boe”. Hy kom staan langs my en sê ook “boe”. Hulle hardloop weg. Hy is agter. Hulle kom terug. Sy maat staan agter my en maak geluide. Hy skree weer “boeee” vir my. Dan grom hy vir my. Ek vra wat hy is. “Batman,” sê hy. Hulle hardloop weg. Hy kom terug. Hy staan skuins voor my. “Boe.” Hy hardloop weg⁴.

(v5) Hy en sy maat hardloop swaaie toe. Sy maat hardloop voor. Sy maat swaai. Hy draai sy swaai in die rondte. Hulle sien juffrou het ’n waterspuit. Sy spuit hom nat. Hy lag. Hy hardloop ’n entjie weg. Dan kom hy nader. Juffrou spuit sy hare nat. Juffrou maak dat sy hare regop

⁴ Hy kyk gereeld eers wat ander doen voor hy besluit om dit self te doen.

staan. Sy sê hy moet in die spieël gaan kyk. Hy hardloop klas toe. Hy hardloop met groot treë terug. Hy glimlag breed. “Dit staan nie regop nie.” Hy het dit platgevee. Juffrou spuit hom weer nat. Hy lag en skree. Hy hardloop telkens weg en kom dan weer terug.

(v6) Hy klim by 'n rooi glyplank op. Sy maat volg hom. Hy draai om. Hulle gesels. Hy gly af. Hulle loop rond. Hy volg sy maat. Hulle maak brulgeluide. Hy kry 'n skopfiets. Hy maak die geluide van 'n sirene. Hy ry om die klimrame en swaai. Hy begin 'n maat volg. Hulle stop by 'n swaai. Hulle klim op. Hulle is vyf op die swaai. Een seun begin hulle swaai beweeg. Hy staan op en help. Hulle gaan sit. Die kinders lag. Hulle swaai. Hy leun met sy kop op sy arm. Hulle stop. Twee dogtertjies klim af. Een seun en een dogtertjie kry die swaai aan die beweeg. Hy sit. Hulle swaai. Die twee dogtertjies wil terug klim. Hulle stop. Hy sit met reguit bene op die bankie. Die maats klim op. Hy skuif reg om plek vir die maats te maak. 'n Dogtertjie kry die swaai aan die gang. Hulle gesels. Hulle stop. Almal klim af.

Opvoeder se kommentaar

Sy was aanvanklik onseker of sy op die papier mag skryf en het met my seker gemaak. Sy het op 'n stadium gelag terwyl sy gelees het. Sy noem dat dit is soos om 'n storie te lees – dis baie “cool”. Sy voel dit is goed om die detail te kan lees wat anders verlore gaan in die klaskamer, waarvan sy nie bewus is nie.

Dis is vir haar baie interessant om te sien hoe hy met verskillende goed gelyk speel, soos om op die fiets te ry en 'n sirene na te maak. Hoe hy speel asof hy vlieg, iets anders doen en dan weer voortgaan met sy vliegspeletjie. Of swaai, afklim, iets doen en weer verder swaai.

Haar kommentaar was dat die navorser die kind goed vasgevang het deur die skryf van die vinjet. Sy noem dat dit 'n interessante manier is om navorsing te doen.

Vinjet 1

Die driejarige is besig met verskeie gestruktureerde aktiwiteite in hulle klaskamer. (s1) Teen die agterste muur is 'n groot, reghoekige swartbord. Rondom is 'n raam en verskillende dinosourusprenke is daarteen vasgesteek. Op die vloer is 'n groen sintetiese mat. Teen die regterkantse muur is 'n groot rooi vierkantige rak. Dit is verdeel in verskeie vierkantige hokkies wat almal dieselfde lyk. Hier bêre die kinders hulle tasse. (g3) Riaan sit saam met Alina, die assistent, en 'n groepie kinders om 'n tafel. Riaan het 'n bal pienk klei voor hom. Die klei is hard. Hy kap die klei met sy hande. Sy arms is sterk. Juffrou Sarie kom roep hom vriendelik. Dit onderbreek sy proses. Terwyl hy stadig opstaan van sy stoel af, sê hy ernstig: “Niemand mag my plek vat nie!” (a1) Hy stap sonder haas na die tafel waar Juffrou Sarie geduldig sit en wag. Hy gaan sit gemaklik op die stoel langs haar. “Watter kleur verf wil jy gebruik vir jou prent?” vra Juffrou Sarie. Riaan kies geel en groen verf vir sy prentjie. Juffrou Sarie dompel 'n kwas in groen verf en verf sagkens die palm van Riaan se een hand groen. Hy leun ontspanne

met sy kop teen haar arm. Hy word een met haar bewegings. Juffrou Sarie neem Riaan se hand liefdevol in hare en hulle maak saam 'n afdruk van sy handpalm op 'n wit papier. Riaan tel stadig sy kop op en verlaat met tevredenheid die tafel.

Die seun en sy juffrou sit by 'n tafel. Hulle is in mekaar se teenwoordigheid. Sy kan individuele aandag aan hom gee. Hy word 'n keuse gegee oor watter kleur sy prent moet wees. Hieruit kan die seun reeds 'n mate van *inisiatief ervaar*, aangesien hy 'n keuse kon maak. Of hy tyd nodig gehad het om te besluit is nie duidelik nie, maar hy kies twee kleure. Uit die twee kleure kies sy juffrou een kleur om sy handpalm mee te verf. Hy stry nie met haar nie. Hy aanvaar haar keuse. *Hy vertrou haar*. Hy gaan saam met haar in die proses. Asof hy deel word van haar, sit hy sy kop teen haar arm. Hy maak op 'n dieper vlak met haar kontak. Moontlik ervaar hy iets soortgelyks aan *moederliefde en geborgenheid* by sy juffrou. Saam druk hulle die verf op sy handpalm op wit papier. Hierdie veilige leerproses het 'n tasbare resultaat opgelewer wat hy sy eie kan noem. Hierdie aktiwiteit het soveel meer as bloot net 'n groen handafdruk opgelewer. Dit is gelaai met emosie, geborgenheid en vertrou.

Vanuit 'n pedagogiese oogpunt het die opvoeder die kind gelei om 'n gevoel van inisiatief te ervaar deurdat sy vir hom 'n keuse van kleur gegee het. Sou die opvoeder hom nie die keuse gegee het nie, kon die kind ervaar dat sy keuse nie belangrik is nie. Soos reeds genoem, dui EAUDE (2006, p. 63) aan dat die leeromgewing gekenmerk behoort te word deur geborgenheid en veilige verhoudings vir leer om plaas te vind. Tydens die leerproses ervaar die seun vertrou, liefde en geborgenheid. Die verhouding tussen die seun en sy opvoeder bevorder dus sy vermoë om iets te leer uit die aktiwiteit waarmee hulle besig is.

Vinjet 2

(v5) Riaan en Fanie hardloop opgewonde na die twee swaai op die speelgrond. Fanie hardloop voor, klim op en begin swaai. Riaan swaai nie, hy draai sy swaai in die rondte en laat dit weer aftol. Juffrou Sarie, wat nie ver van hulle af sit nie, het 'n klein waterspuitbotteltjie in haar hand. Die seuns merk dit op en gaan entoesiasies nader. Juffrou Sarie spuit Riaan nat. Hy lag uit sy maag uit. Hy hardloop speels 'n entjie weg. Dan kom hy weer vrolik tot naby Juffrou Sarie. Sy spuit sy hare nat. Sy kam sy hare penregop met haar hande. Sy sê laggend: "Gaan kyk gou in die spieël." Riaan hardloop sonder huiwering op sy eie klas toe. Dan kom hy na 'n rukkie met groot treë en 'n breë glimlag terug gehardloop. "Dit staan nie regop nie!" Hy het sy hare met sy hande platgevee. Juffrou Sarie spuit hom weer nat. Hy lag en skree opgewek en vrolik.

Die kinders sien juffrou het 'n waterspuit. Sy spuit die seun nat. Sy spuit waarskynlik van die ander kinders ook nat. Alhoewel hy nie die enigste kind by die juffrou is nie, geniet hy die interaksie tussen hom en sy juffrou. Dit is opwindend. Hy lag. Hy beheer die grense tussen homself en sy juffrou en gee ander maats 'n geleentheid vir interaksie met die juffrou wanneer

hy weg beweeg. Die aktiwiteit is plesierig en hy kom telkens nader om weer 'n beurt te kry. Sy juffrou is bewus van die genot wat dit hom verskaf, want sy spuit hom weer nat wanneer hy terugkom. Hy vertrou sy juffrou; hy laat haar toe om sy hare nat te spuit en regop te kam met haar hande. *Hy toon selfvertroue en onafhanklikheid* deur alleen klas toe te gaan om in die spieël te gaan kyk. Hy is opgewonde wanneer hy terug kom. En dan onverwagse tergering en/of humor van sy kant af: “Dit staan nie regop nie.” Hy is nie bang vir sy juffrou se reaksie omdat hy sy hare platgevee het nie.

Hierdie vinjet is gelaai met die driejarige se ervaring van sy leeromgewing. Hy ervaar vertroue en aanvaarding van sy juffrou, en selfvertroue en onafhanklikheid om uitdagings aan te pak. Hy maak gebruik van humor in sy spel. Erikson (1985, p. 77) verwys na humor tydens spel en die vermoë om vir jouself en ander te kan lag. Dit is 'n belangrike mylpaal wat kinders van drie jaar af begin ontwikkel. Die verhouding wat tussen die seun en sy juffrou gevorm word, beïnvloed hoe hy leer om sy emosies te reguleer. Kinders se reaksies op emosies affekteer hulle emosionele welstand en sosialiseringprosesse. Eade (2006, p. 39) is verder van mening dat hierdie veilige verhouding, soos bespreek in afdeling 2.4.5, die seun kan help om vaardighede te ontwikkel wat hy nodig het om veilig te voel in verskillende situasies. Connors-Burrow (2017, p. 188) meen dat bogenoemde selfvertroue een van die belangrikste emosionele vaardighede is wat kinders aanleer. Dowling (2005, pp. 1-2) gaan voort om te noem dat kinders met selfvertroue goed toegerus is om die lewe te hanteer.

Opgvolgobservasie

Hierdie observasie het vyf maande ná die vorige observasie by dieselfde kleuterskool plaasgevind. Ten tye van hierdie observasie was die seun drie jaar en ses tot agt maande oud – dieselfde ouderdom as die seun wat Engelse onderrig ontvang het ten tye van die eerste observasie by die Engelse kleuterskool. Die klas het uit meer as 25 leerders bestaan.

Vinjetleesstuk 1a

Sirkeltyd

(s1) Dit is 'n helderkleurige, vrolike klas. Van die mure is helder groen geverf. Daar staan vierkantige plastiektafeltjies en stoeltjies in 'n verskeidenheid kleure. Die kinders sit op die mat. Die juffrou kry die raserige kinders onder beheer sodat hulle liedjies kan sing. Daar daal 'n rustigheid oor die klas neer voordat hulle begin sing.

(s2) Die seun het 'n swart Batman-hemp en grys broek aan. Die kinders sit in rye, hulle bene gekruis. Hy sit in die derde ry. Hy loer agter die seun voor hom verby na my. Hulle sing Afrikaanse Bybelliedjies. Hy speel met sy vinger teen die seun voor hom se rug. Sy juffrou sê sy naam. Sy juffrou en die assistent dui die bewegings aan. Hy volg in die bewegings van die liedjie. Die seun is baie bewus van my teenwoordigheid. Die kind agter hom, 'n dogtertjie, huil.

Hy draai sy lyf om om te sien wat die dogtertjie en assistent doen. Die assistent loop en hy draai terug. Hy praat met die maat voor hom. Hy sing saam, maar maak nie sterretjies met sy hande soos die ander kinders nie.

(s3) Die juffrou maak 'n Bybelstorie oop. Sy vra van watter storie hulle gelees het en waarom dit handel. Hy kyk en luister na wat sy vertel. Juffrou vra vir die seun wat die eerste plaag was. Hy raai twee maal. Sy antwoorde is duidelik hoorbaar en met selfvertroue. Sy antwoorde is verkeerd. Juffrou gee die regte antwoord. Hy fokus intens op wat sy verder vertel. 'n Kort tyd verloop, dan voltooi hy sy juffrou se sin "... toe word dit donker." Weer praat hy helder en duidelik. Hy sit stil en luister. Ander kinders voltooi ook haar sinne wanneer hulle weet wat volgende gaan gebeur.

(s4) Die dogtertjie langs hom strek haar arms lank en reguit uit. Hy leun effens agter toe om plek te maak vir haar arm voor sy gesig. Sy laat sak haar arm en hy sit weer reg asof niks gebeur het nie. Hy wys na 'n prent in die boek: "Daar is die groot wolk."

Temabespreking

(t1) Die juffrou gaan oor na die temabespreking: kuikens. Hy skroom nie om sy eie ervarings oor trekkers en kuikens te deel nie. Ander kinders deel ook hulle stories en ervarings. Hy sit met sy voete onder hom ingevou en leun effens vorentoe. Terwyl ander maats praat en hulle gedagtes deel, fokus hy op sy juffrou, die boek in haar hand en die prente op die temabord agter haar. Dit is prente van 'n kuiken wat uitbroei. Juffrou vra 'n vraag aan die kinders. Hy verloor nie sy fokus nie en volg wat sy sê. Hy strek sy arms so ver hy kan – dit is hoe groot die eier is. Juffrou gaan voort om te vertel van die eiers wat ons in die winkel koop.

(t2) Hulle sê 'n rympie op. Hy sê saam. Alhoewel hy begin om die armbewegings te maak, hou hy dit nie vol nie. Die tweede keer wat hulle die rympie opsê, neem hy nie deel nie. Hulle bid. Hy sit sy hande bymekaar en maak sy oë toe.

(t3) Die kinders kry die opdrag om hulle hande te gaan was. Hy gaan staan teen die muur. Na 'n rukkie, toe die seuns nie agter hom kom staan nie sê hy: "Hulle wil nie 'n ry maak nie." "(Die assistent) sal jou help," reageer sy juffrou. Hy loop vorentoe om sy hande te gaan was.

Peuselhappytyd

(p1) Hy kom terug en haal sy koeldrankbottel en tas uit sy rakkie. Hy gesels met twee dogtertjies. Die een staan in sy pad dat hy nie sy tas kan terugsit nie. Toe sy opskuif, sit hy sy tas terug.

(p2) Juffrou sê hulle gaan bid sodat die kinders kan begin eet. Hy roep uit: "Julle het nie vir my gewag nie."

"Ons wag vir jou," reageer sy juffrou.

Die kinders kry hulle sitplekke. Hy het nog nie gaan sit nie, toe bid hulle al. Hy lyk teleurgesteld en hartseer. Hy gesels met die dogtertjies aan sy tafel.

(p3) Hy is opgewonde oor die kos wat sy ma vir hom ingepak het. Hy deel sy droë wors met die dogtertjie langs hom. Vir die ander dogtertjie sê hy: “Daar was net twee.” Hy vat ’n hap. Hy praat met die een met wie hy gedeel het: “Daar is nie drie nie, nè. Daar is net twee, nè. Net ek en jy mag kry.” Hy vertel vir sy juffrou dat hy gedeel het. Juffrou moedig die dogtertjie aan om ook iets met hom te deel. Hulle gesels. Hy wys met sy hande soos hy vertel. Die dogtertjie het ’n pakkie lekkers. Hy vra of hy twee mag kry. Sy juffrou kom vra of sy kan help om sy jogurt oop te maak. “Ja, juffrou.” Sy maak dit oop. Hy gesels. Hy deel sy nartjie met dieselfde dogtertjie as vroeër. Hy eet van sy helfte. Hy wys vir haar hoe om ’n skyfie af te breek. Sy sit haar helfte terug in sy kosblik. Hy haal dit uit. Hy kyk met afkeur na haar halwe nartjie. Hy steek ’n groot stuk nartjie in sy mond. Hy gesels met die ander dogtertjie. Hy staan op en steek sy vingers in haar kosblik. Juffrou merk op: “Vingertjies in jou eie kosblik.” Hy skuif terug na sy sitplek en gesels verder met die dogtertjie.

(p4) Die klas is raserig. Almal eet en gesels. Juffrou lui ’n klokke om hulle aandag te kry. Sy lees hulle name en hulle moet “ja” antwoord as sy hulle name lees terwyl sy die register afmerk. Hy antwoord helder en duidelik “Ja” wanneer sy sy naam lees.

(p5) Die dogtertjie bied aan om die volgende week vir hom marshmallows in te pak. Hy sê sy gaan nie by hom kom speel as sy nie vir hom bring nie. Sy deel haar lekkers met die ander twee dogtertjies wat aan die tafel sit. Hy vra of hy ook mag kry. Sy sê nee. Hy reageer met: “Dan gaan jy nie by my huis kom nie.” Hy eet verder. Die ander dogtertjie bied iets vir hom aan. Hy skud sy kop. Die dogtertjie wat nie wou deel nie, haal iets uit haar kosblik. “Ek hou van dit,” sê hy. Sy sit dit terug. Sy haal weer iets uit. “Ek hou van dit,” sê hy weer. Sy gee vir hom ’n koekie. Hy kyk eers na die vierkantige koekie, dan eet hy dit. Hy eet sy jogurt verder en speel met die teelepel in sy mond. Dan vat hy weer ’n hap. Hy mors op sy hemp. Hy skep dit met die teelepel op en sit dit in sy mond. Hy eet verder. Hy staan op en gaan gooi die leë jogurtbakkie in die asblik en bêre sy teelepel in sy kosblik. Hy maak die klein bakkie waarin sy droëwors was toe en sit dit ook in sy kosblik. Hy maak sy kosblik toe en speel met sy vuus op die minion-oë wat op sy kosblik se deksel is. Hy steek sy kosblik en koeldrankbottel een onder elke arm en gaan bêre dit in sy tas. Hy loop na sy juffrou toe wat hom stuur om te gaan hande was. Hy gaan was sy hande by die assistent. Hy kom terug: “Tannie (...), is my mond skoon?” vra hy met ’n groot glimlag. Hy hardloop uit om te gaan speel.

Vryspel

(v1) Buite is daar ’n sandput onder ’n afdak. Hy staan met ’n plastiekgraaf in sy hand. Twee maats grawe in die sand. Hulle laat hom nie toe om saam te grawe nie. Juffrou merk die situasie op. Sy vra uit waarom die seun nie mag saam speel nie. Die seun gaan staan aan die

ander kant van die twee maats. Hulle twee het kleiner grawe. Die seun het 'n grote. Die voorwaarde om saam te speel is dat hy ook met 'n klein grafie grawe.

(v2) Die seun, sy juffrou en een van die maats soek vir hom 'n klein grafie in die sandput. Hulle kry vir hom een, maar die ander maat gaan sit daarop. Die seun probeer die grafie onder sy maat uittrek. Juffrou tree in en vra dat hy sal opstaan. Die maat begin huil. Juffrou probeer hulle aandag aflei en vra watter gat hulle grawe. Die seun probeer oogkontak maak met sy maat wat huil. Hy vat saggies aan sy arm. Daar is begrip en empatie op sy gesig. Die kinders grawe verder. 'n Dogtertjie kom grawe saam. Hy kyk hoe sy grawe. Dan help hy die maat wat kort gelede gehuil het om te grawe. "Ek help hom grou," sê die seun.

(v3) 'n Maatjie spat sand op sy been. "Jy gooi my met sand," sê hy. Hy staan op en skud homself af. Hy lyk ongelukkig. Daar is iets van afkeur op sy gesig. Hy gaan sit en grawe verder.

(v4) Hy kyk hoe 'n ander groepie kinders grawe en kyk dan na hulle gat. Hy meet met sy been hoe diep hulle gat is. Hy haal sy been uit en grawe verder. Tyd verloop. Hulle grawe, hy meet en gesels.

(v5) Hulle is al sewe kinders om die gat. Daar spat sand in sy oog. Hy hou sy oog met albei hande toe. Hy huil en loop na sy juffrou wat daar naby is. Sy lei hom aan die arm badkamer toe. Na 'n rukkie kom hulle terug. Intussen het iemand sy graaf gevat. Hy gaan soek 'n ander graaf en grawe verder. Soms sit hy net en kyk. Dan grawe hy verder. Tussendeur vind daar gesprekke tussen die kinders plaas.

Vinjet 3

(s1) Dit is 'n helderkleurige, vrolike klas met helder groen mure. Daar staan vierkantige plastiektafeltjies en stoeltjies in 'n verskeidenheid kleure. (p3) Riaan kyk opgewonde na die kos in sy kosblik. Hy deel spontaan sy droëwors met Mari, 'n dogtertjie wat langs hom sit. Vir Tanja sê hy versekerd: "Daar was net twee." Hy vat 'n hap. Dan sê hy: "Mari, daar is nie drie nie, nè. Daar is net twee, nè. Net ek en jy mag kry." Hy vertel opgewonde vir Juffrou Elri: "Ek het my kos gedeel." Juffrou Elri moedig Mari aan: "Jy moet ook iets met Riaan deel." Die kinders gesels. Riaan beduie met sy hande terwyl hy praat. Mari het 'n pakkie lekkers. "Kan ek asseblief twee kry?" vra Riaan. Hy deel ook sy nartjie met Mari. Hy eet 'n stukkie van sy halwe nartjie. Hy wys vir Mari hoe om 'n skyfie af te breek, maar Mari sit haar helfte terug in sy kosblik. Riaan haal dit met afkeur uit, sit dit op die tafel neer en kyk ontevrede daarna. Hy steek 'n groot stuk nartjie in sy mond. Hy gesels met Tanja. Hy staan op. Hy steek sy vingers in haar kosblik. Juffrou merk vriendelik op: "Vingertjies in jou eie kosblik." Hy skuif sonder verwyl terug na sy sitplek en gesels spontaan verder met Tanja. (p5) Tanja bied aan: "Ek sal volgende week vir jou malvalekkers inpak."

Die seun is moontlik nuuskierig oor wat die dogtertjie in haar kosblik het. Die opvoeder korrigeer sy gedrag. Sy raas nie met hom nie, sy praat rustig met hom. Hy gehoorsaam haar dadelik en skuif terug na sy sitplek. Nadat sy juffrou met hom gepraat het, gaan hy gewoon voort sonder dat dit voorkom of hy die opvoeder se woorde internaliseer en skuld daarvoor ervaar. In afdeling 3.3.2 word ouditiewe inligtingverwerking gedefinieer as die kapasiteit om ouditiewe inligting akkuraat te stoor, orden en herroep. In hierdie geval dui die seun se gepaste reaksie op die opvoeder se versoek dat hy op sy eie kosblik fokus asook die sinvolle gesprekke wat hierdie insident voorafgaan op die seun se vlak van ouditiewe inligtingverwerkingsvermoë (Rowe & Rowe, 2006, p. 1).

Die kleuterskoolsisteem maak in hierdie opsig, met die deel van lekkergoed, voorsiening dat kinders deel van die portuurgroep kan voel. Dowling (2005) noem dat dit die opvoeder se verantwoordelikheid by die kleuterskool is om te verseker dat kinders 'n sin van self binne die groep ontwikkel.

Vinjet 4

(v1) Buite op die speelgrond, in die skadu van 'n afdak, is 'n sandput. Johan en Deon grawe met klein speelgrafies in die sand. Riaan, met 'n groot plastiekgraaf in sy hand, staan naby hulle. Hy kyk hoe hulle 'n gat grawe. Hulle laat Riaan nie toe om saam te grawe nie. Juffrou Elri merk dit op. "Hoekom mag Riaan nie saam speel nie?" vra sy met 'n toeganklike stem. Riaan loop stilweg tot aan die ander kant van Johan en Deon en bekyk hulle van 'n ander hoek af. "Hy kan saam speel, maar met 'n klein grafie," sê hulle. (v2) Riaan, Juffrou Elri en Deon soek oral in die sandput vir 'n klein grafie. Uiteindelik kry hulle een, maar Johan gaan sit daarop. Riaan probeer met mag en mening die grafie onder sy maat uittrek toe Juffrou Elri ferm vir Johan vra om op te staan. Johan begin huil met trane wat oor sy wange rol. Juffrou probeer hulle aandag aflei: "Waarvoor grawe julle 'n gat?" Riaan probeer versigtig oogkontak maak met Johan wat huil. Hy vat saggies aan Johan se arm. Riaan het sagte trekke op sy gesig en sy oë is vriendelik. Die kinders grawe rustig verder. 'n Dogtertjie kom grawe saam. Riaan kyk stilweg hoe sy grawe. Dan kom sy lyf weer stadig in beweging soos hy saam met Johan grawe. "Ek help hom grou," sê hy.

In die eerste reëls was dit reeds sigbaar dat die seun nie welkom is by die aktiwiteit nie. Die een maat veral is teen die seun se deelname gekant. Die opvoeder se poging om die situasie te beredder, veroorsaak dat die maat begin huil. Ten spyte van die maat se pogings dat die seun nie moet saamspeel nie, reageer die seun aan die einde van die vinjet met empatie vir die maat se emosies. Hy maak op 'n dieper vlak kontak. Hy probeer sy maat troos sodat hulle saam kan speel. Net 'n paar minute nadat die maat nie wou toelaat dat die seun saam speel nie, help die seun sy maat om 'n gat te grawe. Deur die seun se empatiese reaksie het hy die situasie verander. Hierdie vinjet sluit aan by Findlay, Girardi en Coplan (2006, pp. 355,356),

wat meld dat empatiese kinders meer gevorderde sosiale begrip toon en sosiaal sensitief is ten opsigte van hulle eie sosiaal aanvaarbare gedrag en hulle reaksies op die portuurgroep se sosiale gedrag, en Ragpot (2018b, p. 160) se definisie van teorie van denke.

5.5.2 Dubbelmediumonderrig

Hierdie Afrikaans-moedertaalseun was drie jaar en drie tot vyf maande oud ten tye van die observasie. Die kleuterskool se formele taal-van-onderrig was Engels en Afrikaans. Minder as 'n kwart van die kinders in die klas se moedertaal was Afrikaans en die meerderheid van die les is in Engels aangebied. Hy was die eerste kind in die gesin. Hy was een of meer nagte gehospitaliseer en daar was 'n jonger sib in die gesin wat kort voor die studie uitgevoer is, gebore is. Hy is ses tot 10 uur per week aan Afrikaanse storieboeke en een tot vyf uur per week aan Engelse storieboeke en televisieprogramme blootgestel. Die navorser was bewus daarvan dat die onlangse geboorte van 'n sib 'n direkte effek op die kind se gedrag tydens die observasie kon gehad het en het hierdie veranderlike tydens die maak van gevolgtrekkings in ag geneem.

Vinjetleesstuk 2

Sirkeltyd

(s1) Dit is 'n kleinerige, vierkantige vertrek. Die mure is 'n sagte geel. Die vloer is geteël. Daar lê 'n bont, geblokte mat in die middel van die vloer. Vier geel, vierkantige plastiektafels staan in een hoek opgestapel. In 'n ander hoek is daar twee stapels kratte. Teen die muur is daar 'n donkerblou aansteekbord met die week se temas. Die meeste van die kinders sit op die mat. Ander staan teen die agterste muur. Die kinders maak geraas. Die seun het 'n rooi hemp en ligbruin broek aan.

(s2) Hy praat nie. Hy kyk vir die juffrou, die maats en dan vir die pleister op sy been. Hulle hersien klanke. Juffrou vra hom hoe "Bouncy Ben" maak. Hy wys met sy arms. Andersins reageer hy nie. Hy sit kruisbene. Sy hande in sy skoot. Die maats staan op vir beweging. Hy bly sit. Dit lyk asof hy wil huil. Hy kyk vir my, dan vir juffrou. Hulle praat oor die kleur van die week: swart. Hy glimlag. Hy wil sy juffrou wys dat sy skoen swart is. Hy trek een uit en hou dit op. "Juffrou!" Sy hoor hom nie. "Juffrou!" Sy beaam wat hy vir haar wys: "Jou skoen is swart."

Temabespreking

(t1) Die seun sit stil. Hy staar meestal na sy juffrou. Hy sê niks. Hy reageer nie op die vrae wat sy vra nie. Hy waai vir my. Ek waai terug. Hy kyk vir sy juffrou voor hom. Juffrou soek 'n prent in 'n boek. Hy hou haar dop. Juffrou gaan voort met die les. Hy leun op een hand. Juffrou raas met 'n maat. Hy kyk onseker vir my. Hy gaan sit kruisbene. Sy hande in sy skoot. Die kinders maak geraas. Hulle skree antwoorde uit. Juffrou praat hard bo die geraas.

(t2) Hy kyk na die pleister op sy been. Juffrou blaai deur 'n boek. Hy kyk vir my, dan vir die juffrou. Sy wys 'n prent van 'n haai. Almal skree en raas. Hy probeer sy juffrou se aandag kry. “Juffrou!” Sy hoor hom nie. Hy roep weer: “Juffrou!” Sy kyk vir hom. “Ek het 'n gaatjie in my tand.” “Gaan jy tandarts toe?” Hy knik. Die les gaan voort. Hy sit kruisbene en gevoude arms. Juffrou soek iets. Hy kyk geïnteresseerd wat sy klasmaats doen. 'n Dogtertjie maak asof sy swem. Hy boots haar na.

(t3) Juffrou wys vir hulle 'n seester. Hy glimlag. Hy lyk geïnteresseerd. Hy gaan sit op sy voete en kyk na 'n prent van 'n walvis. Hy sit lank so, bewegingloos.

Musiek en beweging

(m1) Die kinders staan op. Hy ook. Hy sit sy hande teen sy ore. Hy staan 'n rukkie so. Hy kyk vir my. Die musiek begin speel. Hy boots sy juffrou se bewegings na. Hy kyk vir my. Dan vir sy juffrou. Die maats hardloop op een plek. Hy lag. Hy hardloop nie saam nie. Die liedjie herhaal. Hy staan op dieselfde plek. Sy bewegings is ingeperk voor sy bors. Hierdie keer hardloop hy saam. 'n Dansliedjie begin speel. Die maats dans spontaan saam. Hy staan stil. Hy is agter in die klas. Juffrou neem sy hande in hare. Sy swaai sy arms. Dit lyk asof hy wil huil. Juffrou dans met die ander maats. Hy staan stil. Hy kyk rond. Juffrou vra of hy weer wil dans: “Nog een keer?” Hy skud sy kop. Hy klap sy hande op die ritme van die musiek.

(m2) Hulle fluister-sing Vader Jakob. Hy glimlag en sing saam. Hy volg die bewegings. Hulle fluister-sing twee Engelse liedjies. Hy neem deel⁵.

Gestruktureerde spel

(g1) Hierdie vertrek is soortgelyk aan die eerste klas, maar daar is 'n televisie. Hy gaan sit op die mat en kyk TV. Hy kom vra wanneer ek huis toe gaan. “Wanneer ons slaap?”

“Voor julle gaan slaap al.”

“My mamma het klaar na Oom M toe gery. Ek en my pappa gaan ook na Oom M toe ry. Eers later.”

(g2) Die assistent gooi blokkies tussen die kinders op die mat uit. Hy skuif vinnig kant toe, nader aan my. Hy lyk ongemaklik. Hartseer. Die assistent bring nog ander blokke. Hy vat twee. Hy sit hulle aanmekaar. Hy kap daarmee op die mat. Die assistent sit ander blokkies voor hom neer. Hy probeer al die blokkies aanmekaarsit. Die blokkies pas nie. Hy hou aan probeer. Die assistent gee vir hom blokkies wat pas. Hy bou. Hy praat nie. 'n Dogtertjie praat met hom. Hy gesels nie terug nie. Hy kyk wat die maats doen. Hy bou verder.

⁵ Opvoederkommentaar: “Dis presies soos hy is.”

(g3) Hy en 'n maat sit op die vloer. Hulle bou legkaarte. Die maat roep hom. Hy reageer nie. Die maat draai sy legkaartstukke vir hom om. Hy reageer nie. Hy bou sy legkaart klaar. Dan pak hy die stukke in 'n ry uit. Die maat roep hom. Die maat sukkel om sy legkaart te bou. Die seun vat 'n blokkie en sit dit op sy plek. Hy bou sy eie legkaart verder. Hy vertel vir die juffrou dat hy nie weet waar die volgende stuk pas nie. Hy lag. Hy pas die blokkie in. Juffrou help ander maats met hulle verfaktiwiteit. Hy roep haar vir hulp met sy legkaart. Juffrou reageer. Hy bou verder.

(g4) Tyd verloop. Hy sit alleen, in die middel, voor die televisie. Hy sit op sy voete. Die assistent roep hom: "Look." Sy gooi blokkies na hom toe. Hy sit dit voor hom neer. Hy begin bou. Hy maak nie kontak met iemand nie. "Juffrou," sê hy vir my: "Kyk." Hy wys my wat hy gebou het. Sy juffrou kom in. Hy wys vir haar ook. Hy wys vir die assistent. Hy help opruim. Eers die blokkies in sy hande. Dan die blokkies op die vloer⁶.

Aktiwiteit

(a1) Daar is 'n papier op die geel plastiektafel voor hom. Hulle is twee by die tafel. Juffrou wys hulle hoe hulle met rollers horisontaal of vertikaal kan verf: "Ons gaan op die papier rol."

"Ek wil só rol."

(a2) Hy rol met die roller oor sy papier. Dit maak blou strepies en verfkolle. Hy gesels met sy juffrou. Hy laat haar toe om hom te help. Juffrou help twee maats by 'n ander tafel. Hy verf voort. Hy stop. Hy kyk wat die maat oorkant hom doen. Die maat sê iets. Hy bly stil. Hy kom vertel my: "Juffrou, ons maak 'n seepdijie. My mamma vra hoe lyk 'n seepdijie." Hy kry 'n papier met 'n prent van 'n seepdijie. Hulle kry vingerverf. "Kyk hoe lyk my vingers." Hy lyk baie opgewonde. Hy verf verskillende dele met verskillende kleure. Juffrou praat met 'n maat. Hy lyk onseker. Juffrou keer terug na hom toe. Hy glimlag en gesels met haar. Juffrou vra of hy klaar is. Hy glimlag: "Kyk hoe mooi is hy."

Peuselhappietyd

(p1) Daar is bankies en tafeltjies onder 'n groot afdak. Elke tafel is met 'n gekleurde tafeldoek bedek. Hy gaan sit dadelik. Hy skuif na 'n ander bankie nader aan die assistent. Sy deel blokkies waatlemoen uit. Hy wil nie hê nie. Hy staan op. Hy stap speelgrond toe. Die vloer van die speelgrond is 'n sementblad met los sintetiese grasmatte op plekke. Dele van die speelgrond is onder bome. In die skaduwee is twee swaaie. Die sandput is grotendeels omring met groen skadunet. Daar is 'n pophuis, en verskeie tipes klimapparaat. Hy klim op die klimraam. Die assistent roep hom: "Come drink your juice." Traag gaan hy nader. In die verbystap sê hy vir my hy gaan sy "juice" drink. Hy kry sy bottel. Hy gaan sit op die punt van

⁶ Opvoederkommentaar: "Hy hou van blokkies bou."

'n bankie. Hy praat met niemand. Sy juffrou kom nader. Hy wys sy bottel vir haar. Juffrou gee vir 'n maat 'n stukkie waatlemoen. "Teacher, ek wil watermelon hê." Hy eet 'n stukkie. Hy gaan was sy hande en droog dit af. Hy glimlag breed. Hy vra vir nog 'n stukkie. "Kyk hoe lyk my hande," wys hy vir my. Hy glimlag.

Vryspel

(v1) Hy staan langs juffrou op die speelgrond. Hy kom na my toe: "My eina is beter." Ek merk op: "Die pleister is weg."

"Die eina is nie weg nie."

(v2) Hy speel naby die juffrou. Hy wys vir my hoe hy kan spring. Hy praat met juffrou. Dan swaai hy aan 'n dwarsbalk van die swaai. Hy vertel my: "Teacher, as ons geslaap het kom mamma ons haal." Hy sukkel om die regte woorde te kry om sy sin te vorm.

(v3) Hy hardloop klimraam toe. Dan na juffrou toe. Dan kom hy na my toe. "Teacher, kyk hoe high kan ek jump." Hy tel: "Ready, steady, go." Hy spring.

(v4) Hy sit op die swaai langs juffrou. Hy sing terwyl hy swaai. Hy gesels met juffrou oor die blare op die grond. Sy staan op. Hy swaai in stilte verder. Tyd verloop. Hy roep vir my aandag: "Teacher, whee..." Hy lyk hartseer. Die maats op die swaai langs hom roteer 'n paar keer. Juffrou kom terug: "Moet ek jou stoot?" Hy glimlag. Sy skoen val af. Juffrou stop die swaai. Hy klim af. Hy bly naby juffrou staan. Dan stap hy na my toe: "Teacher, my magie is vandag omgekrap." Hy stap na sy juffrou toe. Hy speel 'n entjie van haar af. 'n Maatjie bring vir hom sy skoene. "Thank you."

(v5) Hy loop tot aan die kant van die speelgrond. Daar is 'n metaalhekkie wat die speelgrond skei van die babas se speelgrond. "Teacher, kyk waar staan ek." Dan wys hy sy juffrou hoe hy op die rand van 'n sementblad kan loop.

(v6) Hy pluk 'n blaar. Hy wys die blaar vir sy juffrou. Hy druk die blaar teen die watertenk. Hy swaai op die dwarsbalk van die swaai. Juffrou sê hy gaan seerkry – daar is maats wat daar swaai. Dit lyk asof hy wil huil. Hy bly staan. Hy stap na my toe: "Ek soek vir mamma." Hy loop verder. Hy gaan staan agter sy juffrou. Sy is onbewus van sy teenwoordigheid. Sy stap aan. Hy bly staan. Hy vryf met sy vuiste oor sy oë. Tyd verloop. Hy klim op 'n klimapparaat wat soos 'n motorfiets lyk. Hy draai die rooi handvatsel in die rondte. Hy maak asof hy ry. Tyd verloop. 'n Dogtertjie kom sit agter hom. Sy klim af. Hy waai vir haar: "Bye-bye." Hy klim ook af. Daar speel maats in die sandput. Hy kyk na hulle deur 'n gat in die net. Hy gaan staan by juffrou: "Waar gaan jy?"

"Ons het 'n meeting."

Dit lyk asof hy wil huil. Hy klim op die klimraam. Hy frons. Hy gly stadig af. Hy dwaal rond. Hy gaan sit op juffrou se stoel. 'n Maat staan by hom. Hy stoot die maat weg. Die maat vat aan die stoel se rugkant. Hy probeer keer. Hy begin huil. Hy staan op. Die maat gaan sit. Hy vee sy oë met sy hemp af. Hy stap na die gebou toe. Die deur se knip is toe. Hy kan nie ingaan nie. Hy huil harder. 'n Assistent help hom om die deur oop te maak. Hy gaan badkamer toe.

(v7) 'n Assistent vee 'n groot plas water met 'n besem weg. Hy volg haar. Tyd verloop. Hy en 'n maat hardloop weg elke keer wanneer sy vee. Dit is 'n speletjie. Hulle lag. Hy lag.

Opvoeder se kommentaar

Dis soos hy is – presies beskryf. Hy speel baie op sy eie.

Vinjet 5

(s1) Dit is 'n kleinerige, vierkantige vertrek met sagte geel mure. Die vloer is geteël. Daar lê 'n geblokte, bont mat in die middel van die vloer. Vier geel, vierkantige plastiektafels staan in een hoek opgestapel. In 'n ander hoek is daar twee stapels kratte. Teen die muur is 'n donkerblou aansteekbord met die week se tema op. Van die kinders sit op die mat. Ander staan gemaklik teen die agterste muur. Die klas is raserig. Christo het 'n rooi hemp en ligbruin broek aan. (t1) Hy sit roerloos. Hy staar meestal stilweg na sy juffrou. Hy sê niks. Hy reageer ook nie op die vrae wat sy vra nie. Hy waai skamerig vir Wietske, wat die situasie observeer. Wietske waai terug. Hy kyk energielos na sy juffrou voor hom. Juffrou Hanlie blaai gefokus op soek na 'n prent in 'n boek. Christo hou haar stip dop. Juffrou Hanlie gaan voort met die les. Hy leun ondersteunend op sy een hand. Juffrou Hanlie raas met 'n maat. Christo loer onseker vir Wietske. Hy gaan sit kruisbeen en bêre sy hande veilig in sy skoot. Die kinders maak geraas. Hulle skree deelnemend antwoorde uit. Juffrou Hanlie praat hard en hoorbaar bo die geraas. (t2) Christo kyk verveeld na 'n pleister op sy been. Juffrou Hanlie blaai weer deur 'n boek. Hy kyk onseker vir Wietske, dan vir sy juffrou. Sy kry haar plek in die boek en wys na 'n prent van 'n haai. Almal skree en raas opgewonde. Christo probeer Juffrou Hanlie se aandag kry. "Juffrou!" roep hy skaam. Sy hoor hom nie. Hy roep weer, 'n bietjie harder: "Juffrou!" Sy kyk geïnteresseerd vir hom. "Ek het 'n gaatjie in my tand." "Gaan jy tandarts toe?" vra sy besorg. Hy knik.

Die seun sit stil, sonder beweging of deelname aan die aktiwiteit. Selfs wanneer sy juffrou vrae vra, reageer hy nie daarop nie. Die afwesigheid van 'n gepaste reaksie op sy leeromgewing kan dui op sy ouditiewe inligtingverwerkingsvermoë (sien afdeling 3.3.2).

Die seun leun op sy een hand. Hy sit nie regop nie. Het hy die ondersteuning van sy hand nodig om hom regop te hou? Is die hand waarop hy leun 'n kruk vir die emosionele toestand waarin hy verkeer? Dra sy vlak van ouditiewe inligtingverwerking in hierdie geval by tot 'n gevoel van onsekerheid of omgekeerd? Juffrou raas met 'n maat. Sy raas nie met hom nie,

maar tog lyk dit *asof hy onseker voel binne hierdie situasie*. Hy gaan sit kruisbene en sit sy hande in sy skoot. Hy skep moontlik 'n grens tussen homself en die situasie wat hom onseker laat voel.

Vinjet 6

(g1) Dit is kleinerige, vierkantige vertrek met 'n televisie. Christo gaan sit op die mat en kyk reguit na die TV. Na 'n rukkie staan hy op van sy sitplek en gaan vra bekommerd vir Wietske, wat die situasie observeer: "Wanneer gaan jy huis toe? Wanneer ons slaap?" "Voor julle gaan slaap al," bevestig sy. (g2) Mara, die assistent, keer 'n houer met blokkies tussen die kinders op die mat uit. Christo skuif vinnig weg, nader aan Wietske. Christo lyk ongemaklik. Hartseer. Mara keer nog blokke wat effens anders lyk ook op die mat uit. Christo vat hierdie keer twee blokke. Hy pas die blokke sonder moeite aanmekaar. Hy kap speels met die blokke op die mat. Mara sit besorg ander blokkies voor hom neer. Hy probeer mismoedig al die blokkies aanmekaar sit, maar die blokkies pas nie almal op mekaar nie. Mara gee vir hom blokkies wat op mekaar pas. Hy bou. Hy praat nie. 'n Dogtertjie praat met hom. Hy gesels nie terug nie. Hy kyk stilweg wat die kinders doen. Dan bou hy verder.

Die kinders sit op die mat. Die seun was besig om televisie te kyk, maar soek toenadering by 'n volwassene. Die assistent gee vir hulle iets konstruktiefs om te doen. Sy gooi blokkies tussen hulle op die mat uit. Die seun vat nie van die blokkies of begin spontaan daarmee speel soos 'n mens sou dink 'n driejarige sou doen nie. Hy skuif weg. Sy *ongemak en hartseer* is sigbaar, hy steek dit nie weg nie. Hy skuif nader aan 'n volwasse persoon wat moontlik geborgenheid of ondersteuning kan bied. Emosioneel kom hy afhanklik van 'n volwasse persoon voor. Weer bring die assistent vir die kinders blokke. Moontlik voel hy meer gemaklik en kalmer waar hy eenkant, naby 'n volwassene sit, want hierdie keer vat hy twee blokke. Net genoeg om iets aanmekaar te sit. Hy vat nie meer as twee blokke om iets groots te bou nie. Met twee blokke kan hy iets bou waarmee hy op die mat kan kap. Hy doen die minimale met die aktiwiteit wat vir hom aangebied word. Wat 'n uitgebreide leerervaring kon wees, het ongemak en hartseer by die seun ontlok. Volgens Erikson se psigososiale teorie ervaar hierdie seun moontlik afhanklikheid en skuld. Dan kan 'n mens vra, is dit die leeromgewing, die aktiwiteit, die kind se ervaring van geborgenheid, vlak van ouditiewe inligtingverwerkingsvermoë of ander veranderlikes wat veroorsaak het dat hy nie die leerervaring optimaal kan benut om inisiatief te ervaar nie?

Vinjet 7

(p1) Beskut onder 'n groot afdak staan verskeie bankies en tafeltjies. Elke tafel is netjies met 'n tafeldoek oorgetrek. Christo beweeg vinnig en gaan sit dadelik op 'n bankie. Hy staan op en gaan sit op 'n ander bankie nader aan Mara, die assistent. Mara deel blokkies waatlemoen aan die kinders uit. Christo wil nie hê nie. Hy staan op. Hy drentel speelgrond toe. Die vloer

van die speelgrond is 'n sementblad met hier en daar los sintetiese grasmatte op. Dele van die speelgrond word deur die skaduwee van bome bedek. Daar is ook 'n pophuis en verskeie klimapparate. Christo klim eensaam op die klimraam. Mara roep hom: “*Come drink your juice.*” Traag stap hy nader. In die verbystap sê hy vir Wietske, wat die situasie observeer: “Ek gaan my *juice* drink.” Hy tel sy bottel op en gaan sit versigtig op die punt van 'n bankie. Hy praat met niemand. Juffrou Hanlie kom nader. Hy wys sy bottel opgewonde vir haar: “Kyk my bottel!”. Juffrou Hanlie gee vir 'n maat 'n stukkie waatlemoen. “*Teacher, ek wil watermelon hê,*” sê Christo. Hy kry 'n stukkie en eet dit tevrede op.

Die seun onttrek hom aan die situasie waarin sy maats waatlemoen eet. Hy speel 'n rukkie alleen op die speelgrond voordat die assistent hom terugroep. Hy gaan haal sy waterbottel uit en verduidelik wat volgende gaan gebeur. Hy gaan sit op die punt van die bankie. Hy maak homself nie gemaklik nie. Moontlik beplan hy nie om lank te sit nie. Voel hy onseker van homself in die situasie? Voel hy onseker of die situasie vir hom veilig is? Hy praat met niemand nie. Is hy onseker van hoe die maats teenoor hom gaan reageer? Sy juffrou kom nader. Sy maak nie kontak met hom nie. Sy is bloot in sy omgewing. Sien hy dit as 'n geleentheid om met iemand wat hy vertrou kontak te maak? Hy wys sy bottel vir haar. Wou hy aanvanklik sy bottel vir haar wys of is dit net 'n aanknopingspunt vir geselskap? Ongeag sy bedoelings, gee juffrou aandag aan 'n ander kind. Laat dit hom verwerp, alleen of jaloers voel? Dit kom voor asof hy tóg haar aandag soek, want hy praat weer met haar: “*Teacher, ek wil watermelon hê.*” Hy ervaar tog in hierdie nabye kontak met die opvoeder 'n mate van tevredenheid en inisiatief wanneer hy die waatlemoen eet. Is dit vanweë die direkte kontak wat hy met die opvoeder gehad het? Volgens Landy (2009, pp. 9-10) is kinders wat nie 'n gevoel van geborgenheid ervaar nie minder aanpasbaar, minder in staat om te ondersoek, te leer en nuwe verhoudings te vorm. Uit die vinjet wil dit voorkom of die seun slegs 'n mate van geborgenheid ervaar wanneer hy individuele aandag en emosionele ondersteuning van sekere volwassenes ontvang.

Vinjet 8

(p1) Die vloer van die speelgrond bestaan uit 'n sementblad met hier en daar los sintetiese grasmatte. Die speelgrond is gedeeltelik onder die bome. In die skaduwee staan twee swaaie. Daar is 'n pophuis en verskeie tipes klimapparaat. Die sandput is grotendeels omring met groen skadunet. (v6) Christo loer deur 'n gaatjie in die net hoe 'n paar kinders in die sandput speel. Hy loop stadig weg. Hy gaan staan by Juffrou Hanlie. “Waar gaan jy?” wil hy bekommerd weet. “Ons het 'n *meeting,*” sê sy vriendelik. Christo lyk asof hy in trane wil uitbars. Hy klim hartseer op die klimraam. Sy frons maak diep plooië tussen sy oë. Dan gly hy stadig met die glyplank af. Hy dwaal doelloos rond. Hy gaan sit stil op Juffrou Hanlie se stoel. 'n Maat, Elia, kom staan by hom. Christo stoot Elia met mening weg. Christo probeer Elia met sy hande keer, maar Elia vat aan die rugkant van die stoel. Christo begin huil. Groot trane rol oor sy wange.

Hy staan geboë op. Elia gaan sit vinnig op die stoel. Christo vee die trane met die soom van sy hemp af. Hy stap met geboë skouers weg.

Die seun neem nie aan die spel in die sandput deel nie. Hy is bloot 'n toeskouer deur 'n klein gaatjie in 'n net. Sonder verbale kommunikasie word die seun bewus dat sy juffrou die speelarea gaan verlaat. Hy aanvaar dit nie bloot dat sy uit sy gesigsveld gaan beweeg nie. Hy benodig 'n verduideliking. Haar bevestiging dat sy die speelgrond gaan verlaat, het 'n emosionele impak op hom. Hy wil huil. Voel hy onseker sonder haar teenwoordigheid? Om haar teenwoordigheid in 'n mate te behou, gaan sit hy op haar stoel. Dit is die naaste wat hy op daardie stadium aan haar kan wees. Hy is in sy eie gedagtes en spasie. Hy het nodig om die hartseer emosie te hanteer. Maar 'n maat kom staan by hom, in sy spasie, wat 'n paar oomblikke gelede sy juffrou se spasie was. Hy wil nie die maat se teenwoordigheid hê nie. Die maat se teenwoordigheid troos hom nie en dien nie as 'n plaasvervanger vir sy juffrou nie. Hy stoot die maat weg. Die maat, moontlik onbewus van die intensiteit van die seun se emosie, vat aan die stoel se rugkant. Die seun probeer keer. Dis sy juffrou se stoel en hy probeer moontlik die spasie waarin hy en die stoel is, beskerm. Dit is al wat hy van sy juffrou het op daardie stadium. Hy kan nie langer sy emosies beheer nie en begin huil. Nie noodwendig omdat die kind aan die stoel gevat het nie, maar omdat sy eie emosies so intens is. Hy gee op om sy spasie te beskerm en staan op. Daar is nie duidelikheid of die seun dit opgemerk het en of dit hom verder ontstel het nie.

Die seun ervaar moontlik uitdagings ten opsigte van die regulering van emosies wat sy verhouding met die opvoeder en portuurgroep beïnvloed. Hy ervaar moontlik skeidingsangs teenoor sy juffrou. Volgens Denham et al. (2009, p. i42) benodig die seun steeds baie ondersteuning van volwassenes, alhoewel hy oor die vermoë behoort te beskik om sy emosionele uitdrukkings te kan verander of onderdruk na gelang van wat die situasie vereis (Denham, 1998, p. 27). Die seun verkies ook afsondering van die portuurgroep, in só 'n mate dat hy die ander kind wegstoot van hom af. Soos genoem, speel verskeie faktore en die komplekse dinamika wat daar tussen die kind, versorger, portuurgroep en veranderlikes bestaan 'n groot rol in sy optrede.

5.5.3 Engelse onderrig

Hierdie Afrikaans-moedertaalseun se ouderdom ten tye van die observasie was drie jaar en ses tot agt maande. Die kleuterskool se formele taal-van-onderrig is Engels. Minder as 'n kwart van die kinders in die klas se moedertaal is Afrikaans. Hy is die tweede kind in die gesin. Hy is een of meer nagte gehospitaliseer en die gesin het voorheen verhuis. Hy word glad nie aan Afrikaanse storieboeke of televisieprogramme blootgestel nie. Hy word een tot vyf uur per week aan Engelse storieboeke en 11 tot 15 uur per week aan Engelse televisieprogramme blootgestel.

Vinjetleesstuk 3

Sirkeltyd

(s1) Die klas is helder met geel vierkantige plastiektafels en -stoele. Voor die vensters wat uitkyk op die parking en straat hang daar rooi-en-wit gordyne. Aan die stoep se kant is daar groot glasvensters en 'n glasdeur. Dit is ook glasvensters en 'n glasdeur wat die klas van die volgende klas skei. Die kinders is raserig. Die waaier is aan en die geskuiw van stoele in die klas langsaan is hoorbaar. Die seun het 'n liggroen hemp en grys broek aan.

(s2) Die kinders sit in een hoek van die klaskamer. Hulle tel en klap tot by tien. Die kinders raak rustig. Hy sit by die juffrou, wat op 'n houtkassie sit, se voete. Hy kyk op na haar. Hulle sing die maande van die jaar en dae van die week. Hy maak effense bewegings met sy arms. Juffrou praat met die kinders. Hy fokus op haar gesig. 'n Maat sê iets. Hy verskuif sy fokus na die maat.

(s3) Juffrou wys na verskillende muurkaarte. Die kinders benoem die vorms. Hy antwoord eerste voor sy maats. Hy lyk baie entoesiasies wanneer hy antwoord. Hy beweeg sy bolyf vorentoe en knyp sy oë toe wanneer hy antwoord. Juffrou begelei die klas om die verskillende liggaamsdele te benoem. Hy luister dadelik. Juffrou wys na die muurkaarte. Hy fokus intens.

Temabespreking

(t1) Hy antwoord eerste die vrae. Soms beweeg hy sy arms en hande. Hy luister aandagtig wat die juffrou sê. Kinders stap buite die klas verby. Dit trek sy aandag af. Hy leun vooroor en kyk vir hulle. Die klas langsaan het toiletroetine. Daar is geraas in die agtergrond. Hy word bewus van die juffrou wat met die bespreking voortgaan. Hy wissel sy fokus tussen die juffrou en die temaprente teen die muur. Iemand loop verby die klas. Sy aandag dwaal daarheen. Hy leun oor om vir hulle te kyk.

Musiek en beweging

(m1) Daar is 'n skerm teen die muur gemonteer. Juffrou sit 'n liedjievideo aan. Hy staan op. Hy bly op een plek staan. Sy oë volg die bewegings op die skerm. Hy sing saam. Die maats spring en skree. Hy staan stil. Hy fokus op die skerm.

(m2) 'n Tweede liedjie begin speel. Hy boots die armbewegings getrou na. Hy fokus op die skerm, dan op die juffrou, die assistent en weer op die skerm. Hy staan op een plek.

(m3) Die derde liedjie vereis meer bewegings. Hy loop op een plek. Hy fokus op die skerm. Die meeste van die maats beweeg in groot ruimtes. Twee maats langs hom baklei met mekaar. Hy staan stil. Hy fokus op die skerm.

Gestruktureerde spel

(g1) Hy gaan sit dadelik op sy stoel. Hy volg sy juffrou. Hy kyk vir haar hande. Sy deel klei uit. Hy kry geel klei. Die drie maats aan die tafel ook. Hy maak 'n bal met die klei in sy hande. Hy rol dit heen en weer op die tafel. Hy druk hard op die klei met albei hande. Juffrou sê iets vir 'n maat in die klas. Hy stop waarmee hy besig is. Hy kyk vir die juffrou.

(g2) Sy gee instruksies. Hy reageer dadelik. Hy lyk entoesiasties. Hy wys vir die juffrou wat hy gemaak het. Sy prys hom.

(g3) Juffrou begin vorms en snyers uitdeel. Hy gryp na die eerste item wat op die tafel val. Hy druk die klei met sy hande plat. Hy druk 'n vorm uit. 'n Maat het 'n rooi vorm. Hy wil dit gebruik. Die maat wil dit nie vir hom gee nie. Hy tel 'n wit vorm op. Hy ruil dit vir die rooi vorm. Die klas is raserig. Hy speel op sy eie. Hy maak nie kontak met die maats om die tafel nie. Hy het drie vorms en 'n messie. Hy druk hard met die vorms in die klei. Sy hele lyf beweeg terwyl hy werk. Hy leun oor die tafel. Hy wil 'n snyer by die maat oorkant hom kry. Die maat druk dit vas. Hy vat 'n ander vorm. Hy dink hulle kan ruil. Die maat stel nie belang nie. Hy speel verder.

(g4) Dit is opruimtyd. Juffrou hou 'n houër na hulle uit. Hy help om die vorms in 'n houër te bêre. Hy maak die klei op die tafel bymekaar. Dan breek hy dit in stukke. Hy maak dit weer bymekaar. Hy draai in sy stoel. Hy kyk wat die assistent by die tafel agter hom doen. Hy draai terug. Hy volg haar voorbeeld deur die stukkies klei bymekaar te maak. Hy tel die klei vinnig op. Hy gooi dit in die sakkie wat na hom uitgehou word. Vir 'n kort rukkie staan hy tussen die tafels rond. Hy gaan sit op die vloer. Hy is gereed vir die volgende aktiwiteit.

Peuselhappietyd

(p1) Juffrou sit op 'n muurtjie. Die kinders sit op die grond by haar in die koelte van 'n boom. Hy sit regs van die juffrou. Hy eet klaar. Hy staan hy op. Hy loop alleen. Hy bêre sy waterbottel in 'n houër. Dis aan die ander kant van die sandput. Hy stap terug. Hy gaan sit op 'n swaai. Die assistent swaai hom. Hy kyk op na haar gesig terwyl sy hom swaai. Soms kyk hy om hom rond. Hy fokus meestal op haar. Sy swaai 'n ander maat. Hy hou aan swaai met die momentum wat hy het. Hy maak nie kontak met ander nie. Hy klim af. 'n Dogtertjie sit op 'n springmat. Hy spring twee keer daarop. Hy loop verder. Hy spring alleen op die ander springmat. Hy klim af. Juffrou roep hom om te kom help om die bekere kombuis toe te dra. Hy volg 'n paar tree agter haar.

Vryspel

(v1) Daar staan 'n springkasteel op 'n groot grasperk. Daar is nie koelte nie. Die hele klas se kinders mag daar spring. Hy spring aan die voorkant. Hy spring op plekke waar daar min kinders is. Hy klim af. Hy stap 'n entjie. Dan klim hy weer op. Hy klim weer af. Hy praat met 'n dogtertjie deur die kant van die springkasteel.

(v2) Hulle verskuif na die speelgrond. Daar is 'n groot sandput met 'n klimraam en drie swaaie onder 'n afdak. Juffrou gooi 'n emmer water in die sand uit. Die maats speel opgewonde in die nat sand. Hy bly eenkant speel. Hy gooi droë sand deur die tregter in die emmer. Iemand vat sy emmer en loop daarmee weg. Hy spring op. Hy roep na juffrou. Sy tree in. Hy sit alleen. Hy gooi sand in die emmer. Juffrou gooi nog water op die reeds nat sand. Juffrou merk op dat hy in die droë sand speel. Sy vra vir hom of hy ook in die nat sand wil kom speel. Hy knik en skud sy kop deurmekaar. Hy skuif nader aan die nat sand. Hy speel steeds alleen met die tregters en emmers. Juffrou bring nog 'n emmer water. Hy wys vir 'n maat dat sy moet opskuif sodat die juffrou die water kan uitgooi.

(v3) Daar spring 'n maat op die springmat. Hy sluit by sy maat aan. Tyd verloop. Die maat klim af. Hy stap agter die maat na die sandput toe. Daar is 'n hekkie wat die speelgrond van die klasse skei. Hy sien die skoolhoof aan die ander kant van die hekkie. Hy roep haar. Sy hou haar duim vir hom op. Hy loop wyd om die sandput, oor die gras tot ander kant die springmatte. Hy sit by twee dogtertjies op 'n muurtjie. Die een staan op. Hy gaan spring op die springmat. Sy oog vang die assistent wat waterbottels en die houer snesies optel. Hy loop na haar toe. Hy slaan met sy handpalm teen hare. Sy gee vir hom 'n klein besempie. Hy dra dit klas toe.

(v4) Tyd verloop. Hy en twee maats sit op die rand van die klimraam. Hulle kyk hoe die vullistrok die vullisdromme aan die ander kant van die pad leeg maak. Die twee maats kyk en wys. Hy speel met sy hande teen die klimraam se kant. 'n Maat kom staan agter hulle. 'n Wit sportmotor ry verby. Hy verander sy fokus na die motor. Hy kyk dit agterna nadat dit reeds verby is. Hy fokus op die vullistrok. Hy gesels met die twee maats langs hom. Die maat agter hom speel met sy hare. Hy kyk na 'n rukkie om. Hy sê iets vir die maat. Die maat speel nie verder met sy hare nie. Die vullistrok vertrek. Hy waai. Hy kyk die trok agterna. Hulle sit nog 'n rukkie saam op die klimraam. Hy klim af. Hy gaan speel.

Opvoeder se kommentaar

(Hy) fokus altyd op Juffrou as daar gepraat word. (Hy) antwoord altyd eerste.

(Hy) sal sê as hy nie van iets hou nie. Sy het aan my genoem dat dit 'n goeie opsomming is van wie hy is.

Vinjet 9

(s1) Dit is 'n helder klas met geel vierkantige plastiekstoele en -tafels. Voor die vensters wat uitkyk op die parking en straat hang rooi-en-wit gordyne. Daar is ook groot glasvensters en glasdeure. Een glasdeur lei na die stoep en die ander na die volgende klas. (m1) Daar is 'n TV-skerm teen die muur gemonteer. Juffrou Heleen sit 'n liedjievideo op die skerm aan. Stefan staan op. Hy bly stil op een plek staan. Sy oë volg die bewegings op die skerm en sy lippe beweeg soos hy saam met die musiek sing. Die ander kinders skree en spring rond. Stefan

staan stil. Hy fokus op die skerm. (m2) 'n Tweede liedjie begin speel. Stefan boots die armbewegings getrou na. Hy fokus op die skerm, dan op sy juffrou, die assistent en weer op die skerm sonder om groot bewegings te maak. Hy staan op een plek. (m3) Die derde liedjie vereis meer bewegings. Die meeste van die kinders beweeg in groot ruimtes. Stefan loop op een plek. Hy fokus stip op die skerm. Die twee kinders langs hom baklei met mekaar. Stefan staan stil. Hy fokus steeds op die skerm.

Die kinders luister na drie liedjies. Teen die derde liedjie is dit nie 'n nuwe of onbekende aktiwiteit waarmee hulle besig is nie. Alhoewel die liedjie baie beweging van die kinders vereis, loop hierdie seun net op een plek. Die meeste van die kinders gebruik groot ruimtes vir beweging. Is dit omdat hy nie van bewegingsaktiwiteite hou nie, skaam of onseker is of omdat hy intens op die skerm fokus sodat hy nie totale deelname kan of wil toon nie? Selfs die twee kinders wat langs hom baklei, maak hom nie totaal bewus van sy omgewing nie. Wat is die rede dat hy so intens fokus dat hy nie bewus word van die kinders langs hom se bewegings of konflik nie?

Die kleuterskoolsisteem maak voorsiening vir musiek en beweging, om te ontdek, voor te gee en kanse te vat wat inisiatief bevorder. Wanneer kinders nie binne hulle omgewing emosioneel veilig of geborge voel nie, kan hulle nie ondersoek en met entoesiasme aan aktiwiteite deelneem nie (Trawick-Smith, 2014, pp. 308-309). Moontlik is dit die geval dat die seun wat tweedetaalonderrig ontvang, nie binne hierdie situasie die nodige geborgenheid ervaar het om optimaal aan die aktiwiteit deel te neem nie. Ander faktore soos ouditiewe inligtingverwerking, die ervaring van inisiatief en veranderlikes kon egter ook 'n bydraende rol in die seun se optrede tydens hierdie aktiwiteit gespeel het.

Vinjet 10

(s1) Geel vierkantige plastiektafels en -stoele staan in die helder klaskamer. Groot glasvensters en 'n glasdeur laat lig van die stoep af in. (g1) Stefan gaan sit vinnig op sy stoel. Met sy oë volg hy Juffrou Heleen se bewegings. Hy kyk gefokus hoe sy die klei met haar hande uitdeel. Stefan kry geel klei. Die drie kinders wat aan dieselfde tafel sit, Trevor, James en Tony, ook. Stefan vorm 'n bal met die klei in sy hande. Hy rol dit heen en weer, heen en weer op die tafel. Hy druk hard met albei sy hande op die klei. (g3) Juffrou Heleen begin vorms en snyers uitdeel. Stefan gryp vinnig na die eerste item wat op die tafel val. Hy maak die klei met sy hande plat en druk dan die vorm uit. James het 'n rooi vorm wat Stefan wil gebruik. Stefan wil die vorm leen, maar James wil dit nie vir hom gee nie. Stefan tel 'n wit vorm van die tafel af op. Hy ruil James vir die rooi vorm. Die klas is raserig. Stefan speel in stilte verder. Hy maak nie kontak met Trevor, James of Tony nie. Sy hele lyf beweeg terwyl hy hard met die vorms in die klei druk. Hy leun oor die tafel om 'n snyer by James te kry. James druk dit hierdie keer

vas. Stefan vat 'n ander vorm om met James te ruil. James skud sy kop; hy wil nie ruil nie. Stefan speel verder.

Dit is die begin van 'n nuwe aktiwiteit. Elke tafel kry 'n verskeidenheid klei-apparate wat die kinders vir die kleiwerk kan gebruik. Die opvoeder gee nie vir elke kind sy eie apparaat nie. Die kinders om die tafel moet die appaarte deel, dit verhoog sosiale interaksie en die aanleer van sosiale vaardighede. Buchan (2013, p. 8) se siening dat sosiale vaardighede noodsaaklik is om verhoudings met ander te bou en te onderhou, is hier van toepassing.

Die seun laat nie op hom wag nie. Daar is 'n dringendheid aan hom. Hy gryp na die eerste item wat op die tafel val. Hy oordink nie wat hy nodig het nie. Hy gee nie die ander kinders om die tafel die geleentheid om eerste iets te kies nie. Hy tree vinnig op. Spruit hierdie reaksie uit 'n vrees dat hy niks gaan kry nie of sal moet vat wat oorbly? Sou dit die geval wees, kan sy gedrag 'n aanduiding wees van die vlak van geborgenheid wat hy ervaar.

Aanvanklik is hy tevrede met sy vorm, maar hy word bewus van die maats se vorms ook. Nou vergelyk hy wat hy het teenoor wat die maats het, en voel moontlik nie meer tevrede met sy keuse van vorm nie. Hy wil graag 'n vorm gebruik wat 'n ander maat het. Die presiese verloop van gebeure is nie bekend nie, maar die maat is tevrede met sy vorm en wil dit nie afstaan nie. Die seun gee nie op om te probeer nie. Hy is bereid om 'n ruiling aan te gaan. Die maat is tevrede met hierdie transaksie en hulle ruil vorms. Die seun druk dan hard met die vorm in die klei. Dit is asof hy al sy krag en energie in die aktiwiteit stoot, asof hy met entoesiasme met die klei werk. Hy sit die krag van sy hele lyf in sy werk. Spontaan leun hy oor die tafel om 'n snyer by 'n ander kind aan die tafel te kry. Hy vra nie vir toestemming nie. Hy neem aan dat die kind hom sal toelaat om dit te neem. Sy aanname was verkeerd en die kind druk dit vas. Sonder 'n tussenpose om daarvoor na te dink, vat hy 'n ander vorm en probeer 'n ruilooreenkoms aangaan. Die kind stel nie belang nie. Uit leesstuk 3 blyk dit nie dat die seun intense emosie daarop ervaar nie. Steek hy sy emosies weg? Voel hy teleurgesteld of hartseer? Ongeag wat in sy gedagtes en emosies gebeur, speel hy verder met die klei asof niks gebeur het nie.

Vinjet 11

(v1) Daar is 'n groot sandput met 'n klimraam en drie swaai onder 'n afdak. (p1) Juffrou Heleen sit daar naby op 'n muurtjie in die koelte van 'n boom. Die kinders sit op die grond by haar. Stefan sit regs van sy juffrou. Hy eet rustig sy kos klaar voordat hy opstaan. Hy gaan bêre sy waterbottel in 'n houer aan die anderkant van die sandput. Hy stap terug en gaan sit op 'n swaai. Thembi, die assistent, swaai hom. Stefan hou haar gesig dop terwyl sy hom swaai. Soms kyk hy vlugtig om hom rond, maar hy fokus meestal op Thembi se gesigsuitdrukking. Thembi los Stefan se swaai om Cara, wat op die ander swaai sit, te swaai. Stefan hou aan swaai met die momentum wat die swaai nog het. Hy maak nie kontak met enigiemand anders

nie. Wanneer die swaai momentum verloor het, klim hy af. Ann sit op 'n springmat. Hy spring twee keer daarop. Hy loop verder. Hy spring 'n paar keer alleen op die ander springmat. Hy klim af.

Die assistent swaai die seun. In 'n mens se geestesoog sien jy 'n driejarige wat die beweging geniet, glimlag en spontaan daaraan deelneem. Hierdie seun fokus op die assistent wat hom swaai se gesig, net soms kyk hy rond. Kyk hy na haar in verwondering? Voel hy afhanklik van haar? Bied sy vir hom 'n gevoel van geborgenheid? Sy los sy swaai en gaan help 'n ander maat. Sy verlaat nie die swaai-area nie. Sy is steeds in sy teenwoordigheid. Ervaar hy hartseer, verwerping of jaloesie? Hy doen nie moeite om alleen verder momentum op te bou en voort te gaan nie. Hy laat toe dat die swaai self voortgaan en later spoed verloor. Hy probeer nie homself bewys deur hoog te swaai nie. Hy gee op. Hy kommunikeer met niemand nie. Hy is op sy eie. Hy wil nie verder swaai nie. Hy klim af. In die afwesigheid van die assistent probeer hy nie alleen verder swaai nie.

Die kleuterskoolsisteem maak voorsiening vir die seun om op verskeie apparate te speel. Dit kom voor asof hy ook nie 'n alternatiewe aktiwiteit kan vind waaraan hy onafhanklik kan deelneem en inisiatief kan ervaar nie. Hy maak ook nie kontak met ander nie. Hy speel op die apparate, maar dit kom voor asof hy afhanklik is van die assistent om hom by te staan met die uitvoer van die aktiwiteit. Binne hierdie konteks het die seun inisiatief getoon deur sy waterbottel aan die ander kant van die speelgrond te gaan bêre. Dit is egter nodig om hier te meld dat hy inisiatief ervaar het binne 'n individuele aktiwiteit. Binne die groter groep blyk dit egter nie altyd die geval te wees nie.

Vinjet 12

(v2) Op die speelgrond, onder 'n afdak, is 'n groot sandput met 'n klimraam en drie swaaië. Juffrou Heleen gooi 'n emmer water in die sand uit. Die kinders speel opgewonde in die nat sand. Stefan speel eenkant, alleen. Hy gooi droë sand deur 'n trechter in 'n emmer. Tracy vat sy emmer en loop daarmee weg. Stefan spring op. Hy roep uit: "Teacher, teacher!" Juffrou Heleen tree in. Stefan gaan sit weer alleen met sy emmer en trechter. Hy skep sand op en gooi dit in die emmer. Juffrou Heleen gooi nog water op die reeds nat sand. Sy merk op dat Stefan in die droë sand speel. Sy vra hom: "Wil jy ook in die nat sand kom speel?" Stefan knik en skud sy kop deurmekaar. Hy skuif nader aan die nat sand, maar speel steeds alleen met die trechter en emmer. Juffrou Heleen bring nog 'n emmer water. Hy beduie met sy arms vir Ann dat sy moet opskuif sodat Juffrou die water kan uitgooi.

Die driejariges en hulle juffrou is betrokke by buitenspel in die sand. Juffrou gooi water in die sand. Oor die algemeen bou kinders sandkastele en grou gate in nat sand; moontlik is dit die geval met hierdie kinders. Hulle speel met opgewondenheid. Die seun deel nie in die vreugde nie. Hy speel alleen. Hy speel ook nie met die sand wat sy juffrou vir hulle natgegooi het nie.

Hy is tevrede met die droë sand, of is hy? Hy gooi dit deur 'n tregter. Die sand loop onder uit soos 'n uurglas. Is dit 'n aktiwiteit wat hom kalmeer? Verkies hy die rustigheid bo die geraas en kuier van die ander kinders? Terwyl hy rustig speel, vat 'n kind sy emmer en loop daarmee weg. Hy tree dadelik op. Hy hanteer egter nie self die konflik nie. Hy kom afhanklik van sy juffrou voor om vir hom in te tree. Hy gaan sit weer alleen. Die juffrou word bewus daarvan dat hy nie deelneem nie en die pret misloop. Sy nooi hom om nader te skuif. Sy reaksie is onseker. Binne homself ervaar hy moontlik konflik. Hy knik en skud sy kop deurmekaar. Wat is die voor- en nadele daaraan verbonde om te skuif? Is dit moontlik veiliger om te bly waar hy is? Verloor hy die geleentheid om iets met die nat sand te skep? Of spruit sy onsekerheid uit die onvermoë om die ouditiewe inligting te verwerk, sin daarvan te maak en gepas daarop te reageer?

Arnett en Maynard (2013, p. 253) maak die stelling dat kinders leer deur sosiale deelname en aktiewe betrokkenheid by ander persone soos hulle opvoeders en portuurgroep. Sosiale deelname vereis ouditiewe inligtingvermoë wat in hierdie geval moontlik 'n hindernis vir die seun geskep en veroorsaak het dat hy alleenspel verkies.

5.5.4 Triangulering van die kwantitatiewe en kwalitatiewe vraelys bevindings met vinjetnavorsingsbevindings

In die voorafgaande afdelings is die vraelysdata en vinjette ontleed en, waar van toepassing, is 'n verband getrek tussen die bevindings en bestaande literatuur. In hierdie afdeling word die sterk kwantitatiewe en kwalitatiewe bevindings van die vraelyste met die vinjette bevindings getrianguleer.

Die driejarige in hierdie studie wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het dikwels aan gesprekke met sy opvoeder, die assistent en portuurgroep deelgeneem. Die driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, was meer geneig daartoe om minder aan sosiale interaksie met veral die portuurgroep deel te neem.

- Vanuit die kwantitatiewe vraelysdata het die meeste **moeders** van driejariges, ongeag die taal-van-onderrig aangedui dat hulle *soms* (41.7%) of *selde* (38.9%) objekte of speelgoed in plaas van kontak met ander mense verkies.
- Vanuit die kwalitatiewe vraelysdata het 75% van **moeders** van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het hulle kinders se verhouding met maats beskryf as *goed, sosiaal, gemaklik, gewild, gesond*, en dat hulle *interaksie geniet*. Vyftig persent van die moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het se reaksies het hiermee ooreengestem. In totaal het 62.5% van moeders, ongeag die taal-van-onderrig, hulle driejariges se verhouding met maats op hierdie wyse beskryf.
- Een van 20 (5%) **moeders** van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het die volgende kommentaar gelewer ten opsigte van die kinders se verhoudings met maats: *mededeelsaam, het een maat, speel met ouer maats, maak*

lelik. Geen moeders van driejariges wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het soortgelyke eienskappe genoem nie.

- Vanuit die kwantitatiewe vraelysdata het die meeste (47.7%) **opvoeders** van die deelnemende driejariges, ongeag die taal-van-onderrig, het aangetoon dat hul *selde* objekte of speelgoed in plaas van kontak met maats verkies;
- Die meeste **opvoeders**, ongeag die taal-van-onderrig, het aangedui dat die driejariges *meestal* (53.3%) simpatie getoon wanneer iemand seerkry.
- Vanuit die kwalitatiewe vraelysdata het die helfte (50%) van die **opvoeders** by Afrikaanse kleuterskole het die volgende woorde gebruik om die driejariges se sterkpunte te beskryf: *mededeelsaam, goeie maniere, interaksie, hulpvaardig, liefdevol, besorgd en saggeaard* en *omgee*, terwyl 36% van opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole ooreenstemmende eienskappe genoem het. Drie-en-veertig persent van opvoeders, ongeag die taal-van-onderrig het hierdie terme gebruik om die driejariges se sterkpunte te beskryf. Empatie (afdeling 2.3.7) hou verband met 'n die vermoë om bewus te wees van ander se emosies en gepas daarop te reageer (Denham, 1998). Verder hou die vermoë om ander mense se behoeftes op te merk en gepas daarop te reageer verband met “teorie van denke” (Ragpot, 2018b, p. 160) met gebare soos om liefdevol op te tree en hulpvaardig te wees. Buchan (2013) en Denham (1998) beskryf empatie as 'n 'onvoorwaardelike omgee' wat reeds in die voorskoolse jare ontwikkel. Dus is die bogenoemde eienskappe wat aan die driejariges toegeken is gepaste reaksies vir hul ouderdom.
- In totaal het 25% van **opvoeders** in die kwalitatiewe vraelys die woorde *besorg* en *ondersteunend* aan die deelnemende driejariges se verhouding met maats toegeken. Die helfte (50%) van opvoeders by Afrikaanse kleuterskole het woorde gebruik soos *besorg* en *ondersteunend* om die driejariges se verhouding met maats te beskryf. Geen opvoeders by dubbelmedium- Die helfte (50%) van die **opvoeders** by Afrikaanse kleuterskole het gemeld dat die driejariges met *albei geslagte* speel of *interaksie* verkies, terwyl 36% van die opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole dieselfde gemeld het. In totaal, ongeag die taal-van-onderrig, het 43% van opvoeders hierdie eienskappe aan die driejariges toegeken en Engelse kleuterskole het soortgelyke eienskappe van die verhouding aangedui nie.

Die driejarige in vinjetleesstuk 1 het van die vermoë beskik om sy behoeftes en emosies verbaal met die opvoeder en assistent te kommunikeer. Hierdie driejarige het ook 'n verhoogde mate van onafhanklikheid en geborgenheid binne sy leeromgewing getoon. Die driejariges in die vinjetnavorsing wat dubbelmedium- en tweedetaalonderrig ontvang het, het binne die groter groep meer afhanklik van die opvoeder en assistent voorgekom.

- Vanuit al die kwantitatiewe vraelysdata, ongeag die taal-van-onderdig het die meeste van die driejariges (58.3%) volgens hul **moeders** soms vinnig van gemoed verander deur byvoorbeeld skielike tantrums of uitbarstings.
- Vanuit die kwalitatiewe vraelysdata het die **moeders** van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderdig ontvang het, 40% die volgende woorde gebruik om hulle kinders te beskryf: *sukkel om hulle emosies te reguleer, ervaar tantrums* of is *oorsensitief*. Dertien persent van moeders van driejariges wat Afrikaanse onderdig ontvang het, was hiermee eens. In totaal het 26.5% van moeders, ongeag die taal-van-onderdig, hierdie eienskappe uitgelig. Aangesien selfregulering as 'n hoërordefunksie 'n belangrike ontwikkelingsvaardigheid is (Ursache et al., 2012, pp. 123-124) behoort die ontwikkeling hiervan aandag te geniet binne die leeromgewing (sien afdeling 2.3.3).
- Een-en-dertig persent van **moeders** van driejariges wat Afrikaanse onderdig ontvang het, het eienskappe soos *selfstandigheid, ondernemingsgees, onafhanklikheid, selfversekerdheid* en *kan alleen speel* aan die driejariges toegeken. Nege van twintig (45%) moeders van driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderdig ontvang het, het hierdie eienskappe aangedui. In totaal, ongeag die taal-van-onderdig het 38% van moeders eienskappe uitgelig. Trawick-Smith (2014) lig dit uit dat emosioneel gesonde driejariges reeds 'n sin van individualiteit begin ontwikkel het. Kinders gebruik hul vaardighede om daaglikse aktiwiteite uit te voer en gebruik hulle inisiatief om die wye sosiale wêreld te ontdek en hulleself te bewys.
- Een van die vier (25%) **opvoeders** by Afrikaanse kleuterskole het die driejarige met woorde soos *selfstandig* en *geduldig, rustig, kalm* beskryf, terwyl een van die 11 (9%) opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole dieselfde opmerkings gemaak het.
- Kwart (25%) van die **opvoeders** by Afrikaanse kleuterskole het die volgende woorde vir die driejariges se verhoudings gebruik: *gehoorsaam, verbale emosionele regulering* en *goed kommunikeer*. Geen opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole het soortgelyke eienskappe van die verhouding tussen die driejarige en opvoeder gemeld nie.
- Een van die vier (25%) **opvoeders** by Afrikaanse kleuterskole het die driejarige met woorde soos *selfstandig* en *geduldig, rustig, kalm* beskryf, terwyl een van die 11 (9%) opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole dieselfde opmerkings gemaak het.
- Vergelykend beskou, op 'n kwantitatiewe vlak, kon die deelnemende driejariges wat Afrikaanse onderdig ontvang meer geduldig wag vir hul behoeftes om bevredig te word

In vinjette 3, 5 en 12 word daar na die drie deelnemende driejariges in die vinjetnavorsing se vermoë om gepas op sosiale interaksie te reageer verwys. Terwyl die driejarige in die

vinjetnavorsing wat Afrikaanse onderrig ontvang het met 'n hoë vlak van ouditiewe inligtingsverwerkingsvermoë gepresenteer het, was dit in 'n mindere mate die geval by die driejarige wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het.

- Vanuit die kwantitatiewe data, ongeag die taal-van-onderrig, het die meeste **moeders** van driejarige (82.9%) aangedui dat hul *meestal* gepas gereageer wanneer iemand met hulle praat en *meestal* (75%) instruksies korrek uitgevoer.
- Vanuit die kwalitatiewe vraelysdata het 10% van **moeders** van driejarige wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het genoem dat hulle kinders *selektiewe gehoor* het of *nie reageer op instruksies nie*. Geen moeders van driejarige wat Afrikaanse onderrig ontvang het, het ooreenstemmende swakpunte aangedui nie. Kranowitz (2005, p. 188) identifiseer onder andere die waninterpretasie van vrae en opdragte en probleme met opdraguitvoering as 'n moontlike aanwyser vir uitvalle in reseptiewe taalverwerking.
- Vanuit die kwantitatiewe data, het die meeste driejarige, ongeag die taal-van-onderrig *meestal* (73.3%) aan die klaskamerroetine deelgeneem.
- Vanuit die kwalitatiewe vraelysdata het 75% van die **opvoeders** by Afrikaanse kleuterskole woorde soos *nuuskierig*, *leergierig* en *deelnemend* aan die driejarige toegeken terwyl 9% van die opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole soortgelyke eienskappe toegeken het. In totaal het slegs 42% van opvoeders, ongeag die taal-van-onderrig, hierdie eienskappe aan hul driejarige toegeken.

Die bogenoemde bevindings dui sterk op die deelnemende driejarige se taalontwikkeling, interpersoonlike verhoudings, ervarings van geborgenheid en onafhanklikheid en ouditiewe inligtingverwerking.

5.6 SLOTOPMERKINGS

Die demografiese inligting het 'n oorsig van die deelnemers aan hierdie studie geskep. Die kwantitatiewe data wat met behulp van vraelyste ingesamel is, is ontleed deur middel van die t-toets, Mann-Whitney U-toets en Wilcoxon se rangsomtoets vir gepaarde waardes. Die p-waardes en betekenispeile is uiteengesit en bespreek. Die kwantitatiewe en kwalitatiewe data wat verkry is uit vraelyste en vinjetnavorsing is afsonderlik ontleed en bespreek. Die implikasie van die bevindings word in afdeling 6.5 uiteengesit en bespreek.

Waar van toepassing is verbintnisse tussen die data en bestaande literatuur gemaak om lig op spesifieke verkennende en vergelykende data te werp. In hoofstuk 6 word bogenoemde data gebruik om tot 'n gevolgtrekking oor die probleemstelling te kom en aanbevelings vir die praktyk en toekomstige navorsingstudies te maak.

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SINOPSIS

6.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstukke is bestaande literatuur en die navorsingsmetodologie van hierdie studie bespreek. Hoofstuk 5 bevat 'n indiepte-ontleding van die kwantitatiewe en kwalitatiewe data. In hoofstuk 6 word die vyf subnavorsingsvrae beantwoord om goed deurdagte en begronde gevolgtrekkings en aanbevelings te maak.

6.2 BEANTWOORDING VAN DIE NAVORSINGSVRAAG

Die doel van hierdie verkennend-vergelykende studie was om die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejarige wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, te verken (deur middel van vinjetnavorsing) en met mekaar te vergelyk (deur middel van vraelyste) ten einde insigte te verdiep en kennis van die probleemstelling te verbreed. Om die doel van die studie te bereik, is die volgende probleemstelling geïdentifiseer:

Hoe presenteer die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejarige wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang?

Die subvrae wat uit bogenoemde navorsingsvraag vloei, word elkeen afsonderlik bespreek en beantwoord. Subvrae 1 tot 3 word beantwoord met behulp van die vergelykende data wat deur die vraelyste ingesamel is. Die kwantitatiewe en kwalitatiewe data word aanvanklik afsonderlik bespreek voordat geïntegreerde antwoorde op die subnavorsingsvrae uiteengesit word. Subvrae 5 en 6 word beantwoord met behulp van die verkennende data wat tydens die vinjetnavorsing ingesamel is. Die bevindings word onderverdeel in afdelings, naamlik sosiale vlak, emosionele vlak en ontwikkelingsvlak, voordat 'n samevatting van die bevindings uiteengesit word. Die implikasie van die bevindings word in afdeling 6.5 uitgelig.

6.2.1 Subnavorsingsvraag 1

Hoe vergelyk die moeders van Afrikaans-moedertaaldriejarige wat moedertaal-dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se beskrywings van die driejarige se sosiale en emosionele ontwikkeling?

6.2.1.1 Kwantitatiewe vraelyste

Die meeste driejarige in hierdie studie, ongeag die taal van onderrig het 'n mate van inisiatief ervaar en het meestal samewerkende gedrag binne die kleiner omgewing van die gesin getoon. Die meeste driejarige het soms of selde objekte verkies in plaas van kontak met

ander mense. Net meer as die helfte van die driejariges het steeds vinnig van gemoed verander wat dui op 'n steeds ontwikkelende vermoë om emosies effektief te reguleer.

Vergelykend beskou het die p-waardes vir die t-toets en Mann-Whitney U-toets in die sosiale en emosionele vraelys aan moeders op geen betekenisvolle verskille tussen die mediaantellings van die sosiale en emosionele ontwikkelingskale ten opsigte van onderrigtaal gedui nie. Op 'n kwantitatiewe vlak het daar volgens die moeders van die driejariges in hierdie studie wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, nie 'n verskil in sosiale en emosionele ontwikkeling voorgekom nie.

6.2.1.2 Kwalitatiewe vraelyste

Driejariges in albei groepe het vrese ervaar. Deelnemers in die dubbelmedium- en Engelse groep het vrese ervaar ten opsigte van ouers wat vir hulle gaan wegry (sien afdeling 5.4.1.1). Driejariges in albei groepe het deur die nag wakker geword. Deelnemers in die Afrikaanse groep in hierdie studie was geneig om in hulle slaap te praat, terwyl deelnemers in die dubbelmedium- en Engelse groep gereeld wakker geword en gesukkel het om af te skakel (sien afdeling 5.4.1.2).

Driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, se taalontwikkeling en spraaksamheid was goed ontwikkel en hulle het vasberadenheid, deursettingsvermoë en sterk wil getoon (sien afdeling 5.4.1.3). Die driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het soms gesukkel om hulle emosies te reguleer, *tantrums* ervaar en ook soms oorsensitief gereageer. Hierdie kinders se moeders het ook geïdentifiseer dat hulle selektiewe gehoor toon en nie op instruksies reageer nie (sien afdeling 5.4.1.4). Die driejariges wat moedertaalonderrig ontvang het se vlakke van taalontwikkeling en die driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het se klaarblyklik beperkte (gerapporteerde) uitvoering van instruksies, dui moontlik op genuanseerde verskille in die onderskeie groepe se ouditiewe inligtingverwerkingsvermoë tydens hierdie ontwikkelingsfase.

Moeders van driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, het hulle verhoudings met gesinslede as liefdevol, vol omgee, behulpsaam en met empatie beskryf. Driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het se gedrag is soms beskryf as vermakerig of om laf te wees en dat hulle "vir moeilikheid soek" (sien afdeling 5.4.1.5). Die moeders van driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, het hulle verhoudings met maats beskryf met woorde soos goed, sosiaal, gemaklik, gewild, gesond, en dat hulle interaksie geniet. Ander beskrywings vir hulle verhoudings was liefdevol, besorg, empatie en simpatiek (sien afdeling 5.4.1.6).

6.2.1.3 Samevatting van die bevindings van subnavorsingsvraag 1

Op 'n kwantitatiewe vlak toon die meeste driejariges 'n mate van inisiatief binne die kleiner konteks van die gesin. Sommige driejariges het steeds verkies om met objekte te speel in plaas van 'n voorkeur aan kontak met ander mense. Hulle toon ook 'n steeds ontwikkelende vermoë om emosies effektief te reguleer. Vergelykend beskou, blyk daar geen verskille op grond van die kwantitatiewe data tussen die groepe deelnemers aan hierdie studie soos gerapporteer deur die moeders te wees nie. Kwalitatief beskou blyk daar egter genuanseerde verskille ten opsigte van die repertoire van beskrywings wat toegeken word aan die driejariges wat moedertaalonderrig ontvang het, sowel as fynere ouditiewe inligtingsverwerkingsverskille tussen die groepe te wees. Vanuit die kwalitatiewe data blyk dit byvoorbeeld dat driejariges wat moedertaalonderrig ontvang het se interpersoonlike verhoudings binne die gesin en vriendekring in terme van empatie en kwalitatiewe diepte beskryf word. Die driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het se ouditiewe inligtingverwerking blyk ook vergelykend gesproke wyer as dié van die dubbelmedium- en Engelse groep driejariges te wees.

6.2.2 Subnavorsingsvraag 2

Hoe vergelyk die opvoeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se beskrywings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling?

6.2.2.1 Kwantitatiewe vraelyste

Ongeag die taal-van-onderrig het die deelnemende opvoeders aangedui dat die driejariges meestal samewerking in terme van klaskamerroetine en belangstelling getoon het in interaktiewe spel, maar dat daar steeds ruimte vir verbetering in hierdie ontwikkelingsvaardighede voorkom. Die vermoë om simpatie te toon is by die meeste driejariges steeds besig om te ontwikkel. Binne die leeromgewing speel die meeste driejariges selde eerder met objekte as met ander mense. Binne hierdie konteks kan 'ander mense' verwysend wees tot die portuurgroep, opvoeder en assistent. Op 'n kwantitatiewe vlak kon die kwaliteit van die verhoudings met ander mense egter nie vasgestel word nie.

Die p-waarde vir die t-toets vir die sosiale ontwikkelingskaal vir driejariges volgens die opvoeders dui daarop dat die gemiddelde tellings vir die sosiale skaal wel minimaal ten opsigte van onderrigtaal van mekaar verskil. Die berekenings van die Mann-Whitney U-toets dui daarop dat driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, geduldig kan wag vir hulle behoeftes om bevredig te word.

Die p-waarde vir die t-toets en die Mann-Whitney U-toets in die emosionele vraelys aan opvoeders dui op geen betekenisvolle verskille tussen die mediaantellings van die sosiale

ontwikkelingskaal ten opsigte van onderrigtaal nie. Ten opsigte van emosionele ontwikkeling het die kwantitatiewe data van opvoeders in hierdie studie dus geen verskil ten opsigte van taal-van-onderrig tussen die onderskeie deelnemers aangedui nie.

6.2.2.2 Kwalitatiewe vraelyste

Driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, is beskryf as nuuskierig, leergierig en deelnemend binne die leeromgewing. Woorde soos mededeelsaam, het goeie maniere, toon interaksie, is liefdevol, besorgd, saggeaard en gee om is gebruik om hulle sterkpunte te beskryf. Hulle is vriendelik, vrolik, opgewek, positief, selfstandig, geduldig, rustig en kalm. Meer opvoeders by dubbelmedium- en Engelse kleuterskole het taalontwikkeling en praat as sterkpunte identifiseer (sien afdeling 5.4.2.1).

Daar bestaan teenstrydigheid tussen die opvoeders van driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het se beskrywings van die kinders se vermoë om emosioneel te reguleer. Die uitdagings ten opsigte van emosionele regulering word as 'n algemene swakpunt uitgelig, maar binne die verhouding met die opvoeder word emosionele regulering weer as 'n sterkpunt uitgelig.

Opvoeders van driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, beskryf die kinders as huiwerig, tydsaam, skaam, onseker, hou nie van aandag op hulle nie en dat hulle aandag maklik afdwaal. Hulle word as emosioneel, te ernstig, met swak reguleringsvermoë binne die leeromgewing ervaar. Driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang, word weer dikwels beskryf as geneig tot selfsug en ook as nie mededeelsaam nie (sien afdeling 5.4.2.2).

Die opvoeders van driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, het die kinders se verhouding met die opvoeder as gehoorsaam beskryf, dat hulle emosionele regulering toon en goed kan kommunikeer (sien afdeling 5.4.2.3). Driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, is beskryf as besorg en ondersteunend in hulle verhoudings met maats. Uit die data blyk dit ook dat hulle interaksie verkies het en met maats van albei geslagte gespeel het. Driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, was geneig om alleenspel te verkies (sien afdeling 5.4.2.4).

6.2.2.3 Samevatting van die bevindings van subnavorsingsvraag 2

Samewerking, deelname aan interaktiewe spel en simpatie vir die portuurgroep blyk maar drie areas te wees waarop aandag binne die leeromgewing gefokus kan word. Verskillende strategieë kan gebruik word om samewerking en deelname te bevorder en vas te lê (sien afdeling 6.8). Vergelykend het daar op 'n sosiale vlak minimale verskille voorgekom. Driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, blyk oor die vermoë te beskik om geduldig te wag vir behoeftes om bevredig te word. Kwalitatiewe verskille wat na vore

gekom het, is onder andere dat die driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het se verhoudings kwalitatiewe diepte en verhoogde onafhanklikheid toon. Die driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, het hoë vlakke van taalontwikkeling getoon.

Soos genoem, kom teenstrydigheid voor ten opsigte van die vermoë van driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het om emosionele regulering in verskillende situasies toe te pas. Terwyl emosionele regulering as een van die moedertaalonderrig driejariges se swakpunte uitgelig word, toon hulle ook hoë vlakke van emosionele regulering in hulle verhouding met die opvoeder. Vanuit die kwalitatiewe data blyk dit dat driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het met kinders van albei geslagte speel, terwyl die driejariges van die dubbelmedium- en Engelse groep alleenspel verkies.

6.2.3 Subnavorsingsvraag 3

Hoe vergelyk die moeders en opvoeders van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, se beskrywings van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling?

6.2.3.1 Kwantitatiewe vraelyste

Met verwysing na die statistiese data van die moeders en opvoeders ongeag die taal-van-onderrig, blyk dit dat die omgewing moontlik 'n rol kan speel in die driejariges se ervaring van inisiatief, samewerking en deelname. Waar die gesin 'n kleiner groep mense is en waar individuele aandag moontlik meer beskikbaar is, kan driejariges verhoogde vlakke van inisiatief ervaar. Die p-waardes vir die t-toets en Wilcoxon se rangsomtoets vir gepaarde waardes vir die mediaantellings van die sosiale en emosionele ontwikkelingskale vir die vrae aan moeders en opvoeders wat moedertaal-, dubbelmedium- en tweedetaalonderrig verbind, dui op geen betekenisvolle verskille tussen die mediaantellings van die moeders en opvoeders in hierdie studie se evaluering van die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling nie.

6.2.3.2 Kwalitatiewe vraelyste

Volgens tabel 5.39 bestaan daar duidelike raakpunte ten opsigte van die kwalitatiewe data tussen die moeders en opvoeders van driejariges wat moedertaalonderrig ontvang. Daar bestaan nie betekenisvolle ooreenstemmings tussen die data van moeders en opvoeders van driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- en tweedetaalonderrig ontvang het nie. Moeders en opvoeders van driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, het beskryf dat hulle 'n voorkeur vir interaksie toon en dat hulle verhoudings diepte bevat.

6.2.3.3 Samevatting van die bevindings van subnavorsingsvraag 3

Die omgewing waarin die driejarige hulself bevind, dit wil sê 'n klein groep, soos byvoorbeeld die gesin, of die groter groep binne die leeromgewing kan hul ervaring van inisiatief, samewerking en deelname beïnvloed. Hieruit sou voorgestel kan word dat wanneer kinders dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, dit binne 'n klein groep wat individuele aandag moontlik maak, plaasvind.

Kwantitatief-vergelykend gesproke het die moeders en opvoeders se ervarings van die driejarige in hierdie studie ooreengestem. Hierdie ooreenstemmende data is bevestigend van die getrouheid van die data wat deur die vraelyste bekom is en die bevindings wat daaruit voortspruit. Die feit dat die kwantitatiewe data egter telkens min of geen verskille aandui nie, is vervleg met die kompleksiteit van ouerlike besluitneming rakende moedertaalonderrig vir hulle driejarige.

Op 'n kwalitatiewe vlak is die moeders en opvoeders van driejarige in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het ook ooreenstemmend. Die moeders en opvoeders van driejarige wat dubbelmedium- en tweedetaalonderrig ontvang het se kwalitatiewe data dui nie op sterk ooreenstemmings nie. Hierdie verskynsel kan dui op die kompleksiteit tussen taal- van-onderrig en sosiale en emosionele ontwikkeling binne verskillende kontekste.

Die kwantitatiewe bevindings van hierdie studie dui daarop dat beperkte of selfs geen "verskille" op die oppervlak sigbaar is ten opsigte van die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejarige wat onderskeidelik moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang nie. Die genuanseerde, kwalitatiewe data wys egter wel onderliggende dinamika aan ten opsigte van die wyse waarop die sosiale en emosionele ontwikkeling presenteer van drie deelnemers wat onderskeidelik moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het. Hierdie dualistiese bevindings van hierdie studie kan moontlik die diepgaande verskille verklaar wat daar dikwels binne moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrigdebate voorkom.

6.2.4 Subnavorsingsvraag 4

Op watter wyses maak die kleuterskoolsisteem voorsiening vir die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejarige wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang?

6.2.4.1 Sosiale vlak

Die moedertaalopvoeder het verseker dat die kind ingesluit voel by die portuurgroep en leer hoe om sosiaal aanvaarbaar op te tree. Hy word die geleentheid gegun om deel te neem aan individuele en groepsaktiwiteite, terwyl verbale kommunikasie aangemoedig word (vinjet 3).

Die dubbelmedium-kleuterskool het die driejarige geleentheid gebied om deel te neem aan aktiwiteite en het vir kleingroepaktiwiteite voorsiening gemaak (leesstuk 2, a1-2). Die moontlikheid bestaan dat faktore soos 'n raserige leeromgewing kon veroorsaak dat die driejarige aan deelname aan individuele en groepsaktiwiteite onttrek het (vinjet 5). Die tweedetaal-leeromgewing het geleentheid geskep vir interaksie met die portuurgroep, alhoewel dit voorkom dat die seun alleenspel verkies het (vinjet 10 en 12).

6.2.4.2 Emosionele vlak

Die moedertaal-leeromgewing het geleentheid gebied vir die verbale kommunikasie en regulering van behoeftes en emosies. Dit het 'n omgewing geskep waarbinne die kind geborgenheid, kalmte en tevredenheid kon ervaar (vinjet 1) en onafhanklik kon optree (vinjet 2). Selfbewustheid en selfontdekking is bevorder en geleentheid is vir die driejarige geskep om inisiatief te ervaar (vinjet 1).

Die driejarige wat dubbelmediumonderrig ontvang het se behoefte aan geborgenheid en vertroosting (vinjet 5 en 7) is moontlik nie ten volle hanteer nie. Faktore soos 'n raserige leeromgewing kon byvoorbeeld daartoe gelei het dat sy behoefte nie dadelik bevredig kon word nie (vinjet 5) wat emosies soos onsekerheid of frustrasie tot gevolg kan hê indien hy nog nie van die vermoë beskik om geduldig te wag vir sy behoeftes om bevredig te word nie. Meer pertinente leiding en ondersteuning ten opsigte van emosionele regulering sou moontlik tot die driejarige se ervaring van geborgenheid en vertroosting kon bydra (vinjet 8). Binne kleiner groepe waar individuele aandag moontlik was en die driejarige se moedertaal gepraat is, is voorsiening vir die ervaring van inisiatief geskep (leesstuk 2 a1 en a2). Die seun wat tweedetaalonderrig ontvang het is die geleentheid gegun om homself te bewys, sy entoesiasme uit te leef en inisiatief te ervaar (vinjet 9 en 10).

6.2.4.3 Ontwikkelingsvlak

Die moedertaal-leeromgewing het sosiale en emosionele ontwikkeling bevorder. Die kind het deur spel en interaktiewe aktiwiteite geleer. Ondersoekende gedrag is bevorder en die kind het moontlik veilig gevoel om foute te maak (leesstuk 1a, s3).

Binne die dubbelmedium-leeromgewing is geleentheid geskep vir speel en leer deur spel en sensoriese aktiwiteite wat tot die integrasie van die driejarige met sy leeromgewing kon lei. Die tweedetaal-kleuterskoolsisteem het voorsiening gemaak vir musiek en beweging, om te ontdek, voor te gee, kanse te vat en apparaat uit te toets (vinjet 9, 10, 12).

6.2.4.4 Samevatting van die bevindings van subnavorsingsvraag 4

In al drie groepe is die driejariges die geleentheid gegun om aan aktiwiteite binne die portuurgroep deel te neem. In die moedertaalkleuterskool is aandag gevestig op die aanleer van verbale vaardighede, wat deur voldoende taalontwikkeling voorafgegaan word. In die moedertaalklaskamer is verbale kommunikasie van behoeftes en emosies en die regulering van emosies bevorder. Die begrip en leiding van die opvoeder en assistent het daartoe gelei dat die seun geborgenheid en inisiatief ervaar het. Al drie die skole het voorsiening gemaak vir ontdekking en leer deur spel. Soos dit blyk uit die observasies en leesstukke, kom dit voor of die moedertaalopvoeder se onderrig dieper gegrond was in die aanleer van kognitiewe sowel as sosiale en emosionele ontwikkeling wat onlosmaaklik deel van taalontwikkeling vorm. Die opvoeders se vlak van kennis en onderrig kon 'n rol in die bevindings in hierdie studie gespeel het.

6.2.5 Subnavorsingsvraag 5

Wat is die sosiale en emosionele ervarings binne die leeromgewing van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang?

6.2.5.1 Moedertaalonderrig

Die seun in die moedertaalklas het belangstelling in die leergeleenthede getoon. Hy het selfbewustheid en selfontdekking ervaar. Binne die veilige omgewing ervaar hy tevredenheid, kalmte, vertrou, liefde en geborgenheid. Hy het vertrou en aanvaarding van die opvoeder (vinjet 1 en 2) en selfvertroue en onafhanklikheid ervaar (vinjet 2). Binne sy leeromgewing het hy veilig gevoel om foute te maak. Konfliksituasies het tot frustrasie gelei, maar dit was 'n tydelike emosie, aangesien die seun sy emosies effektief kon reguleer (leesstuk 1, g2). Hy het 'n behoefte ervaar om aan die groep te behoort (vinjet 3). Hy het inisiatief ervaar (vinjet 1) en het empatie teenoor sy maats getoon (vinjet 4). Hy beskik oor die vermoë om ouditiewe inligting te verwerk en meestal gepas daarop te reageer (vinjet 3).

6.2.5.2 Dubbelmediumonderrig

Die seun in die dubbelmediumklaskamer het onsekerheid binne sy leeromgewing ervaar (vinjet 5 en 6). Dit wil voorkom asof hy nie 'n gevoel van geborgenheid ervaar het nie (vinjet 7) en daar was moontlik nie bevrediging vir al sy emosionele behoeftes nie. Hy het ongemak en hartseer ervaar (vinjet 6 en 8), en na 'n gevoel van geborgenheid gesoek. Die seun het dit moontlik moeilik gevind om sy emosies verbaal te reguleer. Hy het 'n agterstand in ouditiewe inligtingverwerking getoon (vinjet 5). In sommige situasies, veral in kleiner groepe, het hy inisiatief ervaar (leesstuk 2, a2), maar daar is ook in die leesstuk aanduidings dat hy skuld ervaar het (vinjet 6). Ten opsigte van portuurgroepverhoudings het hy alleenspel verkies en

moontlik kontak vermy in situasies waarin hy dit moeilik vind om sy emosies te reguleer (vinjet 8).

6.2.5.3 Tweedetaalonderrig

Die seun in die tweedetaal-klaskamer het aanpasbaarheid as 'n uitdaging beleef (vinjet 9), hy het onseker voorgekom (vinjet 9, 12) en hy het by tye afhanklik van volwassenes voorgekom (vinjet 11). Dit blyk ook dat ouditiewe inligtingverwerking vir hom moeilik was (vinjet 12). In situasies waar konflik byvoorbeeld teenwoordig was, het dit voorgekom asof 'n gevoel van skuld by hom teenwoordig was (vinjet 10 en 12). In ander situasies het hy egter tevredenheid en inisiatief ervaar (vinjet 10).

6.2.5.4 Samevatting van die bevindings van subnavorsingsvraag 5

Uit bogenoemde bevindings blyk dit dat die driejarige wat moedertaalonderrig ontvang het 'n gevoel van sosiale en emosionele geborgenheid ervaar het. Saam met die ervaring van geborgenheid het kalmte, tevredenheid en selfvertroue by hierdie deelnemer gepresenteer. Hierdie ervarings kan moontlik verband hou met onafhanklikheid en inisiatief wat by hierdie deelnemer geobserveer is. Die seun wat moedertaalonderrig ontvang het, het empatie vir sy portuurgroep getoon en sy vriendskappe het ook kwalitatiewe diepte gehad, soos bespreek in afdelings 6.2.1 en 6.2.2. Die driejarige wat moedertaalonderrig ontvang het se kapasiteit vir ouditiewe inligtingverwerking was uitstekend (sien afdeling 6.2.1). Dit blyk hier dat die driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het, uitdagings ervaar het ten opsigte van ouditiewe inligtingsverwerking (vinjet 5 en 12). Die driejariges wat dubbelmedium- en tweedetaalonderrig ontvang het, het alleenspel verkies en inisiatief ervaar in situasies waar klein groepe of individuele aktiwiteite voorgekom het.

6.3 OPSOMMING EN GEVOLGTREKKING VAN BEVINDINGS

Hierdie studie was verkennend-vergelykend van aard. Die gevallestudies van driejariges en die onderskeie taalomgewings waarin hulle formeel en informeel leer, kan dus nie veralgemeen word nie. Die doel van die studie was nie om breë veralgemenings rakende taalvan-onderrig te maak nie, maar wel ondermeer om indiepte-insigte rakende die sosiale en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaaldriejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, te verkry.

Die navorser was verras deur die volgende bevindings van hierdie studie:

- Die dualistiese aard van die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing en die diepte wat die data toe wel na vore gebring het en die spesifieke temas wat geïdentifiseer is waar daar wel verskille tussen die twee groepe bestaan.

- Die invloed wat veranderlikes soos die geboorte van 'n sib op driejariges se gedrag kan hê. Dit dui op die komplekse dinamika van die navorsingsprobleem en lei die navorser om alle veranderlikes in ag te neem.
- Die driejariges wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het se neiging om te onttrek, hulle eensaamheid en afhanklikheid van die opvoeder. Hierdie fenomeen lei tot die ontstaan van nuwe vrae ten opsigte van die diepte van die navorsingsprobleem en die bewuswording dat die probleem dieper ondersoek moet word.

Die bevindings is genuanseerd. Dit hou ten nouste verband met die individuele deelnemers wat deel van die studie gevorm het. Die kwantitatiewe en kwalitatiewe bevindings van die studie is dualisties van aard. Aan die een kant wys die kwantitatiewe bevindings grootliks geen of uiters beperkte verskille tussen die onderskeie groepe deelnemers uit. Terselfdertyd wys die kwalitatiewe bevindings wat via vinjet-gedrewe observasies na vore gebring is, pertinente verskille uit, wat deur opvoederbevestiging gestaaf word. In hierdie verband wys die studie dat die deelnemer in die moedertaalomgewing die volgende vier sosiale en emosionele uitkomstes het:

- i. Sosiale en emosionele geborgenheid binne die leeromgewing.
- ii. Empatie vir die portuurgroep en verhoudings wat deur kwalitatiewe diepte gekenmerk word.
- iii. Onafhanklikheid en die ervaring van inisiatief in informele leeromgewings.
- iv. Goeie ouditiewe inligtingverwerking.

Die aard van die studie was nie sodanig om aan te dui of soortgelyke uitkomstes vir hierdie deelnemer in 'n ander leeromgewing sou manifesteer nie. In hierdie verband is die bevindings vanuit die kwantitatiewe en kwalitatiewe data van die vraelyste in hierdie studie insiggewend. Dit wys op driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het se:

- a. Vermoë om geduldig te wag vir hulle behoeftes om bevredig te word.
- b. Goeie vlak van taalontwikkeling en spraaksaamheid.
- c. Voorkeur aan interaksie en die kwalitatiewe diepte van hulle verhoudings.
- d. Vermoë om aan 'n wye verskeidenheid aktiwiteite binne die leeromgewing deel te neem.

In hierdie verband wys die studie dat die deelnemers wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het die volgende sosiale en emosionele uitkomstes het:

- a. Goeie vlak van taalontwikkeling.
- b. Ervaring van inisiatief en geborgenheid binne klein groepe of wanneer individuele aandag teenwoordig is.
- c. Alleenspel het voorgekom.

- d. Uitdagings ten opsigte van aanpasbaarheid en emosionele regulering binne die portuurgroep.

Bevindings ten opsigte van die leeromgewing dui daarop dat die deelnemende driejariges se ervarings deur faktore binne die leeromgewing, soos individuele aandag en mate van geraas, beïnvloed kan word. Ongeag die taal-van-onderrig is ook bevind dat die driejariges steeds in 'n ontwikkelingsfase verkeer waarin hulle leiding en ondersteuning benodig in terme van vaardighede soos samewerking, positiewe deelname binne die portuurgroep, emosionele regulering en simpatie.

6.4 BEVINDINGS BINNE DIE TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK

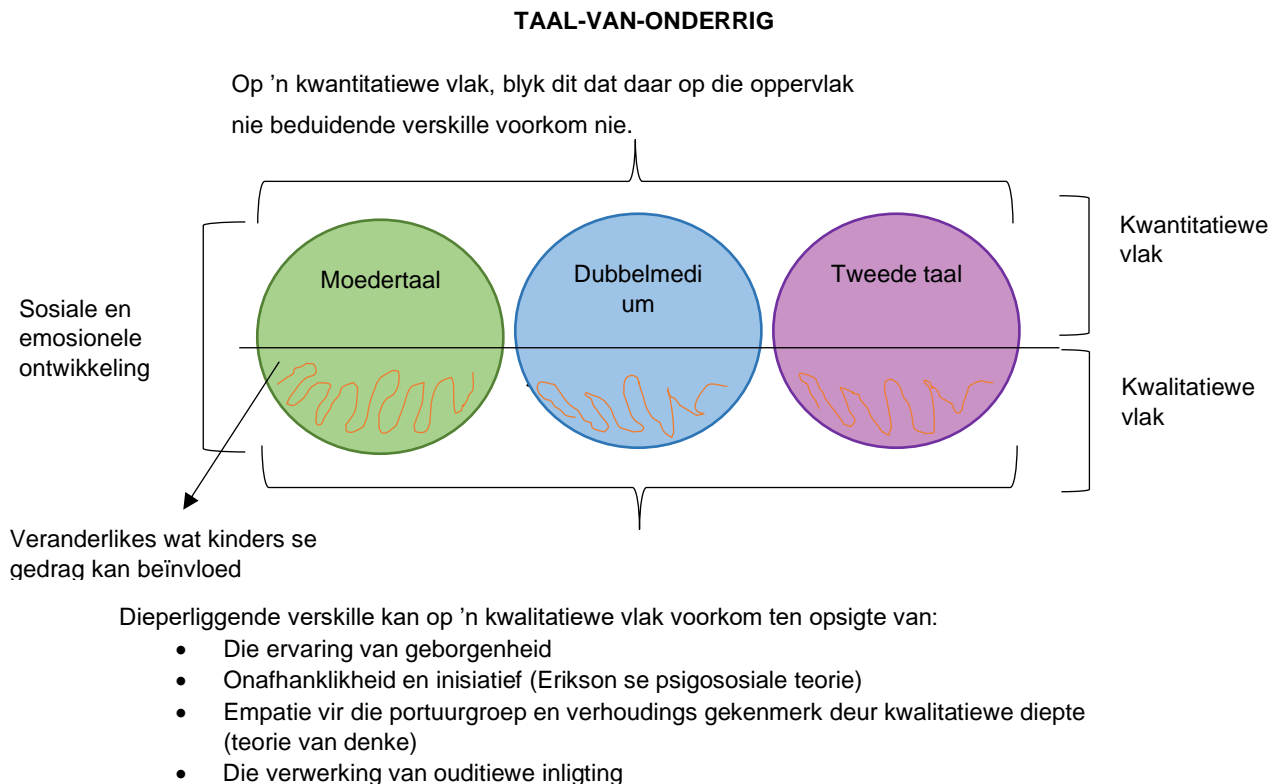
Hierdie verkennend-vergelykende studie het die sosiale en emosionele ontwikkeling ondersoek van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang. Die studie was op fenomenologiese beginsels en Erikson se psigososiale teorie gebaseer. Hierdie teorie fokus op die fase tussen drie en vyf jaar waar inisiatief en skuld ervaar word.

Uit die bevindings van hierdie studie was dit duidelik dat die driejarige wat moedertaalonderrig ontvang het sosiale en emosionele geborgenheid ervaar, wat daartoe gelei het dat hy gewillig was om weer te probeer ten spyte van die foute wat hy gemaak het (leesstuk 1a, s3), of uitdagende sosiale situasies waarin hy homself bevind het (leesstuk 1, g2). Empatie vir die portuurgroep en verhoudings wat gekenmerk word deur kwalitatiewe diepte het tot aanvaarding deur die portuurgroep en opvoeders gelei (vinjet 2). Onafhanklikheid en die ervaring van inisiatief in informele leeromgewings het tot gepaste deelname aan spel- en leeraktiwiteite gelei, wat suksesvolle uitkomst tot gevolg gehad het (vinjet 2). Goeie ouditiewe inligtingverwerking het veroorsaak dat die seun gepaste reaksies op verbale instruksies, vrae en gesprekke getoon het. Dit is egter belangrik om veranderlikes soos temperament, trauma, ouerskapstyle en die opvoeder se onderwyservaring in hierdie verband in ag te neem. Daar bestaan 'n komplekse dinamika tussen taal-van-onderrig, bogenoemde uitkomst, moontlike veranderlikes en die driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling binne die leeromgewing.

Driejariges wat uit dieselfde moedertaalagtergrond kom se sosiale en emosionele ontwikkeling kan verskillend presenteer, terwyl taal-van-onderrig, moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig 'n rol hierin kan speel. Ander veranderlikes soos trauma, spanning, ouerskapstyle of die opvoeder se onderrigstyl kan egter ook sosiale en emosionele ontwikkeling beïnvloed. Die aard van die leeromgewing speel ook 'n rol in die driejariges se ervarings. Erikson se teorie dui daarop dat kinders inisiatief ervaar wanneer hulle aktiwiteite suksesvol voltooi en dit tot positiewe terugvoer lei (Dunkel & Sefcek, 2009, p. 13). Daarteenoor ervaar kinders skuld wanneer hulle pogings onsuksesvol is (Marcia & Josselson, 2013, p. 619).

Die uitkomst wat in hierdie studie verband hou met die driejarige wat moedertaalonderrig ontvang het, dui ook daarop dat taal-van-onderrig moontlik tot die ervaring van inisiatief kan bydra sodat die egosterkte-“doel” bereik kan word, wat nodig is om tot die volgende ontwikkelingsfase te kan beweeg (sien afdeling 2.2).

Onderstaande figuur is 'n voorstelling van vlakke en areas waarop daar verskille ten opsigte van die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejariges voorkom wanneer taal-van-onderrig verken word.



Figuur 6.1: Konseptuele raamwerk

6.5 POTENSIËLE BYDRAE VAN DIE STUDIE

6.5.1 Potensiële teoretiese bydrae

Hierdie studie dra by tot die bestaande literatuur oor die verband wat daar tussen taal-van-onderrig, die ervaring van onafhanklikheid en geborgenheid, die ontwikkeling van empatie, en ouditiewe inligtingverwerking by driejariges bestaan. Dit voorsien nuwe insigte rakende die kompleksiteit en dinamika wat met taal-van-onderrig en sosiale en emosionele ontwikkeling verband hou.

Soos blyk uit die kwantitatiewe bevindings van die studie het taal-van-onderrig op die oppervlak nie 'n sterk invloed op driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling nie. Eers wanneer die fenomeen dieper ondersoek word, word dit duidelik dat daar fyner nuanses en

verskille waargeneem kan word. Hierdie studie het deur middel van vinjetnavorsing die fyner nuanses vasgevang en uitgelig.

Hierdie studie dui aan dat moedertaalonderrig vir die deelnemer aan hierdie studie moontlik tot verhoogde ervaring van inisiatief gelei het. Daar bestaan moontlik ook 'n verband tussen sy moedertaalonderrig en die sosiale en emosionele geborgenheid wat hy binne die leeromgewing ervaar, sy empatie vir die portuurgroep en die verhoudings wat deur kwalitatiewe diepte en verhoogde onafhanklikheid gekenmerk word. Vir hierdie deelnemer blyk daar ook die ervaring van inisiatief in die informele leeromgewing en goeie ouditiewe inligtingverwerking te wees.

Dit blyk uit die data dat die driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- en tweedetaalonderrig ontvang het oor 'n hoë vlak van taalontwikkeling beskik het. Dit kom egter voor asof hierdie driejariges inisiatief en geborgenheid ervaar in klein groepe of situasies waar individuele aandag verskaf word. Op 'n sosiale vlak dui die kwalitatiewe data van hierdie studie daarop dat die deelnemers aan hierdie studie wat dubbelmedium- en tweedetaalonderrig ontvang het, alleenspel verkies. Verder kom dit voor asof hierdie deelnemers uitdagings ten opsigte van aanpasbaarheid en emosionele regulering binne die portuurgroep ervaar het.

Hierdie kwalitatiewe, individueel-vergelykende bevindings dien moontlik as grondslag waarop toekomstige navorsingstudies gebou kan word. Hierdie studie se bevindings word in afdeling 7.2 aan die hand van bestaande studies met ooreenstemmende gevolgtrekkings verder ondersoek.

6.5.2 Potensiële metodologiese bydrae

Hierdie studie het die waarde van gemengdemetodenavorsing beklemtoon deur 'n fenomeen holisties en op verskeie vlakke te ondersoek. Indien hierdie studie slegs op kwantitatiewe data gebaseer was, sou belangrike detail en insigte verlore gegaan het. Die waarde van kwalitatiewe navorsing is bevestig deurdat dit lig gewerp het op ander aspekte en die fenomeen op 'n dieper vlak ondersoek het.

Vinjetnavorsing het fyner nuanses uitgewys. Dit beklemtoon die waarde van observasienavorsing wat binne die deelnemer/s se leef- of leeromgewing uitgevoer word. Dit lig die noodsaaklikheid uit dat fenomene ondersoek word soos wat dit aan die navorser geopenbaar word. Hierdie vinjetdata word op so 'n wyse aan die lesers oorgedra dat hulle bewus word van die onderliggende detail en hulle begrip van die fenomeen verbreed.

Vinjetnavorsing is nog 'n relatief nuwe kwalitatiewe navorsingsmetodologie, veral in Suid-Afrika. Vinjetnavorsing, soos toegepas in hierdie studie, vorm dus 'n grondslag vir toekomstige sielkunde- en opvoedkundestudies binne die Suid-Afrikaanse konteks.

6.6 STERKPUNTE VAN DIE STUDIE

Wetenskaplike metodes is gebruik om die subnavorsingsvrae te beantwoord om sodoende die primêre navorsingsvraag duidelik en in diepte te hanteer. Beide kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes is gebruik om 'n dataryke studie uit te voer.

Die verkennend-vergelykende aard van die studie maak vergelykings moontlik wat dikwels moeilik is binne onderwysstudies. Die verkennende aard van die studie het insiggewende data vasgevang wat andersins verlore sou raak. Hierdie studie het dus vir ryk beskrywingsvoorsiening gemaak, met die fokus op die komplekse dinamika wat bestaan tussen taal-van-onderrig en die deelnemende driejarige se sosiale en emosionele ontwikkeling. Hierdie studie het dieper gefokus as die oppervlakkige verskille wat daar bestaan in die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejarige wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, en lig die fyner nuanses uit en gee meer diepte aan die studie. Vinjetnavorsing is 'n relatief jong navorsingsmetode wat nog selde in die veld van vroeë kinderopvoeding uitgevoer is. Die bevindings van die vinjet korreleer met die data wat verkry is uit die kwalitatiewe vraelyste wat die betroubaarheid van die kwalitatiewe data versterk.

Die kwantitatiewe data is deur 'n kundige op die gebied van statistiese onledings ontleed om optimale resultate en betroubare data te verseker. Die rou vinjetleesstukke is deur die deelnemende opvoeders geldig verklaar. Al die vinjette is deur 'n eksterne leser bestudeer vir resonansie en kwaliteitversekering. As addisionele kwaliteitstrategie is een vinjet voorgelê aan 'n internasionale vinjetnavorsingsgroep om die resonansie daarvan binne die globale konteks te bespreek. Deelnemers aan die groep het navorsers van Suid-Afrika, Oostenryk, Singapoer, Italië en Liberië ingesluit. Die terugvoer uit hierdie internasionale groep is in al die vinjette ingewerk om die kwaliteit daarvan te verbeter. Terugvoer van die internasionale vinjetgroep het ondermeer verband gehou met die hantering van dialoog, die beskrywing van individuele posisionerings in die vinjet, ruimtelike omskrywings, die emotiewe gebruik van byvoeglike naamwoorde en die invoeging van name. Die internasionale vinjetgroep het die belangrikheid van die beskrywings van mede-ervarings in vinjette beklemtoon en aanbevelings gemaak oor die wyse waarop die afstand tussen die verteller en die protagoniste in die vinjette meer intiem gemaak kon word.

Die studie maak voorsiening vir sterk individuele fokusse. Individuele verskille en veranderlikes wat moontlik 'n rol in die bevindings speel, is in ag geneem. Die bevindings is gepas vir hedendaagse onderwysdebatte oor moedertaalonderrig deurdat dit dieper kyk as die oppervlakkige verskille en die fyner nuanses van die taal-van-onderrig tydens die vroeë kinderjare uitlig. Die studie hanteer ook 'n tema, naamlik sosiale en emosionele ontwikkeling ten opsigte van taal-van-onderrig by driejarige, wat selde in die Suid-Afrikaanse konteks uitgevoer is.

Die studie was ook tyd- en koste-effektief. Die navorser is goed bekend met die ontwikkelingsvlak van die deelnemers, hulle moedertaal en leeromgewings in die vroeë kinderjare. Die navorser het dus insig en begrip vir die uitdagings, veranderlikes en gedrag van die deelnemende driejariges.

6.7 TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE

Alhoewel die vraelyste wyd versprei is, kon 'n lae kwantitatiewe responskoers veroorsaak dat die kwantitatiewe data ten opsigte van die driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, beperk was. Indien 'n hoër responskoers ontvang is, bestaan daar 'n moontlikheid dat die data duideliker verskille tussen die driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, kon uitlig. Die moontlikheid bestaan ook dat die bevindings van hierdie studie ook in 'n groter groep bevestig sou word. Die navorser het nie voortgegaan om deelnemers vir die kwantitatiewe navorsing te werf nie, aangesien die netwerk wat gebruik is, reeds een van die grootste netwerke van kleuterskole in die provinsie waarin die studie gedoen is, betrek het en duplisering voorkom wou word.

Die kwalitatiewe data, alhoewel dit diepte tot die studie gevoeg het, is nie tot 'n groter gemeenskap of selfs die deelnemers in ander omgewings veralgemeenbaar nie.

Die vraelyste het 'n hele aantal vrae bevat. Alhoewel die vraelyste omvattend was, kon die lengte van die vraelyste moontlik tot die noodsaaklikste vrae verkort word om sodoende die responskoers te verhoog.

Verskeie veranderlikes, byvoorbeeld temperament, trauma, ouerskapstyle of die opvoeder se ervaring, kon moontlik tot die bevindings bygedra het. Al die bevindings moet dus in die lig hiervan beskou word.

Die studie het slegs op driejariges gefokus. Indien ander ouderdomme ingesluit is, sou daar 'n moontlikheid vir 'n groter steekproef bestaan en sou die studie moontlik wyer data ten opsigte van ouderdomsgroepe kon oplewer.

Die studie het een moedertaal ondersoek in 'n land waar daar elf amptelike tale voorkom.

Opvolgobservasies by die dubbelmedium- en Engelse kleuterskole was nie moontlik nie, aangesien streng Covid-19-regulasies dit verhoed het.

6.8 AANBEVELINGS IN DIE PRAKTYK

1. Dit is belangrik dat, ongeag die taal-van-onderrig, 'n omgewing geskep word waarbinne driejariges sosiale en emosionele geborgenheid ervaar. Dit is omgewings waar hulle hulleself ten opsigte van sosiale en emosionele dinamika gemaklik en verstaanbaar kan uitdruk in die taal waarmee hulle gemaklik is.

2. Vaardighede wat gekoppel word aan taalontwikkeling, byvoorbeeld ouditiewe inligtingverwerking, verbale kommunikasie en regulering van emosies en konflikthantering, behoort tydens formele en informele leer bevorder te word – veral vir leerders in dubbelmedium- of tweedetaalonderrig-leeromgewings. Addisionele aandag behoort gegee te word aan kinders wat nie moedertaalonderrig ontvang nie se vermoë om ouditiewe inligting te verwerk sodat moontlike latere uitvalle vroeg reeds hanteer kan word.
3. Strategieë behoort in plek geplaas te word vir driejariges in dubbelmedium- of tweedetaalonderrig-leeromgewings om saamspeelaktiwiteite te vergemaklik.
4. Onafhanklikheid en die ervaring van inisiatief in informele leeromgewings moet vir driejariges in dubbelmedium- of tweedetaalonderrig-leeromgewings aangemoedig word.
5. Die ontwikkeling van empatie in meertalige leeromgewings behoort geprioritiseer te word.
6. Die invloed van 'n raserige leeromgewing behoort in ag geneem te word vir individuele kinders wat ouditief-sensitief is, aangesien dit die ervaring van geborgenheid en die leerproses kan benadeel.
7. Dit is belangrik vir opvoeders om in ag te neem dat elke kind se behoefte aan leiding, ondersteuning en geborgenheid verskil en dat die opvoeder daarop ag sal slaan en gepas daarop sal reageer. Eksterne faktore soos die geboorte van 'n sib of die ervaring van trauma behoort in ag geneem te word, aangesien dit die kind se behoefte aan geborgenheid en leiding kan beïnvloed.
8. Kleuterskoolomgewings behoort leeromgewings te skep waar driejariges foute kan maak sonder om skuld te ervaar, om sodoende die gevoel van inisiatief te bevorder.
9. Opvoeders opleiding ontvang in die vorm van byvoorbeeld werkwinkels waar sosiale en emosionele ontwikkeling bespreek word. Moontlike temas sou kon insluit die hantering van emosies, die bevordering van gepaste spel en interpersoonlike verhoudings en samewerking binne die leeromgewing.

6.9 AANBEVELINGS VIR TOEKOMSTIGE STUDIES

1. 'n Herhaling van die kwantitatiewe vraelyste met 'n groter steekproef en gepaardgaande responskoers kan moontlik meer duidelikheid verskaf om op 'n kwantitatiewe vlak 'n vergelyking te tref ten opsigte van die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang. In hierdie verband kan 'n verkorte vraelys moontlik oorweeg word.
2. Vinjetnavorsing kan met meer driejarige seuns gedoen word wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang om vir die effekte van persoonlike omstandighede te medieer.

3. Die vinjetnavorsing kan herhaal word met driejarige dogtertjies wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang om hulle ervarings van hulle leeromgewing te verken.
4. 'n Opvolg van hierdie studie op dieselfde deelnemers oor 'n tydperk van drie jaar (wanneer hulle die grondslagfase betree) en ses jaar (wanneer hulle die intermediêre fase betree) sal langtermynbevindings moontlik maak.
5. Sou hierdie studie herhaal word vir kinders wat uit 'n ander moedertaalagtergrond afkomstig is, sal meer duidelikheid verkry word oor die basiese konsepte wat in hierdie studie uitgelig is.
6. 'n Indiepte-studie na die verband tussen taal-van-onderrig, die afwesigheid van geborgenheid in die leeromgewing en ontwikkelingstrauma sal nuwe insigte in hierdie temas na vore bring.
7. Verdere navorsing is nodig om die verband tussen empatie, geborgenheid, onafhanklikheid, ouditiewe inligtingverwerking en taal-van-onderrig in die voorskoolse jare vas te stel.

6.10 SLOTOPMERKINGS

Hierdie studie het meer duidelikheid gebring oor die verwarring wat voorkom ten opsigte van taal-van-onderrig en die sosiale en emosionele ontwikkeling van jong kinders. Op 'n kwantitatiewe vlak is daar oppervlakkig nie 'n verskil in driejariges se sosiale en emosionele ontwikkeling wanneer hulle moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang nie. Op 'n kwalitatiewe vlak is daar egter granulêre verskille en fyner nuanses in die driejariges in hierdie studie wat moedertaal- en niemoedertaalonderrig ontvang het se ervaring van geborgenheid binne die leeromgewing, onafhanklikheid en inisiatief, empatie vir die portuurgroep en verhoudings wat gekenmerk word deur kwalitatiewe diepte en die verwerking van ouditiewe inligting.



HOOFSTUK 7

REFLEKSIE

7.1 INLEIDING

In hoofstuk 6 is die bevindings uiteengesit van hierdie verkennend-vergelykende studie wat op die Suid-Afrikaanse konteks fokus. Die navorsingsvrae, potensiële bydrae van die studie, sterkpunte en tekortkominge van die studie is bespreek en aanbevelings vir verdere navorsing en onderwyspraktyk is gemaak. Nou ontstaan die vraag: op watter wyses hou die bevindings van hierdie studie met ander studies in die globale konteks verband? In hierdie studie het veral fenomenologie en vinjetnavorsing 'n substantiewe bydrae gelewer tot die wyse waarop data ingesamel, ontleed en gebruik is om gevolgtrekkings rakende die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejarige in moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig-leeromgewings te maak. Om die beginsels waarop hierdie studie geskoei is in diepte te verstaan, is refleksie dus noodsaaklik – beide ten opsigte van die spesifieke navorsingsbevindings, asook die metodologiese onderbou van die studie. Die bevindings van hierdie studie is ondersoek aan die hand van vorige studies en bestaande literatuur. Leerervarings en meertalige onderwys is spesifiek bespreek en moontlikhede vir die toekoms van meertalige onderwys uitgelig. Voorbeelde waarop vroeëkinderonderwysopvoeders hulle dagprogram kan aanwend tot voordeel van tweedetaalontwikkeling en bevordering van tweedetaalleerders is aan die hand van bestaande studies bespreek.

7.2 BEVINDINGS VAN DIE STUDIE

In die lig van hierdie studie se bevindings word daar na bestaande literatuur teruggekeer en ooreenstemmende studies word ondersoek. Sedert die aanvang van die studie was bestaande literatuur oor die temas van belang binne hierdie navorsingsfokus egter nie algemeen en volop beskikbaar nie. Feng, Foo, Kretschmer, Prendeville, en Elgas (2004, p. 33), wat 'n studie gedoen het op driejarige, noem dat daar beperkte literatuur voorkom wat die emosionele welstand ondersoek van jong kinders wat in 'n nuwe taalomgewing geplaas is.

Die temas van belang in hierdie studie wat vervolgens ondersoek word, is taal-van-onderrig en 1) die ervaring van sosiale en emosionele geborgenheid en deelname aan aktiwiteite binne die leeromgewing; 2) empatie, interaksie en verhoudings wat deur kwalitatiewe diepte gekenmerk word; 3) die ervaring van inisiatief en onafhanklikheid binne die leeromgewing, en 4) ouditiewe inligtingverwerking. Die bevindings van die studies wat vervolgens uitgelig word, oorvleuel telkens met ander subtemas wat hier bespreek is, wat aanduidend is van die kompleksiteit van die fenomeen wat in hierdie studie verken is.

7.2.1 Sosiale en emosionele geborgenheid en deelname binne die leeromgewing

In hoofstuk 6 is daar aangedui dat die Afrikaans-moedertaaldriejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, sosiale en emosionele geborgenheid binne hulle leeromgewing ervaar. Die driejariges wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, het inisiatief ervaar binne klein groepe of situasies waarin hulle individuele aandag ontvang het en het meestal alleen gespeel.

'n Studie deur Sun et al. (2018, p. 13) het gevind dat daar 'n verband bestaan tussen kinders se gedrag en sosiale en emosionele ontwikkeling en hulle vlotheid in reseptiewe woordeskat en die duur wat hulle aan twee tale blootgestel is. Hulle dui aan dat genoegsame vaardigheid in die sosiaal-dominante taal, meestal die taal-van-onderrig, tot meer aanvaarbare gedrag binne die portuurgroep kan lei. Wanneer 'n kind dus die tweede taal (die meerderheidstaal) vlot kan praat, is dit tot voordeel van verhoudings (sien afdeling 7.2.2) en verminder die kind se ervaring van eensaamheid. 'n Afrikaans-moedertaaldriejarige wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang wat nog nie vlotheid in Engels bereik het nie, word dus moontlik nie deur die bogenoemde bevoordeel nie. Inteendeel, die moontlikheid bestaan dat hierdie Afrikaans-moedertaaldriejarige minder prososiale gedrag kan toon en selfs eensaamheid in sy leeromgewing kan ervaar. Yates (2011, p. 469) sluit hierby aan deur te bevestig dat wanneer sosiale verbintenis nie deur die tweede taal, die taal-van-onderrig, plaasvind nie, die kind wat tweedetaalonderrig ontvang 'n tekort aan deelname kan ervaar en geïsoleer kan voel. Isolاسie van die portuurgroep verhoed egter dat die tweede taal deur middel van spel en sosiale interaksie bevorder word. Hierdie siening van Yates (2011) sluit aan by die bevindings van hierdie studie dat die driejariges wat dubbelmedium- en tweedetaalonderrig het, meer alleen gespeel het.

In 'n studie deur Tsai en Garcia (2000) is 'n sosiolinguistiese analise gedoen van 'n konfliktsituasie binne die klaskamerkonteks waarby 'n Engels-sprekende opvoeder en twee Chinees-sprekende voorskoolse kinders betrokke was. Een van die Chinees-sprekende kinders binne hierdie situasie het dit as 'n uitdaging ervaar om die lesinhoud te verstaan en aan die geheelgroeppaktiwiteite deel te neem. Hierdie uitdagings word deur die navorsers grotendeels toegeskryf aan die opvoeder se doelwitstelling en die wyse waarop sy die les aangebied het. Faktore soos die taal-van-onderrig, onderwyspraktyk en die dinamika binne die groep speel dus 'n rol ten opsigte van jong tweetalige kinders se deelname aan die aktiwiteite binne die leeromgewing. Verder meen Thompson en Lee (2013, p. 747) dat taalvlotheid 'n effek op taal-angs het, dit wil sê dat meertalige leerervarings met 'n gemiddelde vlak van vlotheid in die tweede taal verhoogde angsvlakke in die gebruik van die tweede taal kan veroorsaak. Moontlike veranderlikes wat die driejariges se ervaring van die leeromgewing kan beïnvloed word in afdelings 6.3 en 6.8 uitgelig.

In 'n studie deur Feng et al. (2004) op drie Mandaryns-moedertaaldriejarige wat Engelse onderrig ontvang het, is gevind dat die drie kinders verkies het om met mekaar, wat in dieselfde moedertaal deel, te speel. Die bevindings het aangedui dat die deelnemende driejarige se eerste taal 'n beduidende rol in die vorming van verhoudings met die portuurgroep gespeel het. Die outeurs het die moontlikhede ondersoek dat die drie kinders met mekaar gespeel het omdat hulle emosionele geborgenheid in mekaar se teenwoordigheid ervaar het en dat hulle makliker met mekaar oor onbekende onderwerpe en ervarings kon kommunikeer. Hierdie nabyheid kon hulle ook herinner aan die veilige omgewing van die huis, waar dieselfde taal gebruik word. Hulle het verder bevind dat taal, eerder as objekte, gebruik word om suksesvolle verhoudings met die portuurgroep te vorm. In lyn met hierdie bevindings, het hierdie studie ook die driejarige wat moedertaalonderrig ontvang het se diepgegronde verhoudings met die portuurgroep uitgelig. Daarteenoor het die driejarige in hierdie studie wat dubbelmedium- en tweedetaalonderrig ontvang meer alleen gespeel.

Volledige verduidelikings vir portuurgroepkultuur is egter nie altyd moontlik nie. Daar kan nie met sekerheid gemeld word waarom 'n groep kinders kies om met mekaar te speel en waarom ander kinders hulleself isoleer nie. Daar kan slegs gespekuleer word oor redes vir die bogenoemde as die volgende: 1) die vlak van vlotheid in die tweede taal; 2) die gebruik van eerste taal tussen 'n groep kinders van dieselfde moedertaal, en 3) bekendheid van spel en speletjies binne die speelkultuur. Bekendheid ten opsigte van taal en spel kan lei tot geborgenheid, bekendheid en spontane deelname (Feng et al., 2004, p. 33). 'n Afrikaans-moedertaaldriejarige wat in sy moedertaal leer en speel, kan dus na aanleiding van die bogenoemde bekendheid geborgenheid binne sy leeromgewing ervaar, wat deelname aan formele en informele leeraktiwiteite kan bevorder. 'n Afrikaans-moedertaaldriejarige wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, kan moontlik meer afhanklik wees van die opvoeder wat in sy moedertaal deel (sien afdeling 7.2.3).

Peleman, Vandenbroeck, en Van Avermaet (2020) het 'n studie uitgevoer wat gerig is op die voordele van kleuterskoolonderrig vir kinders wat moontlik sosiale uitsluiting kan ervaar. Die kriteria vir uitsluiting was 1) kinders van 'n lae-inkomstegesin, 2) 'n moeder met 'n lae vlak van onderrig, 3) ouers wat vroeër in hulle lewe na België gemigreer het, of 4) met 'n ander huistaal as Nederlands. Vir die doel van hierdie studie is agt kinders gedurende hulle eerste jaar, in totaal 11 maande, in die kleuterskool geobserveer. Sewe van die agt kinders se moedertaal was nie Nederlands nie, en ses kom uit 'n gesin met 'n migrasie-agtergrond. Die kwantiteit en kwaliteit van hierdie kinders se individuele verbale interaksies was laag, met min geleenthede vir taalproduksie. Die meeste kommunikasie van opvoeders was dissiplinerend van aard. Die minimale geleenthede waar moedertaal gebruik is tydens individuele interaksies was gemik daarop om die kind se gedrag beter te rig. Die leeromgewing was gefokus op struktuur en roetine, in só 'n mate dat leergeleenthede vir elke kind beperk was.

Die navorsers het geobserveer dat onderbrekings en geraas leergeleenthede belemmer het (sien afdeling 6.2.4.2 en 6.8 vir die navorsers in hierdie studie se observasie van 'n raserige omgewing). Kinders in raserige leeromgewings moet dikwels verbaal selfgeldend wees, met genoegsame kennis van die taal-van-onderrig en roetines, en moet oor die vermoë beskik om bo die geraas met die opvoeder te kan kommunikeer. Voorstelle en versoeke van kinders wat meer onseker is, minder selfvertroue het of verbaal minder selfgeldend is, word meestal oorgesien, tot nadeel van die kind. Dit gee bevoorregte kinders wat moedertaalonderrig ontvang meer geleentheid vir betekenisvolle interaksie met die opvoeder. Die meeste opmerkings, berispinge en beperkings is gemik op kinders wat die roetines en taal-van-onderrig as 'n uitdaging ervaar. As gevolg van die sterk fokus op struktuur en roetine word individuele aandag beperk. Kinders wat dus minder bekend is met die taal-van-onderrig en die roetines moet meer op hulle eie inisiatiewe staat maak en word vir hulle eie leerprosesse verantwoordelik. Die navorsers se aanbevelings was dat, buiten vir individuele kommunikasie tussen die opvoeder en die tweedetaalleerder, geleentheid geskep moet word waar kinders mekaar kan bystaan en by mekaar kan leer. In só 'n geval word die tweedetaalleerders minder afhanklik van die opvoeder vir die aanleer van die taal-van-onderrig.

7.2.2 Empatie vir die portuurgroep, interaksie en verhoudings wat deur kwalitatiewe diepte gekenmerk word

Vanuit die kwantitatiewe bevindings blyk dit dat meeste driejariges in hierdie studie, ongeag die taal-van-onderrig soms of selde verkies het om eerder met objekte of speelgoed te speel as met ander mense. Alhoewel dit voorkom dat die meeste driejariges in hierdie studie, kwantitatief gesproke, verkies om met ander mense kontak te maak, is dit nie aanduidend van die kwaliteit van daardie verhoudings of wie betrokke is by die verhoudings nie. Die bevindings wat in hoofstuk 6 uitgelig is, dui onder andere op Afrikaans-moedertaldriejariges in hierdie studie se empatie vir die portuurgroep en verhoudings wat deur kwalitatiewe diepte gekenmerk word. Die Afrikaans-moedertaldriejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, het meestal alleen gespeel.

Taalvaardigheid kan 'n rol speel in onderhandelinge binne meertalige groepe en is een van die faktore wat die organisering van sosiale verhoudings in meertalige leeromgewings bepaal. Só is bevind in 'n studie deur Cekaite en Björk-Willén (2013) wat voorskoolse portuurgroepinteraksies in meertalige leeromgewings in Swede ondersoek het. Kinders neem met meer vrymoedigheid aan onderhandelinge deel met kinders wat oor die vermoë beskik om die taal korrek te gebruik. Van der Wilt, Van Kruistum, Van der Veen, en Van Oers (2016) het geslagsverskille in die verhouding tussen verbale kommunikasievaardighede en portuurgroepverwerping in vroeë leeromgewings vergelyk. Vir seuns, meer as vir dogters, word verbale kommunikasievaardighede met hoë vlakke van portuurgroepaanvaarding geassosieer. Wanneer 'n voorskoolse seun se vaardigheid in die taal wat binne die

leeromgewing gepraat word dus laag is, is die moontlikheid groter dat hy deur die portuurgroep verwerp gaan word (Van der Wilt et al., 2016, p. 813). Tydens die vinjetnavorsing is aandag gevestig op die driejarige wat dubbelmedium- en Engelse onderrig ontvang het se alleenspel. Sou dieselfde studie op dogters uitgevoer word (sien afdeling 6.9) sou hierdie bevinding van Van der Wilt et al. (2016) bevestig of teengestaan kon word binne die konteks van Afrikaansmoedertaal-driejarige.

Oh en Lee (2019) het 'n studie gedoen oor twee Koreaanse immigrante se perspektiewe van vriendskappe in Amerikaanse kleuterskole. Etnografiese observasies is oor 'n tydperk van nege maande uitgevoer. Beide deelnemers was drie jaar oud, en die een was 'n seun en die ander 'n meisie. Vir beide was nieverbale kommunikasie binne vriendskappe belangrik. Die studie bevestig dat wanneer kinders oor dieselfde moedertaal beskik, hulle portuurgroepinteraksies meer diepte toon. Die navorsers beveel ook aan dat opvoeders en ouers die noodsaaklikheid van 'n gedeelde taal in ag neem wanneer kinders by 'n nuwe leeromgewing aanpas en vriendskappe gevorm word. Verder is bevind dat kinders nie vriendskappe vorm met enigiemand wat met hulle wil speel nie, maar dat hulle vriendskappe vorm met kinders wat hulle in ag neem en met respek behandel. Die deelnemers wou aanvaar word in rolle waarin hulle hulp en ondersteuning ontvang het, maar wou ook iemand anders van hulp wees. Dus is wedersydse kommunikasie, respek en ondersteuning van belang vir die vorming van vriendskappe binne die tweetalige vroeë leeromgewing.

7.2.3 Onafhanklikheid en die ervaring van inisiatief in informele leeromgewings

Vanuit die kwantitatiewe data blyk dit dat die meeste driejarige in hierdie studie binne die gesinsomgewing *altyd* 'n mate van inisiatief ervaar het deurdat hulle trots was op die bemeesting van nuwe take. Binne die leeromgewing was die meeste driejarige egter net *meestal* trots op die bemeesting van nuwe take. Uit die kwalitatiewe bevindings het die Afrikaans-moedertaaldriejarige in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, 'n hoë mate van onafhanklikheid getoon en inisiatief ervaar. Die Afrikaans-moedertaaldriejarige in hierdie studie wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, het inisiatief getoon binne klein groepe of wanneer individuele aandag teenwoordig was.

'n Studie deur Thompson (1996, p. 23) het gevind dat kinders van die minderheidstaal los netwerke met die portuurgroep van die meerderheidstaal gevorm het, maar hegte verhoudings met kinders van hulle eie taal en kultuur. Hierdie los netwerke word gekenmerk deur hoë vlakke van afhanklikheid van die opvoeder om in hulle verhoudings bystand te verleen. Die bevindings van hierdie studie staan in lyn met wat Thompson (1996) gevind het, deurdat die driejarige in die vinjetnavorsing wat dubbelmedium- en tweedetaalonderrig ontvang het, inisiatief en onafhanklikheid binne klein groepe of waar individuele aandag van die opvoeder teenwoordig was ervaar het (sien afdeling 7.2.3). Afhanklikheid van die opvoeder kom ook voor in 'n studie

deur Drury (2013) wat 'n driejarige Pahari-moedertaalmeisie se aanpassing in 'n Engelse kleuterskool ondersoek het. Gedurende die eerste kwartaal het die driejarige nie verbaal met ander kinders behalwe haar ouer suster gekommunikeer of aan kleuterskoolaktiwiteite deelgeneem nie. Sy het gespanne en emosioneel voorgekom en die opvoeders was veral bekommerd oor haar afhanklikheid van die opvoeder om byvoorbeeld haar naam na te trek. By die huis, waar sy in haar moedertaal gekommunikeer het, het sy geen taal- of sosiale agterstande getoon nie. Die bevindings van bogenoemde studie sluit aan en stem ooreen met verskeie bevindings van studies wat aandui dat taal-van-onderrig wel sosiale en emosionele geborgendheid en sosiale deelname kan beïnvloed (sien afdelings 7.2.1 en 7.2.2).

7.2.4 Ouditiewe inligtingverwerking

Goeie ouditiewe inligtingverwerking word uitgelig as een van die vaardighede van Afrikaans-moedertaaldriejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het deurdat hulle meer geneig was om gepas te reageer wanneer daar met hulle gepraat is. Ongeag die taal-van-onderrig het die deelnemende opvoeders aangedui dat die driejariges meestal samewerking binne die leeromgewing getoon het. Ten opsigte van inligtingverwerking noem Blumenfeld en Marian (2011, p. 14) dat die inhibisie van irrelevante inligting en kognitiewe beheer by tweetalige leerders 'n rol speel. Akhavan, Blumenfeld, en Love (2020, pp. 13-14) sluit hierby aan deur te meld dat sterk kognitiewe beheer by tweetalige leerders geassosieer word met die vermoë om inmenging in ouditiewe sinverwerkingstake op te los. Aangesien tweetalige leerders dikwels oor twee taalsisteme beskik (sien afdeling 3.3.3.4), is beheer veral noodsaaklik om tussen tale te onderskei en onnodige inligting te vermy. Die moontlikheid dat 'n raserige omgewing 'n rol kan speel by die driejariges se vermoë om ouditiewe inligting te verwerk word in afdelings 6.2.4, 6.8 en 7.2.1 bespreek.

Blumenfeld en Marian (2011, p. 14) noem dat beheerkomponente wat 'n effek op inligtingverwerking het waarskynlik met beter taalervaring sal verander. Wanneer 'n leerder wat gedeeltelik of ten volle in die tweede taal onderrig ontvang en nie vlot in die tweede taal is nie, inligting filtreer, kan dit gebeur dat belangrike inligting soos die opdragte van die opvoeder of die gesprekke van 'n maat daarmee saam gefiltreer word. Sodoende reageer die kind moontlik nie gepas op ouditiewe inligting nie. Faktore soos 'n raserige omgewing en taal-angs (sien afdeling 7.2.1) moet egter verder ondersoek word alvorens gevolgtrekkings hieroor gemaak kan word. Rowe en Rowe (2006, p. 1) noem dat seuns meer geneig is om agterstande in ouditiewe prosesseringskapasiteit te toon, 'n observasie wat interessant is in die lig van Van der Wilt et al. (2016) se navorsing dat assosiasie tussen verbale kommunikasievaardighede en hoë vlakke van portuurgroepaanvaarding meer op seuns as op dogters van toepassing is (sien afdeling 7.2.2).

7.3 LEERERVARINGS EN MEERTALIGE ONDERWYS

Leer kan beskryf word as die herstrukturering van vorige ervarings wat ons verhouding met ander mense en die wêreld verander. Wanneer meetbare uitkomst meer beklemtoon word en daar nie op kinders se sienings en ervarings gefokus word nie, gaan belangrike inligting verlore (Schratz & Westfall-Greiter, 2015). Leer is 'n basiese ervaring, terwyl leer as 'n ervaring tydens fenomenologiese en vinjetnavorsing aandag geniet (Meyer-Drawe, 2017, p. 20). Die aanleer van 'n taal, leer deur middel van taal en die aanleer van nuwe vaardighede is ervarings wat deur middel van vinjetnavorsing vasgevang kan word.

Wanneer leer as 'n ervaring beskou word, moet opvoeders en navorsers bewus wees van hulle eie ervaring van die ervaring van die leerders (Schratz & Westfall-Greiter, 2015, p. 17). Hierdie bewustheid van ervarings bevorder respek vir verskillende perspektiewe en lei tot nuwe kennis ten opsigte van spesifieke leerervarings. Om 'n hipotetiese voorbeeld te noem: 'n Leerder vind dit moeilik om emosioneel te reguleer. Hy is huilerig en afhanklik van die opvoeder vir die uitvoer van aktiwiteite en binne sosiale situasies. Die opvoeder ervaar die kind se ervaring en reaksies met frustrasie. Die opvoeder behoort in hierdie geval bewus te wees van haar en die kind se ervarings om te kan sin maak uit die gebeure en gepas daarop te kan reageer.

'n Studie deur Latta (2019) sluit aan by bogenoemde fenomenologiese siening van leer as 'n ervaring. Haar bevindings ten opsigte van die deelnemende kinders se persepsies van leer het die sosiale kwaliteit van leerervarings beklemtoon. Dit wil sê die persone wat die deelnemende kinders ondersteun het in die leerproses, wat klasmaats ingesluit het, het 'n groot bydrae tot hulle positiewe leerervarings gelewer. Vanuit 'n opvoeder se oogpunt noem Latta dat hoe meer sy bewus geword het van die kinders se vermoëns om hulle identiteit as leerders te ontwikkel, hoe meer het haar identiteit as opvoeder ontwikkel. Hoe meer sy geluister het na wat hulle sê en benaderings gebruik het wat ter ondersteuning van die leerders was, hoe beter was hulle akademiese vordering en kon hulle hulleself beter uitdruk. Latta (2019) beklemtoon die noodsaaklikheid om sosiale ondersteuning deur die portuurgroep, gesin en opvoeder te bevorder. Die leerproses en kinders se leerervarings sluit dus nie net die opvoeder en leerders in nie. Die ouers se ondersteuning, persepsies en ervarings dra tot 'n groot mate tot die kinders se leerervarings by. Ouers behoort dus ingelig te wees oor die leerproses, die aanleer van vaardighede, die aanleer van taal en taal-van-onderdig.

Vir voorskoolse kinders om nuwe konsepte en vaardighede suksesvol aan te leer, moet hulle die taal-van-onderdig verstaan en in staat wees om hulleself gepas daarin te kan uitdruk. Hulle moet oor genoegsame taalvaardighede beskik om te kan luister, praat en die basiese konsepte in hulle moedertaal te verstaan (Mudzielwana, 2014). Mudzielwana (2014:96) voer aan dat taalontwikkeling vir voorskoolse kinders uiters belangrik is. Gedurende die voorskoolse jare

ontwikkel taalvaardighede onder andere terwyl kinders aan verskillende aktiwiteite soos temabesprekings, musiek en beweging en gestruktureerde en vryspel deelneem. Leer vind dus plaas wanneer kinders hulle sintuie gebruik om te ondersoek en te eksperimenteer, en terwyl hulle hulle leeromgewing ervaar. Brumen, Berro, en Cagran (2017, p. 914) noem dat natuurlike omgewings vir tweedetaalkommunikasie met 'n kind-gesentreerde tweedetaal-leerproses tot positiewe uitkomst lei.

Tydens die voorskoolse jare word kinders se ontwikkeling en leer dikwels tot 'n mindere of meerdere mate formeel geassesseer om vas te stel of hulle ouderdomsgepaste ontwikkeling toon. Skoolgereedheid en skoolgereedheidsassesserings is 'n veld wat wyd nagevors en breedvoerig bespreek word. Hierdie assesserings is gebaseer op kognitiewe (taal- en numeriese vaardighede), motoriese (fyn en groot motoriese vaardighede) en perseptuele ontwikkeling. Sintuiglike, sosiale en emosionele ervarings van die leeromgewing word in baie gevalle in 'n mindere mate geassesseer. Vroeë ontwikkelingsassesserings kom wêreldwyd voor. Net so kom die globalisering van byvoorbeeld Engels as taal-van-onderrig wêreldwyd voor. Die globalisering en skuif na tweedetaal- (veral Engelse) onderrig kan nie verhoed word nie.

Espinosa (2013, p. 3) noem dat daar tussen 1990 en 2010 200% groei in tweetalige leerders in 10 state van die VSA voorgekom het. Saam met hierdie groeikurwe is navorsing ten opsigte van tweetalige leerders en meertalige ontwikkeling gedoen, wat leiding bied met beleide en klaskamerpraktyk om tweetalige leerders te ondersteun (Feng et al., 2004; Thompson, 1996; Tsai & Garcia, 2000). Die volgende mites ten opsigte van tweedetaalonderrig word geïdentifiseer (Espinosa, 2013, pp. 5-18) en in tabel 7.1 aan die hand van bestaande literatuur uit hierdie studie gestaaf.

Tabel 7.1: Mites en empiriese navorsing ten opsigte taal-van-onderrig

Mites	Empiriese navorsing en bestaande literatuur
Om twee tale aan te leer, laat kinders in die vroeë jare oorweldig en deurmekaar voel en vertraag die aanleer van Engels.	Indien die taal-van-onderrig 'n moedertaal is, leer die meeste kinders Engels redelik maklik aan. Om Engels egter te leer via die taal-van-onderrig is een van die moeilikste wyses waarop 'n tweede taal aangeleer kan word. Inhoudsgebaseerde aanleer van 'n tweede taal (Engels) geniet wye ondersteuning in die literatuur, terwyl die moedertaal uitgebou word (Benson, 2004; Goldenberg et al., 2013).
Taalontwikkeling van tweetalige leerders presenteer dieselfde as eentalige ontwikkeling.	Alhoewel daar sterk ooreenkomste tussen die taalontwikkeling van een- en tweetalige leerders is, kom genuanseerde verskille voor (Heugh, 1999; Kroll & De Groot, 2005).
Totale Engelse immersie van voorskools tot Graad 3 is die beste manier vir tweetalige leerders om Engels aan te leer.	Immersieprogramme is slegs suksesvol vir kinders wat genoegsame hulpbronne by die huis het. Stelselmatige blootstelling aan 'n tweede taal van graad 7 af word ten sterkste aanbeveel (Bialystok, 2001; Heugh, 2006a, 2006b).
Skole kan nie al die moedertale akkommodeer nie, daarom moet net Engels aangebied word.	Verskeie Afrika-lande akkommodeer toenemend moedertaalonderrig as gevolg van die langtermynvoordele (Babaci-Wilhite, 2015; Fardon & Furniss, 1994).
Tweetaligheid lei tot sosiale en akademiese agterstande.	Daar is verskeie voordele aan tweetaligheid verbonde. Die wyse en die ontwikkelingstadium waarop tweetaligheid aangeleer word, is egter van kritieke belang (Benson, 2004; Heugh, 2006a, 2006b).
Wanneer die taal-van-onderrig Engels is, is dit nie nodig om oor die kind se moedertaal bekommerd te wees nie.	Die beskerming van moedertaal word wêreldwyd deur wetenskaplikes uitgewys, ten spyte van die taal-van-onderrig (Prah & Zentralstelle für Erziehung, 1995). In 'n webinaar aangebied deur Orioni (2020) beklemtoon sy ouers se bydrae tot taalontwikkeling, veral die moedertaal wanneer kinders nie in hulle moedertaal onderrig ontvang nie. Indien die moedertaal nie behou word nie, word die kinders eentalig in die taal-van-onderrig.
Espinosa (2013, pp. 19-20) maak die volgende sewe voorstelle ten opsigte van taal-van-onderrig in 'n globale verskuiwing na gedeeltelike of volledige tweedetaalonderrig:	

1. Dat tweetalige leerders ondersteun word in hulle moeder- en tweede taal terwyl die tweede taal versterk word. Die navorser is van mening dat die moedertaal as primêre taal veral ondersteun behoort te word, aangesien dit die taal is waarin die kind homself effektief behoort te kan uitdruk en dit onder andere 'n gevoel van geborgenheid verskaf.
2. Dat die gesin se deelname aan beleide en praktyk ondersoek moet word terwyl diversiteit in ag geneem word, dit wil sê dat tradisionele modelle aangepas behoort te word soos nodig.
3. Dat huidige leerstandaarde en -verwagtings hersien word sodat dit meer gepas is vir tweetalige leerders. Aanbevelings van navorsingstudies behoort ondersoek en geïmplementeer te word ter ondersteuning van tweetalige leerders.
4. Dat lesaanbiedingstrategieë ontwerp, geïmplementeer en geëvalueer word sodat konsepte in tweetalige leerders se moedertaal en binne die bekende kulturele konteks aangebied word.
5. Dat professionele ontwikkeling en opleiding aan vroeëkindertwikkelingspersoneel gegee word ten opsigte van taal-van-onderrig en -instruksie wat vir die leerders kultureel en linguïsties gepas is.
6. Dat tweetaligheid vir alle kinders bevorder word waar moontlik. Die navorser is van mening dat wanneer 'n tweede taal aangeleer word, dit nie die taal-van-onderrig moet wees nie en dat die aanleer van 'n tweede taal moet plaasvind nadat die moedertaal vasgelê is.
7. Dat alle tweetalige leerders se linguïstiese en konseptuele kennis in die moedertaal en tweede taal geassesseer moet word. Sodoende word die kind se kennis van die konsep getoets in 'n taal waarin hy homself gemaklik kan uitdruk.

Feng et al. (2004, p. 33) maak die aanbevelings dat voorskoolse programme die emosionele welstand van kinders wie se moedertaal nie die taal-van-onderrig is nie, moet hanteer. Die leeromgewing behoort georganiseer te word om interaksie tussen kinders wat eerste- en tweedetaalonderrig ontvang, aan te moedig sodat die kind wat tweedetaalonderrig ontvang aan gesprekke in die taal-van-onderrig blootgestel word.

Mudzielwana (2014, p. 96) het sy kommer uitgespreek dat opvoeders moontlik nie tydens die voorskoolse jare oor genoeg teoretiese kennis oor tweedetaalonderrig beskik nie. Orioni (2020) sluit hierby aan deur te noem dat die gebruik van visuele middele in die klaskamer belangrik is tydens die lesaanbiedings waar tweedetaalonderrig van belang is. Hierdie middele sluit prente, stories, rympies en musiek in. Opvoeders moet egter oor die nodige teoretiese kennis beskik en toegerus wees om hierdie middele effektief te gebruik.

Buiten pedagogiese opleiding behoort opvoeders, volgens Oaklander (1988, p. 311), basiese terapie-opleiding te ontvang. Die emosionele behoeftes van kinders behoort prioriteit te wees binne die leeromgewing. Aangesien kinders die meeste van hulle tyd by die skool deurbring,

behoort persone wat buite die skoolomgewing met kinders werk die tyd te neem om uit vind hoe kinders die skoolomgewing ervaar. Hierdie stellings van Oaklander fokus die aandag daarop dat die leerproses nie net die opvoeder se taak is nie, maar dat verskeie rolspelers daarby betrokke is.

Bloch (2000, p. 66), wat 'n oorsig oor en analise van vroeë geletterdheid by jong Suid-Afrikaanse kinders bied, noem dat opvoederopleiding noodsaaklik is sodat hulle ingeligte besluite kan neem in verband met geletterdheid en tweetaligheid, en die wyse waarop lesse aangebied en lesmateriaal ontwikkel word om tweetalige leerders te ondersteun. Opvoeders en ouers moet alternatiewe ondersoek om mekaar tot voordeel van die leerders te ondersteun. Kleingroepaktiwiteite wat individuele aandag voorsien, kan bevorder word wanneer volwassenes, soos die ouers, op 'n gereelde basis bystand bied.

Shing (2006, p. 279) lig dit uit dat leeraktiwiteite die volgende faktore in ag behoort te neem: die ontwikkelingsvlakke waarop taal aangeleer word, die spesifieke eienskappe van die taal wat aangeleer word, die verhouding tussen gesproke en geskrewe taal, die kronologiese volgorde waarin taal aangeleer word, en die kwaliteit van taalinsette. Konkrete, interaktiewe aktiwiteite waarby die opvoeder en kind gesamentlik betrokke is, met sensitiwiteit vir die kind se ontwikkeling, kan die opstel van doelwitte en aktiwiteite bevorder. Kinders behoort nie net aangemoedig te word om na die tweede taal te luister nie, maar ook om dit te praat en op tweedetaalinsette te reageer. Sang is 'n voorbeeld van 'n doeltreffende aktiwiteit waarin kinders aangemoedig word om na die taal te luister en saam te sing (gesproke taal). Wanneer jong kinders 'n tweede taal leer praat, is dit egter nie nodig dat die klanke dadelik korrek uitgespreek word nie. Begrip vir en die konteks waarbinne die woord gebruik word, is van belang.

Om terug te keer na die waarde van vinjetnavorsing, sal alle rolspelers wat by die ontwikkelingsproses van die jong kind betrokke is by kennis ten opsigte van kinders se sosiale en emosionele ontwikkeling en hulle ervaring van die leeromgewing baat vind. Die opvoeders wat aan die vinjetnavorsing in hierdie studie deelgeneem het se kommentaar dien as voorbeeld van die waarde van vinjetnavorsing binne die voorskoolse leeromgewing:

“Dit is soos om 'n storie te lees.” Die opvoeder het gevoel dat dit goed is om die detail te kan lees waarvan sy nie bewus was nie en wat anders in die klaskamer verlore gaan. Dit was vir haar byvoorbeeld baie interessant om te sien hoe die seun met verskillende speelgoed gelyk speel. Al drie die opvoeders het gemeld dat die kinders se gedrag getrou vasgevang is.

Latta (2019) herinner ons dat die aanleer van taal 'n komplekse proses is en dat elke kind dit anders ervaar. Elke kind het sy eie kulturele agtergrond wat sy ervaring van die leeromgewing, leer en interaksie met die portuurgroep beïnvloed. Hierdie ervarings kan effektief deur middel

van vinjette vasgevang en ontbloot word sodat beter begrip van die kind se ervaring binne sy leeromgewing verkry kan word.

7.4 WYSES WAAROP DIE DAGPROGRAM AANGEWEND KAN WORD OM SAMEWERKING EN DEELNAME AAN TWEETAALAKTIWITEITE TE BEVORDER

In afdeling 6.8 word verskeie aanbevelings op grond van hierdie studie breedweg, sonder riglyne aan die nodige belanghebbendes, uitgelig. Hierdie afdeling bied goed deurdagte en nagevorsde riglyne wat binne die dubbelmedium- en tweedetaalonderrig omgewing toegepas kan word om jong kinders se samewerking en deelname te bevorder. In hierdie studie, veral in lyn met die vinjetnavorsing, is daar na die driejariges in hierdie studie se deelname aan aktiwiteite binne die leeromgewing verwys. Die aktiwiteite soos tematyd, vryspel, gestruktureerde spel en peuselhappietyd vorm deel van die driejariges se dagprogram. Verskeie studies het navorsing gedoen om te bepaal of, en indien wel, op watter wyses hierdie aktiwiteite deelname en die aanleer van 'n tweede taal, die taal-van-onderrig, kan bevorder.

'n Studie deur Mhathúna (2008) het die wyses ondersoek waarop kinders wat 'n tweede taal aanleer gedurende storietyd ondersteun word. Hierdie studie is uitgevoer in 'n Ierse immersiekleuterskool in Dublin. Oudio-opnames en observasies van die storietye is elke twee weke vir ses maande gemaak. Die transkripsies van die opnames en observasies is ontleed vanuit 'n interaksionele perspektief met fokus op die kognitiewe en sosiale aspekte van die leerproses. Onderhoude is met die opvoeders gevoer en die ouers het 'n vraelys voltooi. Die kinders het begin kommentaar lewer, voorspellings gemaak en verbindings gemaak tussen die storie en hulle eie ervarings in stories wat later in die navorsingsproses gelees is. Die tweetalige leerders het in beide tale gereageer, maar meestal in Engels, gepas vir hulle ouderdom, en het begrip vir die Ierse stories getoon. Die omgewing het geborgenheid, ondersteuning en inisiatief bevorder. Deur laasgenoemde faktore en die aanmoediging tot deelname word kinders gemotiveer om die tweede taal aan te leer. Die aanbevelings wat uit hierdie studie gemaak is, is dat opvoeders hulleself verdeel sodat een opvoeder stories aan 'n individuele leerder of 'n klein groep kinders vertel terwyl die ander opvoeder aan die versorging van die res van die groep aandag gee.

Kultti (2014, p. 18) noem in die inleiding van haar artikel dat jong kinders se ontwikkeling deur interaksie en deelname aan aktiwiteite plaasvind. Dit sluit roetine-aktiwiteite in. Empiriese data van etenstye, of peuselhappietyd soos dit in hierdie studie genoem is, is by agt kleuterskole in 'n Sweedse stad ingesamel. Die etenstye is op band opgeneem en deur 'n interaksionele analitiese benadering geïnterpreteer. Verskeie vlakke van interaksie en deelname tydens etenstyd is ondersoek. Die bevindings het die wyses uitgelig waarop die aanleer van taal geposisioneer word vir kommunikasie en deelname aan gesprekke, asook die belangrikheid

van algemene en gedeelde temas wat tydens etenstyd bespreek kan word. Die kinders het gedurende etenstyd tot verskillende mates aan gesprekke deelgeneem of onttrek daarvan. Etenstye voorsien geleentheid vir taalgebaseerde aktiwiteite wat deur die opvoeder gelei kan word, wat dus geleentheid skep vir deelname. Opvoeders kan egter tweedetaalleeders beter betrek deur individuele aandag te gee of die aard van die taal aan te pas sodat tweedetaalleeders daarby aanklank vind. Die tipes vrae wat aan leerders gevra word, kan ook deelname beïnvloed. Oop vrae vereis kennis in die taal-van-onderdig, terwyl “ja”- of “nee”-vrae deelname bevorder, ongeag die vlak van die kinders se taalvaardigheid in die taal-van-onderdig. Uit bogenoemde studies word die noodsaaklikheid van individuele aandag en kleingroepaktiwiteite vir voorskoolse kinders in dubbelmedium- of tweedetaal-kleuterskole ten sterkste beklemtoon.

7.5 SITUERING VAN DIE STUDIE BINNE DIE LITERATUUR

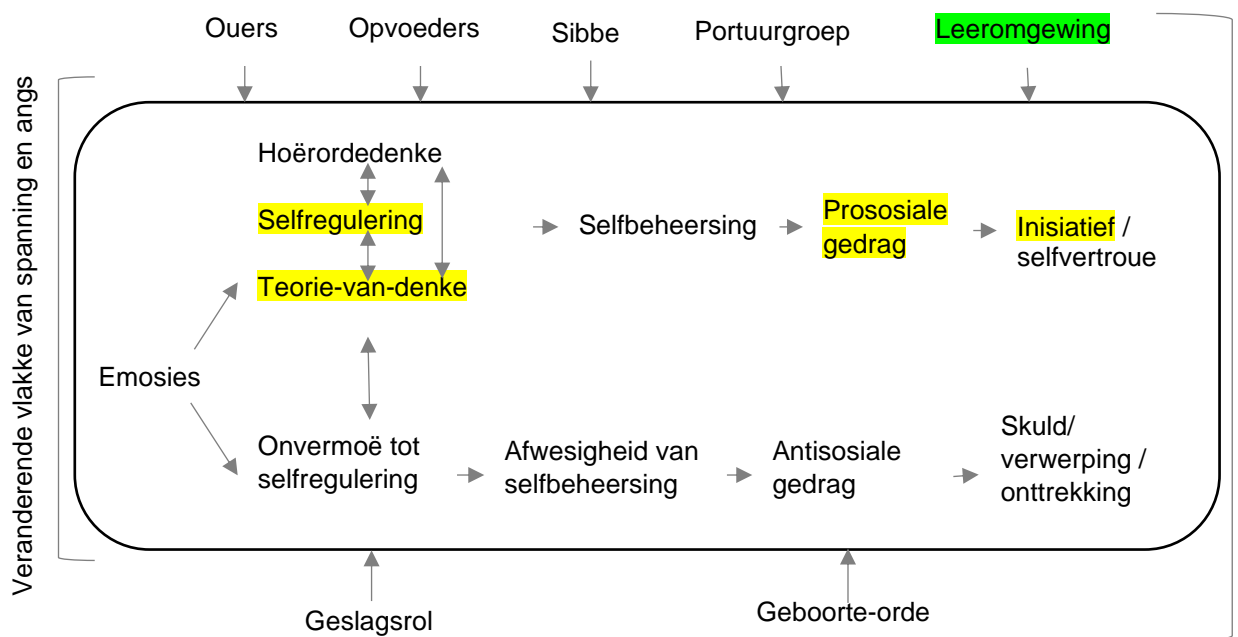
Binne die konteks van hierdie studie vind selfregulering plaas wanneer die driejariges oor die vermoë beskik om hulle gedrag en emosies sonder die leiding van ’n ander persoon te beheer (Landy, 2009, p. 381). In afdeling 2.3.3 word genoem dat selfregulering noodsaaklik is vir aanpasbaarheid, kalmte en tevredenheid binne die leeromgewing. Selfregulering behels ook om in staat te wees om die opvoeder in kennis te stel wanneer hulle hulp nodig. Vanuit die kwantitatiewe data blyk dit dat die meeste driejariges van ’n redelike vaardigheid, met ruimte vir verbetering, beskik om hul emosies binne die leeromgewing te reguleer (sien afdeling 5.3.2). Hierdie vaardighede het veral voorgekom by die driejarige in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het en die moedertaal-onderdigomgewing het in hierdie verband ondersteuning verleen (sien afdeling 6.2.4.1 en 6.2.5.1).

Die teorie van denke behels die vermoë om binne die konteks van hierdie studie die portuurgroep en opvoeders se gedrag en emosies te kan voorspel en begrip vir hulle optrede te toon (Arnett & Maynard, 2013; Barac et al., 2014; Ragpot, 2018b). In afdeling 2.3.6 is dit uitgelig dat sosiale vaardighede en ervarings en die implikasie van moedertaalonderrig, inisiatief en kwaliteit van verhoudings in hierdie studie ondersoek is. Uit die bevindings in hierdie studie het die driejariges in hierdie studie empatie vir die portuurgroep getoon, asook verhoudings wat gekenmerk word deur kwalitatiewe diepte (sien afdeling 6.3), wat dus daarop dui dat hierdie driejariges se teorie van denke goed ontwikkel het.

Prososiale gedrag is reeds sigbaar by driejariges namate selfregulering ontwikkel wanneer hulle onder andere interaktief by die sosiale en leerprosesse binne die leeromgewing betrokke is (Thompson & Newton, 2013, p. 131). Vaardighede soos mededeelsaamheid, samewerking en inisiatief is aanduiders van prososiale gedrag (Driscoll & Nagel, 2002, p. 148) wat in hierdie studie ondersoek is. Die navorser het in afdeling 2.3.7 aangetoon dat sy van mening is dat, indien kinders inisiatief ervaar, hulle meer geneig is om empatie te ervaar, terwyl kinders wat

skuld erbaar, minder empatie toon. Tydens hierdie area van ontwikkeling is dit ook belangrik om die impak van taal-van-onderrig op inisiatief en skuld by individuele kinders te verken. Die bevindings van hierdie studie het dit uitgelig dat die driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, hoë vlakke van inisiatief erbaar en empatie teenoor die portuurgroep toon. Die driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, daarteenoor, toon inisiatief binne klein groepe of wanneer individuele aandag betrokke is (sien afdeling 6.3).

In afdeling 2.4.5 is die leeromgewing bespreek en is driejariges se vermoë bespreek om ouderdomsgepaste instruksies met 'n mate van onafhanklikheid uit te voer. Eade (2006, p. 63) noem dat onsekerheid intense emosies soos angstigheid veroorsaak, wat leer kan belemmer. Indien kinders se emosionele behoeftes nie bevredig word nie, word alle leerprosesse belemmer. Die leeromgewing behoort dus geborgenheid en veilige verhoudings met realistiese verwagtings en uitdagings te skep wat kinders kan help om hulle reaksies gepas te reguleer. Dit het na vore gekom uit die bevindings in hierdie studie dat die driejariges wat moedertaalonderrig ontvang het, geborgenheid binne die leeromgewing erbaar het, wat tot die ervaring van inisiatief en onafhanklikheid tydens die deelname aan aktiwiteite gelei het. Die onderstaande figuur, wat in diepte bespreek word in afdeling 2.7, lig die faktore van sosiale, emosionele en taalontwikkeling uit wat ooreenstem met die bevindings wat in hierdie studie bespreek is.



Figuur 7.1: Voorstelling van sosiale, emosionele en taalontwikkeling na aanleiding van die bevindings

Buiten die sosiale en emosionele ontwikkeling van driejariges wat aan hierdie studie deelgeneem het, is dit belangrik om taalontwikkeling en taal-van-onderrig, soos bespreek in

hoofstuk 3, in lyn te bring met die bevindings in hierdie studie. Vervolgens word veral klem gelê op taal-van-onderrig en 1) die verbale kommunikasie van behoeftes en emosies en selfregulering, 2) die voorkoms van kodewisseling, en 3) sosiale interaksie en kwaliteit van verhoudings.

Terwyl Genesee (2006, pp. 61,62) aandui dat daar geen bewyse is dat die ontwikkeling van linguistiese en kommunikasievermoëns in gedrang is met die gelyktydige blootstelling aan twee tale terwyl die primêre taal aangeleer word nie, meen Paradis (2009, p. 17) egter dat die moontlikheid bestaan dat tweetaliges tale teen 'n ander tempo aanleer as eentaliges. Oostendorp (2013, p. 221) noem dat tweetalige kinders taal in dieselfde orde as eentalige kinders ontwikkel, dat albei groepe taal teen ongeveer dieselfde spoed aanleer, en dat albei groepe se grammatikale ontwikkeling binne perke is. Paradis (2009, p. 17), daarteenoor, meen dat tweetalige kinders twee linguistiese sisteme moet bekom in dieselfde tyd wat eentaliges een taalsisteem aanleer.

Op grond van die uiteenlopende literatuur ten opsigte van die aanleer van taal is die moontlikheid dus in ag geneem dat kinders wat twee tale gelyktydig aanleer, moontlik oor 'n kleiner woordeskat in die moedertaal kan beskik, en dat hulle vermoë om hulle emosies en denke effektief uit te druk, moontlik laer kan wees. Terselfdertyd kan kinders moontlik ook vanuit woordeskatpoele in beide tale uitdrukking gee aan emosies en denke, wat weer hulle vermoëns om hulleself uit te druk, kan diversifiseer, alhoewel dan nie in een taal nie. Die bevindings van die studie het egter aangetoon dat die driejarige in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het oor die vermoë beskik om effektief verbale uitdrukking aan sy emosies en behoeftes te gee (sien afdeling 6.2.5.1).

Otto (2014, p. 74) noem dat voordat kinders nie die kennis ontwikkel het om te kan onderskei tussen T1 en T2 nie, hulle deurmekaar raak tussen T1 en T2. Alhoewel kodewisseling by tweetalige kinders voorkom, meen Bialystok (2001, p. 109) daar is ook bewyse dat jong tweetalige kinders tussen twee tale kan onderskei en dit afsonderlik kan gebruik. In afdeling 3.3.3.4 en 3.3.3.5 is die moontlikheid bespreek dat die deelnemers van hierdie studie wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het deurmekaar kon raak tussen die gebruik van T1 en T2 en dat kodewisseling moontlik by hierdie driejariges opgemerk kan word. In die vinjetleesstukke kom dit voor dat die driejarige wat dubbelmediumonderrig ontvang het wel kodewisseling toepas: "Teacher, ek wil watermelon hê."

Ribot et al. (2018, p. 937) verwys na reseptiewe tweetaligheid as kinders se keuse om slegs een taal te gebruik vir verbale kommunikasie, alhoewel begrip van die ander taal bestaan. Die navorser het in afdeling 3.3.3.3 genoem dat dit haar mening is dat dit ook die geval kan wees by Afrikaanse driejariges wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang – dat alhoewel kinders die taal-van-onderrig (deels of ten volle Engels) verstaan, hulle steeds kan verkies om

met die opvoeder en maats in Afrikaans te kommunikeer. Uit die vinjetnavorsing in hierdie studie het dit ook na vore gekom dat die driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, individuele aandag verkies het van die opvoeder wie se moedertaal ook Afrikaans is (sien afdeling 6.2.5.2 en 6.2.5.3).

Meier (2004, p. 28) meld dat die vermenging van twee tale kinders met gevorderde tweetaligheid toelaat om aan gesofistikeerde taal, spel en sosiale interaksie deel te neem. Tweetalige kinders is van 'n vroeër ouderdom af meer bewus van die arbitrêre aard van taal omdat hulle meer as een etiket vir elke konsep het. Hierdie siening is teenstrydig met die bevindings van hierdie studie, aangesien die driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, alleenspel verkies het, terwyl die driejariges wat moedertaalonderrig ontvang het, se verhoudings met die portuurgroep dieper gegrond was (sien afdeling 6.3).

Halle et al. (2014, p. 738) lig dit uit dat, gegewe die multikulturele en saamgestelde-linguïstiese leeromgewings waarin tweetalige leerders ontwikkel, daar verwag kan word dat, binne die konteks van hierdie studie, die driejariges wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, se verhoudings met ouers, opvoeders en die portuurgroep anders as eentalige kinders se verhoudings kan wees. Verder kan die kwaliteit van portuurverhoudings deur tweetalige leerders se status beïnvloed word (Halle et al., 2014, pp. 737-738), aangesien taal noodsaaklik is om emosionele bindings te vorm en te onderhou (Westby, 2020, p. 112). Tog is daar ook gevind dat tweetalige leerders op 'n sosiale en emosionele vlak net so goed as eentalige Engelse leerders vaar (Halle et al., 2014, p. 743).

Die navorser was tydens die skryf van afdeling 3.4.3 van mening dat die aanname dat alle tweetalige leerders net so goed as eentalige leerders op sosiale en emosionele vlak vaar nog nie genoegsaam empiries nagevors is nie. Die moontlikheid is in ag geneem dat tweetalige leerders moontlik uitvalle mag toon ten opsigte van emosionele regulering, identiteitsvorming, aanpasbaarheid en konflikthantering. Terselfdertyd is die moontlikheid dat daar geen verskille mag voorkom nie, of dat daar selfs verhoogde funksionering in een of meer van hierdie domeine mag voorkom, in ag geneem.

Die bevindings in hierdie studie het getoon dat die driejariges in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het, empatie vir die portuurgroep getoon het, en verhoudings wat deur kwalitatiewe diepte gekenmerk word. Die driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het, het alleenspel verkies en sosiaal en emosioneel beter gevaar in klein groepe of wanneer hulle individuele aandag ontvang het. Dus het die deelnemers in hierdie studie wat moedertaalonderrig ontvang het se verhoudings anders gepresenteer as dié van die driejariges in hierdie studie wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang het. Dit het gekorreleer met Halle et al. (2014, pp. 743,744) se

siening dat taal-van-onderrig die wyse waarop kinders se sosiale verhoudings voorkom, kan beïnvloed.

7.6 SAMEVATTING

Dit is belangrik om in die lig van hierdie studie te noem dat taal-van-onderrig nie verwar moet word met kinders wat tweetalig grootword omdat die ouers oor verskillende moedertale beskik nie. Die studies wat in hierdie hoofstuk bespreek is, se fokus was dus ook op tweede taal as taal-van-onderrig. Hierdie studie het nie moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig bevorder nie, maar dieper gedelf na werklike begrip vir kinders se ervaring van die leeromgewing met in ag neming van hulle unieke agtergronde en persoonlikhede en die invloed wat dit op hulle ervaring van die leeromgewing het. Daar behoort begrip te wees vir die kompleksiteit van taal-van-onderrig en die noodsaaklikheid van verdere navorsing en opleiding in hierdie veld.

Hierdie studie het nuwe aandag daarop gefokus dat probleme ten opsigte van 'n gevoel van geborgenheid, die ervaring van inisiatief, interpersoonlike verhoudings en inligtingverwerking by kinders wat dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang vroeg geïdentifiseer behoort te word sodat hulle die nodige ondersteuning kan ontvang. Individuele aandag, klein groepe en respek vir diversiteit is noodsaaklik binne tweetalige leeromgewings. Dít weet ons nou: taal-van-onderrig is 'n uiters komplekse fenomeen!



BRONNELYS

- Ahmad, S., Ch, A. H., Batool, A., Sittar, K., & Malik, M. (2016). Play and cognitive development: Formal operational perspective of Piaget's theory. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 72-79.
- Akhavan, N., Blumenfeld, H. K., & Love, T. (2020). Auditory sentence processing in bilinguals: The role of cognitive control. *Frontiers in psychology*, 11(898). doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00898>
- Alidou, H., & Brock-Utne, B. (2006). Experience I - Teaching practices - Teaching in a familiar language. In H. Alidou, A. Boly, B. Brock-Utne, Y. S. Diallo, K. Heugh, & H. E. Wolff (Eds.), *Optimizing learning and education in Africa - The language factor*. Paris: ADEA.
- Almalki, S. (2016). Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research: Challenges and benefits. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 288-296.
- Ammann, M., Westfall-Greiter, T., & Schratz, M. (2017). *Erfahrungen deuten—Deutungen erfahren: Experiential vignettes and anecdotes as research, evaluation and mentoring tool*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Arnett, J. J. (2014). *Human development: A cultural approach* (1st ed.). Harlow, Essex: Pearson.
- Arnett, J. J., & Maynard, A. (2013). *Child development: A cultural approach* (1st ed.). Boston: Pearson.
- Auer, P., & Wei, L. (2009). Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Awopetu, A. V. (2016). Impact of mother tongue on children's learning abilities in early childhood classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 58-63.
- Ayiro, L. P. (2012). *A Functional Approach to Educational Research Methods and Statistics: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Lewiston, N.Y.: Edwin Mellen Press.
- Babaci-Wilhite, Z. (2015). *Local languages as a human right in education: Comparative cases from Africa*. In Comparative and international education; volume 36. doi:<https://doi.org/10.1007/978-94-6209-947-0>
- Bailey, B. (Ed.) (2009). *Multilingual forms of talk and identity work*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bailey, P. J., & Snowling, M. J. (2002). Auditory processing and the development of language and literacy. *British Medical Bulletin*, 63(1), 135-146. doi:<https://doi.org/10.1093/bmb/63.1.135>
- Baker, C. (2009). Becoming bilingual through bilingual education. In L. Wei & P. Auer (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. New York: Mouton de Gruyter.

- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. Analytical review commissioned by die UNESCO education sector.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00002270>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Banegas, D. L., & De Castro, L. S. V. (2015). A look at ethical issues in action research in education. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 58-67.
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early childhood research quarterly*, 29(4), 699-714.
- Bardige, B. L. S. (2009). *Talk to me, baby!: How you can support young children's language development.* Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Bavin, E. L., Grayden, D. B., Scott, K., & Stefanakis, T. (2010). Testing auditory processing skills and their associations with language in 4-5-year-olds. *Language & Speech*, 53(1), 31-47. doi:<https://doi.org/10.1177/0023830909349151>
- Benson, C. (2004). *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality.* Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146632e>
- Beukes, J. D. (2015). *Language shift within two generations: Afrikaans mother tongue parents raising English mother tongue children.* Stellenbosch: Stellenbosch University
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and cognition*, 12(1), 3-11.
- Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2005). The more the merrier? The effect of family size and birth order on children's education. *The Quarterly Journal of Economics*, 120(2), 669-700.
- Bloch, C. (2000). Don't expect a story: Young children's literacy learning in South Africa. *Early Years*, 20(2), 57-67. doi:<https://doi.org/10.1080/0957514000200207>
- Blom, R. (2006). *The handbook of gestalt play therapy: Practical guidelines for child therapists.* London: Jessica Kingsley Publishers.
- Blumenfeld, H. K., & Marian, V. (2011). Bilingualism influences inhibitory control in auditory comprehension. *Cognition*, 118(2), 245-257.

- Boets, B., Wouters, J., Van Wieringen, A., De Smedt, B., & Ghesquière, P. (2008). Modelling relations between sensory processing, speech perception, orthographic and phonological ability, and literacy achievement. *Brain and Language*, 106(1), 29-40. doi:<https://doi.org/10.1016/j.bandl.2007.12.004>
- Brown, B. (2018a). Piaget, denknetwerke en leer ten opsigte van interaksie met die wêreld. In I. Eloff & E. Swart (Eds.), *Insigte uit opvoedkundige sielkunde*. Kaapstad: Juta.
- Brown, B. (2018b). Vygotsky en regulering van belyning tussen hulpmiddels, mense en die wêreld. In I. Eloff & E. Swart (Eds.), *Insigte uit opvoedkundige sielkunde*. Kaapstad: Juta.
- Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy*, 18(1), 1-9.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91-119.
- Brumen, M., Berro, F. F., & Cagran, B. (2017). Pre-school foreign language teaching and learning – a network innovation project in Slovenia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 904-917. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380886>
- Bruner, J. (1997). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 40(2), 63.
- Buchan, T. (2013). *The social child: Laying the foundations of relationships and language* (Dual ed.). London: Routledge.
- Bylund, E., & Oostendorp, M. (2013). Second language acquisition. In Z. Bock & G. Mheta (Eds.), *Language, society and communication: An introduction*. Pretoria: Van Schaik.
- Carlson, S. M., Tahiroglu, D., & Taylor, M. (2008). Links between dissociation and role play in a nonclinical sample of preschool children. *Journal of Trauma & Dissociation*, 9(2), 149-171.
- Cekaite, A., & Björk-Willén, P. (2013). Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. *The International Journal of Bilingualism*, 17(2), 174-188.
- Center for Early Care and Education Research, D. L. L. (2011). Social-Emotional development in dual language learners: Annotated bibliographies from a critical review of the research., 7, 1-4.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). New York: Routledge.

- Connors-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A., & McKelvey, L. (2017). A preliminary evaluation of REACH: Training early childhood teachers to support children's social and emotional development. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 187-199. doi:<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0781-2>
- Cook, V. (2014a). How do different languages connect in our minds? In V. Cook & D. M. Singleton (Eds.), *Key topics in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2014b). What are the goals of language teaching? In V. Cook & D. M. Singleton (Eds.), *Key topics in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *National Institutes of Health*, 2013, 541-545.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. London: RoutledgeFalmer.
- Cummins, J. (2009). Multilingualism in the English-language classroom: Pedagogical considerations. *TESOL quarterly*, 43(2), 317-321.
- D'Souza, D., D'Souza, H., & Karmiloff-Smith, A. (2017). Precursors to language development in typically and atypically developing infants and toddlers: The importance of embracing complexity. *Journal of child language*, 44(3), 591-627. doi:<https://doi.org/10.1017/S030500091700006X>
- Da Costa, D. F., Dyers, C., & Mheta, G. (2013). Managing linguistic diversity through standardisation. In Z. Bock & G. Mheta (Eds.), *Language, society and communication: An introduction*. Pretoria: Van Schaik.
- Dahm, R., & De Angelis, G. (2018). The role of mother tongue literacy in language learning and mathematical learning: Is there a multilingual benefit for both? *International Journal of Multilingualism*, 15(2), 194-213.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7.
- Davis, P. E., Meins, E., & Fernyhough, C. (2011). Selfknowledge in childhood: Relations with children's imaginary companions and understanding of mind. *British journal of developmental psychology*, 29(3), 680-686. doi:<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02038.x>

- Davis, P. E., Meins, E., & Fernyhough, C. (2014). Children with imaginary companions focus on mental characteristics when describing their real-life friends. *Infant and Child Development*, 23(6), 622-633. doi:<https://doi.org/10.1002/icd.1869>
- Dawson, E., Gilovich, T., & Regan, D. T. (2002). Motivated reasoning and performance on the Wason Selection Task. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(10), 1379-1387.
- De Mejía, A. (2016). South America: Early childhood bilingual education in South America. *English for Speakers of Other Languages*, 43-56.
- De Young, A. C., Kenardy, J. A., & Cobham, V. E. (2011). Trauma in early childhood: A neglected population. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 231.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A. (2010). Emotion Regulation: Now you see it, now you don't. *Emotion Review*, 2(3), 297-299. doi:<https://doi.org/10.1177/1754073909357448>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for child and adolescent development*, 2010(128), 29-49.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(1), i37-i52.
- Diallo, Y. S. (2006). Experience IV - Publication in African languages and the development of bilingual education. In H. Alidou, A. Boly, B. Brock-Utne, Y. S. Diallo, K. Heugh, & H. E. Wolff (Eds.), *Optimizing learning and education in Africa - The language factor*. Paris:ADEA.
- Dowling, M. (2005). *Young children's personal, social and emotional development* (2nd ed.). London: Paul Chapman.
- Driscoll, A., & Nagel, N. G. (2002). *Early childhood education, birth-8: The world of children, families and educators* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Drury, R. (2013). How silent is the 'silent period' for young bilinguals in early years settings in England? *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 380-391. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814362>
- Dunkel, C. S., & Sefcek, J. A. (2009). Eriksonian lifespan theory and life history theory: An integration using the example of identity formation. *Review of General Psychology*, 13(1), 13-23.
- Eaude, T. (2006). *Children's spiritual, moral, social and cultural development: Primary and early years*. Exeter: Learning Matters.
- Eilers, R. E., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2006). Social factors in bilingual development: The Miami experience. In P. D. McCardle & E. Hoff (Eds.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school age*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Emmitt, M., Pollock, J., & Komesaroff, L. R. (2003). *Language and learning: An introduction for teaching* (3rd ed.). South Melbourne: Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1985). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20(6), 735-752.
- Espinosa, L. M. (2013). *PreK-3rd: Challenging myths about dual language learners. An update to the Seminal 2008 Report*. Retrieved from <https://www.fcd-us.org/prek-3rd-challenging-common-myths-about-dual-language-learners-an-update-to-the-seminal-2008-report/>
- Extra, G. (2009). From minority programmes to multilingual education. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fardon, R., & Furniss, G. (1994). *African languages, development and the state*. In. Retrieved from <https://ebookcentral-proquest-com.uplib.idm.oclc.org/lib/pretoria-ebooks/detail.action?docID=166727>
- Feng, S., Foo, S. F., Kretschmer, R., Prendeville, J., & Elgas, P. M. (2004). Language and peer culture: Mandarin-speaking preschoolers in an English dominant setting. *Language and Education*, 18(1), 17-34. doi:<https://doi.org/10.1080/09500780408666865>
- Fernald, A. (2006). When infants hear two languages: Interpreting research on early speech perception by bilingual children. In P. D. McCardle & E. Hoff (Eds.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school age*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Ferris, F. S., Peck, A., & Banda, F. (2013). Identity. In Z. Bock & G. Mheta (Eds.), *Language, society and communication: An introduction*. Pretoria: Van Schaik.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs: Principles and practices. *Health services research*, 48, 2134-2156.

- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). London: SAGE Publications.
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early childhood research quarterly*, 21(3), 347-359. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.009>
- Flynn, E. E., & Schachter, R. E. (2017). Teaching for tomorrow: An exploratory study of prekindergarten teachers' underlying assumptions about how children learn. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(2), 182-208. doi:<https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1280862>
- Genesee, F. (2006). Bilingual first language acquisition in perspective. In P. D. McCardle & E. Hoff (Eds.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school age*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (2016). Rethinking early childhood education for English language learners: The role of language. In V. A. Murphy & M. Evangelou (Eds.), *Early childhood education in English for speakers of other languages*. London: British Council.
- Gioia, D. A., & Pitre, E. (1990). Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of management review*, 15(4), 584-602.
- Gleason, T. R. (2017). The psychological significance of play with imaginary companions in early childhood. *Learning & Behavior*, 45(4), 432-440. doi:<https://doi.org/10.3758/s13420-017-0284-z>
- Goldenberg, C., Hicks, J., & Lit, I. (2013). Dual language learners: Effective instruction in early childhood. *American Educator*, 37(2), 26-29.
- Gorter, D., Cenoz, J., & Zenotz, V. (2013). *Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2018). *Research methods for the behavioral sciences* (6th ed.). Boston, MA: Cengage.
- Grazzani, I., Brockmeier, J., & Ornaghi, V. (2016). Conversation on mental states at nursery: Promoting social cognition in early childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(5), 563-581.
- Gregory, E. (2005). Playful talk: The interspace between home and school discourse. *Early Years*, 25(3), 223-235. doi:<https://doi.org/10.1080/09575140500251699>
- Hadi-Tabassum, S., & Gutiérrez, I. (2017). The first of the firsts: Leadership and legislation for bilingual preschools in Illinois. *Journal of Multilingual Education Research*, 7, 75-103.

- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 8-18.
- Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R., Daneri, P., . . . Buysse, V. (2014). The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early childhood research quarterly, 29*(4), 734-749. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.002>
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C., & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early childhood research quarterly, 29*(4), 715-733.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2010). Mixing interview and questionnaire methods: Practical problems in aligning data. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 15*(1), 1 - 19.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition, 177*, 263-277.
- Haznedar, K. (2015). Cognitive and linguistic aspects of learning a second language in the early years. In S. Mourão & M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education: International perspectives on theory and practice*. New York: Routledge.
- He, S. Y., & Giuliano, G. (2017). Factors affecting children's journeys to school: A joint escort-mode choice model. *Transportation, 44*(1), 199-224.
- Hernandez, I., & Preston, J. L. (2013). Disfluency disrupts the confirmation bias. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*(1), 178-182.
- Heugh, K. (1999). Languages, development and reconstructing education in South Africa. *International Journal of Educational Development, 19*(4), 301-313. doi:[https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00030-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00030-9)
- Heugh, K. (2000). Multilingual voices—Isolation and the crumbling of bridges. *Agenda, 16*(46), 21-33.
- Heugh, K. (2006a). Cost implications of the provision of mother tongue and strong bilingual models of education in Africa. In H. Alidou, A. Boly, B. Brock-Utne, Y. S. Diallo, K. Heugh, & H. E. Wolff (Eds.), *Optimizing learning and education in Africa - The language factor*. Paris: ADEA.
- Heugh, K. (2006b). Theory and practice - Language education models in Africa: Research, design, decision-making and outcomes. In H. Alidou, A. Boly, B. Brock-Utne, Y. S. Diallo, K. Heugh, & H. E. Wolff (Eds.), *Optimizing learning and education in Africa - The language factor*. Paris: ADEA.
- Heugh, K. (2009). Contesting the monolingual practices of a bilingual to multilingual policy. *English teaching: Practice and critique, 8*(2), 96-113.

- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Translated by David Carr. *Evanston: Northwestern University Press*, 52, 178.
- Husserl, E. (1980). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy*. Boston: Kluwer Boston.
- Husserl, E., & Findlay, J. N. (1970). *Logical investigations*. London: Routledge & Kegan Paul; New York: Humanities Press.
- Ivankova, N., Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2016). Foundations and approaches to mixed methods research. In K. Maree (Ed.), *First steps in research* Pretoria: Van Schaik.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The future of children*, 3-11.
- Jusczyk, P. W. (2012). The role of speech perception capacities in early language acquisition. In M. T. Banich & M. A. Mack (Eds.), *Mind, brain, and language*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Kamwendo, G. H. (2016). The new language of instruction policy in Malawi: A house standing on a shaky foundation. *International Review of Education*, 62(2), 221-228.
- Kappes, A., Harvey, A. H., Lohrenz, T., Montague, P. R., & Sharot, T. (2020). Confirmation bias in the utilization of others' opinion strength. *Nature neuroscience*, 23(1), 130-137.
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(2), 204-214.
- Klausen, E., & Passman, R. H. (2006). Pretend companions (imaginary playmates): The emergence of a field. *The Journal of genetic psychology*, 167(4), 349-364.
- Kochanska, G., Koenig, J. L., Barry, R. A., Kim, S., & Yoon, J. E. (2010). Children's conscience during toddler and preschool years, moral self, and a competent, adaptive developmental trajectory. *Developmental psychology*, 46(5), 1320-1332. doi:<https://doi.org/10.1037/a0020381>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 2: Context, research questions and designs. *European Journal of General Practice*, 23(1), 274-279. doi:10.1080/13814788.2017.1375090
- Kramer, L., & Kowal, A. K. (2005). Sibling relationship quality from birth to adolescence: The enduring contributions of friends. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 503-511. doi:<https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.503>
- Kranowitz, C. S. (2005). *The out-of-sync child: Recognizing and coping with sensory processing disorder* (1st ed. ed.). New York: TarcherPerigee.

- Kretzer, M. M., & Kaschula, R. H. (2019). (Unused) potentials of educators' covert language policies at public schools in Limpopo, South Africa. *Current Issues in Language Planning*. doi:<https://doi.org/10.1080/14664208.2019.1641349>
- Kroll, J. F., & De Groot, A. M. B. (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. In OUP E-Books. Retrieved from <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=281414>
- Kultti, A. (2014). Mealtimes in Swedish preschools: Pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years*, 34(1), 18-31. doi:<https://doi.org/10.1080/09575146.2013.831399>
- Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Latta, L. (2019). Learning to listen: Supporting dual language learners' language acquisition and learning identities (voices). *Young Children*, 74(1).
- Leman, K. (2009). *The birth order book: Why you are the way you are*. Michigan: Revell.
- Lieberman, A. F., Chu, A., Van Horn, P., & Harris, W. W. (2011). Trauma in early childhood: Empirical evidence and clinical implications. *Development and Psychopathology*, 23(2), 397.
- Lotfabadi, H. (2008). Criticism on moral development theories of Piaget, Kohlberg, and Bandura and providing a new model for research in Iranian students' moral development. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 24, 31-46.
- Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2015). Languages and diversity in pre-primary education: Towards a broader and integrated approach. In S. Mourão & M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education: International perspectives on theory and practice*. New York: Routledge.
- Luchs, A., & Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 206-222.
- Mack, M. A. (2012). The phonetic systems of bilingualism. In M. T. Banich & M. A. Mack (Eds.), *Mind, brain, and language: Multidisciplinary perspectives*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- MacKenzie, P. J. (2009). Mother tongue first multilingual education among the tribal communities in India. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(4), 369-385. doi:<https://doi.org/10.1080/13670050902935797>
- Marcia, J., & Josselson, R. (2013). Eriksonian personality research and its implications for psychotherapy. *Journal of Personality*, 81(6), 617-629.
- Matusov, E., & Hayes, R. (2000). Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky. *New Ideas in Psychology*, 18(2-3), 215-239.

- McAlister, A. R., & Cornwell, T. B. (2009). Preschool children's persuasion knowledge: The contribution of theory of mind. *Journal of Public Policy & Marketing*, 28(2), 175-185.
- McCardle, P. D., & Hoff, E. (2006). An agenda for research on childhood bilingualism. In P. D. McCardle & E. Hoff (Eds.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school age*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- McDonald, S. W., Kehler, H. L., & Tough, S. C. (2018). Risk factors for delayed social-emotional development and behavior problems at age two: Results from the All Our Babies/Families (AOB/F) cohort. *Health science reports*, 1(10), e82.
- McMillan, J., Schumacher, S., & Hearn, J. (2014). Mixed method designs. In J. McMillan & S. Schumacher (Eds.), *Research in education: Evidence-based inquiry*. Harlow, England: Pearson.
- Meier, D. R. (2004). *The young child's memory for words: Developing first and second language and literacy*. New York: Teachers College Press.
- Meyer-Drawe, K. (2017). Phenomenology as a philosophy of experience: Implications of pedagogy. In M. Schratz & J. F. Schwarz (Eds.), *Phenomenological pedagogy and vignette research*: University of Innsbruck.
- Mhathúna, M. M. (2008). Supporting children's participation in second-language stories in an Irish-language preschool. *Early Years*, 28(3), 299-309. doi:<https://doi.org/10.1080/09575140802212191>
- Mheta, G. (2013). Linguistic diversity. In Z. Bock & G. Mheta (Eds.), *Language, society and communication: An introduction*. Pretoria: Van Schaik.
- Mills, J. (2004). Mothers and mother tongue: Perspectives on selfconstruction by mothers of Pakistani heritage. *Negotiation of identities in multilingual contexts*, 161-191.
- Mohanty, A. (2017). Multilingualism, education, English and development: Whose development. *Multilingualisms and development*, 261-280.
- Moodley, T., & Moodley, C. G. (2018). Ontwikkeling van die kind as geheel deur middel van formele onderrig en leer. In I. Eloff & E. Swart (Eds.), *Insigte uit opvoedkundige sielkunde*. Kaapstad: Juta.
- Moore, M., & Russ, S. W. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20(4), 427-436. doi:<https://doi.org/10.1080/10400410802391892>
- Morrow, L. M., Berkule, S. B., Mendelsohn, A. L., Healey, K. M., & Cates, C. B. (2013). Learning through play. In D. R. Reutzler (Ed.), *Handbook of research-based practice in early education*. New York: The Guilford Press.

- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children & society*, 10(2), 90-105.
- Moser, T., & Reikerås, E. (2016). Motor-life-skills of toddlers – a comparative study of Norwegian and British boys and girls applying the Early Years Movement Skills Checklist. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 115-135. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.895560>
- Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Mrutu, N., Rea-Dickins, P., Bakuza, F., Walli, S., Africa, E., & Pence, A. (2016). Beyond ABC: The complexities of early childhood education in Tanzania. In V. A. Murphy & M. Evangelou (Eds.), *English for Speakers of Other Languages*. London, UK: British Council.
- Mudzielwana, N. P. (2014). Assessing the effects of second language as a medium of instruction in teaching preschool children. *International Journal of Education Science*, 7(1), 87-98.
- Mueller Gathercole, V. C., Thomas, E. M., Jones, L., Guasch, N. V., Young, N., & Hughes, E. K. (2010). Cognitive effects of bilingualism: Digging deeper for the contributions of language dominance, linguistic knowledge, socio-economic status and cognitive abilities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(5), 617-664. doi:<https://doi.org/10.1080/13670050.2010.488289>
- Murphy, V. A., & Evangelou, M. (2016). *Introduction*. In *Early childhood education in English for speakers of other languages*. London, UK: British Council.
- Neaum, S. (2013). *Child development for early years students and practitioners* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE/Learning Matters.
- Norris, J., & Ortega, L. (2003). Defining and measuring SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden, USA: Blackwell Publishing.
- Oaklander, V. (1988). *Windows to our children*. Gouldsboro, Maine: The Gestalt Journal Press.
- Oh, J., & Lee, K. (2019). Who is a friend? Voices of young immigrant children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 647-661. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651967>
- Omidire, F. (2018). Insigte in taalontwikkeling en -verwerking. In I. Eloff & E. Swart (Eds.), *Insigte uit Opvoedkundige Sielkunde*. Kaapstad: Juta.
- Ooi, L. L., Nocita, G., Coplan, R. J., Zhu, J., & Rose-Krasnor, L. (2017). Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and school adjustment. *Early childhood research quarterly*, 41, 74-83. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.003>

- Oostendorp, M. (2013). First language acquisition. In Z. Bock & G. Mheta (Eds.), *Language, society and communication: An introduction*. Pretoria: Van Schaik.
- Orioni, M. (2020, 17 September). *Meertalig opgroeien, dat is de toekomst!* Paper presented at the Maand van taal en wereldburgerschap in het basisonderwijs.
- Ornaghi, V., Brazzelli, E., Grazzani, I. G., Agliati, A., & Lucarelli, M. (2017). Does training toddlers in emotion knowledge lead to changes in their prosocial and aggressive behavior toward peers at nursery? *Early Education and Development*, 28(4), 1-19. doi:<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1238674>
- Otto, B. (2014). *Language development in early childhood education* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Ouane, A., & Glanz, C. (2010). *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence- and practice-based advocacy brief*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2007). The development of social–emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the fun FRIENDS program. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 17(1), 81-90.
- Paisey, C., & Paisey, N. J. (2010). Comparative research. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 6(2), 180-199. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/18325911011048754>
- Paradis, J. (2009). Early bilingual and multilingual acquisition. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12(1), 1-20.
- Peleman, B., Vandebroek, M., & Van Avermaet, P. (2020). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion: Opening the black box of preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 21-42. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707360>
- Perry, B. D., & Hambrick, E. P. (2008). The neurosequential model of therapeutics. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 38-43.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2, 176-186.
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence*. London: Routledge.

- Pinto, R. M. (2010). Mixed methods design. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Research Design*. Thousand Oaks, California.
- Prah, K. K., & Zentralstelle für Erziehung, W. u. D. (1995). *Mother tongue for scientific and technological development in Africa*. Bonn: Zentralstell für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation.
- Prodromou, L. (2019). From mother tongue to other tongue. <http://www.teachingenglish.org.uk/article/mother-tongue-other-tongue>
- Ragpot, L. (2018a). Kennis van neurowetenskap vir die klaskamer. In I. Eloff & E. Swart (Eds.), *Insigte uit Opvoedkundige Sielkunde*. Kaapstad: Juta.
- Ragpot, L. (2018b). Kognitiewe sielkunde: Post-Piagetiaanse sienings van konseptuele veranderinge in die kinderjare. In I. Eloff & E. Swart (Eds.), *Insigte uit Opvoedkundige Sielkunde*. Kaapstad: Juta.
- Regester, D., & Norton, M. K. (2018). The Salzburg Statement for a Multilingual World. *European Journal of Language Policy*, 10(1), 156-162.
- Rehman, A. A., & Alharthi, K. (2016). An introduction to research paradigms. *International Journal of Educational Investigations*, 3(8), 51-59.
- Reiter, B. (2013). The epistemology and methodology of exploratory social science research: Crossing Popper with Marcuse.
- Ribot, K. M., Hoff, E., & Burridge, A. (2018). Language use contributes to expressive language growth: Evidence from bilingual children. *Child development*, 89(3), 929-940.
- Riquelme, L. F., & Rosas, J. (2020). Multicultural perspectives: The road to cultural competence. In N. C. Singleton & B. B. Shulman (Eds.), *Language development: Foundations, processes, and clinical applications*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Roby, A. C., & Kidd, E. (2008). The referential communication skills of children with imaginary companions. *Developmental Science*, 11(4), 531-540.
- Rowe, K., & Rowe, K. (2006). *Big issues in boys' education: Auditory processing capacity, literacy and behaviour*. Paper presented at the Educational Assessment, Evaluation, and Research Commons.
- Salkind, N. J., & Rasmussen, K. (2007). *Encyclopedia of measurement and statistics*. In SAGE research methods online. doi:<https://doi.org/10.4135/9781412952644>
- Santrock, J. W. (2009). *Life-span development* (12th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Savic, V. (2016). *Current issues in learning English as a foreign language at preschool: Challenges and prospects*. Paper presented at the Nacionalni naučni skup sa međunarodnim učešćem, 25. mart 2016.

- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2015). Learning as experience: A continental European perspective on the nature of learning. In M. Schratz & J. F. Schwarz (Eds.), *Phenomenological pedagogy and vignette research*: University of Innsbruck.
- Schratz, M., Westfall-Greiter, T., & Schwarz, J. F. (2014). Beyond the reach of teaching and measurement: Methodology and initial findings of the Innsbruck Vignette Research. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 123-134.
- Schwartz, M., & Palviainen, A. (2016). Twenty-first-century preschool bilingual education: Facing advantages and challenges in cross-cultural contexts. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 19(6).
- Schwarz, J. F., & Schratz, M. (2014). Hospitieren–Beobachten–Miterfahren. Die Forschungshaltung in der Innsbrucker Vignettenforschung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(1).
- Sette, S., Baldwin, D., Zava, F., Baumgartner, E., & Coplan, R. J. (2019). Shame on me? Shyness, social experiences at preschool, and young children's self-conscious emotions. *Early childhood research quarterly*, 47, 229-238. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.012>
- Shing, R. W. K. (2006). Enhancing English among second language learners: The pre-school years. *Early Years*, 26(3), 279-293. doi:<https://doi.org/10.1080/09575140600898456>
- Singleton, D. M. (2014a). How do people acquire the words of a second language? In V. Cook & D. M. Singleton (Eds.), *Key topics in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Singleton, D. M. (2014b). Is there a best age for learning a second language? In V. Cook & D. M. Singleton (Eds.), *Key topics in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British journal of developmental psychology*, 20(4), 545-564.
- Statistics, S. A. (2012). *Census 2011: Census in brief*. Pretoria.
- Steby, S., Sindhupriya, C., Rupali, M., & Swapna, N. (2010). Cognitive-linguistic abilities in bilingual children. *JAIISH*, 29(1).
- Stoop, C. (2017). Children's rights to mother-tongue education in a multilingual world: a comparative analysis between South Africa and Germany. *Potchefstroom Electronic Law Journal/Potchefstroomse Elektroniese Regsblad*, 20(1).
- Sun, H., Yussof, N. T. B., Habib Mohamed, M. B. B., Rahim, A. B., Bull, R., Cheung, M. W. L., & Cheong, S. A. (2018). Bilingual language experience and children's social-emotional and behavioral skills: A cross-sectional study of Singapore preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-16. doi:<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1461802>

- Thompson, A. S., & Lee, J. (2013). Anxiety and EFL: Does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 730-749. doi:<https://doi.org/10.1080/13670050.2012.713322>
- Thompson, L. (1996). School ties: A social network analysis of friendships in a multilingual kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 49-69.
- Thompson, R. A., & Newton, E. K. (2013). Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children. *Infancy*, 18(1), 120-133.
- Thurm, A., Manwaring, S. S., Cardozo Jimenez, C., Swineford, L., Farmer, C., Gallo, R., & Maeda, M. (2018). Socioemotional and behavioral problems in toddlers with language delay. *Infant mental health journal*, 39(5), 569-580.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Early childhood development: A multicultural perspective* (6th ed.). Eastern Connecticut State University: Pearson.
- Tsai, M.-L., & Garcia, G. E. (2000). Who's the boss? How communicative competence is defined in a multilingual preschool classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(2), 230.
- Tuckman, B., & Harper, B. E. (2012). *Conducting Educational Research*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Unesco. (2016). *If you don't understand, how can you learn?* . Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research*. New York: Routledge.
- Van Berkel, S. R., Groeneveld, M. G., Van der Pol, L. D., Endendijk, J. J., Hallers-Haalboom, E. T., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2017). No! Don't touch the toys: Preschoolers' discipline towards their younger siblings. *Infant and Child Development*, 26(6), e2031.
- Van der Kolk, B. A. (2005). Developmental Trauma Disorder. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401-408.
- Van der Wilt, F., Van Kruistum, C., Van der Veen, C., & Van Oers, B. (2016). Gender differences in the relationship between oral communicative competence and peer rejection: An explorative study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 807-817.

- Van Wyk, J., & Mostert, M. L. (2016). The influence of mother tongue and gender on the acquisition of English (L2). The case of Afrikaans in Windhoek schools, Namibia. *Cogent Education*, 3(1), 1210997. doi:10.1080/2331186X.2016.1210997
- Von Bertalanffy, L. (1973). The meaning of general system theory. *General system theory: Foundations, development, applications*, 30 - 53.
- Vygotskiĭ, L. S., Hanfmann, E., & Vakar, G. V. (1979). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wang, M. V., Aarø, L. E., & Ystrom, E. (2018). Language Delay and Externalizing Problems in Preschool Age: A Prospective Cohort Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(5), 923-933. doi:10.1007/s10802-017-0391-5
- Warner, L., & Sower, J. (2005). *Educating young children from preschool through primary grades*. Boston, MA: Pearson.
- Waters, C. K. (2007). The nature and context of exploratory experimentation: An introduction to three case studies of exploratory research. *Hist. Phil Life Sci*, 29(3).
- Werker, J. F., Weikum, W. M., & Yoshida, K. A. (2006). Bilingual speech processing in infants and adults. In P. D. McCardle & E. Hoff (Eds.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school age*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Werner, L. A. (2007). Issues in human auditory development. *Journal of Communication Disorders*, 40(4), 275.
- Westby, C. E. (2020). Social-emotional bases of pragmatic and communication development. In N. C. Singleton & B. B. Shulman (Eds.), *Language development: Foundations, processes, and applications*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Westfall-Greiter, T., & Schwarz, J. F. (2013). Planning for the unplannable: Responding to (un) articulated calls in the classroom. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 121-135.
- White, M. J. (2018). *The development of cognitive processes and English language abilities: The case of early English language learners in a multilingual South African setting*. Stellenbosch University, Cape Town.
- Wolff, H. E. (1999). Multilingualism, modernization, and mother tongue: Promoting democracy through indigenous African languages. *Social dynamics*, 25(1), 31-50.
- Wolff, H. E. (2006). Background and history - Language, politics and planning in Africa. In H. Alidou, A. Boly, B. Brock-Utne, Y. S. Diallo, K. Heugh, & H. E. Wolff (Eds.), *Optimizing learning and education in Africa - the language factor*. Paris: ADEA.

Yates, L. (2011). Interaction, language learning and social inclusion in early settlement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 457-471.
doi:<https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573068>

Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., . . .
Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*.
Retrieved from <http://fcd-us.org/resources/evidence-base-preschool>

Zohrabi, M. (2013). Mixed method research: Instruments, validity, reliability and reporting findings.
Theory and Practice in Language studies, 3(2), 254-262.

Zwart, H. (2019). Moedertaal. *Hollandse Nieuwe*, 11-12.

BYLAAG A: TOESTEMMINGSBRIEWE

BYLAAG A.1



Uitnodigingsbrief aan die Vereniging vir Voorskoolse Opvoeding en Sorg

Geagte Voorsitter

My naam is Wietske Boon. Ek is besig met my PhD in Vroeë Kinderopvoeding aan die Universiteit van Pretoria. My studieleier is Prof. Irma Eloff. Die tema van my studie is: **Die sosiale- en emosionele ontwikkeling van driejarige wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang: 'n Vergelykende studie.**

Die doel van die studie is om die sosiale- en emosionele ontwikkeling van Afrikaansmoedertaal driejarige wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, met mekaar te vergelyk. Die navorsingsproses behels 'n aanlynvraelys wat deur moeders en opvoeders voltooi word. Vanuit hierdie vraelys gaan die navorser drie kinders in hul leeromgewing observeer. Observasies sal aan die hand van vignette-notas vasgelê word⁷. Deelname aan die studie sal vrywillig geskied en deelnemers kan op enige tyd van die studie onttrek. Deelnemers sal na afloop van die studie toegang tot die tesis op die Universiteit se webwerf verkry. Indien deelnemers 'n opsomming van die resultate wil ontvang kan hul dit direk van my aanvra. Persoonlike inligting sal nie tydens data-analise of met die maak van gevolgtrekkings gebruik word, of in die verslag bekend gemaak word nie. Konfidensialiteit van die deelnemers word verseker.

As vereniging het u kontakbesonderhede van 'n groot aantal kleuterskole in Gauteng, wat moontlik 'n bydrae tot die studie sal wil lewer. Aangesien u nie u databasis aan my kan bekend maak nie, wil ek graag 'n versoek rig of die vereniging 'n epos aan die Gautengse kleuterskole namens my sal stuur. Alle opvolgende kommunikasie sal deur myself hanteer word.

⁷ Tydens die observasie gaan die navorser die kind se aksies en ervarings, asook die aksies en verhouding tussen die kind en die maats en die opvoeder neerskryf. Die navorser gaan ook haar eie ervarings van die situasie neerskryf. Vanuit hierdie notas sal 'n beskrywende leesstuk geskryf word wat die omvang en moontlikhede van die verhouding tussen die kind, die maats en die opvoeder sowel as die kind in sy/haar omgewing te bekryf.

Neem asseblief kennis dat u deelname vrywillig is en dat u op enige tyd van die studie kan onttrek.

Indien u kleuterskool wil deelneem aan hierdie studie, wil ek u vriendelik versoek om die aangehegte verklaring te onderteken en aan my terug te stuur na wietske@childtherapist.co.za.

Sou u enige navrae hê is u welkom om my of Prof. Eloff te kontak.

Baie dankie by voorbaat.

Wietske Boon

wietske@childtherapist.co.za

082 411 4015

Professor Irma Eloff

irma.eloff@up.ac.za

VERKLARING

Ek/ons het die bogenoemde doel van die studie gelees en verstaan. Ek/ons verstaan by watter aktiwiteite ek/ons betrokke gaan wees. Ek/ons verstaan dat deelname vrywillig geskied en dat ek/ons enige tyd kan onttrek. Ek/ons verstaan dat alle inligting konfidensieel hanteer sal word. Ek/ons bevestig dat ek/ons aan die studie wil deelneem. Ek/ons onderneem om enige vrae aan die navorser of studieleier te rig.

Handtekening van Voorsitter

Handtekening van Navorser

Datum

11-04-2019

Datum

BYLAAG A.2



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Uitnodigingsbrief aan Kleuterskooleienaars of -hoofde

Geagte Kleuterskooleienaar of -hoof

Ek nooi Gautengse kleuterskooleienaars of -hoofde uit om deel te neem aan 'n studie. Die volgende inligting word voorsien sodat u self kan besluit of u aan die studie wil deelneem. Deelname is vrywillig en u kan op enige tyd van die studie onttrek.

My naam is Wietske Boon. Ek is besig met my PhD in Vroeë Kinderopvoeding aan die Universiteit van Pretoria. My studieleier is Prof. Irma Eloff. Die tema van my studie is: **Die sosiale- en emosionele ontwikkeling van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang: 'n Vergelykende studie.**

Die doel van die studie is om die sosiale- en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaal driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, met mekaar te vergelyk. U bydrae tot die studie sal wees om 'n epos, soortgelyk aan hierdie een, aan die ouers van Afrikaans-moedertaal driejariges wat u skool bywoon, te epos en 'n afsonderlike epos aan die opvoeder in u driejarige se klas te stuur. Die navorsingsproses behels 'n aanlynvraelys wat deur moeders en opvoeders voltooi word. Indien die moeder/s instem tot deelname aan die studie, sal die opvoeder gekontak word vir vrywillige deelname aan die studie. Vanuit hierdie vraelys gaan die navorser drie kleuterskole besoek om drie kinders in hul leeromgewing te observeer.

Ouers sal op 'n latere stadium in die navorsingsproses gekontak word vir skriftelike toestemming om kinders by die kleuterskool te observeer. Die observasies sal aan die hand van vignette-notas vasgelê word⁸.

Weereens sal deelname vrywillig geskied en kan deelnemers op enige tyd van die studie onttrek.

Deelnemers sal na afloop van die studie toegang tot die tesis op die Universiteit se webwerf verkry. Indien u 'n opsomming van die resultate wil ontvang kan u dit direk van my aanvra. Kleuterskole en persoonlike inligting sal nie tydens data-analise of met die maak van gevolgtrekkings gebruik word, of in die verslag bekend gemaak word nie. Konfidensialiteit van die deelnemers word verseker.

Indien u kleuterskool wil deelneem aan hierdie studie, wil ek u vriendelik versoek om die aangehegte verklaring te onderteken en aan my terug te stuur na wietske@childtherapist.co.za.

Sou u enige navrae hê is u welkom om my of Prof. Eloff te kontak.

Baie dankie by voorbaat.

Wietske Boon

wietske@childtherapist.co.za

082 411 4015

Professor Irma Eloff

Irma.eloff@up.ac.za

⁸ Tydens die observasie gaan die navorser die kind se aksies en ervarings, asook die aksies en verhouding tussen die kind en die maats en die opvoeder neerskryf. Die navorser gaan ook haar eie ervarings van die situasie neerskryf. Vanuit hierdie notas sal 'n beskrywende leesstuk geskryf word wat die omvang en moontlikhede van die verhouding tussen die kind, die maats en die opvoeder sowel as die kind in sy/haar omgewing te bekryf.

VERKLARING

Ek/ons het die bogenoemde doel van die studie gelees en verstaan. Ek/ons verstaan by watter aktiwiteite ek/ons betrokke gaan wees. Ek/ons verstaan dat deelname vrywillig geskied en dat ek/ons enige tyd kan onttrek. Ek/ons verstaan dat alle inligting konfidensieel hanteer sal word. Ek/ons bevestig dat ek/ons aan die studie wil deelneem. Ek/ons onderneem om enige vrae aan die navorser of studieleier te rig.

Handtekening van Eienaar of Hoof

Datum

11-04-2019

Handtekening van Navorser

Datum

BYLAAG A.3



Invitation letter to Preschool owners and -principals

Dear preschool owner and/or principal

I invite preschool owners and/or principals in Gauteng to take part in a study. The following information is made available for you to decide on participation.

Participation is voluntary and you can withdraw from the study at any time.

My name is Wietske Boon. I am doing my PhD in Early Childhood Education at the University of Pretoria. My study leader is Prof. Irma Eloff. The topic of my study is:

The social- and emotional development of three-year-olds who receive mother-tongue-, double medium or second language education: A comparative study.

The purpose of this study is to compare the social- and emotional development of Afrikaans-mother-tongue three-year-olds who receive mother-tongue-, double medium or second language education. Your contribution to the study will be to forward an e-mail, similar to this one to the parents of Afrikaans-mother-tongue three-year-olds who attend your school. Further, there will be an invitation to the educator of the three-year-olds, to participate in the study. Firstly the mothers will be asked to complete an online questionnaire. In the case where the mother agrees to participate and complete the indemnity form, the educator will receive an invitation letter to complete an online questionnaire. Participation is voluntary. From the questionnaires the researcher will visit three preschools to observe children in their learning environment. These observations will be recorded according the vignette research method⁹. Parents will be contacted on a later stage for written consent to participate in the observation. Once again, participation will be voluntary and participants can withdraw at any time during the study.

⁹ During the observation, the child's actions and experiences and the relationship between the child and the peers and educator will be written down. The researcher's own experience of the situation will also be written down. From these notes the extent and possibilities of the relationship between the child and the peers and the educator and his/her environment will be written into a narrative.

Participants will be able to access the thesis on the University's website. Should you want to receive a summary of the results, you are welcome to request it from me directly. Preschools' and personal information will not be used during the data analysis or to draw conclusions. It will not be made available in any report or written content. Confidentiality of participants is assured.

If you want to participate in this study, please complete the attached consent form and send it back to wietske@childtherapist.co.za.

Should you have any questions, you are welcome to contact myself or Prof. Eloff.

Thank you in advance.

Wietske Boon

wietske@childtherapist.co.za

082 411 4015

Professor Irma Eloff

irma.eloff@up.ac.za

CONSENT FORM

I/we read and understand the above-mentioned study. I/we understand what participation entails. I/we understand that participation is voluntary and that I/we can withdraw at any time. I/we understand that all information will be handled with confidentiality. I/we confirm that I/we want to participate in the study. Should I/we have any questions I/we will contact the researcher or the study leader.

Signature of Owner or Principal

Signature of Researcher

Date

11-04-2019

Date

BYLAAG A.4



Uitnodigingsbrief aan Moeders

Geagte Ouer(s)

Ek nooi moeders uit om deel te neem aan 'n studie. Die volgende inligting word voorsien sodat u self kan besluit of u aan die studie wil deelneem. Deelname is vrywillig en u kan op enige tyd van die studie onttrek.

My naam is Wietske Boon. Ek is besig met my PhD in Vroeë Kinderopvoeding aan die Universiteit van Pretoria. My studieleier is Prof. Irma Eloff. Die tema van my studie is: **Die sosiale- en emosionele ontwikkeling van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang: 'n Vergelykende studie.**

Die doel van die studie is om die sosiale- en emosionele ontwikkeling van Afrikaansmoedertaal driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, met mekaar te vergelyk. Die navorsingsproses behels dat u 'n kort aanlynvraelys voltooi en dat u kind se opvoeder ook 'n kort aanlynvraelys, gebaseer op u kind se ontwikkeling en gedrag, voltooi. Vanuit hierdie vraelyste gaan die navorser drie geselekteerde ouers op 'n latere stadium kontak vir skriftelike toestemming om kinders by die kleuterskool te observeer. Observasies sal aan die hand van vignette-notas vasgelê word.¹⁰ Weereens sal deelname vrywillig geskied en kan deelnemers op enige tyd van die studie onttrek.

Alvorens u die vraelys voltooi is dit belangrik dat die volgende kriteria van toepassing is:

¹⁰ Tydens die observasie gaan die navorser die kind se aksies en ervarings, asook die aksies en verhouding tussen die kind en die maats en die opvoeder neerskryf. Die navorser gaan ook haar eie ervarings van die situasie neerskryf. Vanuit hierdie notas sal 'n beskrywende leesstuk geskryf word wat die omvang en moontlikhede van die verhouding tussen die kind, die maats en die opvoeder sowel as die kind in sy/haar omgewing te bekryf.

1. U kind **drie jaar oud** is;
2. Dat u kind tussen die ouderdom van **18 maande en drie jaar** die betrokke kleuterskool bygewoon het;
3. Dat die kind vir **ten minste 3 maande** in die huidige opvoeder se sorg is;
4. Dat u kind se **moedertaal Afrikaans** is;
5. U die **Moeder** van die kind is;
6. U in **Gauteng woon**;
7. Dat u kind 'n **kleuterskool in Gauteng** bywoon;
8. Die gesin van **middel- tot hoë ekonomiese** klas is (die gesin verdien meer as R7000 per maand voor aftrekkings).

Neem asseblief kennis dat u deelname vrywillig is en dat u op enige tyd van die studie kan onttrek. Deelnemers sal na afloop van die studie toegang tot die tesis op die Universiteit se webwerf verkry. Indien u 'n opsomming van die resultate wil ontvang kan u dit direk van my aanvra. Persoonlike inligting sal nie tydens data-analise of met die maak van gevolgtrekkings gebruik word, of in die verslag bekend gemaak word nie. Konfidensialiteit van die deelnemers word verseker.

Indien u aan hierdie studie wil deelneem, wil ek u vriendelik versoek om die aangehegte verklaring te onderteken en aan my terug te stuur na wietske@childtherapist.co.za.

Sou u enige navrae hê is u welkom om my of Prof. Eloff te kontak.

Baie dankie by voorbaat.

Wietske Boon

wietske@childtherapist.co.za

082 411 4015

Professor Irma Eloff

irma.eloff@up.ac.za

VERKLARING

Ek/ons het die bogenoemde doel van die studie gelees en verstaan. Ek/ons verstaan by watter aktiwiteite ek/ons betrokke gaan wees. Ek/ons verstaan dat deelname vrywillig geskied en dat ek/ons enige tyd kan onttrek. Ek/ons verstaan dat alle inligting konfidensieel hanteer sal word. Ek/ons bevestig dat ek/ons aan die studie wil deelneem. Ek/ons onderneem om enige vrae aan die navorser of studieleier te rig.

Handtekening van Ouer(s)

Datum

11-04-2019

Handtekening van Navorser

Datum

BYLAAG A.5



Uitnodigingsbrief aan Opvoeders

Geagte Opvoeder

Ek nooi opvoeders van die 3-jarige klas uit om deel te neem aan 'n studie. Hierdie uitnodiging word slegs aan opvoeders gerig indien 'n kind se moeder toestemming tot die studie gegee het. Die volgende inligting word voorsien sodat u self kan besluit of u aan die studie wil deelneem. Deelname is vrywillig en u kan op enige tyd van die studie onttrek.

My naam is Wietske Boon. Ek is besig met my PhD in Vroeë Kinderopvoeding aan die Universiteit van Pretoria. My studieleier is Prof. Irma Eloff. Die tema van my studie is: **Die sosiale- en emosionele ontwikkeling van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontwikkeling: 'n Vergelykende studie.**

Die doel van die studie is om die sosiale- en emosionele ontwikkeling van Afrikaansmoedertaal driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, met mekaar te vergelyk. Die navorsingsproses behels 'n aanlynvraelys wat deur moeders en opvoeders voltooi word. Vanuit hierdie vraelys gaan die navorser drie geselekteerde ouers op 'n latere stadium kontak vir skriftelike toestemming om kinders by die kleuterskool te observeer. Observasies sal aan die hand van vignette-notas vasgelê word.¹¹ Weereens sal deelname vrywillig geskied en kan deelnemers op enige tyd van die studie onttrek.

Deelnemers sal na afloop van die studie toegang tot die tesis op die Universiteit se webwerf verkry. Indien u 'n opsomming van die resultate wil ontvang kan u dit direk van my aanvra. Persoonlike inligting sal nie tydens data-analise of met die maak van

¹¹ Tydens die observasie gaan die navorser die kind se aksies en ervarings, asook die aksies en verhouding tussen die kind en die maats en die opvoeder neerskryf. Die navorser gaan ook haar eie ervarings van die situasie neerskryf. Vanuit hierdie notas sal 'n beskrywende leesstuk geskryf word wat die omvang en moontlikhede van die verhouding tussen die kind, die maats en die opvoeder sowel as die kind in sy/haar omgewing te bekryf.

gevolgtrekkings gebruik word, of in die verslag bekend gemaak word nie.
Konfidensialiteit van die deelnemers word verseker.

Indien u aan hierdie studie wil deelneem, wil ek u versoek om die aangehegte verklaring te onderteken en aan my terug te stuur na wietske@childtherapist.co.za.

Sou u enige navrae hê is u welkom om my of Prof. Eloff te kontak.

Baie dankie by voorbaat.

Wietske Boon

wietske@childtherapist.co.za

082 411 4015

Professor Irma Eloff

irma.eloff@up.ac.za

VERKLARING

Ek/ons het die bogenoemde doel van die studie gelees en verstaan. Ek/ons verstaan by watter aktiwiteite ek/ons betrokke gaan wees. Ek/ons verstaan dat deelname vrywillig geskied en dat ek/ons enige tyd kan onttrek. Ek/ons verstaan dat alle inligting konfidensieel hanteer sal word. Ek/ons bevestig dat ek/ons aan die studie wil deelneem. Ek/ons onderneem om enige vrae aan die navorser of studieleier te rig.

Handtekening van Opvoeder

Handtekening van Navorser

Datum

11-04-2019

Datum

BYLAAG A.6



Invitation letter to Educators

Dear Educator

I invite educators of the three-year-olds to take part in a study. This invitation is only sent to educators if the mother of a child in your class agreed to take part in the study. The following information is made available for you to decide on participation. Participation is voluntary and you can withdraw from the study at any time.

My name is Wietske Boon. I am doing my PhD in Early Childhood Education at the University of Pretoria. My study leader is Prof. Irma Eloff. The topic of my study is: **The social- and emotional development of three-year-olds who receive mother-tongue-, double medium or second language education: A comparative study.**

The purpose of this study is to compare the social- and emotional development of Afrikaans-mother-tongue three-year-olds who receive mother-tongue-, double medium or second language education. The research process entails that mothers and educators of three-year-olds complete an online questionnaire. From the questionnaires the researcher will visit three preschools to observe children in their learning environment. These observations will be recorded according the vignette research method¹². Parents will be contacted on a later stage for written consent to participate in the observation. Once again, participation will be voluntary and participants can withdraw at any time during the study.

Participants will be able to access the thesis on the University's website. Should you want to receive a summary of the results, you are welcome to request if from me directly. Preschools' and personal information will not be used during the data analysis or to draw conclusions. It will not be made available in any report or written content. Confidentiality of participants is assured.

¹² During the observation, the child's actions and experiences and the relationship between the child and the peers and educator will be written down. The researcher's own experience of the situation will also be written down. From these notes the extent and possibilities of the relationship between the child and the peers and the educator and his/her environment will be written into a narrative.

If you want to participate in this study, please complete the attached consent form and send it back to wietske@childtherapist.co.za.

Should you have any questions, you are welcome to contact myself or Prof. Eloff.

Thank you in advance.

Wietske Boon

wietske@childtherapist.co.za

082 411 4015

Professor Irma Eloff

irma.eloff@up.ac.za

CONSENT FORM

I/we read and understand the above-mentioned study. I/we understand what participation entails. I/we understand that participation is voluntary and that I/we can withdraw at any time. I/we understand that all information will be handled with confidentiality. I/we confirm that I/we want to participate in the study. Should I/we have any questions I/we will contact the researcher or the study leader.

Signature of Educator

Date

11-04-2019

Signature of Researcher

Date

BYLAAG A.7



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Uitnodigingsbrief aan ouers vir kinders se deelname

Geagte Ouer(s)

Ek nooi driejarigs uit om deel te neem aan 'n studie. Die volgende inligting word voorsien sodat u self kan besluit of u kind aan die studie wil deelneem. Deelname is vrywillig en u kan op enige tyd van die studie onttrek.

My naam is Wietske Boon. Ek is besig met my PhD in Vroeë Kinderopvoeding aan die Universiteit van Pretoria. My studieleier is Prof. Irma Eloff. Die tema van my studie is: **Die sosiale- en emosionele ontwikkeling van driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang: 'n Vergelykende studie.**

Die doel van die studie is om die sosiale- en emosionele ontwikkeling van Afrikaansmoedertaal driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, met mekaar te vergelyk. Die aanlynvraelyste is reeds deur moeders en opvoeders voltooi. Vanuit hierdie vraelyste wil die navorser graag u kind by sy/haar kleuterskool besoek om hom/haar te observeer. Observasies sal aan die hand van vignette-notas vasgelê word.¹³

Neem asseblief kennis dat deelname vrywillig is en dat u en u kind op enige tyd van die studie kan onttrek. Deelnemers sal na afloop van die studie toegang tot die tesis op die Universiteit se webwerf verkry. Indien u 'n opsomming van die resultate wil ontvang kan u dit direk van my aanvra. Persoonlike inligting sal nie tydens data-analise of met die maak van gevolgtrekkings gebruik word, of in die verslag bekend gemaak word nie. Konfidensialiteit van die deelnemers word verseker.

¹³ Tydens die observasie gaan die navorser die kind se aksies en ervarings, asook die aksies en verhouding tussen die kind en die maats en die opvoeder neerskryf. Die navorser gaan ook haar eie ervarings van die situasie neerskryf. Vanuit hierdie notas sal 'n beskrywende leesstuk geskryf word wat die omvang en moontlikhede van die verhouding tussen die kind, die maats en die opvoeder sowel as die kind in sy/haar omgewing te bekryf.

Indien u wil dat u kind aan die studie deelneem, wil ek u vriendelik versoek om die aangehegte verklaring te onderteken en aan my terug te stuur na wietske@childtherapist.co.za.

Sou u enige navrae hê is u welkom om my of Prof. Eloff te kontak.

Baie dankie by voorbaat.

Wietske Boon

wietske@childtherapist.co.za

082 411 4015

Professor Irma Eloff

irma.eloff@up.ac.za

VERKLARING

Ek/ons het die bogenoemde doel van die studie gelees en verstaan. Ek/ons verstaan by watter aktiwiteite ek/ons betrokke gaan wees. Ek/ons verstaan dat deelname vrywillig geskied en dat ek/ons enige tyd kan onttrek. Ek/ons verstaan dat alle inligting konfidensieel hanteer sal word. Ek/ons bevestig dat ek/ons aan die studie wil deelneem. Ek/ons onderneem om enige vrae aan die navorser of studieleier te rig.

Handtekening van Ouer(s)

Datum

01-03-2019

Handtekening van Navorser

Datum

BYLAAG B: VRAELYSTE

BYLAAG B.1

VRAELYS AAN MOEDERS

Die sosiale- en emosionele ontwikkeling van Afrikaans- moedertaal driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang: 'n Vergelykende studie.

Die doel van hierdie studie is om die sosiale- en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaal driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, met mekaar te vergelyk.

Lees asseblief die onderstaande kriteria voordat u die vraelys voltooi.

Die kriteria vir deelname is as volg:

1. Die deelnemende kind moet drie jaar oud wees;
2. Die kind moes tussen die ouderdom van 18 maande en 3 jaar die betrokke kleuterskool bygewoon het;
3. Die kind moet vir ten minste die laaste drie maande in die huidige opvoeder se sorg wees;
4. Die kind se moedertaal moet Afrikaans wees;
5. Die moeder van die kind moet die vraelys in Afrikaans voltooi;
6. Die moeder en die kind moet in Gauteng woonagtig wees;

7. Die gesin moet van middel- tot hoë ekonomiese klas afkomstig wees (gesin se inkomste is bo R7000 per maand voor aftrekkings);
8. Die kleuterskool moet in Gauteng wees.

Kontak inligting

Hierdie inligting word slegs vir administratiewe doeleindes deur die navorser gebruik en vorm nie deel van die navorsingsuitslae nie en word nie aan 'n derde party verskaf nie.

1. Epos adres

2. Deelnemende kind se naam en van

3. Naam van kleuterskool EN KLAS wat u kind bywoon

4. Kleuterskool se epos adres

Biografiese inligting

5. Taal van kleuterskoolonderrig (*merk net een*)

- Afrikaans Engels
 Dubbelmedium

6. Moedertaal van kind (*merk net een*)

- Afrikaans Engels
 Beide Ander

7. Ouderdom van kind (*merk net een*)

- 3 jaar 0 tot 2 maande
 3 jaar 3 tot 5 maande
 3 jaar 6 tot 8 maande
 3 jaar 9 tot 11 maande

8. Geslag van kind (*merk net een*)

- Manlik Vroulik

9. Driejarige se plek in die gesin (*merk net een*)

- Enigste Eerste
 Tweede Derde
 Vierde Vyfde
 Ander

10. Indien u by die vorige vraag 'ander' gemerk het, spesifiseer asseblief _____

11. Merk asseblief indien u kind tans enige van die volgende terapieë ontvang het (*merk almal wat van toepassing is*)

- Arbeidsterapie Speltherapie
 Spraakterapie Ander

12. Indien u by die vorige vraag 'ander' gemerk het, spesifiseer asseblief _____

13. Merk asseblief indien u kind aan enige van die volgende gebeure blootgestel is (*merk almal wat van toepassing is*)

- Hospitalisasie sonder om oor te slaap
 Hospitalisasie waar die kind een of meer nagte moes oorslaap
 Verhuising
 Egskeiding
 Dood van 'n geliefde
 Dood van 'n troeteldier
 Geboorte van 'n sib
 Geen van die bogenoemde

14. Primêre versorgingsooreenkoms (by wie die kind woon)

- Beide ouers
- Slegs moeder
- Slegs vader
- Gedeelde toesig
- Grootouers
- Ander

15. Indien u by die vorige vraag 'ander' gemerk het, spesifiseer asseblief _____

16. Is u (*merk net een*)

- Getroud
- Geskei
- Weduwee
- Weer getroud
- Ongetroud

17. Ouderdom van Moeder (*merk net een*)

- Jonger as 20 jaar
- 20 tot 25 jaar
- 26 tot 30 jaar
- 31 tot 35 jaar
- 36 tot 40 jaar

18. Hoogste kwalifikasie van Moeder (*merk net een*)

- Nie matriek
- Matriek
- Sertifikaat (3 tot 12 maande opleiding)
- 1 jaar diploma
- 2 jaar diploma
- 3 jaar diploma
- B-graad
- Honneurs
- Meesters
- Doktoraat

19. Huistaal van Moeder (*merk net een*)

- Afrikaans Engels
- Ander

20. Huistaal van Vader (*merk net een*)

- Afrikaans Engels
- Ander

21. Moedertaal van Moeder (*merk net een*)

- Afrikaans Engels
- Ander

22. Moedertaal van Vader *(merk net een)*

- Afrikaans Engels
 Ander

23. Die afstand tussen u huis en die kleuterskool *(merk net een)*

- Minder as 5 km
 5 tot 10 km
 11 tot 15 km
 Meer as 15 k

24. Hoeveelheid ure per week wat u kind tuis blootgestel word

aan AFRIKAANSE storieboeke *(merk net een)*

- Geen
 1 tot 5 ure per week
 6 tot 10 ure per week
 11 tot 15 ure per week
 Meer as 15 ure per week

25. Hoeveelheid ure per week wat u kind tuis blootgestel word

aan AFRIKAANSE televisieprogramme *(merk net een)*

- Geen
 1 tot 5 ure per week
 6 tot 10 ure per week
 11 tot 15 ure per week
 Meer as 15 ure per week

26. Hoeveelheid ure per week wat u kind tuis blootgestel word

aan ENGELSE storieboeke *(merk net een)*

- Geen
 1 tot 5 ure per week
 6 tot 10 ure per week
 11 tot 15 ure per week
 Meer as 15 ure per week

27. Hoeveelheid ure per week wat u kind tuis blootgestel word

aan ENGELSE televisieprogramme *(merk net een)*

- Geen
 1 tot 5 ure per week
 6 tot 10 ure per week
 11 tot 15 ure per week
 Meer as 15 ure per week

Emosionele ontwikkeling

Kies asseblief telkens die opsie wat u driejarige se gedrag die beste beskryf. Merk slegs een opsie per vraag.

28. Kom skaam en onseker in BEKENDE situasies voor

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

29. Kom skaam en onseker in ONBEKENDE situasies voor

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

30. Ervaar spesifieke vrese

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

31. Indien u kind vrese ervaar, noem asseblief die vrees/e byvoorbeeld, donker, monsters _____

32. Toon tekens van onafhanklikheid byvoorbeeld, wil self aantrek

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

33. Neem graag deel aan die gesin se oggend- en aandroetine

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

34. Stel belang in nuwe inligting deur 'hoekom' vrae te vra

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

35. Boots u gedrag spontaan na

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

36. Is aanpasbaar vir verandering in roetine

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

37. Verander vinnig van gemoed byvoorbeeld, skielike tantrums
of uitbarstings

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

38. Is trots op die bemeestering van nuwe uitdagings

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

39. Verkies om in beheer van situasies te wees

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

40. Onttrek uit situasies waar hulp aangebied word

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

41. Skei maklik van ouers wanneer afgelaai word by die

kleuterskool

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

42. Psigosomatiese simptome kom voor byvoorbeeld, maagpyn,

hoofpyn, naarheid sonder mediese oorsaak

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

43. Is huilerig sonder gepaste rede

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

44. Ouers moet teenwoordig wees alvorens hy/sy saans aan die

slaap sal raak

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

45. Slaap goed deur die nag

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

46. Indien u kind nie goed slaap deur die nag nie, verskaf
asseblief 'n rede byvoorbeeld, gereeld wakker, nagmerries

47. Is 'n slegte eter

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

48. Toon uithouvermoë wanneer hy/sy moet 'n moeilike

aktiwiteit besig is

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

51. Verkies objekte of speelgoed in plaas van kontak met ander

mense

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

Sosiale ontwikkeling

Kies asseblief telkens die opsie wat u driejarige se gedrag die beste beskryf.

49. Funkioneer beter in een-tot-een spel as in 'n groep

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

52. Maak hom/haarself seer

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

50. Gedrag lei tot konflik tussen die kinders in die gesin of

familie

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

53. Maak gesonde oogkontak

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

54. Reageer gepas wanneer iemand met hom/haar praat

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

55. Toon mededeelsaamheid ten opsigte van speelgoed

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

56. Praat met denkbeeldige persoon

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

57. Neem deel aan fantasiespel

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

58. Toon respek vir ander se eiendom

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

59. Kan geduldig wag vir behoeftes om bevredig te raak

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

60. Toon simpatie wanneer iemand seerkry

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

61. Soek aanvaarding en bevestiging vir gedrag

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

62. Kan instruksies korrek uitvoer

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

63. Toon opgewondenheid en belangstelling in aktiwiteite

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

64. Het begrip vir reëls en grense

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

65. Tree selfgeldend op in situasies wat dit vereis

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

Algemene vrae

Beantwoord asseblief die onderstaande vrae so kort en eerlik as moontlik

66. Noem u kind se sterkpunte in enkele woorde

67. Noem u kind se swakpunte in enkele woorde

68. Beskryf u kind se verhouding met gesinslede in enkele woorde _____

69. Beskryf u kind se verhouding met maats in enkele woorde

70. Enige kommentaar of bydrae wat u wil lewer ten opsigte van die vrae wat gevra is in hierdie vraelys

BAIE DANKIE VIR U TYD EN DEELNAME AAN HIERDIE STUDIE

BYLAAG B.2

VRAELYS AAN OPVOEDERS

Die sosiale- en emosionele ontwikkeling van Afrikaans- moedertaal driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang: 'n Vergelykende studie.

Die doel van hierdie studie is om die sosiale- en emosionele ontwikkeling van Afrikaans-moedertaal driejariges wat moedertaal-, dubbelmedium- of tweedetaalonderrig ontvang, met mekaar te vergelyk.

Lees asseblief die onderstaande kriteria voordat u die vraelys voltooi.

Die kriteria vir deelname is as volg:

1. Die deelnemende kind moet drie jaar oud wees;
2. Die kind moes tussen die ouderdom van 18 maande en 3 jaar die betrokke kleuterskool bygewoon het;
3. Die kind moet vir ten minste die laaste drie maande in die huidige opvoeder se sorg wees;
4. Die kind se moedertaal moet Afrikaans wees;
5. Die kleuterskool moet in Gauteng wees.

Kontak inligting

Hierdie inligting word slegs vir administratiewe doeleindes deur die navorser gebruik en vorm nie deel van die navorsingsuitslae nie en word nie aan 'n derde party verskaf nie.

1. Deelnemende kind se naam en van

2. Naam van kleuterskool

3. Kleuterskool se epos adres

Klaskamer samestelling

4. Hoeveel kinders in u klas? (*merk net een*)

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 tot 5 | <input type="checkbox"/> 6 tot 10 |
| <input type="checkbox"/> 11 tot 15 | <input type="checkbox"/> 16 tot 20 |
| <input type="checkbox"/> 21 tot 25 | <input type="checkbox"/> Meer as 25 |

5. Bestaan die klas slegs uit driejariges (*merk net een*)

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nee |
|-----------------------------|------------------------------|

6. Indien u by die vorige vraag 'nee' geantwoord het, wat is die samestelling van die klas byvoorbeeld, 3x 2jariges, 4x 3 jariges? _____

7. Taal van kleuterskoolonderrig (*merk net een*)

- Afrikaans Dubbelmedium
 Engels

8. Indien u by 'n DUBBELMEDIUM kleuterskool is, dui asseblief aan hoeveel tyd word aan AFRIKAANSE ONDERRIG gewy (*merk net een*)

- 1 tot 49% 50%
 51 tot 99%

3 jaar 9 tot 11 maande

11. Geslag van die kind (*merk net een*)

- Manlik Vroulik

12. Moedertaal van deelnemende kind (*merk net een*)

- Afrikaans
 Engels
 Beide
 Ander

DUBBELMEDIUM- EN ENGELSE ONDERRIG

9. Indien u by 'n DUBBELMEDIUM OF ENGELSE kleuterskool is, dui asseblief aan ongeveer hoeveel Afrikaans-moedertaal kinders in u klas is (*merk net een*)

- 1 tot 24% (minder as 'n kwart)
 25 tot 49% (tussen 'n kwart en die helfte)
 50 tot 74% (meer as die helfte, minder as driekwart)
 Meer as 74% (meer as driekwart)

13. Ouderdom van opvoeder (*merk net een*)

- Jonger as 20 jaar
 20 tot 25 jaar
 26 tot 30 jaar
 31 tot 35 jaar
 36 tot 40 jaar
 Ouer as 40 jaar

Biografiese inligting

10. Ouderdom van kind (*merk net een*)

- 3 jaar 0 tot 2 maande
 3 jaar 3 tot 5 maande
 3 jaar 6 tot 8 maande

14. Hoogste kwalifikasie van opvoeder *(merk net een)*

- Nie matriek
- Matriek
- Sertifikaat (3 tot 12 maande opleiding)
- 1 jaar diploma
- 2 jaar diploma
- 3 jaar diploma
- B-graad
- Honneurs
- Meesters
- Doktoraat

15. Huistaal van opvoeder *(merk net een)*

- Afrikaans Engels
- Ander

16. Moedertaal van opvoeder *(merk net een)*

- Afrikaans Engels
- Ander

Emosionele ontwikkeling

Kies asseblief telkens die opsie wat die driejarige se gedrag die beste beskryf.

Merk slegs een opsie per vraag.

17. Kom skaam en onseker in BEKENDE situasies voor

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

18. Kom skaam en onseker in ONBEKENDE situasies voor

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

19. Toon tekens van onafhanklikheid byvoorbeeld, wil self aantrek

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

20. Neem deel aan klasroetine

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

21. Stel belang in nuwe inligting deur 'hoekom' vrae te vra

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

22. Is aanpasbaar vir verandering in roetine

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

23. Verander vinnig van gemoed byvoorbeeld, skielike tantrums

of uitbarstings

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

24. Is trots op die bemeestering van nuwe uitdagings

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

25. Verkies om in beheer van situasies te wees

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

26. Onttrek uit situasies waar hulp aangebied word

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

27. Skei maklik van ouers wanneer afgelaai word by die

kleuterskool

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

28. Psigosomatiese simptome kom voor byvoorbeeld, maagpyn,

hoofpyn, naarheid sonder mediese oorsaak

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

29. Is huilerig sonder gepaste rede

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

30. Vertel as iets hom/haar ontstel het

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

31. Hanteer woede gepas

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

32. Hanteer teleurstellings gepas

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

33. Kom kalm en tevrede voor

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

34. Toon uithou vermoë wanneer hy/sy met 'n moeilike aktiwiteit

besig is

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

Sosiale ontwikkeling

Kies asseblief telkens die opsie wat u driejarige se gedrag die beste beskryf.

35. Funkioneer beter in een-tot-een spel as in 'n groep

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

36. Gedrag lei tot konflik tussen maats

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

37. Verkies objekte of speelgoed in plaas van kontak met maats

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

38. Maak hom/haarself seer

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

39. Maak ander seer

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

40. Maak gesonde oogkontak

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

41. Reageer gepas wanneer iemand met hom/haar praat

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

42. Toon mededeelsaamheid ten opsigte van speelgoed

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

43. Praat met denkbeeldige persoon

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

44. Neem deel aan fantasiespel

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

45. Toon respek vir ander se eiendom

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

46. Kan geduldig wag vir behoeftes om bevredig te word

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

47. Toon simpatie wanneer iemand seerkry

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

48. Soek aanvaarding en bevestiging vir gedrag

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

49. Kan instruksies korrek uitvoer

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

50. Toon opgewondenheid en belangstelling in aktiwiteite

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

51. Het begrip vir reëls en grense

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

52. Tree selfgeldend op in situasies wat dit vereis

- Altyd
- Meestal
- Soms
- Selde
- Nooit

Algemene vrae

Beantwoord asseblief die onderstaande vrae so kort en eerlik as moontlik

53. Noem die kind se sterkpunte in enkele woorde

54. Noem die kind se swakpunte in enkele woorde

55. Beskryf die kind se verhouding met u in enkele woorde

56. Beskryf die kind se verhouding met maats in enkele woorde

57. Enige kommentaar of bydrae wat u wil lewer ten opsigte van die vrae wat gevra is in hierdie vraelys

BAIE DANKIE VIR U TYD EN DEELNAME AAN HIERDIE STUDIE

BYLAAG C: CRONBACH ALFA'S

SIEN AANGEHEGTE CD

**BYLAAG D: ENKELFREKWENSIES EN BESKRYWENDE
STATISTIEK
VRAELYS AAN MOEDERS**

SIEN AANGEHEGTE CD

**BYLAAG E: ENKELFREKWENSIES EN BESKRYWENDE
STATISTIEK
VRAELYS AAN OPVOEDERS**

SIEN AANGEHEGTE CD

BYLAAG F: KRUISTABELLE – VRAELYS AAN MOEDERS

SIEN AANGEHEGTE CD

BYLAAG G: KRUISTABELLE – VRAELYS AAN OPVOEDERS

SIEN AANGEHEGTE CD

BYLAAG H: VERGELYKING TUSSEN VRAELYS AAN MOEDERS EN -OPVOEDERS PER TAAL VAN ANALISE

SIEN AANGEHEGTE CD

